



Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών Φιλοσοφική Σχολή- Τμήμα

Μουσικών Σπουδών

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα «Μουσική Εκπαίδευση σε τυπικά και άτυπα
περιβάλλοντα»

Διπλωματική Εργασία

Οι Νεανικές ορχήστρες ως περιβάλλοντα μουσικής μάθησης: Η περίπτωση της
Αθηναϊκής Συμφωνικής Ορχήστρας Νέων

Αικατερίνη Μπαρμπαρή-Μπέκα

A.M.7569102300006

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Ελισσάβετ Περακάκη

Αθήνα, Μάιος 2026

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή:

Ελισσάβετ Περακάκη, Μέλος ΕΕΠ ΤΜΣ ΕΚΠΑ

Αγγελική Τριανταφυλλάκη, Επίκουρη Καθηγήτρια ΤΜΣ ΕΚΠΑ

Γιάννης Μυγδάνης, Εντεταλμένος Διδάσκων ΤΜΣ ΕΚΠΑ

Δήλωση πνευματικών δικαιωμάτων

Η παρούσα διπλωματική εργασία αποτελεί πρωτότυπο επιστημονικό έργο της φοιτήτριας Αικατερίνης Μπαρπαρή-Μπέκα και έχει εκπονηθεί στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών «Μουσική Εκπαίδευση σε Τυπικά και Άτυπα Περιβάλλοντα Μάθησης». Η παρούσα εργασία είναι προϊόν αποκλειστικά προσωπικής εργασίας και έχει γίνει σαφής αναφορά σε δουλειά τρίτων. Απαγορεύεται η αναπαραγωγή, διανομή ή δημόσια παρουσίαση ολόκληρου ή μέρους του έργου χωρίς την έγγραφη άδεια της συγγραφέως. Τα πνευματικά δικαιώματα του παρόντος έργου ανήκουν αποκλειστικά στην Αικατερίνη Μπαρπαρή-Μπέκα και προστατεύονται από το νόμο.

Copyright Statement

This master's thesis constitutes an original scholarly work by the student Aikaterini Barbari-Beka and was completed within the framework of the postgraduate programme "Music Education in Formal and Informal Learning Environments." This thesis is the product of exclusively personal work, and all third-party work has been clearly acknowledged. The reproduction, distribution or public presentation of the whole or any part of this work is prohibited without the written permission of the author. The copyright of this work belongs exclusively to Aikaterini Barbari-Beka and is protected by law.

Περίληψη

Η παρούσα εργασία διερευνά τον παιδαγωγικό ρόλο των νεανικών ορχηστρών μέσα από τη μελέτη περίπτωσης της Αθηναϊκής Συμφωνικής Ορχήστρας Νέων. Στόχος της έρευνας είναι να εξετάσει τον τρόπο με τον οποίο πρώην μέλη της ορχήστρας βιώνουν και ερμηνεύουν τη συμμετοχή τους ως εμπειρία μάθησης, κοινωνικής ένταξης, διαμόρφωσης μουσικής ταυτότητας και προεπαγγελματικής προετοιμασίας. Η έρευνα ακολουθεί ποιοτική μελέτη περίπτωσης και αξιοποιεί πέντε ημιδομημένες συνεντεύξεις με πρώην μέλη της ΑΣΟΝ. Τα δεδομένα αναλύθηκαν με θεματική ανάλυση, με έμφαση στις αφηγήσεις των συμμετεχόντων και στα νοήματα που αποδίδουν οι ίδιοι στην ορχηστρική τους εμπειρία.

Τα ευρήματα δείχνουν ότι η συμμετοχή στη νεανική ορχήστρα συγκροτείται ως βιωματική διαδικασία ορχηστρικής μάθησης. Η πρόβα, η αλληλοακρόαση, ο συγχρονισμός, το ρεπερτόριο και η προσαρμογή στο σύνολο συμβάλλουν στην καλλιέργεια μουσικών δεξιοτήτων και ορχηστρικής συνείδησης. Παράλληλα, το παιδαγωγικό και διαπροσωπικό κλίμα της ορχήστρας φαίνεται να διαμορφώνεται μέσα από σχέσεις εμπιστοσύνης, καθοδήγησης, συνεργασίας και εμπύχωσης. Η εμπειρία αυτή ενισχύει τη μουσική ταυτότητα των συμμετεχόντων και την αίσθηση του «ανήκειν», καθώς η ορχήστρα βιώνεται ως κοινότητα αναγνώρισης, φιλίας και συναισθηματικής ασφάλειας. Επιπλέον, η συμμετοχή αποκτά προεπαγγελματική διάσταση, καθώς εξοικειώνει τα μέλη με απαιτήσεις, στάσεις και τρόπους εργασίας που σχετίζονται με τον ορχηστρικό χώρο, χωρίς να συνεπάγεται αναγκαστικά επαγγελματική σταδιοδρομία σε ορχήστρα.

Συνολικά, η μελέτη φωτίζει τη νεανική ορχήστρα ως σύνθετο μουσικοπαιδαγωγικό περιβάλλον, όπου η μουσική μάθηση, η συλλογική καλλιτεχνική πράξη, οι κοινωνικές σχέσεις, η ταυτότητα και η προεπαγγελματική προετοιμασία συνυπάρχουν. Η περίπτωση της ΑΣΟΝ συμβάλλει στην κατανόηση των οργανωμένων μουσικών συνόλων νέων ως χώρων μάθησης, κοινότητας και σταδιακής μουσικής ωρίμανσης.

Λέξεις-κλειδιά: Αθηναϊκή Συμφωνική Ορχήστρα Νέων, αίσθηση του ανήκειν, μουσική εκπαίδευση, μουσική ταυτότητα, νεανική ορχήστρα, ορχηστρική μάθηση, προεπαγγελματική προετοιμασία

Abstract

This study explores the pedagogical role of youth orchestras through a case study of the Athens Youth Symphony Orchestra. The aim of the research is to examine how former members of the orchestra experience and interpret their participation as a learning, social, identity-forming and pre-professional experience. The study follows a qualitative case study design and draws on five semi-structured interviews with former members of the orchestra. The data were analyzed through thematic analysis, with emphasis on the participants' narratives and on the meanings, they attribute to their orchestral experience.

The findings indicate that participation in a youth orchestra constitutes an experiential process of orchestral learning. Rehearsal, mutual listening, synchronization, repertoire and adjustment to the ensemble contribute to the development of musical skills and orchestral awareness. At the same time, the pedagogical and interpersonal climate of the orchestra appears to be shaped through relationships of trust, guidance, collaboration and encouragement. This experience strengthens participants' musical identity and sense of belonging, as the orchestra is experienced as a community of recognition, friendship and emotional safety. In addition, participation acquires a pre-professional dimension, as members become familiar with expectations, attitudes and working practices related to the orchestral field, without this necessarily implying a professional career in an orchestra.

Overall, the study highlights the youth orchestra as a complex music-pedagogical environment in which musical learning, collective artistic practice, social relationships, identity formation and pre-professional preparation coexist. The case of the Athens Youth Symphony Orchestra contributes to the understanding of organized youth music ensembles as spaces of learning, community and gradual musical development.

Keywords: Athens Youth Symphony Orchestra, musical identity, music education, orchestral learning, pre-professional preparation, sense of belonging, youth orchestra.

Πίνακας περιεχομένων

Κεφάλαιο 1 Βιβλιογραφική Ανασκόπηση	8
1.1 Η μουσική εκπαίδευση μέσω μουσικών συνόλων.....	8
1.1.1 Η συλλογική μουσική πράξη ως παιδαγωγικό πλαίσιο	8
1.1.2 Η ορχήστρα ως οργανωμένη μορφή μουσικής μάθησης.....	9
1.2 Παιδαγωγικοί στόχοι των νεανικών ορχηστρών	11
1.2.1 Ανάπτυξη δεξιοτήτων μέσω συμμετοχής σε νεανικές ορχήστρες.....	11
1.2.2 Διαμόρφωση μουσικής ταυτότητας και η έννοια του «μουσικού εαυτού»	14
1.2.3 Κοινωνική αλληλεπίδραση, συλλογική ταυτότητα και η αίσθηση του «ανήκειν».....	17
1.2.4 Κοινωνική ένταξη, πολιτισμική συμμετοχή	19
1.3 Ο παιδαγωγικός ρόλος του μαέστρου στη νεανική ορχήστρα.....	22
1.4 Ρεπερτόριο και διδακτικές πρακτικές στο πλαίσιο των νεανικών ορχηστρών..	25
1.5 Νεανικές ορχήστρες και πορεία προς τον επαγγελματισμό.....	29
1.5.1 Η μετάβαση από τη μαθητεία στον επαγγελματικό χώρο	29
1.5.2 Η νεανική ορχήστρα ως ετοιμασία για το επαγγελματικό περιβάλλον	31
1.5.3 Προκλήσεις κατά την επαγγελματική μετάβαση	34
1.6 Ιστορική εμφάνιση και εξέλιξη των νεανικών ορχηστρών.....	36
1.7 Ενδεικτικά μοντέλα νεανικών ορχηστρών σε διεθνές επίπεδο.....	38
1.7.1 Καλλιτεχνικά και προεπαγγελματικά προσανατολισμένα μοντέλα	39
1.7.2 Κοινωνικά και κοινοτικά προσανατολισμένα μοντέλα	41
1.7.3 Συγκριτική αποτίμηση των διεθνών μοντέλων.....	42
1.8 Ρόλος και λειτουργία των νεανικών ορχηστρών στην Ελλάδα	44
Κεφάλαιο 2 Η περίπτωση της Αθηναϊκής Συμφωνικής Ορχήστρας Νέων	46
2.1 Ίδρυση, θεσμική μορφή, δομή και λειτουργία της ΑΣΟΝ	47
2.3 Η αναγκαιότητα ύπαρξης της ΑΣΟΝ στο ελληνικό πλαίσιο.....	49
2.4 Ιστορική αναδρομή δράσεων, σταθμών και συνεργασιών της ΑΣΟΝ.....	50

2.5 Στόχοι και άξονες λειτουργίας της Αθηναϊκής Συμφωνικής Ορχήστρας Νέων	51
2.5 Το μέλλον της Αθηναϊκής Συμφωνικής Ορχήστρας Νέων.....	54
Κεφάλαιο 3 Μεθοδολογία.....	54
3.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας	55
3.2 Ερευνητικός σχεδιασμός.....	56
3.2.1 Ποιοτική ερευνητική προσέγγιση και επιστημολογική θεμελίωση.....	56
3.3 Μελέτη περίπτωσης	57
3.3.1 Η μελέτη περίπτωσης ως ερευνητική στρατηγική	57
3.3.2 Η ΑΣΟΝ ως μελέτη περίπτωσης	58
3.4 Συμμετέχοντες και δεοντολογικά ζητήματα	59
3.4.1 Συμμετέχοντες και κριτήρια επιλογής	59
3.4.2 Τρόπος προσέγγισης συμμετεχόντων και δεοντολογικά ζητήματα.....	61
3.5 Διαδικασία συλλογής δεδομένων	62
3.5.1 Μέθοδος συλλογής δεδομένων: Ημιδομημένες συνεντεύξεις.....	62
3.5.2 Οδηγός συνέντευξης και θεματικοί άξονες	63
3.5.3 Απομαγνητοφώνηση και προετοιμασία δεδομένων	65
3.5.4 Ερευνητική διαδικασία και χρονοδιάγραμμα	66
3.6 Διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων	66
3.6.1 Επιλογή θεματικής ανάλυσης	66
3.6.2 Στάδια της θεματικής ανάλυσης	68
3.6.3 Διασφάλιση ποιότητας, αξιοπιστίας και ερευνητικής εγκυρότητας	69
Κεφάλαιο 4 Ανάλυση	70
4.1 Εισαγωγή στην Ανάλυση Δεδομένων.....	70
4.2 Η μαθησιακή διαδικασία: πρόβα, ρεπερτόριο και καλλιτεχνική αφύπνιση	72
4.2.1 Η πρόβα ως βιωματικό εργαστήριο μάθησης	72
4.2.2 Το ρεπερτόριο ως πεδίο αισθητικής διεύρυνσης και καλλιτεχνικής αφύπνισης	74

4.3 Οργάνωση και καθοδήγηση: ρόλοι, ιεραρχία και ο παιδαγωγικός ρόλος του μαέστρου	77
4.3.1 Ρόλοι, ιεραρχία και ορχηστρική συμπεριφορά	77
4.3.2 Ο μαέστρος ως παιδαγωγός και εμπνευστής	80
4.4 Η ΑΣΟΝ ως ψυχοκοινωνικό και παιδαγωγικό πλαίσιο	82
4.4.1 Μουσική ταυτότητα και αίσθηση του ανήκειν	82
4.4.2 Η συναισθηματική ασφάλεια ως προϋπόθεση μάθησης και δημιουργικής έκθεσης	84
4.5 Η ΑΣΟΝ και ο επαγγελματικός κόσμος	87
4.5.1 Προεπαγγελματική ετοιμότητα και ορχηστρική δεοντολογία	87
4.5.2 Διαμόρφωση κοινωνικών και επαγγελματικών δικτύων	89
Κεφάλαιο 5 Συζήτηση	92
5.1 Εισαγωγή στη Συζήτηση των ευρημάτων.....	92
5.2 Η μαθησιακή διαδικασία στην ΑΣΟΝ: πρόβα, ακρόαση και ρεπερτόριο (2 ^ο Ερευνητικό Ερώτημα)	93
5.3 Το παιδαγωγικό και διαπροσωπικό κλίμα της ΑΣΟΝ: ρόλοι, καθοδήγηση και εμπύχωση (3 ^ο Ερευνητικό Ερώτημα).....	95
5.4 Μουσική ταυτότητα και αίσθηση του «ανήκειν» στην ΑΣΟΝ (4 ^ο Ερευνητικό Ερώτημα)	97
5.5 Η ΑΣΟΝ ως γέφυρα προς τον επαγγελματικό κόσμο και πεδίο κοινωνικού & επαγγελματικού δικτύου (5 ^ο Ερευνητικό Ερώτημα)	100
5.6 Σύνοψη Συζήτησης	103
Επίλογος.....	103
Λίστα Βιβλιογραφικών Αναφορών.....	106
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	113
Παράρτημα Α.....	113
Παράρτημα Β.....	114

Κεφάλαιο 1 Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

1.1 Η μουσική εκπαίδευση μέσω μουσικών συνόλων

Η μουσική εκπαίδευση μέσα από μουσικά σύνολα αποτελεί βασικό υπόβαθρο για την κατανόηση του παιδαγωγικού ρόλου των νεανικών ορχηστρών. Σε ένα μουσικό σύνολο, ο νέος μουσικός εκτός από το να μελετά το ατομικό του μέρος χρειάζεται να ακούει τους άλλους, να προσαρμόζεται στο κοινό ηχητικό αποτέλεσμα και να συμμετέχει στη διαδικασία της πρόβας. Έτσι, η μάθηση αποκτά διαφορετικό χαρακτήρα από την ατομική διδασκαλία οργάνου. Στην ενότητα αυτή εξετάζεται πρώτα η συλλογική μουσική πράξη στο πλαίσιο των μουσικών συνόλων και στη συνέχεια η ορχήστρα ως πιο οργανωμένη μορφή μουσικής μάθησης.

1.1.1 Η συλλογική μουσική πράξη ως παιδαγωγικό πλαίσιο

Η συμμετοχή σε μουσικές δραστηριότητες αποτελεί σημαντική διάσταση της ανθρώπινης εμπειρίας και συνδέεται με κοινωνικές, πολιτισμικές και εκπαιδευτικές διαδικασίες. Στην παρούσα εργασία, μουσική συμμετοχή νοείται ως η εμπλοκή των ατόμων σε μουσικές πρακτικές, μέσα από τις οποίες ενεργοποιούνται προσωπικές, γνωστικές και κοινωνικές εμπειρίες. Η Pitts (2005) προσεγγίζει τη μουσική συμμετοχή ως εμπειρία με προσωπικές, κοινωνικές και εκπαιδευτικές διαστάσεις, η οποία διαμορφώνεται μέσα από διαφορετικούς τρόπους μάθησης, ακρόασης και κοινής δράσης. Στο συγκεκριμένο πλαίσιο, η συλλογική μουσική πράξη έχει ιδιαίτερη σημασία, καθώς η δημιουργία μουσικής σε ομάδες συνδέεται με διαδικασίες κοινής δράσης, ακρόασης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης.

Η κοινωνική διάσταση της μάθησης αποτελεί βασική θεωρητική αφετηρία για την κατανόηση της μουσικής εκπαίδευσης σε συλλογικά περιβάλλοντα. Στο πλαίσιο της κοινωνικοπολιτισμικής θεωρίας, ο Vygotsky (1978) υποστήριξε ότι η ανάπτυξη των γνωστικών λειτουργιών συνδέεται στενά με την κοινωνική αλληλεπίδραση και τις πολιτισμικές πρακτικές. Σε παρόμοια κατεύθυνση, η θεωρία των «κοινοτήτων πρακτικής» του Wenger (1998, σ. 98) προτείνει ότι η μάθηση συντελείται μέσω της ενεργού συμμετοχής των ατόμων σε κοινωνικές πρακτικές. Οι θεωρητικές αυτές προσεγγίσεις βοηθούν να κατανοηθεί ότι στη μουσική εκπαίδευση μέσω συνόλων, η μάθηση διαμορφώνεται μέσα από την παρατήρηση, την ανταλλαγή, τη συνεργασία και τη συμμετοχή σε κοινές μουσικές δραστηριότητες και όχι μόνο από την ατομική μελέτη.

Η συνεργασία που απαιτείται στις μουσικές δραστηριότητες αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό των μουσικών συνόλων. Η μουσική εκτέλεση σε σύνολο προϋποθέτει συνεχή συντονισμό και επικοινωνία μεταξύ των μουσικών, καθώς το τελικό αποτέλεσμα εξαρτάται από τη σχέση ανάμεσα στην ατομική εκτέλεση και τον στόχο για κοινή ερμηνεία. Τη σημασία αυτών των διαδικασιών φωτίζει η έρευνα των Davidson και Good (2002), η οποία διερευνά πώς διαμορφώνεται η κοινωνική και μουσική αλληλεπίδραση ανάμεσα στα μέλη ενός φοιτητικού κουαρτέτου εγχόρδων κατά την πρόβα και την εκτέλεση. Πρόκειται για διερευνητική μελέτη περίπτωσης, στην οποία επιλέχθηκε ένα κουαρτέτο εγχόρδων από πανεπιστημιακό τμήμα μουσικής στη Βρετανία· οι ερευνητές βιντεοσκόπησαν πρόβες και εκτέλεση, πραγματοποίησαν συνεντεύξεις με τα μέλη και ανέλυσαν τόσο τη μουσική εργασία όσο και τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις γύρω από δύο έργα, του Mozart και του Britten. Τα ευρήματα δείχνουν ότι η επιτυχημένη συλλογική εκτέλεση εξαρτάται από ένα σύνθετο πλέγμα παραγόντων: τις σχέσεις κυριαρχίας ή υποστήριξης μέσα στην ομάδα, την αυτοπεποίθηση ή ανασφάλεια των μελών, την ποιότητα της επικοινωνίας, τις χειρονομίες, τη βλεμματική επαφή, την ακρόαση και την ικανότητα των μουσικών να προσαρμόζουν τον ήχο τους στον ήχο του συνόλου. Η έρευνα καταλήγει ότι η μουσική συνοχή σε ένα σύνολο προκύπτει από τη διαρκή διαπραγμάτευση ρόλων, χρόνου, έκφρασης και αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών, υπερβαίνοντας την ατομική τεχνική επάρκεια ή τη γνώση της παρτιτούρας (Davidson & Good, 2002).

Επομένως, η συλλογική μουσική πράξη προσφέρει ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο η μουσική γνώση διαμορφώνεται μέσα από την ατομική προετοιμασία και τη συμμετοχή σε κοινή μουσική δραστηριότητα. Στα μουσικά σύνολα, ο μουσικός εργάζεται για τη δική του εκτέλεση και καλείται ταυτόχρονα να ακούει, να συνεργάζεται, να προσαρμόζεται και να συμβάλλει σε ένα κοινό μουσικό αποτέλεσμα. Η ορχήστρα, ως συγκεκριμένη μορφή μουσικής οργάνωσης, εισάγει ακόμη πιο σύνθετες δομές συνεργασίας και εξετάζεται στη συνέχεια ως οργανωμένη μορφή μουσικής μάθησης.

1.1.2 Η ορχήστρα ως οργανωμένη μορφή μουσικής μάθησης

Σε συνέχεια της συλλογικής μουσικής πράξης που εξετάστηκε προηγουμένως, η ορχήστρα μπορεί να προσεγγιστεί ως οργανωμένη μορφή μεγαλύτερου μουσικού συνόλου με δομή. Η μάθηση στην ορχήστρα βασίζεται στην ατομική μελέτη του οργάνου και στη συμμετοχή σε πρόβα, στην ακρόαση των άλλων, στον συντονισμό με τις υπόλοιπες ομάδες οργάνων και στην προσαρμογή της ατομικής εκτέλεσης στο κοινό ηχητικό αποτέλεσμα. Με

αυτή την έννοια, η ορχηστρική συμμετοχή οργανώνει τη μουσική μάθηση γύρω από το κοινό ρεπερτόριο, τη συνεργασία, την καθοδήγηση και τη συλλογική ερμηνεία.

Η ορχηστρική μάθηση διαφοροποιείται από τη μουσική πράξη σε μικρότερα σύνολα, επειδή υπάρχει οργανωμένη κατανομή ρόλων, διακριτές ομάδες οργάνων, κοινό ρεπερτόριο και κεντρική καθοδήγηση. Στα μεγάλα μουσικά σύνολα, η πρόβα και η εκτέλεση διαμορφώνουν μια συλλογική δημιουργική διαδικασία, στην οποία η ηγεσία, η συνεργασία και η συμβολή των επιμέρους μουσικών συντείνουν στη διαμόρφωση ενός ενιαίου καλλιτεχνικού αποτελέσματος (Cottrell, 2017). Με αυτή την έννοια, ο μουσικός καλείται να προετοιμάσει το ατομικό του μέρος και να εντάξει την εκτέλεσή του σε ένα ευρύτερο ηχητικό σύνολο, όπου η ακρόαση, ο συγχρονισμός, η ισορροπία και η ανταπόκριση στις οδηγίες του μαέστρου αποκτούν καθοριστική σημασία.

Η πρόβα αποτελεί βασική διαδικασία μέσα από την οποία οργανώνεται η ορχηστρική μάθηση. Σε αυτήν, η ατομική προετοιμασία συναντά την κοινή επεξεργασία του μουσικού υλικού, καθώς οι μουσικοί ακούνε, ανταποκρίνονται σε οδηγίες, διορθώνουν τεχνικά και ερμηνευτικά στοιχεία και διαμορφώνουν σταδιακά ένα κοινό ηχητικό αποτέλεσμα. Η έρευνα του Biasutti (2013) εξετάζει τις στρατηγικές της ορχηστρικής πρόβας μέσα από τις απόψεις επαγγελματιών μαέστρων και εκτελεστών, εστιάζοντας στην οργάνωση της πρόβας, στις μεθόδους εργασίας, στις προτεραιότητες και στις δεξιότητες που απαιτούνται από τον μαέστρο και τους μουσικούς. Πρόκειται για ποιοτική έρευνα, στην οποία συμμετείχαν 20 επαγγελματίες μουσικοί, 10 μαέστροι και 10 εκτελεστές, μέσω ερευνητικού ερωτηματολογίου και επαγωγικής ποιοτικής ανάλυσης των απαντήσεων. Τα ευρήματα δείχνουν ότι η ορχηστρική πρόβα οργανώνεται ως πεδίο συλλογικής μελέτης και στρατηγικές κοινής επεξεργασίας του έργου, όπως ο σχεδιασμός, η στοχοθετημένη εργασία, η επικοινωνία, η ανατροφοδότηση, η ακρόαση και η σταδιακή διαμόρφωση της ερμηνείας. Έτσι, η πρόβα μπορεί να κατανοηθεί ως χώρος όπου η ατομική μελέτη εντάσσεται σε συλλογική διαδικασία μουσικής μάθησης και ερμηνευτικής διαμόρφωσης (Biasutti, 2013).

Επομένως, η ορχήστρα μπορεί να ιδωθεί ως οργανωμένη μορφή μουσικής μάθησης, στην οποία η ατομική εκτέλεση εντάσσεται σε διαδικασίες πρόβας, ακρόασης, συντονισμού, καθοδήγησης και κοινής ερμηνείας. Τα στοιχεία αυτά διαμορφώνουν τις συνθήκες μέσα στις οποίες μπορούν να εξεταστούν οι παιδαγωγικοί στόχοι, χωρίς να ταυτίζονται από μόνα τους με αυτούς. Στην περίπτωση των νεανικών ορχηστρών, αυτή η οργανωμένη μορφή μουσικής

μάθησης αποκτά ιδιαίτερο ενδιαφέρον, καθώς αφορά νέους μουσικούς που συμμετέχουν σε συλλογικές διαδικασίες εκτέλεσης, πρόβας και μουσικής καθοδήγησης.

1.2 Παιδαγωγικοί στόχοι των νεανικών ορχηστρών

Οι νεανικές ορχήστρες μπορούν να προσεγγιστούν ως οργανωμένα μουσικά σύνολα στα οποία η μουσική μάθηση συνδέεται με παιδαγωγικές, κοινωνικές και πολιτισμικές διαστάσεις της εμπειρίας των νέων. Στην παρούσα ενότητα εξετάζονται βασικοί παιδαγωγικοί στόχοι της συμμετοχής σε νεανικές ορχήστρες, όπως η ανάπτυξη δεξιοτήτων, η διαμόρφωση μουσικής ταυτότητας, η κοινωνική αλληλεπίδραση, η αίσθηση του «ανήκειν», ο ρόλος του μαέστρου και η κοινωνική ένταξη μέσω συλλογικών μουσικών προγραμμάτων. Η ανάλυση βασίζεται σε διεθνείς θεωρητικές και εμπειρικές μελέτες, ώστε να εξεταστεί πώς η νεανική ορχήστρα μπορεί να λειτουργήσει ως χώρος μουσικής εκπαίδευσης, συνεργασίας, προσωπικής ενδυνάμωσης και εμπλοκής στην κοινότητα.

1.2.1 Ανάπτυξη δεξιοτήτων μέσω συμμετοχής σε νεανικές ορχήστρες

Η ένταξη σε νεανικές ορχήστρες και, ευρύτερα, σε οργανωμένα μουσικά σύνολα νέων μπορεί να υποστηρίξει την ανάπτυξη δεξιοτήτων που υπερβαίνουν τη μουσική εκτέλεση. Οι Bussu και Mangiarulo (2024, σ. 2) ορίζουν τις δεξιότητες αυτές ως «δεξιότητες ζωής» (life skills) και αφορούν ψυχοκοινωνικές και διαπροσωπικές ικανότητες που βοηθούν τους νέους να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στις απαιτήσεις της καθημερινής ζωής και τις οργανώνουν σε γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικο-σχεσιακές διαστάσεις. Παράλληλα, η Hallam (2015), σε ερευνητική σύνθεση για την ενεργό μουσική πράξη, επισημαίνει ότι η μεταφορά δεξιοτήτων από τη μουσική σε άλλα πεδία εξαρτάται από την ομοιότητα των διαδικασιών που ενεργοποιούνται και είναι πιθανότερη σε δεξιότητες όπως η ακουστική επεξεργασία, η λεπτή κινητικότητα, η συναισθηματική ευαισθησία, η μνήμη και οι αυτορυθμιστικές ή μεταγνωστικές δεξιότητες.

Σε εμπειρικό επίπεδο, η έρευνα των Bussu και Mangiarulo (2024) εξετάζει πώς οι έφηβοι αντιλαμβάνονται τα οφέλη και τις δυσκολίες της εκμάθησης και εκτέλεσης μουσικής σε κλασικό μουσικό σύνολο, με έμφαση στην καλλιέργεια μουσικών δεξιοτήτων και «δεξιοτήτων ζωής» μέσα από τη μακροχρόνια μουσική εκπαίδευση. Πρόκειται για διερευνητική ποιοτική έρευνα που πραγματοποιήθηκε στη Βορειοδυτική Αγγλία, με δείγμα 15 εφήβους ηλικίας 12–18 ετών, οι οποίοι είχαν μακροχρόνια συμμετοχή σε μουσικά σύνολα. Τα

δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων και αναλύθηκαν με θεματική ανάλυση, με τη χρήση του λογισμικού NVivo. Η ανάλυση ανέδειξε δύο βασικούς άξονες: τα οφέλη της μάθησης και της εκτέλεσης μουσικής σε σύνολο και τις δυσκολίες που βιώνουν οι νέοι μουσικοί μέσα σε αυτή τη διαδικασία. Ως προς τα οφέλη, οι συμμετέχοντες ανέφεραν ανάπτυξη μουσικών δεξιοτήτων και «δεξιοτήτων ζωής», ιδιαίτερα στην επικοινωνία, στις διαπροσωπικές σχέσεις, στην αυτοπεποίθηση, στην κριτική σκέψη και στην αυτογνωσία. Παράλληλα, αναγνώρισαν δυσκολίες που σχετίζονται με τη διαχείριση της απογοήτευσης, την προσαρμογή σε διαφορετικούς τρόπους μουσικής μάθησης και την απαιτητικότητα της συνεργατικής εκτέλεσης, γεγονός που δείχνει ότι η συμμετοχή σε μουσικό σύνολο μπορεί να υποστηρίξει την ανάπτυξη μουσικών, κοινωνικών, συναισθηματικών και γνωστικών δεξιοτήτων, ενώ ταυτόχρονα συνοδεύεται από προκλήσεις που χρειάζονται παιδαγωγική υποστήριξη (Bussu & Mangiarulo, 2024).

Συμπληρωματικά, η έρευνα των Ros-Morente et al. (2019) εξετάζει το κοινωνικοσυναισθηματικό προφίλ εφήβων που συμμετείχαν σε χορωδίες και μπάντες σε σύγκριση με το αντίστοιχο προφίλ εφήβων χωρίς συμμετοχή σε μουσικές δραστηριότητες, με έμφαση στις συναισθηματικές ικανότητες, την ικανοποίηση από τη ζωή, τα κίνητρα για μελέτη και την ηγετική ικανότητα. Στην έρευνα συμμετείχαν 660 έφηβοι μουσικοί, μέλη νεανικών χορωδιών και μπαντών στην Ισπανία, καθώς και 655 έφηβοι χωρίς αντίστοιχη μουσική δραστηριότητα. Η μελέτη είχε ποσοτικό σχεδιασμό και βασίστηκε σε εργαλεία αξιολόγησης συναισθηματικών ικανοτήτων, επιτρέποντας τη σύγκριση ανάμεσα στις δύο ομάδες. Τα ευρήματα έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε όλες τις μεταβλητές που μετρήθηκαν, καθώς οι έφηβοι που συμμετείχαν σε χορωδίες και μπάντες εμφάνισαν υψηλότερες τιμές στις συναισθηματικές ικανότητες, στην ικανοποίηση από τη ζωή, στα κίνητρα για μελέτη και στην ηγετική ικανότητα. Ειδικότερα, οι έφηβοι που συμμετείχαν σε χορωδίες και μπάντες εμφάνισαν μεγαλύτερη συναισθηματική επίγνωση, καλύτερη διαχείριση των συναισθημάτων, περισσότερη αυτονομία, ισχυρότερες κοινωνικές δεξιότητες και υψηλότερη ευημερία σε σχέση με τους εφήβους που δεν συμμετείχαν σε αντίστοιχες μουσικές δραστηριότητες. (Ros-Morente et al., 2019).

Η ερευνητική σύνθεση της Hallam (2015) συμπληρώνει τα παραπάνω ευρήματα, προσφέροντας ευρύτερο πλαίσιο για τη σχέση ανάμεσα στην ενεργό μουσική εμπειρία και την ανάπτυξη παιδιών και νέων. Η συγγραφέας εξετάζει μελέτες από διαφορετικά πεδία, όπως η νευροεπιστήμη, η ψυχολογία, η εκπαίδευση και η μουσική παιδαγωγική, και επισημαίνει ότι η μεταφορά δεξιοτήτων από τη μουσική σε άλλα πεδία εξαρτάται από τις διαδικασίες που

ενεργοποιούνται κατά τη μουσική μάθηση. Σε αυτή τη βάση, η εκμάθηση μουσικού οργάνου, ιδιαίτερα μέσα σε σύνολο, απαιτεί συγκέντρωση, προσήλωση σε συγκεκριμένους στόχους, γνωστική ευελιξία και μνήμη εργασίας, δηλαδή δεξιότητες που σχετίζονται με τις επιτελικές λειτουργίες. Παράλληλα, η ομαδική μουσική δραστηριότητα μπορεί να ενισχύσει τη συνεργασία, την κοινωνική συνοχή, την αίσθηση του ανήκειν, την ομαδική ταυτότητα και τη βοήθεια προς τους άλλους, ενώ η ενεργός εμπλοκή στη μουσική συνδέεται και με την αυτοπεποίθηση, την αυτοεκτίμηση και τη διαμόρφωση θετικών αυτοαντιλήψεων, όταν συνοδεύεται από θετική ανατροφοδότηση και ευκαιρίες για δημόσια παρουσίαση. Ιδιαίτερη σημασία έχουν, επομένως, η διάρκεια της συμμετοχής, η ποιότητα της διδασκαλίας, η ομαδική εργασία, οι ευκαιρίες για εμφάνιση και το υποστηρικτικό παιδαγωγικό κλίμα (Hallam, 2015).

Συνολικά, οι παραπάνω έρευνες υποστηρίζουν ότι η συμμετοχή σε νεανικές ορχήστρες και μουσικά σύνολα μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, όταν η μουσική πράξη συνδυάζεται με συνεργασία, συστηματική άσκηση, κοινωνική αλληλεπίδραση και θετική ανατροφοδότηση. Η συμβολή των Bussu και Mangiarulo είναι ιδιαίτερα χρήσιμη, επειδή αναδεικνύει τον τρόπο με τον οποίο οι ίδιοι οι έφηβοι βιώνουν την καλλιέργεια «δεξιοτήτων ζωής» μέσα στο σύνολο. Η έρευνα των Ros-Morente et al. προσθέτει μια συγκριτική διάσταση, καθώς καταγράφει υψηλότερες τιμές σε συναισθηματικές ικανότητες, ικανοποίηση από τη ζωή, κίνητρα για μελέτη και ηγετική ικανότητα στους εφήβους που συμμετέχουν σε χορωδίες και μπάντες, σε σχέση με τους μη μουσικούς εφήβους (Ros-Morente et al., 2019). Η Hallam, τέλος, ενισχύει τη σύνδεση ανάμεσα στην ενεργό μουσική πράξη και την ανάπτυξη δεξιοτήτων, επισημαίνοντας ότι η μουσική μάθηση μπορεί να ενεργοποιήσει γνωστικές, ακουστικές, κινητικές, συναισθηματικές και αυτορρυθμιστικές δεξιότητες, ιδιαίτερα όταν συνοδεύεται από διάρκεια συμμετοχής, ποιοτική διδασκαλία, ομαδική εργασία, ευκαιρίες για εμφάνιση και θετική ανατροφοδότηση (Hallam, 2015).

Με βάση τα παραπάνω, η συμμετοχή σε νεανικές ορχήστρες μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που υπερβαίνουν τη μουσική εκτέλεση. Η συλλογική μουσική πράξη δίνει στους νέους ευκαιρίες να καλλιεργήσουν συγκέντρωση, αυτοδιαχείριση, συνεργασία, συναισθηματική επίγνωση και κοινωνική προσαρμογή. Οι δεξιότητες αυτές μπορούν να αξιοποιηθούν και σε άλλα πεδία της ζωής τους, όπως το σχολείο, οι κοινωνικές σχέσεις και η προσωπική τους εξέλιξη, εφόσον η συμμετοχή τους στηρίζεται σε σταθερότητα, ποιότητα διδασκαλίας, θετικό κλίμα και ουσιαστική ανατροφοδότηση.

1.2.2 Διαμόρφωση μουσικής ταυτότητας και η έννοια του «μουσικού εαυτού»

Η συμμετοχή σε νεανικές ορχήστρες και μουσικά σύνολα νέων μπορεί να συμβάλλει στη διαμόρφωση της μουσικής ταυτότητας, καθώς οι νέοι έρχονται σε επαφή με μουσικούς ρόλους, συλλογικές εμπειρίες και μορφές κοινωνικής αναγνώρισης. Στη διεθνή βιβλιογραφία, η μουσική ταυτότητα προσεγγίζεται ως δυναμική διαδικασία που διαμορφώνεται μέσα από τη σχέση του ατόμου με τη μουσική πράξη, τους ρόλους που αναλαμβάνει και τα μουσικά περιβάλλοντα στα οποία συμμετέχει (Hargreaves & Marshall, 2003).

Σε θεωρητικό επίπεδο, οι Hargreaves, Miell και MacDonald (2002) προσφέρουν ένα βασικό πλαίσιο για την κατανόηση της μουσικής ταυτότητας, εξετάζοντας τη σχέση ανάμεσα στη μουσική και τον εαυτό μέσα από την ψυχολογία της μουσικής, την κοινωνική ψυχολογία και τη μουσική εκπαίδευση. Κεντρική στην προσέγγισή τους είναι η διάκριση ανάμεσα στις «ταυτότητες στη μουσική» (identities in music) και στη «μουσική στην ταυτότητα» (music in identities). Οι «ταυτότητες στη μουσική» αφορούν ρόλους και κατηγορίες μέσα στο μουσικό πεδίο, όπως ο μουσικός, ο εκτελεστής, ο συνθέτης ή ο μαθητής μουσικής, ενώ η «μουσική στην ταυτότητα» αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο η μουσική εντάσσεται στην ευρύτερη αυτοεικόνα και στον προσωπικό αυτοπροσδιορισμό του ατόμου. Η διάκριση αυτή βοηθά να κατανοηθεί η νεανική ορχήστρα ως χώρος όπου οι νέοι αναλαμβάνουν μουσικούς ρόλους, βιώνουν αναγνώριση και συνδέουν τη μουσική εμπειρία με την προσωπική τους εξέλιξη (Hargreaves, Miell & MacDonald, 2002, σσ. 1–3).

Σε εμπειρικό επίπεδο, η έρευνα των Fiedler και Spychiger (2017) εστιάζει στην έννοια του «μουσικού εαυτού» (musical self-concept), ο οποίος χρησιμοποιείται για να μελετηθεί η σχέση των εφήβων με τη μουσική μέσα από διαφορετικές διαστάσεις. Η έρευνα είχε ως στόχο την επικύρωση και προσαρμογή του ψυχομετρικού εργαλείου Musical Self-Concept Inquiry (MUSCI) για μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και τη διερεύνηση της παραγοντικής δομής του «μουσικού εαυτού» μέσα από την προσαρμοσμένη εκδοχή MUSCI_youth. Στην έρευνα συμμετείχαν 516 μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη Γερμανία, ενώ χρησιμοποιήθηκαν τα εργαλεία MUSCI_youth και Gold-MSI και η ανάλυση πραγματοποιήθηκε μέσω επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης. Τα ευρήματα δείχνουν ότι ο «μουσικός εαυτός» συγκροτείται από επιμέρους διαστάσεις, όπως η διαχείριση της διάθεσης, η κοινότητα, η μουσική ικανότητα, η κίνηση και ο χορός, ο «ιδανικός μουσικός εαυτός» και ο προσαρμοστικός μουσικός εαυτός. Για τους μαθητές που ασχολούνται ενεργά με μουσικό

όργανο ή φωνή, προστίθενται διαστάσεις όπως η επικοινωνία, η ικανότητα και φιλοδοξία, το συναίσθημα και η πνευματικότητα. Για την παρούσα εργασία ιδιαίτερη σημασία έχουν η διάσταση της «κοινότητας», επειδή συνδέει τη μουσική με την κοινωνική συναναστροφή και την αίσθηση ένταξης στην ομάδα, καθώς και η διάσταση του «ιδανικού μουσικού εαυτού», η οποία αφορά τις επιθυμίες του ατόμου για μεγαλύτερη μουσική κατανόηση, δημιουργικότητα και γνώση (Fiedler & Spychiger, 2017, σσ. 167–170).

Η έρευνα των Baker, Forbes και Earle (2020) εξετάζει τα αντιλαμβανόμενα οφέλη της συμμετοχής στη Νεανική Ορχήστρα της Τασμανίας (Tasmanian Youth Orchestra – TYO), δίνοντας έμφαση στη συναισθηματική εμπειρία, στις κοινωνικές σχέσεις, στις μουσικές δεξιότητες και στην αυτοεικόνα των νέων. Πρόκειται για ποιοτική πιλοτική έρευνα (pilot study), η οποία βασίστηκε σε ερωτηματολόγια με ανοιχτές ερωτήσεις και κλίμακες Likert σε μέλη ορχηστρικών συνόλων της TYO, ενώ τα δεδομένα αναλύθηκαν με τη μέθοδο της επαγωγικής θεματικής ανάλυσης. Τα ευρήματα δείχνουν ότι η συμμετοχή στη Νεανική Ορχήστρα της Τασμανίας βιώνεται ως εμπειρία που συνδέεται με συναισθήματα, μουσική ανάπτυξη, δημιουργία φιλικών σχέσεων και καλλιέργεια μη μουσικών δεξιοτήτων, όπως η προσωπική οργάνωση και οι κοινωνικές δεξιότητες. Παράλληλα, οι συγγραφείς συνδέουν την ενασχόληση με τη μουσική με την ανάπτυξη της ταυτότητας κατά την εφηβεία και με την ικανοποίηση βασικών ψυχολογικών αναγκών, όπως η ικανότητα (competence), η σχετικότητα (relatedness) και η αυτονομία (autonomy). Ιδιαίτερη σημασία έχει ότι το 76% των συμμετεχόντων δήλωσε πως η συμμετοχή στα σύνολα της TYO ενισχύει την αυτοεκτίμησή του, ενώ σε αρκετά σχόλια εντοπίστηκαν στοιχεία «νοοτροπίας ανάπτυξης» (growth mindset) και ανθεκτικών συμπεριφορών, γεγονός που καθιστά την έρευνα άμεσα χρήσιμη για τη σύνδεση της νεανικής ορχήστρας με τη μουσική ανάπτυξη, τη θετική αυτοεικόνα και τη διαμόρφωση της μουσικής ταυτότητας των νέων (Baker, Forbes & Earle, 2020, σσ. 3,4, 14).

Η έρευνα των Hewitt και Allan (2013) εστιάζει στις εμπειρίες εφήβων που συμμετείχαν σε προχωρημένα μουσικά σύνολα νέων εκτός του σχολικού προγράμματος, συγκεκριμένα στη West of Scotland Schools Symphony Orchestra και στη West of Scotland Schools Concert Band, αναδεικνύοντας τη σχέση αυτής της εμπειρίας με τη μουσική ικανοποίηση, τις κοινωνικές σχέσεις και τη μουσική ταυτότητα. Στην έρευνα συμμετείχαν 72 έφηβοι μουσικοί ηλικίας 14 - 18 ετών, ενώ τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω διαδικτυακού ερωτηματολογίου με ερωτήσεις κλίμακας και ανοιχτές ερωτήσεις σχετικά με τις εμπειρίες τους και τους λόγους συνέχισης ή διακοπής της συμμετοχής τους. Η ανάλυση συνδύασε ποσοτική επεξεργασία των απαντήσεων και θεματική ανάλυση των ποιοτικών σχολίων. Τα ευρήματα έδειξαν ότι οι

έφηβοι αξιολόγησαν πολύ θετικά την προηγούμενη εμπειρία τους στα σύνολα, ιδιαίτερα την απόλαυση των δημόσιων εμφανίσεων, τη μουσική ικανοποίηση, τη δυνατότητα γνωριμίας με νέα άτομα και τον χρόνο με άλλους μουσικούς. Η παραμονή των μελών στο σύνολο φάνηκε να σχετίζεται κυρίως με τη θετική εμπειρία που αποκόμιζαν τόσο από τη μουσική όσο και από την κοινωνική διάσταση της συμμετοχής τους, ενώ παράγοντες όπως η τοποθεσία, οι γονείς ή οι καθηγητές οργάνου είχαν μικρότερη βαρύτητα. Η έρευνα συνδέει τη συμμετοχή σε προχωρημένα μουσικά σύνολα νέων με μουσική ικανοποίηση, κοινωνική σύνδεση, αίσθηση υπερηφάνειας και «ανήκειν», καθώς και με την ανάπτυξη και έκφραση της μουσικής ταυτότητας των εφήβων (Hewitt & Allan, 2013).

Η συνδυαστική ανάγνωση των παραπάνω πηγών δείχνει ότι η μουσική ταυτότητα των νέων διαμορφώνεται μέσα από τη σχέση ανάμεσα στους μουσικούς ρόλους που αναλαμβάνουν, τις κοινωνικές εμπειρίες που βιώνουν και τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως ενεργά μέλη της μουσικής διαδικασίας. Η διάκριση των Hargreaves, Miell και MacDonald (2002) ανάμεσα στις «ταυτότητες στη μουσική» (identities in music) και στη «μουσική στην ταυτότητα» (music in identities) βοηθά να κατανοηθεί αυτή η διπλή διάσταση: αφενός η ένταξη του νέου σε μουσικούς ρόλους, αφετέρου η θέση που αποκτά η μουσική στην ευρύτερη αυτοεικόνα του. Η προσέγγιση αυτή συμπληρώνεται από τους Fiedler και Spychiger (2017), οι οποίοι παρουσιάζουν τον «μουσικό εαυτό» ως πολυδιάστατη έννοια, όπου η μουσική ικανότητα, η κοινότητα, το συναίσθημα και ο «ιδανικός μουσικός εαυτός» συνδέονται με τον τρόπο που οι έφηβοι νοηματοδοτούν τη μουσική τους εμπειρία.

Σε πιο άμεση σύνδεση με τα μουσικά σύνολα νέων, οι Baker, Forbes και Earle (2020) και οι Hewitt και Allan (2013) δείχνουν ότι η ορχηστρική και γενικότερα η συλλογική μουσική δραστηριότητα μπορεί να ενισχύσει τη μουσική ικανοποίηση, τις φιλικές σχέσεις, την κοινωνική σύνδεση, την αίσθηση υπερηφάνειας και τη θετικότερη αυτοεικόνα των εφήβων. Επομένως, η νεανική ορχήστρα μπορεί να κατανοηθεί ως περιβάλλον όπου η μουσική ταυτότητα διαμορφώνεται μέσα από την τεχνική πρόοδο, τη συνεργασία, την αναγνώριση, την κοινή καλλιτεχνική εμπειρία και τη σταδιακή ενσωμάτωση της μουσικής στην προσωπική πορεία των νέων.

1.2.3 Κοινωνική αλληλεπίδραση, συλλογική ταυτότητα και η αίσθηση του «ανήκειν»

Η νεανική ορχήστρα και, ευρύτερα, τα μουσικά σύνολα νέων λειτουργούν ως κοινωνικά και παιδαγωγικά περιβάλλοντα, μέσα στα οποία η συλλογική μουσική εκτέλεση προϋποθέτει συνεργασία, αμοιβαία ακρόαση και συντονισμό μεταξύ των μελών. Έρευνες σε σχολικά μουσικά σύνολα δείχνουν ότι η δραστηριοποίηση σε τέτοια περιβάλλοντα σχετίζεται με φιλικές σχέσεις, κοινωνική σύνδεση, αίσθηση κοινότητας και βίωση του μουσικού συνόλου ως ιδιαίτερου χώρου συμμετοχής μέσα στο σχολικό ή νεανικό περιβάλλον (Adderley, Kennedy & Berz, 2003, σσ. 190, 199–204· Parker, 2010, σσ. 339–352). Μέσα από την προετοιμασία και την εκτέλεση του κοινού μουσικού έργου, οι συμμετέχοντες βιώνουν τη μουσική πράξη συλλογικά, αναπτύσσουν σχέσεις εμπιστοσύνης και διαμορφώνουν αίσθηση ταύτισης με την ομάδα.

Η Pitts (2005) προσεγγίζει τη μουσική συμμετοχή μέσα από ερευνητική μονογραφία που βασίζεται σε τέσσερις εμπειρικές μελέτες περίπτωσης σε διαφορετικά μουσικά περιβάλλοντα: σχολείο, πανεπιστήμιο, θερινό σχολείο και μουσικά φεστιβάλ. Στόχος της είναι να διερευνήσει τα κίνητρα, τις αξίες και τις εμπειρίες των συμμετεχόντων, ώστε να κατανοηθεί πώς η μουσική συμβάλλει στην προσωπική και κοινωνική ολοκλήρωση. Οι μελέτες αξιοποιούν συνδυασμό ερευνητικών μεθόδων, όπως ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις, ημερολόγια και επιτόπιες παρατηρήσεις, δίνοντας έμφαση στην ατομική εμπειρία μέσα σε ομαδικά μουσικά περιβάλλοντα. Τα ευρήματα δείχνουν ότι η μουσική συμμετοχή αποκτά νόημα μέσα από τη σύνδεση προσωπικών, κοινωνικών και μουσικών διαστάσεων: την ενίσχυση της ταυτότητας και της αυτοπεποίθησης, την ανάπτυξη σχέσεων, την αίσθηση του «ανήκειν», τη χαρά της κοινής μουσικής πράξης και τη σημασία της αναγνώρισης από τους άλλους. Η προσέγγιση της Pitts επιτρέπει να κατανοηθεί η συλλογική μουσική πράξη ως εκπαιδευτική και κοινωνική εμπειρία, μέσα από την οποία οι συμμετέχοντες διαμορφώνουν σχέσεις, αξίες και αίσθηση μουσικής ταυτότητας (Pitts, 2005).

Η έρευνα των Adderley, Kennedy και Berz (2003) συνδέεται άμεσα με το περιβάλλον των σχολικών μουσικών συνόλων, καθώς εξετάζει τις εμπειρίες των μαθητών στη μουσική τάξη του λυκείου, μέσα από τη συμμετοχή τους σε μπάντα, χορωδία και ορχήστρα. Στόχος της ήταν να διερευνηθούν τα κίνητρα ένταξης και παραμονής των μαθητών στα μουσικά σύνολα, ο τρόπος με τον οποίο οι ίδιοι και η σχολική κοινότητα αντιλαμβάνονται τις μουσικές ομάδες, η σημασία που αποκτά η συμμετοχή για τα μέλη τους και το κοινωνικό κλίμα της μουσικής

τάξης. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε μεγάλο αμερικανικό λύκειο και βασίστηκε σε δομημένες συνεντεύξεις με 60 μαθητές, 20 από κάθε μουσικό σύνολο: μπάντα, χορωδία και ορχήστρα. Τα δεδομένα οργανώθηκαν ανά σύνολο και φύλο και αναλύθηκαν με βάση τέσσερις θεματικούς άξονες: τα κίνητρα συμμετοχής, την αντίληψη των μουσικών ομάδων από τα μέλη και τη σχολική κοινότητα, το νόημα και την αξία της εμπλοκής και το κοινωνικό κλίμα. Τα ευρήματα έδειξαν ότι οι μαθητές εντάσσονται στα μουσικά σύνολα για μουσικούς, κοινωνικούς, ακαδημαϊκούς και οικογενειακούς λόγους, ενώ η συμμετοχή σε μπάντα, χορωδία και ορχήστρα συνδέθηκε με μουσικά, ακαδημαϊκά, ψυχολογικά και κοινωνικά οφέλη. Ιδιαίτερη σημασία είχε το κοινωνικό κλίμα, καθώς οι μαθητές τόνισαν τις φιλικές σχέσεις, τη συνεργασία, την αίσθηση κοινότητας και την ένταξη σε κάτι μεγαλύτερο από την ατομική τους προσπάθεια. Η περιγραφή της μουσικής τάξης και των συνόλων ως «σπίτι μακριά από το σπίτι» (home away from home) δείχνει ότι τα σχολικά μουσικά σύνολα μπορούν να λειτουργήσουν ως χώροι κοινωνικής σύνδεσης, προσωπικής ανάπτυξης και αίσθησης του «ανήκειν» (Adderley, Kennedy & Berz, 2003, σσ. 190, 192–194, 199–204).

Η έρευνα της Parker (2010) διερευνά την αίσθηση του «ανήκειν» σε αστικό χορωδιακό σύνολο εφήβων, αναδεικνύοντας τη σημασία της κοινωνικής σύνδεσης, της αποδοχής και του ασφαλούς κλίματος μέσα στην ομάδα. Στόχος της ήταν να περιγράψει πώς οι έφηβοι τραγουδιστές βιώνουν την αίσθηση του «ανήκειν» μέσα σε ένα αστικό χορωδιακό σύνολο λυκείου και να εξετάσει τους παράγοντες που υποστηρίζουν τη συναισθηματική και κοινωνική τους σύνδεση με την ομάδα. Πρόκειται για ποιοτική έρευνα δράσης που πραγματοποιήθηκε σε χορωδιακό σύνολο λυκείου στις ΗΠΑ, με τη συμμετοχή 26 μαθητών 10ης–12ης τάξης. Οι μαθητές χωρίστηκαν σε μικρές ομάδες τριών έως τεσσάρων ατόμων και τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω ομαδικών συνεντεύξεων, στις οποίες περιέγραψαν τις εμπειρίες τους σχετικά με την αίσθηση του «ανήκειν». Η ανάλυση ανέδειξε πέντε βασικά θέματα: τη χορωδιακή εμπειρία ως μη ανταγωνιστική, το κοινωνικό δέσιμο μέσα στις επιμέρους φωνές ή υποομάδες, το τραγούδι ως κοινή εμπειρία, τη χορωδία ως ασφαλή χώρο και τις εκδρομές ως σημαντικές εμπειρίες σύνδεσης. Μέσα από αυτά τα στοιχεία, το χορωδιακό σύνολο παρουσιάζεται ως περιβάλλον όπου οι μαθητές μπορούν να βιώσουν αποδοχή, κοινωνική σύνδεση και συλλογικότητα, στοιχεία που στηρίζουν την κατανόηση των μουσικών συνόλων νέων ως χώρων ανάπτυξης της αίσθησης του «ανήκειν» (Parker, 2010).

Συνολικά, οι πηγές αυτές αναδεικνύουν ότι η κοινωνική διάσταση των νεανικών ορχηστρών και, ευρύτερα, των μουσικών συνόλων νέων αποτελεί βασικό στοιχείο της παιδαγωγικής τους αξίας. Η Pitts (2005) προσεγγίζει τη μουσική συμμετοχή ως εμπειρία όπου

συνδέονται προσωπικά, κοινωνικά και μουσικά στοιχεία, ενώ οι Adderley, Kennedy και Berz (2003) δείχνουν ότι τα σχολικά μουσικά σύνολα, όπως η μπάντα, η χορωδία και η ορχήστρα, μπορούν να λειτουργήσουν ως χώροι κοινωνικής σύνδεσης, φιλικών σχέσεων, συνεργασίας και αίσθησης κοινότητας. Παράλληλα, η Parker (2010) δείχνει ότι το αίσθημα του «ανήκειν» ενισχύεται όταν το μουσικό σύνολο λειτουργεί ως ασφαλές και μη ανταγωνιστικό περιβάλλον.

Συνδυαστικά, τα ευρήματα δείχνουν ότι η αίσθηση του «ανήκειν» διαμορφώνεται μέσα από καθημερινές μορφές αλληλεπίδρασης, αμοιβαίας υποστήριξης και συμμετοχής σε μια κοινή μουσική δραστηριότητα. Οι μικρότερες υποομάδες, οι φίλιες, η προετοιμασία του ρεπερτορίου και το τελικό αποτέλεσμα μπορούν να συμβάλλουν στη διαμόρφωση ομαδικής ταυτότητας, όπου η ατομική προσπάθεια αποκτά νόημα μέσα από τη συμβολή στο σύνολο. Συμπερασματικά, η νεανική ορχήστρα μπορεί να λειτουργήσει ως χώρος καλλιτεχνικής εκπαίδευσης και κοινωνικής καλλιέργειας. Μέσα από τη συλλογική μουσική πράξη, οι νέοι έχουν την ευκαιρία να συνεργαστούν, να δημιουργήσουν σχέσεις εμπιστοσύνης, να υποστηρίξουν ο ένας τον άλλον και να αντιληφθούν τον εαυτό τους ως μέρος μιας ομάδας με κοινό στόχο.

1.2.4 Κοινωνική ένταξη, πολιτισμική συμμετοχή

Η νεανική ορχήστρα και, ευρύτερα, τα συλλογικά μουσικά προγράμματα προσεγγίζονται στη διεθνή βιβλιογραφία ως μορφές μουσικής εκπαίδευσης που συνδυάζουν τη μουσική μάθηση με την κοινωνική ένταξη, την πολιτισμική συμμετοχή και την ενδυνάμωση των νέων. Η συμμετοχή σε τέτοια σύνολα προσφέρει στους νέους τη δυνατότητα να εμπλακούν ενεργά και να νιώθουν ότι ανήκουν σε μια κοινότητα μουσικής πράξης όπως επίσης και να αποκτήσουν πρόσβαση σε πολιτισμικές εμπειρίες που δεν είναι εξίσου διαθέσιμες σε όλα τα κοινωνικά περιβάλλοντα (Higgins, 2012, σσ. 3–10· Majno, 2012, σσ. 56–58).

Ο Higgins (2012) προσεγγίζει την κοινοτική μουσική ως συμμετοχική και κοινωνικά ανοιχτή διαδικασία, εξετάζοντας την ιστορική της εξέλιξη, τις πρακτικές της μορφές και τις βασικές έννοιες μέσα από τις οποίες μπορεί να κατανοηθεί ως πεδίο μουσικής πράξης. Ιδιαίτερη έμφαση δίνει στη συμμετοχή, στην πρόσβαση, στην ισότητα ευκαιριών και στη διαφορετικότητα, ενώ ορίζει την κοινοτική μουσική ως ενεργή παρέμβαση ανάμεσα σε έναν μουσικό εμπυχωτή ή συντονιστή και τους συμμετέχοντες (Higgins, 2012, σσ. 3–6). Σημαίνουσα θέση στην προσέγγισή του έχει η έννοια της «φιλοξενίας» (hospitality), μέσα από την οποία η μουσική πράξη νοείται ως πρόσκληση ένταξης και συνάντησης με τον άλλον.

Παράλληλα, η ιδέα της «κοινότητας χωρίς ενότητα» (community without unity) βοηθά να κατανοηθεί η μουσική κοινότητα ως χώρος όπου η συνοχή δεν προϋποθέτει ομοιομορφία, καθώς μπορεί να στηρίζεται στον σεβασμό της διαφοράς, της πολυφωνίας και της ενεργής συμμετοχής (Higgins, 2012, σσ. 133–137).

H Allan (2010) εξετάζει τη σχέση ανάμεσα στις τέχνες, την κοινωνική δικαιοσύνη και την εφαρμογή του μοντέλου El Sistema στη Σκωτία, μέσα από το πρόγραμμα Big Noise/Sistema Scotland. Το άρθρο εξετάζει τον ρόλο των κοινωνικά εμπλεκόμενων τεχνών στην ενεργοποίηση παιδιών και νέων, καθώς και στην πρόωμη εφαρμογή του Sistema Scotland ως προγράμματος κοινωνικής αλλαγής μέσω της κλασικής μουσικής εκπαίδευσης. Η συγγραφέας αξιοποιεί αντιδράσεις παιδιών και νέων σε καλλιτεχνικές δραστηριότητες και εμπειρίες από πρόγραμμα ανταλλαγής γνώσης, προκειμένου να αναδείξει τόσο τις δυνατότητες τέτοιων παρεμβάσεων όσο και τις παιδαγωγικές, κοινωνικές και ηθικές προκλήσεις που τις συνοδεύουν. Κεντρικό σημείο της προσέγγισής της είναι ότι οι τέχνες μπορούν να προσφέρουν στα παιδιά και στους νέους νέες εμπειρίες μάθησης, έκφρασης και δραστηριοποίησης, ιδιαίτερα όταν ενεργοποιούν τη φαντασία και το σώμα μέσω από βιωματικές πρακτικές. Στην περίπτωση του Sistema Scotland, η κοινωνική ένταξη μέσω της μουσικής δεν είναι αυτονόητη διαδικασία, καθώς θέτει δύσκολα ζητήματα που αφορούν τη σχέση ανάμεσα στην καλλιτεχνική αριστεία, την κοινωνική δικαιοσύνη, την κοινότητα και την ανάγκη τεκμηρίωσης των αποτελεσμάτων τέτοιων παρεμβάσεων (Allan, 2010, σσ. 111–112).

Η έρευνα του Uy (2012) αναλύει το El Sistema ως μοντέλο μουσικής εκπαίδευσης με κοινωνικό προσανατολισμό, εξετάζοντας τη φιλοσοφία, την οργάνωση και τις καθημερινές του δραστηριότητες στη Βενεζουέλα. Στόχος της είναι να διερευνήσει πώς τα χαρακτηριστικά του προγράμματος μπορούν να συμβάλουν στην κοινωνική εμπλοκή των συμμετεχόντων, συνδέοντας την ανάλυση με την έννοια της «πράξης» (praxis) του Paulo Freire, δηλαδή με τη σχέση ανάμεσα στον στοχασμό και τη δράση για τον μετασχηματισμό της κοινωνικής πραγματικότητας. Πρόκειται για πεντάμηνη εθνογραφική έρευνα πεδίου, η οποία πραγματοποιήθηκε στα τέλη του 2008 στη Βενεζουέλα. Ο ερευνητής δίδαξε και διηύθυνε πρόβες για τρεις μήνες στο περιβάλλον του El Sistema, ενώ πραγματοποίησε συνεντεύξεις με διοικητικά στελέχη, συντονιστές núcleos, μαθητές, γονείς και δασκάλους σε τέσσερα núcleos: Puerto Ordaz, Chacao, La Rinconada και Los Chorros. Τα ευρήματα δείχνουν ότι το El Sistema λειτουργεί ως κοινωνικό και μουσικό πρόγραμμα, στο οποίο η ορχήστρα οργανώνεται ως χώρος καθημερινής συνεργασίας, πειθαρχίας και συλλογικής συμμετοχής. Τα núcleos παρουσιάζονται ως βασικές μονάδες μουσικής εκπαίδευσης και κοινωνικής συνάντησης,

καθώς συνδέουν τα παιδιά, τους δασκάλους, τις οικογένειες και την τοπική κοινότητα. Ιδιαίτερη σημασία αποδίδεται στη συμμετοχή των γονέων μέσω των οργανώσεων *Sociedades de Padres*, οι οποίες ενισχύουν τη σχέση του προγράμματος με την κοινότητα και υποστηρίζουν τη λειτουργία των επιμέρους κέντρων. Έτσι, οι συμμετέχοντες παρουσιάζονται ως ενεργά μέλη ενός ευρύτερου κοινωνικού και μουσικού περιβάλλοντος, πέρα από την ιδιότητά τους ως μαθητών μουσικής (Uy, 2012).

Η Majno (2012) εξετάζει τη διάδοση και προσαρμογή του μοντέλου *El Sistema* στο διεθνές και ευρωπαϊκό πεδίο, παρουσιάζοντάς το ως μορφή συλλογικής μουσικής εκπαίδευσης με κοινωνικό προσανατολισμό. Το άρθρο λειτουργεί κυρίως ως συνθετική ανασκόπηση των βασικών αρχών του βενεζουελάνικου προγράμματος και των εφαρμογών που εμπνεύστηκαν από αυτό, με έμφαση στη σχέση ανάμεσα στη μουσική μάθηση, την κοινωνική ενσωμάτωση και την ατομική ενδυνάμωση. Κεντρικά στοιχεία του μοντέλου, όπως παρουσιάζονται από τη συγγραφέα, είναι η προσβασιμότητα, η μη επιλεκτική συμμετοχή, η οικονομικά ανοιχτή μουσική εκπαίδευση, η ομαδική πρακτική σε ορχήστρες και χορωδίες και η σύνδεση μουσικών στόχων με κοινωνικούς σκοπούς. Παράλληλα, η Majno επισημαίνει ότι οι διεθνείς εφαρμογές του *El Sistema* χρειάζεται να προσαρμόζονται στο εκάστοτε κοινωνικό, πολιτισμικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον, διατηρώντας τον πυρήνα της συλλογικής μουσικής εκπαίδευσης και της κοινωνικής ένταξης (Majno, 2012).

Η βιβλιογραφία που εξετάστηκε δείχνει ότι η συλλογική μουσική δραστηριότητα μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο κοινωνικής ένταξης και πολιτισμικής συμμετοχής, όταν οργανώνεται με όρους προσβασιμότητας και κοινοτικής εμπλοκής. Ο Higgins (2012) προσφέρει το θεωρητικό πλαίσιο της κοινοτικής μουσικής, αναδεικνύοντας τη μουσική ως πράξη φιλοξενίας, συνάντησης και ανοιχτής εμπλοκής. Σε αυτό το περιβάλλον, η μουσική δραστηριότητα παρουσιάζεται ως καλλιτεχνική εμπειρία και ως τρόπος δημιουργίας χώρων αποδοχής, έκφρασης και ενεργής συμμετοχής για διαφορετικές ομάδες νέων. Η έρευνα του Uy (2012) συνδέει αυτή τη θεωρητική προσέγγιση με το μοντέλο *El Sistema*, δείχνοντας ότι τα *núcleos* λειτουργούν ως χώροι καθημερινής μουσικής εκπαίδευσης, κοινωνικής συνάντησης και κοινοτικής εμπλοκής, όπου παιδιά, δάσκαλοι, γονείς και τοπική κοινότητα συνδέονται μέσα από τη συλλογική μουσική πράξη. Παράλληλα, η Allan (2010) εισάγει μια πιο κριτική διάσταση, επισημαίνοντας ότι η κοινωνική ένταξη μέσω της μουσικής δεν είναι αυτονόητη διαδικασία, καθώς θέτει δύσκολα ζητήματα, ιδιαίτερα ως προς τη σχέση ανάμεσα στην καλλιτεχνική αριστεία, την κοινωνική δικαιοσύνη και την τεκμηρίωση των αποτελεσμάτων. Η Majno (2012) συμπληρώνει αυτή την εικόνα, αναδεικνύοντας τη σημασία της προσαρμογής

του μοντέλου *El Sistema* σε διαφορετικά κοινωνικά, πολιτισμικά και εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.

Συνολικά, η βιβλιογραφία υποστηρίζει ότι οι νεανικές ορχήστρες και τα συλλογικά μουσικά προγράμματα μπορούν να ενισχύσουν την κοινωνική συμπερίληψη, προσφέροντας πρόσβαση στη μουσική και ευκαιρίες ενεργής συμμετοχής, συνεργασίας και κοινοτικής εμπλοκής. Με αυτή την έννοια, η νεανική ορχήστρα αποκτά έναν ευρύτερο παιδαγωγικό και κοινωνικό ρόλο, καθώς συνδέει τη μουσική μάθηση με την ενδυνάμωση των νέων και τη συμμετοχή τους στην κοινότητα.

1.3 Ο παιδαγωγικός ρόλος του μαέστρου στη νεανική ορχήστρα

Στη νεανική ορχήστρα, ο μαέστρος αναλαμβάνει καλλιτεχνική, τεχνική και παιδαγωγική ευθύνη. Ο τρόπος με τον οποίο οργανώνει την πρόβα, επικοινωνεί με τα μέλη του συνόλου και διαμορφώνει το παιδαγωγικό κλίμα μπορεί να επηρεάσει τη μαθησιακή διαδικασία και τη συνολική εμπειρία των συμμετεχόντων (Baker & King, 2013· Ulrich, 2009,). Ο ρόλος του συνδέεται με τη μουσική απόδοση, καθώς και με τη δημιουργία συνθηκών μάθησης, συνεργασίας και μουσικής ανάπτυξης, μέσα στις οποίες η ορχήστρα μπορεί να λειτουργήσει ως κοινότητα μάθησης (Parziani, 2011).

Οι Baker και King (2013) εισάγουν την έννοια του «μαέστρου-μουσικοπαιδαγωγού» (conductor-music educator – CME), περιγράφοντας έναν σύνθετο ρόλο όπου η διδασκαλία πραγματοποιείται μέσα από την ομαδική εκτέλεση. Η έρευνα διερευνά τη βιωμένη εμπειρία του μαέστρου ως δασκάλου, μαθητή και μουσικού, εξετάζοντας πώς οι ρόλοι αυτοί συνδέονται στο έργο του CME, ο οποίος διδάσκει μουσική μέσα από την εκτέλεση σε μεγάλο οργανικό σύνολο. Πρόκειται για ποιοτική αυτοεθνογραφική έρευνα, η οποία πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του University of Tasmania Community Music Program και βασίστηκε σε δεδομένα από αναστοχαστικά κείμενα, ημερολόγια, σχέδια προβών, βιντεοσκοπήσεις προβών και συναυλίας, συνεντεύξεις με μέλη του συνόλου και βιντεο-υποκινούμενες συνεντεύξεις. Τα ευρήματα παρουσιάζουν τον ρόλο του μαέστρου-μουσικοπαιδαγωγού ως σύνθετο και πολυεπίπεδο, καθώς η επιλογή ρεπερτορίου, η προετοιμασία της πρόβας, η υλοποίηση της διδασκαλίας και ο αναστοχασμός συνδέονται σε μια κυκλική διαδικασία, όπου κάθε στάδιο επηρεάζει το επόμενο. Στο πεδίο αυτό, ο μαέστρος διδάσκει συνεχώς, ενεργοποιώντας τόσο την τεχνική των μελών όσο και τη μουσική τους σκέψη μέσα από οργανωμένες και ουσιαστικές μαθησιακές εμπειρίες (Baker & King, 2013, σσ. 22–23).

Ο Parziani (2011) προσεγγίζει τη διεύθυνση της νεανικής ορχήστρας μέσα από τη φιλοσοφία του Christopher Small και την έννοια του *musicking*, προτείνοντας μια παιδαγωγική ανάγνωση της ορχηστρικής πράξης. Το σύνολο παρουσιάζεται ως κοινότητα μάθησης, μέσα στην οποία οι μουσικές σχέσεις, οι ιεραρχίες, η ενσυναίσθηση και η αυτογνωσία αποκτούν ιδιαίτερη παιδαγωγική σημασία (Parziani, 2011, σ. 82). Κεντρική θέση στην προσέγγισή του έχει η ιδέα ότι η μουσική εκτέλεση συγκροτείται μέσα από το μουσικό έργο, το τελικό αποτέλεσμα και, κυρίως, το πλέγμα σχέσεων που αναπτύσσεται ανάμεσα σε όλους όσους συμμετέχουν στη μουσική εμπειρία. Με βάση αυτή την οπτική, ο Parziani επανεξετάζει τη νεανική ορχήστρα ως παιδαγωγικό περιβάλλον, δίνοντας έμφαση στη σχέση ανάμεσα στη μουσική πράξη, την εξουσία, τη συμμετοχή, την ιεραρχία και την ενσυναίσθηση. Στο πλαίσιο αυτό εισάγεται η έννοια της «εκπαιδευτικής διεύθυνσης» (*educational conducting*) (Parziani, 2011, σ. 82), σύμφωνα με την οποία ο μαέστρος οργανώνει παιδαγωγικές σχέσεις μέσα στη νεανική ορχήστρα. Η διεύθυνση συνδέεται με τη συμμετοχή, την ενσυναίσθηση, την αυτογνωσία και τον επαναπροσδιορισμό της ιεραρχίας, ώστε η ορχήστρα να λειτουργεί ως κοινότητα μάθησης, πέρα από τη λειτουργία της ως μηχανισμού παραγωγής μουσικού αποτελέσματος.

Ο Ulrich (2009) εξετάζει την προετοιμασία του μαέστρου ως δασκάλου και δίνει έμφαση στην πρόβα ως παιδαγωγική διαδικασία. Ο συγγραφέας επισημαίνει ότι η εκπαίδευση των μαέστρων συχνά δίνει προτεραιότητα στη χειρωνακική τεχνική και στη μελέτη της παρτιτούρας, ακολουθώντας το πρότυπο του επαγγελματία μαέστρου. Ωστόσο, πολλοί νέοι μαέστροι εργάζονται με μαθητικά, ερασιτεχνικά ή εκπαιδευτικά σύνολα, όπου η καθημερινή πρόβα και η διδασκαλία έχουν καθοριστική σημασία για τη μουσική ανάπτυξη των συμμετεχόντων. Στο περιβάλλον αυτό, ο Ulrich προτείνει μια μετατόπιση από τον μαέστρο ως αποκλειστικό φορέα της ερμηνευτικής απόφασης προς τον μαέστρο ως δάσκαλο, μουσικό συνεργάτη και παιδαγωγό. Η πρόβα νοείται ως χώρος όπου οι μαθητές, πέρα από την εκτέλεση των οδηγιών του μαέστρου, μαθαίνουν να ακούν κριτικά, να κατανοούν την παρτιτούρα, να αναγνωρίζουν προβλήματα και να συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση του μουσικού αποτελέσματος. Με αυτόν τον τρόπο, ο μαέστρος συμβάλλει στην ανάπτυξη ανεξάρτητων και αλληλοεξαρτώμενων μουσικών, ενισχύοντας την ευθύνη και τη μουσική αυτονομία των μελών του συνόλου (Ulrich, 2009). Το τετραμερές μοντέλο της πρόβας είναι από τα πιο σημαντικά σημεία. Αυτό περιλαμβάνει τη σύλληψη/αντίληψη του έργου (*concept*), την επικοινωνία (*communication*), την κριτική ακρόαση (*critical listening*) και τη διόρθωση (*correction*). Το μοντέλο αυτό δείχνει ότι ο μαέστρος χρειάζεται να έχει σαφή μουσική αντίληψη, να την

επικοινωνεί αποτελεσματικά στο σύνολο, να ακούει κριτικά τον ήχο που παράγεται και να καθοδηγεί τα μέλη σε ουσιαστικές διορθώσεις. Παράλληλα, ο Ulrich τονίζει ότι οι λειτουργίες αυτές μπορούν σταδιακά να μεταβιβάζονται στα ίδια τα μέλη του συνόλου, ώστε να ενισχύεται η αίσθηση ευθύνης, η μουσική κατανόηση και η ιδιοκτησία της συλλογικής μουσικής διαδικασίας (Ulrich, 2009).

Ο Durrant (2003) αναλύει τη φιλοσοφία και την πρακτική της χορωδιακής διεύθυνσης, εστιάζοντας στην ανθρώπινη διάσταση της μάθησης, της επικοινωνίας και της σχέσης του μαέστρου με το μουσικό σύνολο. Η συμβολή του βασίζεται σε θεωρητική και παιδαγωγική σύνθεση, η οποία αξιοποιεί την εμπειρία του ως μαέστρου και δασκάλου, παρατηρήσεις χορωδιακών προβών, συνεντεύξεις με μαέστρους και ανασκόπηση ερευνών για την αποτελεσματική χορωδιακή διεύθυνση. Παρότι η προσέγγισή του αφορά κυρίως τη χορωδιακή πράξη, είναι χρήσιμη για την παρούσα υποενότητα, επειδή αναδεικνύει τον μαέστρο ως πρόσωπο που διαμορφώνει το παιδαγωγικό και συναισθηματικό κλίμα της πρόβας. Κεντρικό σημείο στην προσέγγισή του είναι ότι η αποτελεσματική διεύθυνση σχετίζεται με την ενθάρρυνση, την υποστήριξη, την πρόκληση ενδιαφέροντος και τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος όπου οι συμμετέχοντες νιώθουν άνετα με τη μουσική εμπειρία. Ιδιαίτερη σημασία αποκτά η μη λεκτική επικοινωνία, καθώς η στάση του σώματος, οι εκφράσεις του προσώπου, η οπτική επαφή και οι χειρονομίες του μαέστρου μεταφέρουν μηνύματα που επηρεάζουν τη σχέση του με το σύνολο και το κλίμα της πρόβας (Durrant, 2003).

Η συνδυαστική ανάγνωση των παραπάνω πηγών δείχνει ότι στην εικόνα του μαέστρου ως προσώπου που οργανώνει τη μουσική διεύθυνση και τη μαθησιακή εμπειρία του συνόλου οι Baker και King (2013) δίνουν έμφαση στον σύνθετο ρόλο του μαέστρου-μουσικοπαιδαγωγού, συνδέοντας την επιλογή ρεπερτορίου, τον σχεδιασμό της πρόβας, τη διδασκαλία και τον αναστοχασμό. Ο Parziani (2011) προσεγγίζει τη διεύθυνση της νεανικής ορχήστρας ως εκπαιδευτική πρακτική, όπου οι σχέσεις, η συμμετοχή, η ενσυναίσθηση και η ιεραρχία αποκτούν παιδαγωγική σημασία. Ο Ulrich (2009) φωτίζει την πρόβα ως χώρο καλλιέργειας κριτικής ακρόασης, μουσικής κατανόησης, ευθύνης και αυτονομίας και ο Durrant (2003) συμπληρώνει την εικόνα αυτή, εστιάζοντας στην επικοινωνία, την ενθάρρυνση, τη μη λεκτική έκφραση και το υποστηρικτικό κλίμα της πρόβας.

Συνεπώς, ο μαέστρος της νεανικής ορχήστρας μπορεί να κατανοηθεί ως μουσικός διευθυντής και ως παιδαγωγικός συντονιστής της ομάδας. Μέσα από την οργάνωση της πρόβας, την επικοινωνία, την επιλογή κατάλληλων παιδαγωγικών στρατηγικών και την

καλλιέργεια σχέσεων εμπιστοσύνης, επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο οι νέοι βιώνουν τη μουσική δραστηριότητα. Ο ρόλος του συμβάλλει στη μουσική απόδοση και στη διαμόρφωση ενός παιδαγωγικού πλαισίου όπου ενισχύονται η συνεργασία, η αυτονομία, η υπευθυνότητα και η προσωπική εξέλιξη των μελών.

1.4 Ρεπερτόριο και διδακτικές πρακτικές στο πλαίσιο των νεανικών ορχηστρών

Η παιδαγωγική διάσταση των νεανικών ορχηστρών εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τον τρόπο με τον οποίο επιλέγεται, οργανώνεται και διδάσκεται το ρεπερτόριο. Η επιλογή των έργων αποτελεί ταυτόχρονα καλλιτεχνική και παιδαγωγική απόφαση, καθώς προσδιορίζει το περιεχόμενο της μαθησιακής εμπειρίας, τις δεξιότητες που θα καλλιεργηθούν και το είδος της μουσικής σχέσης που θα αναπτύξουν οι νέοι μουσικοί με το σύνολο. Ο Reynolds (2000) υποστηρίζει ότι το ρεπερτόριο διαμορφώνει, σε μεγάλο βαθμό, το αναλυτικό πρόγραμμα που ακολουθούν οι μαθητές, επειδή η μουσική που επιλέγεται καθορίζει τι θα μάθουν και τι θα μείνει εκτός της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Με αυτή τη λογική, στη νεανική ορχήστρα η επιλογή των έργων αποτελεί βασικό άξονα της παιδαγωγικής πράξης και μέσο διαμόρφωσης της μουσικής εμπειρίας των μελών.

Η επιλογή κατάλληλων έργων είναι σύνθετη διαδικασία, επειδή ο μαέστρος χρειάζεται να συνυπολογίσει πολλούς παράγοντες ταυτόχρονα: το τεχνικό επίπεδο των μελών, τη μουσική τους ωριμότητα, τη σύνθεση της ορχήστρας, τον διαθέσιμο χρόνο πρόβας, τους στόχους του οργανισμού, τις ανάγκες της δημόσιας εμφάνισης και την καλλιτεχνική αξία του προγράμματος. Η δυσκολία αυτή γίνεται ιδιαίτερα εμφανής στα νεανικά σύνολα, όπου τα μέλη συχνά έχουν διαφορετικό επίπεδο μουσικών δεξιοτήτων. Η έρευνα της Pickney (2000) εξετάζει την επιλογή ρεπερτορίου στις νεανικές ορχήστρες, με σκοπό να εντοπίσει τα κριτήρια που χρησιμοποιούν οι διευθυντές τους και να αξιολογήσει τα χαρακτηριστικά του ρεπερτορίου που εκτελέστηκε από νεανικές ορχήστρες στις Ηνωμένες Πολιτείες κατά τα προηγούμενα τέσσερα χρόνια. Πρόκειται για εμπειρική διδακτορική έρευνα, η οποία βασίστηκε σε στοιχεία από νεανικές ορχήστρες καταγεγραμμένες στον κατάλογο American Symphony Orchestra League Directory του 1998, σε ερωτηματολόγια προς επιλεγμένους διευθυντές και σε τηλεφωνικές συνεντεύξεις. Τα δεδομένα αφορούσαν τον προγραμματισμό συναυλιών, την εμπειρία των διευθυντών, τα οργανωτικά χαρακτηριστικά των ορχηστρών και τα κριτήρια επιλογής έργων. Τα ευρήματα δείχνουν ότι οι διευθυντές επιλέγουν ρεπερτόριο με βάση την ποιότητα του

έργου, τη μουσική του ακεραιότητα, την καλλιτεχνική και εκπαιδευτική του αξία, καθώς και τον βαθμό στον οποίο οι τεχνικές απαιτήσεις του συνδυάζουν πρόκληση και εφικτότητα για τους νέους μουσικούς. Η έρευνα αναδεικνύει επίσης ότι η επιλογή ρεπερτορίου συνδέεται με τη διαμόρφωση περιβάλλοντος διδασκαλίας και μάθησης, όπου χρειάζεται να υπάρχει ισορροπία ανάμεσα στη μουσική πρόκληση, την απόλαυση και την εκπαιδευτική ανάπτυξη των μελών της ορχήστρας (Pickney, 2000).

Αντίστοιχα, η έρευνα του Burden (2021) εξετάζει τους παράγοντες που καθορίζουν την επιλογή ρεπερτορίου σε νεανικές ορχήστρες της Νότιας Αφρικής, καθώς και τα πρόσωπα που εμπλέκονται σε αυτές τις αποφάσεις. Πρόκειται για εμπειρική μεταπτυχιακή έρευνα, η οποία αρχικά χαρτογράφησε 19 νεανικές ορχήστρες της Νότιας Αφρικής και στη συνέχεια επέλεξε μία τριτοβάθμια, μία περιφερειακή και μία εθνική ορχήστρα για βαθύτερη διερεύνηση. Η μεθοδολογία της βασίστηκε σε ημιδομημένες συνεντεύξεις με μαέστρους και διοικητικά στελέχη που εργάστηκαν με τις ορχήστρες κατά την περίοδο 2008–2018, καθώς και στη σύνταξη και σύγκριση λίστας έργων που προγραμματίστηκαν την ίδια περίοδο. Τα ευρήματα δείχνουν ότι η επιλογή ρεπερτορίου επηρεάζεται από παράγοντες που εκτείνονται από τις παιδαγωγικές ανάγκες και τις δυνατότητες των μελών έως την κοινωνική ευθύνη, την κοινωνική συνοχή, τον προγραμματισμό νοτιοαφρικανικού ρεπερτορίου και τη δημογραφική ποικιλία των ορχηστρών. Ιδιαίτερη σημασία έχει ότι ο Burden συνδέει την ευθύνη του μαέστρου και των συνεργατών του με την επιλογή κατάλληλου ρεπερτορίου, το οποίο χρειάζεται να ανταποκρίνεται στις ικανότητες, στις μαθησιακές ανάγκες και στους κοινούς στόχους των μελών της νεανικής ορχήστρας (Burden, 2021). Επομένως, η επιλογή έργων απαιτεί παιδαγωγική κρίση, γνώση του συνόλου και σαφή αντίληψη των στόχων της ορχηστρικής δραστηριότητας.

Ιδιαίτερη σημασία έχει η ισορροπία ανάμεσα στην πρόκληση και την εφικτότητα. Ένα πολύ εύκολο έργο μπορεί να περιορίσει τη μουσική ανάπτυξη των μελών, ενώ ένα υπερβολικά απαιτητικό πρόγραμμα ενδέχεται να προκαλέσει απογοήτευση, άγχος και απώλεια ενδιαφέροντος. Ο Hopkins (2013) τονίζει ότι η επιλογή ρεπερτορίου για μεγάλα σύνολα είναι απαιτητική, επειδή τα έργα χρειάζεται να αντιστοιχούν στο μουσικό και τεχνικό επίπεδο των μαθητών, ώστε να προσφέρουν πρόκληση χωρίς να ξεπερνούν τις δυνατότητές τους. Παράλληλα, προειδοποιεί για το overprogramming, δηλαδή την επιλογή έργων που υπερβαίνουν τις τεχνικές δυνατότητες ή τη μουσική ωριμότητα του συνόλου, καθώς μια τέτοια πρακτική μπορεί να περιορίσει τη μουσική μάθηση, να αυξήσει το άγχος και να μειώσει το κίνητρο των μαθητών (Hopkins, 2013, σσ. 69–71). Η παρατήρηση αυτή έχει ιδιαίτερη αξία για

τις νεανικές ορχήστρες, όπου η απόσταση ανάμεσα στους πιο προχωρημένους και στους λιγότερο έμπειρους μουσικούς μπορεί να δημιουργήσει πρακτικές και παιδαγωγικές εντάσεις: ένα έργο κατάλληλο για τους πιο έμπειρους μπορεί να αποδειχθεί υπερβολικά απαιτητικό για νεότερα μέλη, ενώ ένα πιο προσιτό πρόγραμμα μπορεί να θεωρηθεί λιγότερο ενδιαφέρον από τους προχωρημένους. Για τον λόγο αυτό, ο μαέστρος καλείται να διαμορφώσει επιλογές που επιτρέπουν τη συμμετοχή όλων και συγχρόνως διατηρούν τον αναπτυξιακό χαρακτήρα της πρόβας.

Παράλληλα, η επιλογή ρεπερτορίου μπορεί να αποτελέσει πεδίο διαπραγμάτευσης ή και έντασης, επειδή διαφορετικά μέλη του συνόλου ενδέχεται να έχουν διαφορετικές προσδοκίες. Ο μαέστρος μπορεί να δίνει προτεραιότητα στην καλλιτεχνική ποιότητα, στην εκπαιδευτική αξία ή στην εξοικείωση με το συμφωνικό ρεπερτόριο, ενώ οι νέοι μουσικοί συχνά επιθυμούν έργα πιο κοντά στα ακούσματα και στα ενδιαφέροντά τους. Επιπλέον, οι απαιτήσεις μιας δημόσιας εμφάνισης μπορεί να οδηγήσουν σε πιο ασφαλείς ή πιο εντυπωσιακές επιλογές, ακόμη και όταν άλλες λύσεις θα είχαν μεγαλύτερη παιδαγωγική αξία.

Η έρευνα του Pope (2019) εξετάζει το ρεπερτόριο που εκτελούν νεανικές ορχήστρες στις Ηνωμένες Πολιτείες, με σκοπό να αναδείξει ποια έργα, ποιοι συνθέτες, ποιες εθνικότητες, ποιες χρονικές περίοδοι και ποια φύλα συνθετών εκπροσωπούνται στο πρόγραμμα των ορχηστρών. Πρόκειται για ποσοτική περιγραφική έρευνα, η οποία βασίστηκε σε διαδικτυακό ερωτηματολόγιο προς διαχειριστές νεανικών ορχηστρών. Ο ερευνητής εντόπισε 150 προγράμματα νεανικών ορχηστρών στις Ηνωμένες Πολιτείες και ζήτησε πληροφορίες για το ρεπερτόριο που εκτέλεσε η πιο προχωρημένη ορχήστρα κάθε οργανισμού κατά τη σεζόν 2015–2016. Τελικά συμμετείχαν 39 προγράμματα από 23 πολιτείες, ενώ τα δεδομένα αναλύθηκαν με περιγραφική στατιστική. Τα ευρήματα έδειξαν ότι οι ορχήστρες εκτέλεσαν 302 διαφορετικά έργα από 158 συνθέτες, με συχνότερα έργα το *The Firebird* του Stravinsky, την *Carmen Suite No. 1* του Bizet και την εισαγωγή *Ruslan and Ludmilla* του Glinka. Περίπου τα τρία τέταρτα του ρεπερτορίου είχαν γραφτεί μετά το 1850, μόνο το 7,14% μετά το 2000, ενώ μόλις το 0,78% των έργων ήταν συνθέσεις γυναικών. Τα ευρήματα αυτά δείχνουν ότι η επιλογή ρεπερτορίου στις νεανικές ορχήστρες αφορά τόσο το επίπεδο τεχνικής δυσκολίας όσο και τα μουσικά πρότυπα που προβάλλονται μέσα από την ορχηστρική εκπαίδευση, όπως το μουσικό ρεύμα, η χρονική περίοδος, η εθνική προέλευση και η έμφυλη εκπροσώπηση των συνθετών (Pope, 2019).

Οι Nielsen, Jordhus-Lier και Karlsen (2023), αν και δεν εξετάζουν ειδικά νεανικές ορχήστρες, προσφέρουν χρήσιμη επικουρική τεκμηρίωση για τον τρόπο με τον οποίο επιλέγεται το διδακτικό μουσικό περιεχόμενο. Η έρευνά τους πραγματοποιήθηκε σε νορβηγικές σχολές μουσικής και τεχνών και βασίστηκε σε ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο προς 151 εκπαιδευτικούς μουσικής. Στόχος ήταν να διερευνηθεί ποια είδη μουσικής χρησιμοποιούνται στη διδασκαλία και ποιοι παράγοντες επηρεάζουν την επιλογή τους. Τα ευρήματα έδειξαν ότι το περιεχόμενο περιλαμβάνει ευρύ φάσμα ειδών, με συχνότερη παρουσία της δημοφιλούς και της κλασικής μουσικής, ενώ η επιλογή επηρεάζεται κυρίως από τον εκπαιδευτικό, την πρόοδο του μαθητή, τις προτιμήσεις των μαθητών, το είδος μουσικής και τις απαιτήσεις συναυλιών ή παραστάσεων. Η πηγή δείχνει ότι η επιλογή ρεπερτορίου αποτελεί παιδαγωγική απόφαση που διαμορφώνεται μέσα από τη σχέση ανάμεσα στον εκπαιδευτικό, τον μαθητή, το μουσικό είδος και το ευρύτερο διδακτικό περιβάλλον (Nielsen et al., 2023).

Οι διδακτικές πρακτικές που αναπτύσσονται γύρω από το ρεπερτόριο καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο οι νέοι μουσικοί βιώνουν τη μαθησιακή διαδικασία. Η πρόβα μπορεί να καλλιεργήσει τεχνική βελτίωση, ακρόαση, συνεργασία και συλλογική ευθύνη, όταν η διδασκαλία υπερβαίνει τη στενή διόρθωση λαθών και την απλή προετοιμασία της τελικής εμφάνισης. Η πραξιακή προσέγγιση της μουσικής εκπαίδευσης είναι χρήσιμη εδώ, επειδή αντιμετωπίζει τη μουσική μάθηση ως ενεργή πράξη. Ο Elliott (2005) υποστηρίζει ότι η μουσική εκπαίδευση χρειάζεται να εμπλέκει τους μαθητές σε ενεργές μουσικές πρακτικές, όπως η εκτέλεση, η ακρόαση, ο αυτοσχεδιασμός, η σύνθεση, η ενορχήστρωση και η διεύθυνση, ώστε η γνώση να αναπτύσσεται μέσα από τη μουσική πράξη (σσ. 7–12). Στο ορχηστρικό περιβάλλον, επομένως, τα έργα διδάσκονται ως αφορμή για τεχνική ανάπτυξη, μουσική κατανόηση, συνεργασία και ερμηνευτική ευθύνη, πέρα από την προετοιμασία της δημόσιας εκτέλεσης.

Ο ρόλος του μαέστρου είναι καθοριστικός, επειδή συνδέει το ρεπερτόριο με την καθημερινή παιδαγωγική πρακτική της πρόβας. Η διαμόρφωση του προγράμματος, η ιεράρχηση των στόχων, η διαχείριση των διαφορετικών επιπέδων, η ανατροφοδότηση και ο τρόπος αντιμετώπισης των δυσκολιών επηρεάζουν άμεσα τη μαθησιακή εμπειρία των μελών. Στην περίπτωση των νεανικών ορχηστρών, ο μαέστρος καλείται να συνδέσει την καλλιτεχνική καθοδήγηση με την παιδαγωγική ευθύνη, λαμβάνοντας υπόψη το τελικό καλλιτεχνικό αποτέλεσμα και την αναπτυξιακή πορεία των συμμετεχόντων. Έτσι, οι αποφάσεις γύρω από

το ρεπερτόριο διαμορφώνουν τη σχέση των νέων με τη μουσική, με το σύνολο και με τις δικές τους δυνατότητες.

Συνολικά, το ρεπερτόριο και οι διδακτικές πρακτικές αποτελούν κεντρικούς παράγοντες της παιδαγωγικής λειτουργίας των νεανικών ορχηστρών. Οι αποφάσεις γύρω από τα έργα καθορίζουν τι θα διδαχθεί, ποιες δεξιότητες θα αναπτυχθούν, ποια μουσικά πρότυπα θα προβληθούν και πώς θα βιώσουν οι νέοι μουσικοί την ορχηστρική πράξη. Μια παιδαγωγικά ουσιαστική προσέγγιση χρειάζεται να ισορροπεί ανάμεσα στην καλλιτεχνική ποιότητα, την τεχνική εφικτότητα, το ενδιαφέρον των νέων, τον διαθέσιμο χρόνο και τα διαφορετικά επίπεδα δεξιοτήτων μέσα στο σύνολο. Με αυτόν τον τρόπο, η νεανική ορχήστρα μπορεί να υποστηρίξει τη μουσική εξέλιξη, τη συνεργασία και τη συλλογική εμπειρία των μελών, αντιμετωπίζοντας με μεγαλύτερη σαφήνεια τις εντάσεις που συνοδεύουν την επιλογή και τη διδασκαλία του ρεπερτορίου.

1.5 Νεανικές ορχήστρες και πορεία προς τον επαγγελματισμό

Η παρούσα ενότητα εξετάζει τον ρόλο των νεανικών ορχηστρών στην πορεία των νέων μουσικών προς τον επαγγελματισμό. Αρχικά, αναλύεται η μετάβαση από τη μουσική μαθητεία στον επαγγελματικό χώρο ως διαδικασία διαμόρφωσης ταυτότητας, αυτονομίας και επαγγελματικού προσανατολισμού. Στη συνέχεια, εξετάζεται η νεανική ορχήστρα ως προεπαγγελματικό περιβάλλον, μέσα στο οποίο οι νέοι μουσικοί έρχονται σε επαφή με πρακτικές που προσεγγίζουν τις απαιτήσεις της επαγγελματικής ορχηστρικής πράξης. Τέλος, παρουσιάζονται οι βασικές προκλήσεις αυτής της πορείας, όπως ο ανταγωνισμός, η αβεβαιότητα, το άγχος εκτέλεσης και η ανάγκη παιδαγωγικής υποστήριξης, ώστε να διαμορφωθεί μια συνολική αποτίμηση της συμβολής των νεανικών ορχηστρών στην επαγγελματική ανάπτυξη των συμμετεχόντων.

1.5.1 Η μετάβαση από τη μαθητεία στον επαγγελματικό χώρο

Η πορεία από τη μουσική μαθητεία προς τον επαγγελματικό χώρο αποτελεί σύνθετη διαδικασία, η οποία υπερβαίνει την ολοκλήρωση των σπουδών ή την ανάληψη μιας πρώτης επαγγελματικής δραστηριότητας. Πρόκειται για σταδιακή αναδιαμόρφωση της μουσικής και επαγγελματικής ταυτότητας, μέσα από την οποία οι νέοι μουσικοί καλούνται να επαναπροσδιορίσουν τις δεξιότητές τους, τις φιλοδοξίες τους και τη θέση τους στο ευρύτερο μουσικό πεδίο. Η Burland (2005) εξετάζει διαχρονικά τη μετάβαση προπτυχιακών φοιτητών μουσικής προς την επαγγελματική ή μη επαγγελματική πορεία, εστιάζοντας στον τρόπο με τον οποίο οι νέοι μουσικοί αποφασίζουν αν θα ακολουθήσουν καριέρα ως εκτελεστές. Πρόκειται

για διετή διαχρονική διδακτορική έρευνα, στην οποία συμμετείχαν 32 μουσικοί που, στην αρχή της μελέτης, ήταν προπτυχιακοί φοιτητές σε βρετανικό μουσικό κολλέγιο ή πανεπιστήμιο. Η ερευνήτρια πραγματοποίησε οκτώ συνεντεύξεις με κάθε συμμετέχοντα, κυρίως δομημένες και ημιδομημένες, ενώ τα δεδομένα αναλύθηκαν με ποιοτικές και ποσοτικές τεχνικές. Τα ευρήματα δείχνουν ότι η μετάβαση προς τον επαγγελματισμό επηρεάζεται από την αλληλεπίδραση τεσσάρων βασικών παραγόντων: των κινήτρων, της μουσικής ταυτότητας, των τρόπων μάθησης και των στρατηγικών διαχείρισης δυσκολιών. Ιδιαίτερη σημασία αποκτούν η μουσική ταυτότητα και οι στρατηγικές διαχείρισης δυσκολιών, καθώς επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο οι νέοι μουσικοί νοσηματοδοτούν την πορεία τους προς τον επαγγελματικό ή μη επαγγελματικό μουσικό χώρο (Burland, 2005).

Η σύγχρονη μουσική σταδιοδρομία χαρακτηρίζεται από αυξημένη πολυπλοκότητα, καθώς οι επαγγελματίες μουσικοί συχνά αναλαμβάνουν πολλαπλούς ρόλους και κινούνται ανάμεσα σε διαφορετικά πεδία δραστηριότητας. Η Bennett (2008) εξετάζει το επάγγελμα του κλασικού μουσικού, εστιάζοντας στις πραγματικές συνθήκες εργασίας, στις πολλαπλές επαγγελματικές διαδρομές και στις δεξιότητες που απαιτούνται για τη διαμόρφωση βιώσιμης σταδιοδρομίας. Πρόκειται για ερευνητική μονογραφία, η οποία βασίζεται σε μικτή μεθοδολογία και οργανώνεται σε τρεις φάσεις: αρχικές συνεντεύξεις με 23 επαγγελματίες από τον χώρο των πολιτιστικών βιομηχανιών, έρευνα με ερωτηματολόγιο σε 152 μουσικούς και, στη συνέχεια, εις βάθος ομαδικές συνεντεύξεις με μουσικούς. Η συγγραφέας διερευνά πώς οι κλασικά εκπαιδευμένοι μουσικοί διαμορφώνουν και διατηρούν την επαγγελματική τους πορεία, ποιοι ρόλοι συνθέτουν την καθημερινή τους πρακτική και σε ποιον βαθμό η μουσική εκπαίδευση ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του επαγγέλματος. Τα ευρήματα και η ανάλυσή της δείχνουν ότι η σταδιοδρομία του μουσικού υπερβαίνει την εκτέλεση ή την επίτευξη μιας θέσης πλήρους απασχόλησης σε ορχήστρα και συχνά συγκροτείται μέσα από πολλαπλούς ρόλους, όπως η εκτέλεση, η διδασκαλία, η διοίκηση, η οργάνωση, η έρευνα και άλλες δραστηριότητες στον πολιτιστικό τομέα. Η πορεία προς τον επαγγελματισμό αναδεικνύεται έτσι ως σύνθετη διαδικασία, στην οποία οι νέοι μουσικοί χρειάζεται να αναπτύξουν καλλιτεχνικές, παιδαγωγικές, οργανωτικές, επικοινωνιακές και επαγγελματικές δεξιότητες, ώστε να ανταποκρίνονται σε ένα μεταβαλλόμενο και πολυδιάστατο επαγγελματικό περιβάλλον (Bennett, 2008).

Οι Creech et al. (2008) εξετάζουν τη μετάβαση από τον φοιτητή μουσικής στον επαγγελματία μουσικό, με έμφαση στο κατά πόσο οι εμπειρίες της ανώτατης μουσικής εκπαίδευσης μπορούν να διευκολύνουν αυτή τη διαδικασία. Η έρευνα εντάσσεται στο

ευρύτερο πρόγραμμα Investigating Musical Performance: Comparative Studies in Advanced Musical Learning και αφορά μουσικούς από τέσσερα είδη: κλασική μουσική, τζαζ, δημοφιλή μουσική και σκωτσέζικη παραδοσιακή μουσική. Πρόκειται για ποιοτική εμπειρική έρευνα, η οποία βασίστηκε σε 27 ημιδομημένες συνεντεύξεις με προπτυχιακούς φοιτητές μουσικής και μουσικούς με portfolio career. Τα δεδομένα αναλύθηκαν θεματικά, με προσέγγιση εμπειρικής φαινομενολογίας, ενώ χρησιμοποιήθηκε και το λογισμικό NVivo για την οργάνωση της ποιοτικής ανάλυσης. Τα ευρήματα δείχνουν ότι η μετάβαση προς την επαγγελματική μουσική ζωή συνοδεύεται από δυσκολίες όπως η πίεση χρόνου, η οικονομική ανασφάλεια, ο ανταγωνισμός και η αυτοαμφισβήτηση. Παράλληλα, αναδεικνύονται παράγοντες που μπορούν να διευκολύνουν τη μετάβαση, όπως η μουσική ευελιξία, οι οργανωτικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, η αυτοπεποίθηση, η επιμονή, οι ευκαιρίες για εμφάνιση, τα επαγγελματικά δίκτυα και η καθοδήγηση. Η πορεία προς τον επαγγελματισμό εμφανίζεται, επομένως, ως διαδικασία που προϋποθέτει εκτελεστική ικανότητα και, ταυτόχρονα, ένα ευρύτερο σύνολο μουσικών, προσωπικών, κοινωνικών και επαγγελματικών δεξιοτήτων, οι οποίες βοηθούν τον νέο μουσικό να διαμορφώσει βιώσιμη επαγγελματική πορεία (Creech et al., 2008).

Η μετάβαση από τη μαθητεία στον επαγγελματικό χώρο μπορεί, επομένως, να κατανοηθεί ως πορεία συγκρότησης ταυτότητας, αυτονομίας και επαγγελματικού προσανατολισμού. Οι νέοι μουσικοί καλούνται να συνδυάσουν την καλλιτεχνική τους εξέλιξη με την επίγνωση των πραγματικών συνθηκών του μουσικού επαγγέλματος, οι οποίες συχνά απαιτούν ευελιξία, προσαρμοστικότητα και πολλαπλές μορφές δραστηριότητας. Σε αυτή τη διαδικασία, οι νεανικές ορχήστρες μπορούν να αποκτήσουν ιδιαίτερη σημασία ως ενδιαμέσοι χώροι εμπειρίας ανάμεσα στη μαθητεία και στην επαγγελματική πρακτική. Ο ειδικότερος ρόλος τους ως προεπαγγελματικών περιβαλλόντων εξετάζεται στην επόμενη υποενότητα.

1.5.2 Η νεανική ορχήστρα ως ετοιμασία για το επαγγελματικό περιβάλλον

Η νεανική ορχήστρα μπορεί να λειτουργήσει ως ενδιαμέσο περιβάλλον ανάμεσα στη μουσική μαθητεία και στην επαγγελματική ορχηστρική πράξη, όταν προσφέρει στους νέους μουσικούς εμπειρίες που προσεγγίζουν τις απαιτήσεις, τις πρακτικές και την κουλτούρα του επαγγελματικού χώρου. Η λειτουργία αυτή συνδέεται με παράγοντες που οι Creech et al. (2008) αναγνωρίζουν ως σημαντικούς για τη μετάβαση προς την επαγγελματική ζωή, όπως η καθοδήγηση, τα δίκτυα συνομηλίκων, οι ευκαιρίες εμφάνισης, η αυτοπειθαρχία και η αυτονομία. Στην περίπτωση των νεανικών ορχηστρών, οι παράγοντες αυτοί αποκτούν ιδιαίτερη σημασία όταν εντάσσονται σε ένα οργανωμένο σύνολο με συστηματική πρόβα,

δημόσια εμφάνιση, συνεργασία με μαέστρο και ανάληψη ευθύνης απέναντι στο συλλογικό μουσικό αποτέλεσμα.

Ο Kalia (2015), σε διδακτορική εργασία με χαρακτήρα αναλυτικού εγχειριδίου για μαέστρους, εξετάζει τη λειτουργία προεπαγγελματικών ορχηστρών στις Ηνωμένες Πολιτείες, με σκοπό να αποσαφηνίσει τη θέση τους ανάμεσα στη μουσική εκπαίδευση, τη νεανική ορχηστρική δραστηριότητα και την επαγγελματική συμφωνική πράξη. Η πηγή είναι ιδιαίτερα χρήσιμη για τη διάκριση ανάμεσα στη νεανική ορχήστρα και στην προεπαγγελματική ορχήστρα, καθώς ο συγγραφέας επισημαίνει ότι οι δύο μορφές συνόλων συχνά συγχέονται, παρότι έχουν διαφορετική αποστολή. Η προεπαγγελματική ορχήστρα περιγράφεται ως εργαστήριο μουσικής εκπαίδευσης και εκτέλεσης, μέσα από το οποίο καλλιεργούνται δεξιότητες και προσόντα απαραίτητα για τη συμμετοχή σε επαγγελματική συμφωνική ορχήστρα (Kalia, 2015, σ. 2). Η σημασία της δεν περιορίζεται στην καλλιέργεια εκτελεστικής επάρκειας, καθώς ο Kalia συνδέει την προεπαγγελματική προετοιμασία με απαιτήσεις της σύγχρονης ορχηστρικής ζωής, όπως η ηγεσία, οι διαπροσωπικές δεξιότητες, η συμμετοχή σε εκπαιδευτικές δράσεις, η διαχείριση έργων και η εξοικείωση με τον τρόπο λειτουργίας μιας ορχηστρικής κοινότητας (Kalia, 2015, σσ. 2–4). Μια νεανική ορχήστρα μπορεί να αποκτήσει προεπαγγελματική λειτουργία μέσα από τον τρόπο οργάνωσης, τη συστηματικότητα της πρόβας, την καθοδήγηση, τις δημόσιες εμφανίσεις και την επαφή με πρακτικές κοντινές στην επαγγελματική ορχηστρική πράξη, πέρα από την ηλικία των μελών της.

Οι Calissendorff και Hannesson (2017) εξετάζουν τη βιβλιογραφία που αφορά την εκπαίδευση των μουσικών πριν από την είσοδό τους σε επαγγελματικές ορχήστρες και επισημαίνουν ότι η ειδική έρευνα για τη διαμόρφωση του ορχηστρικού μουσικού παραμένει περιορισμένη. Παρότι υπάρχει ευρύτερη βιβλιογραφία για τη μεταβαλλόμενη φύση του επαγγελματικού ρόλου του μουσικού και για τις πολλαπλές μορφές σταδιοδρομίας, οι συγγραφείς τονίζουν ότι η σχέση ανάμεσα στη μουσική εκπαίδευση και στην πραγματικότητα της επαγγελματικής ορχήστρας δεν έχει μελετηθεί επαρκώς. Ιδιαίτερη σημασία έχει η διαπίστωση ότι οι νέοι μουσικοί συχνά χρειάζεται να εξοικειωθούν με απαιτήσεις που υπερβαίνουν την ατομική τεχνική κατάρτιση, καθώς η επαγγελματική ορχηστρική πράξη προϋποθέτει κατανόηση του συλλογικού τρόπου εργασίας, της προσαρμογής στο σύνολο και των πρακτικών συνθηκών του ορχηστρικού επαγγέλματος. Η παρατήρηση αυτή επιτρέπει να ιδωθεί η νεανική ορχήστρα ως πιθανός ενδιάμεσος χώρος ανάμεσα στη μαθητεία και την επαγγελματική πράξη, εφόσον προσφέρει στους νέους μουσικούς εμπειρίες που τους φέρνουν

σε επαφή με την οργανωμένη πρόβα, τη συλλογική εκτέλεση, τη δημόσια εμφάνιση και τις απαιτήσεις της ορχηστρικής εργασίας (Calissendorff & Hannesson, 2017).

Οι Hager και Johnsson (2009), σε ποιοτική μελέτη περίπτωσης εκπαιδευτικού προγράμματος της Sydney Symphony Orchestra, εξετάζουν τη μάθηση νέων μουσικών που προετοιμάζονται για τον ρόλο του επαγγελματία ορχηστρικού μουσικού. Το πρόγραμμα περιλάμβανε φοιτητές μουσικής και πρόσφατους αποφοίτους, οι οποίοι συμμετείχαν σε ορχηστρικές δράσεις μαζί με επαγγελματίες μουσικούς-μέντορες, πρόβες, συναυλίες, εκπαιδευτικές δραστηριότητες και ευκαιρίες επαφής με την επαγγελματική ορχηστρική πρακτική. Τα ευρήματα δείχνουν ότι η ορχηστρική επαγγελματική μάθηση δεν εξαντλείται στην ατομική τεχνική κατάρτιση, καθώς περιλαμβάνει μορφές γνώσης που αποκτώνται κυρίως μέσα από τη συμμετοχή στο ίδιο το ορχηστρικό περιβάλλον. Ιδιαίτερη σημασία αποκτούν η καθοδήγηση μεταξύ πιο έμπειρων και λιγότερο έμπειρων μουσικών, η πρακτική και άρρητη μάθηση, η ικανότητα ένταξης στο ομαδικό ύφος, η προσαρμογή σε διαφορετικά συμφραζόμενα εκτέλεσης και η σταδιακή κατανόηση των επαγγελματικών τρόπων συμπεριφοράς μέσα στην ορχήστρα. Με αυτή την έννοια, η νεανική ορχήστρα μπορεί να λειτουργήσει ως χώρος προεπαγγελματικής προετοιμασίας όταν υπερβαίνει την εκτέλεση ρεπερτορίου και επιτρέπει στους νέους μουσικούς να βιώσουν στην πράξη τη συνεργασία, την ιεραρχία, την ακρόαση, την προσαρμογή και την ευθύνη που απαιτεί η ορχηστρική εργασία (Hager & Johnson, 2009).

Η προεπαγγελματική λειτουργία μιας νεανικής ορχήστρας χρειάζεται, επομένως, να κατανοείται ως αποτέλεσμα συγκεκριμένων παιδαγωγικών, οργανωτικών και καλλιτεχνικών προϋποθέσεων. Η ηλικία των συμμετεχόντων από μόνη της δεν αρκεί για να προσδώσει σε ένα σύνολο προεπαγγελματικό χαρακτήρα· καθοριστικό ρόλο έχουν ο τρόπος οργάνωσης, η συστηματικότητα της πρόβας, η ποιότητα της καθοδήγησης, το επίπεδο του ρεπερτορίου, η δημόσια εμφάνιση και η σταδιακή εξοικείωση με πρακτικές που παραπέμπουν στην επαγγελματική ορχηστρική ζωή. Υπό αυτή την έννοια, η διάκριση του Kalia (2015) ανάμεσα στη νεανική και την προεπαγγελματική ορχήστρα επιτρέπει να ιδωθεί η νεανική ορχήστρα ως χώρος που μπορεί να αποκτήσει προεπαγγελματική δυναμική, όταν οι εμπειρίες που προσφέρει υπερβαίνουν τη γενική μουσική δραστηριότητα και οδηγούν τους νέους σε πιο συνειδητή σχέση με την ορχηστρική εργασία.

Συνολικά, η νεανική ορχήστρα μπορεί να λειτουργήσει ως ενδιάμεσος χώρος ανάμεσα στη μουσική μαθητεία και την επαγγελματική ορχηστρική πράξη, όταν συνδυάζει απαιτητική

μουσική προετοιμασία, συλλογική ευθύνη, καθοδήγηση, πρακτική εμπειρία και σταδιακή επαφή με την κουλτούρα της ορχήστρας. Οι νέοι μουσικοί εξοικειώνονται με το ρεπερτόριο και τη δημόσια εμφάνιση, καθώς και με τρόπους εργασίας που αφορούν την ακρόαση, την προσαρμογή, τη συνεργασία, την ιεραρχία, την άρρητη γνώση και την επαγγελματική συμπεριφορά μέσα στο σύνολο. Έτσι, η νεανική ορχήστρα μπορεί να υποστηρίξει ουσιαστικά τη μετάβαση προς τον επαγγελματικό χώρο, διατηρώντας παράλληλα τον παιδαγωγικό της χαρακτήρα και αναγνωρίζοντας ότι η είσοδος στο επάγγελμα εξακολουθεί να συνοδεύεται από απαιτήσεις, αβεβαιότητες και προκλήσεις που χρειάζονται περαιτέρω προετοιμασία και υποστήριξη

1.5.3 Προκλήσεις κατά την επαγγελματική μετάβαση

Παρότι η συμμετοχή σε νεανικές ή προεπαγγελματικές ορχήστρες μπορεί να προσφέρει σημαντικές εμπειρίες μετάβασης, η είσοδος στον επαγγελματικό μουσικό χώρο παραμένει απαιτητική. Οι Creech et al. (2008), εξετάζοντας τη μετάβαση από τον φοιτητή μουσικής στον επαγγελματία μουσικό, αναδεικνύουν δυσκολίες όπως η πίεση χρόνου, η οικονομική ανασφάλεια, ο ανταγωνισμός και η αυτοαμφισβήτηση. Παράλληλα, η επαγγελματική πορεία φαίνεται να προϋποθέτει ένα ευρύτερο σύνολο ικανοτήτων, πέρα από την εκτελεστική επάρκεια: μουσική ευελιξία, οργανωτικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, αυτοπεποίθηση, επιμονή, δυνατότητα αξιοποίησης ευκαιριών εμφάνισης, επαγγελματικά δίκτυα και καθοδήγηση. Με αυτή την έννοια, η μετάβαση προς τον επαγγελματισμό εξαρτάται από το υψηλό μουσικό επίπεδο και από την ικανότητα του νέου μουσικού να κινηθεί μέσα σε ένα σύνθετο και συχνά ασταθές επαγγελματικό περιβάλλον (Creech et al., 2008).

Ιδιαίτερη πρόκληση αποτελεί το άγχος μουσικής εκτέλεσης (*music performance anxiety*), καθώς η επαγγελματική ή προεπαγγελματική έκθεση συνδέεται συχνά με αξιολόγηση, σύγκριση και υψηλή προσωπική επένδυση. Η Kenny (2011, σ. 61) ορίζει το άγχος μουσικής εκτέλεσης ως έντονη και επίμονη αγχώδη ανησυχία που σχετίζεται με τη μουσική εκτέλεση και εκδηλώνεται μέσα από συναισθηματικά, γνωστικά, σωματικά και συμπεριφορικά συμπτώματα. Το άγχος αυτό μπορεί να εμφανίζεται σε μουσικούς διαφορετικής ηλικίας, εμπειρίας και τεχνικού επιπέδου, ενώ ενισχύεται σε συνθήκες αξιολογικής απειλής και φόβου αποτυχίας. Για τους νέους μουσικούς, οι ακροάσεις, οι εξετάσεις, οι δημόσιες εμφανίσεις και οι διαδικασίες επιλογής αποκτούν ιδιαίτερη βαρύτητα, επειδή συνδυάζουν τεχνική απαίτηση, προσωπική έκθεση και προσδοκία επιτυχίας. Σε τέτοιες συνθήκες, η προετοιμασία του εκτελεστή χρειάζεται να περιλαμβάνει και τρόπους διαχείρισης

της πίεσης, ώστε η εμπειρία της σκηνής να λειτουργεί ως πεδίο ανάπτυξης και όχι ως παράγοντας αποθάρρυνσης.

Η πίεση της εκτέλεσης συνδέεται και με τις σύνθετες απαιτήσεις της μουσικής απόδοσης. Ο Williamon (2004) επισημαίνει ότι οι μουσικοί χρειάζεται να ανταποκρίνονται σε νοητικές, σωματικές και ερμηνευτικές απαιτήσεις κατά την εξάσκηση και την εκτέλεση, καθώς επεξεργάζονται πολύπλοκες μουσικές πληροφορίες, διατηρούν τεχνική ακρίβεια, καλλιτεχνική πρόθεση και επίγνωση των προσδοκιών του ακροατηρίου. Σε προεπαγγελματικά περιβάλλοντα, αυτή η απαίτηση αποκτά ιδιαίτερη σημασία, επειδή οι νέοι μουσικοί καλούνται να συνδυάσουν την ατομική προετοιμασία με τη συλλογική ευθύνη, την προσαρμογή στο σύνολο και την έκθεση σε δημόσια αξιολόγηση. Η μουσική ανάπτυξη, επομένως, δεν περιορίζεται στη βελτίωση της τεχνικής, καθώς περιλαμβάνει συγκέντρωση, σωματική ετοιμότητα, ψυχραιμία, ακρόαση και προσαρμογή στις απαιτήσεις της ορχηστρικής πράξης.

Οι παραπάνω δυσκολίες δείχνουν ότι η προεπαγγελματική εμπειρία χρειάζεται να συνοδεύεται από παιδαγωγική υποστήριξη. Η σταδιακή έκθεση σε απαιτητικές συνθήκες, η ουσιαστική ανατροφοδότηση, οι ευκαιρίες εμφάνισης με ελεγχόμενο επίπεδο πίεσης και η παρουσία καθοδηγητικών σχέσεων μπορούν να βοηθήσουν τους νέους μουσικούς να βιώσουν την εκτέλεση ως διαχειρίσιμη πλευρά της μουσικής τους εξέλιξης. Η Kenny (2011, σσ. 288–289) τονίζει τη σημασία ενός θετικού και υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος, καθώς και τη συμβολή συχνών, χαμηλού στρες ευκαιριών εμφάνισης στη σταδιακή εξοικείωση με την εκτέλεση. Υπό αυτή την έννοια, η νεανική ορχήστρα μπορεί να συμβάλει στην επαγγελματική μετάβαση όταν συνδυάζει υψηλές μουσικές απαιτήσεις με ανατροφοδότηση, καθοδήγηση, ενίσχυση της αυτονομίας και παιδαγωγική φροντίδα.

Συνολικά, οι προκλήσεις της επαγγελματικής μετάβασης αφορούν τόσο τις αντικειμενικές συνθήκες του μουσικού επαγγέλματος όσο και την προσωπική διαχείριση της πίεσης από τον νέο μουσικό. Ο ανταγωνισμός, η αβεβαιότητα, η ανάγκη αυτοπροβολής, το άγχος εκτέλεσης και οι σύνθετες απαιτήσεις της μουσικής απόδοσης καθιστούν την είσοδο στο επάγγελμα μια διαδικασία που απαιτεί τεχνική επάρκεια, ψυχική ανθεκτικότητα, αυτογνωσία και υποστήριξη. Η νεανική ορχήστρα μπορεί να λειτουργήσει ενισχυτικά σε αυτή την πορεία, εφόσον προσφέρει εμπειρίες υψηλής ποιότητας μέσα σε περιβάλλον που καλλιεργεί την ευθύνη, την προσαρμογή και τη σταδιακή εξοικείωση με τις απαιτήσεις του επαγγελματικού μουσικού χώρου.

Η πορεία προς τον επαγγελματισμό αναδεικνύεται ως σύνθετη διαδικασία, στην οποία ο νέος μουσικός καλείται να συνδυάσει τη μουσική του εξέλιξη με τη διαμόρφωση επαγγελματικής ταυτότητας, αυτονομίας, προσαρμοστικότητας και επίγνωσης των πραγματικών συνθηκών του μουσικού επαγγέλματος. Η νεανική ορχήστρα μπορεί να αποκτήσει ιδιαίτερη παιδαγωγική και προεπαγγελματική αξία μέσα σε αυτή τη διαδικασία, εφόσον προσφέρει συστηματική πρόβα, απαιτητικό ρεπερτόριο, καθοδήγηση, δημόσιες εμφανίσεις, συνεργασία και ανάληψη ευθύνης απέναντι στο σύνολο. Με αυτόν τον τρόπο, οι νέοι μουσικοί έρχονται σε επαφή με πρακτικές που προσεγγίζουν την επαγγελματική ορχηστρική ζωή και καλλιεργούν δεξιότητες που υπερβαίνουν την ατομική τεχνική κατάρτιση.

Η συμβολή αυτή χρειάζεται να κατανοείται με ισορροπία. Η νεανική ορχήστρα μπορεί να υποστηρίξει ουσιαστικά τη μετάβαση προς τον επαγγελματικό χώρο, χωρίς να εξαλείφει τις δυσκολίες που συνοδεύουν την είσοδο στο επάγγελμα, όπως ο ανταγωνισμός, η αβεβαιότητα, το άγχος εκτέλεσης και η ανάγκη συνεχούς προσαρμογής. Επομένως, η αξία της έγκειται στην εξοικείωση με τις απαιτήσεις της ορχηστρικής πράξης και στη διαμόρφωση ενός παιδαγωγικά υποστηρικτικού περιβάλλοντος, μέσα στο οποίο οι νέοι μουσικοί αναπτύσσουν ευθύνη, ανθεκτικότητα, αυτογνωσία και πιο συνειδητή σχέση με τις δυνατότητες και τα όρια της μουσικής σταδιοδρομίας.

1.6 Ιστορική εμφάνιση και εξέλιξη των νεανικών ορχηστρών

Η εμφάνιση των νεανικών ορχηστρών συνδέεται με τη γενικότερη ανάπτυξη της μουσικής εκπαίδευσης και τη σταδιακή ενσωμάτωση της μουσικής στα εκπαιδευτικά συστήματα κατά τον 19ο και τις αρχές του 20ού αιώνα. Η δημιουργία οργανωμένων μουσικών συνόλων στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, όπως σχολικές ορχήστρες, μπάντες και άλλα μαθητικά σύνολα, διαμόρφωσε το κατάλληλο υπόβαθρο για την ανάδυση εξειδικευμένων μορφών συλλογικής μουσικής πρακτικής που απευθύνονταν σε νέους μουσικούς (Mark & Gary, 2007).

Οι νεανικές ορχήστρες συγκροτούν ιδιαίτερη κατηγορία μουσικών συνόλων με έντονο παιδαγωγικό και καλλιτεχνικό χαρακτήρα. Όπως επισημαίνει η Kartomi (2018), τέτοιου είδους σχήματα συνδυάζουν τη μουσική εκτέλεση με τη μαθησιακή διαδικασία, δίνοντας στους νέους μουσικούς τη δυνατότητα να αναπτύξουν τεχνικές, ερμηνευτικές και συνεργατικές δεξιότητες μέσα από την ομαδική εμπειρία. Η παρουσία τους σε σχολεία, ωδεία, κοινοτικά προγράμματα και ανεξάρτητους οργανισμούς δείχνει ότι η ιστορική τους εξέλιξη επηρεάστηκε από διαφορετικές εκπαιδευτικές, κοινωνικές και πολιτιστικές συνθήκες.

Μία από τις πρώτες συστηματικά οργανωμένες μορφές νεανικής ορχήστρας εντοπίζεται στις Ηνωμένες Πολιτείες με την ίδρυση της Portland Junior Symphony το 1924, η οποία στη συνέχεια μετονομάστηκε σε Portland Youth Philharmonic. Η ορχήστρα δημιουργήθηκε στο Πόρτλαντ του Όρεγκον, με καθοριστική συμβολή της πρωτοπόρου δασκάλας βιολιού Mary V. Dodge και του Ρώσου μαέστρου Jacques Gershkovitch. Σύμφωνα με τα ιστορικά στοιχεία του οργανισμού, η Portland Junior Symphony Association ιδρύθηκε το 1924, ενώ η πρώτη δημόσια εμφάνισή της πραγματοποιήθηκε το 1925 (Portland Youth Philharmonic, χ.η.). Η σημασία της βρίσκεται στο ότι καθιερώθηκε ως η παλαιότερη συνεχώς λειτουργούσα νεανική ορχήστρα στις Ηνωμένες Πολιτείες, λειτουργώντας ως πρότυπο για τη δημιουργία αντίστοιχων σχημάτων σε άλλες πόλεις. Υπό τη διεύθυνση του Gershkovitch, η ορχήστρα συνδύασε την καλλιτεχνική απαιτητικότητα με τον εκπαιδευτικό προσανατολισμό, προσφέροντας σε νέους μουσικούς εμπειρία συμμετοχής σε συμφωνικό σύνολο υψηλού επιπέδου (Avshalomov, 1979). Η πορεία της συνεχίζεται έως σήμερα μέσα από τη λειτουργία της Portland Youth Philharmonic.

Κατά τα μέσα του 20ού αιώνα, η ανάπτυξη των νεανικών ορχηστρών επεκτάθηκε και στον ευρωπαϊκό χώρο. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η ίδρυση της National Youth Orchestra of Great Britain (NYO) το 1948 από τη Dame Ruth Railton. Η ορχήστρα ιδρύθηκε σε μια μεταπολεμική περίοδο κατά την οποία η μουσική εκπαίδευση συνδέθηκε με την ανασυγκρότηση, την ελπίδα και την ανάδειξη των δυνατοτήτων της νέας γενιάς. Σύμφωνα με τον επίσημο ιστότοπο της National Youth Orchestra, η NYO δημιουργήθηκε ως σύμβολο εμπιστοσύνης στους νέους ανθρώπους του Ηνωμένου Βασιλείου (National Youth Orchestra, χ.η.). Η συγκρότησή της μέσω αυστηρών ακροάσεων και η συμμετοχή ταλαντούχων μουσικών από διαφορετικές περιοχές της χώρας συνέβαλαν στη διαμόρφωση ενός θεσμικού μοντέλου εθνικής ορχήστρας νέων. Σήμερα, μέσα από προγράμματα όπως το NYO Inspire, ο οργανισμός διευρύνει τον εκπαιδευτικό του ρόλο, συνδυάζοντας την προεπαγγελματική προετοιμασία με την κοινωνική συμπερίληψη και την εθνική πολιτιστική εκπροσώπηση.

Η εξέλιξη των νεανικών ορχηστρών απέκτησε νέα δυναμική κατά το δεύτερο μισό του 20ού αιώνα με την εμφάνιση οργανωμένων προγραμμάτων μεγάλης κλίμακας. Ιδιαίτερη σημασία έχει η ίδρυση του προγράμματος El Sistema στη Βενεζουέλα το 1975 από τον μουσικό και οικονομολόγο José Antonio Abreu. Το πρόγραμμα αναπτύχθηκε ως καινοτόμο μοντέλο συλλογικής μουσικής εκπαίδευσης με έντονο κοινωνικό προσανατολισμό. Σύμφωνα με τον επίσημο φορέα El Sistema και το Sistema Europe, το πρόγραμμα αξιοποιεί τη συλλογική μουσική πράξη, κυρίως μέσα από ορχήστρες και χορωδίες, ως μέσο κοινωνικής

ένταξης, πειθαρχίας και ενδυνάμωσης των παιδιών και των νέων (Sistema Europe, χ.η.). Σε αντίθεση με τις παραδοσιακές εθνικές νεανικές ορχήστρες, οι οποίες συχνά απευθύνονται σε ήδη προχωρημένους μουσικούς, το El Sistema έδωσε έμφαση στη μαζική πρόσβαση στη μουσική εκπαίδευση μέσα από ένα ευρύ δίκτυο τοπικών κέντρων, γνωστών ως núcleos (Tunstall, 2012). Με τον τρόπο αυτό, η νεανική ορχήστρα απέκτησε ευρύτερη κοινωνική λειτουργία, καθώς συνδέθηκε με τη διεύρυνση της πρόσβασης στη μουσική εκπαίδευση και την κοινοτική συμμετοχή.

Παράλληλα, στην Ευρώπη, η ίδρυση της European Union Youth Orchestra (EUYO) το 1976 σηματοδότησε τη μετάβαση σε ένα υπερεθνικό μοντέλο οργάνωσης. Η ορχήστρα ιδρύθηκε έπειτα από ομόφωνη απόφαση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου στις 8 Μαρτίου 1976, με πρωτοβουλία των Joy και Lionel Bryer, ενώ ο Claudio Abbado υπήρξε ο πρώτος μουσικός διευθυντής της. Η συγκρότηση μιας ορχήστρας από νέους μουσικούς ευρωπαϊκών χωρών εξέφρασε έμπρακτα την ιδέα της πολιτιστικής συνεργασίας και της ευρωπαϊκής ενοποίησης. Όπως σημειώνεται στην ιστορική παρουσίαση της European Union Youth Orchestra, το σύνολο λειτουργεί ως χώρος υψηλής καλλιτεχνικής κατάρτισης, διεθνούς ανταλλαγής και προεπαγγελματικής γέφυρας προς τον χώρο των συμφωνικών ορχηστρών (European Union Youth Orchestra, χ.η.· European Commission, 2014).

Συνολικά, η ιστορική εξέλιξη των νεανικών ορχηστρών αποτυπώνει τη μετάβαση από τα πρώιμα εκπαιδευτικά μουσικά σύνολα σε οργανωμένες και θεσμοθετημένες δομές τοπικής, εθνικής και διεθνούς εμβέλειας. Η Portland Junior Symphony ανέδειξε ένα πρότυπο οργανωμένης συμφωνικής εκπαίδευσης για νέους στις Ηνωμένες Πολιτείες, η National Youth Orchestra of Great Britain διαμόρφωσε έναν εθνικό θεσμό υψηλής καλλιτεχνικής επιλογής, το El Sistema διεύρυνε τον ρόλο της ορχηστρικής πράξης προς την κοινωνική παρέμβαση, ενώ η European Union Youth Orchestra συνέδεσε την καλλιτεχνική κατάρτιση με τη διεθνή συνεργασία. Έτσι, από τις αρχές του 20ού αιώνα έως σήμερα, οι νεανικές ορχήστρες εξελίχθηκαν σε θεσμούς όπου η μουσική μάθηση, η συλλογική καλλιτεχνική πράξη, η πολιτιστική εκπροσώπηση και η προεπαγγελματική προετοιμασία συναντώνται με διαφορετικούς τρόπους.

1.7 Ενδεικτικά μοντέλα νεανικών ορχηστρών σε διεθνές επίπεδο

Η διεθνής ανάπτυξη των νεανικών ορχηστρών έχει οδηγήσει στη διαμόρφωση διαφορετικών παιδαγωγικών και οργανωτικών πρακτικών, οι οποίες αντανakλούν ποικίλες αντιλήψεις σχετικά με τον ρόλο της ορχηστρικής πράξης στη μουσική εκπαίδευση και την

κοινωνία. Οι νεανικές ορχήστρες παρέχουν εκπαιδευτικές και εκτελεστικές ευκαιρίες στους συμμετέχοντες, συνδυάζοντας τη μαθησιακή διαδικασία με τη δημόσια καλλιτεχνική παρουσία (Kartomi, 2018). Σε συνέχεια των παιδαγωγικών στόχων που αναλύθηκαν στην προηγούμενη ενότητα, η παρούσα ενότητα εστιάζει σε ενδεικτικά διεθνή παραδείγματα, προκειμένου να εξεταστούν διαφορετικοί τρόποι οργάνωσης, επιλογής, εκπαίδευσης και κοινωνικής λειτουργίας των συνόλων αυτών.

Για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας, τα διεθνή παραδείγματα νεανικών ορχηστρών οργανώνονται αναλυτικά σε δύο βασικές κατευθύνσεις: τα καλλιτεχνικά και προεπαγγελματικά προσανατολισμένα μοντέλα και τα κοινωνικά ή κοινοτικά προσανατολισμένα μοντέλα. Η διάκριση αυτή προτείνεται ως ερμηνευτικό σχήμα που βοηθά να κατανοηθούν οι διαφορετικοί στόχοι, οι τρόποι οργάνωσης και οι παιδαγωγικές λειτουργίες των επιλεγμένων παραδειγμάτων, χωρίς να έχει χαρακτήρα απόλυτης ταξινόμησης.

Η επιλογή των παραδειγμάτων έχει ενδεικτικό και όχι εξαντλητικό χαρακτήρα. Η European Union Youth Orchestra, η Gustav Mahler Jugendorchester, η National Youth Orchestra of the United States of America και το El Sistema επιλέγονται επειδή αποτελούν διεθνώς αναγνωρίσιμες περιπτώσεις, διαθέτουν σαφές οργανωτικό και παιδαγωγικό αποτύπωμα και επιτρέπουν τη σύγκριση διαφορετικών προσανατολισμών στον χώρο των νεανικών ορχηστρών. Οι τρεις πρώτες περιπτώσεις συνδέονται κυρίως με την καλλιτεχνική αριστεία, την επιλογή νέων μουσικών υψηλού επιπέδου και την προεπαγγελματική προετοιμασία. Αντίθετα, το El Sistema εξετάζεται ως χαρακτηριστικό παράδειγμα κοινωνικά προσανατολισμένου μοντέλου, καθώς η συλλογική μουσική πράξη αξιοποιείται ως μέσο διεύρυνσης της πρόσβασης στη μουσική εκπαίδευση και κοινωνικής ένταξης.

1.7.1 Καλλιτεχνικά και προεπαγγελματικά προσανατολισμένα μοντέλα

Το καλλιτεχνικά και προεπαγγελματικά προσανατολισμένο μοντέλο οργανώνεται γύρω από την επιδίωξη υψηλού επιπέδου ορχηστρικής εκτέλεσης και την προετοιμασία των νέων μουσικών για σπουδές ή επαγγελματική πορεία στη μουσική. Σε αυτή την κατεύθυνση εντάσσονται ορχήστρες που λειτουργούν με διαδικασίες επιλογής, συνεργάζονται με καταξιωμένους μαέστρους και μουσικούς, αξιοποιούν απαιτητικό ρεπερτόριο και δίνουν στους συμμετέχοντες εμπειρίες που πλησιάζουν τις συνθήκες του επαγγελματικού συμφωνικού χώρου.

Στο εσωτερικό αυτής της κατεύθυνσης μπορούν να διακριθούν δύο βασικοί τύποι. Ο πρώτος αφορά τις υπερεθνικές ορχήστρες επιλογής, οι οποίες συγκεντρώνουν νέους μουσικούς

από διαφορετικές χώρες και συνδέουν τη μουσική εκπαίδευση με την πολιτιστική συνεργασία. Σε αυτή την κατηγορία εντάσσονται η European Union Youth Orchestra και η Gustav Mahler Jugendorchester. Ο δεύτερος τύπος αφορά τις εθνικές ορχήστρες νέων υψηλού επιπέδου, οι οποίες συγκεντρώνουν προχωρημένους νέους μουσικούς μιας χώρας και λειτουργούν ως γέφυρα ανάμεσα στη μουσική εκπαίδευση και τον επαγγελματικό χώρο. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτής της κατηγορίας αποτελεί η National Youth Orchestra of the United States of America.

Η European Union Youth Orchestra αποτελεί ενδεικτικό παράδειγμα υπερεθνικής ορχήστρας επιλογής. Η ιστορία της ξεκινά το 1976, με πρωτοβουλία που συνδέεται με τους Joy και Lionel Bryer, και η ορχήστρα εξελίχθηκε σε θεσμό που συνδέει την καλλιτεχνική εκπαίδευση με την ευρωπαϊκή πολιτιστική συνεργασία. Η συγκρότησή της από νέους μουσικούς των κρατών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης προσδίδει στο σύνολο διακρατικό χαρακτήρα και το διαφοροποιεί από τα εθνικά μοντέλα ορχηστρών νέων. Η συμμετοχή στην EUYO παρέχει στους νέους μουσικούς εμπειρία υψηλού επιπέδου, επαφή με απαιτητικό ρεπερτόριο και ένταξη σε ένα διεθνές καλλιτεχνικό περιβάλλον (European Union Youth Orchestra, χ.η.).

Στην ίδια κατηγορία μπορεί να ενταχθεί και η Gustav Mahler Jugendorchester. Η ορχήστρα ιδρύθηκε στη Βιέννη το 1986/87 με πρωτοβουλία του Claudio Abbado και απέκτησε ιδιαίτερη σημασία ως ευρωπαϊκός θεσμός νέων μουσικών. Η λειτουργία της βασίζεται σε διεθνείς ακροάσεις, οι οποίες πραγματοποιούνται σε πολλές ευρωπαϊκές πόλεις, καθώς και σε εντατικές περιόδους προετοιμασίας και συναυλιακές δραστηριότητες υψηλών απαιτήσεων (Gustav Mahler Jugendorchester, χ.η.). Το παράδειγμα αυτό δείχνει ότι η νεανική ορχήστρα μπορεί να αποτελέσει περιβάλλον καλλιτεχνικής εξειδίκευσης, όπου οι νέοι μουσικοί έρχονται σε επαφή με πρακτικές, προσδοκίες και συνθήκες που προσομοιάζουν στον επαγγελματικό συμφωνικό χώρο.

Αντίστοιχο παράδειγμα εθνικής ορχήστρας νέων αποτελεί η National Youth Orchestra of the United States of America, η οποία λειτουργεί υπό την αιγίδα του Carnegie Hall. Η NYO-USA απευθύνεται σε νέους μουσικούς ηλικίας 16–19 ετών, οι οποίοι επιλέγονται μέσω ακροάσεων για τη θερινή περίοδο της ορχήστρας. Το πρόγραμμα περιλαμβάνει συνεργασία με έμπειρους μουσικούς και καλλιτέχνες, εντατική προετοιμασία και δημόσιες εμφανίσεις (National Youth Orchestra of the United States of America. χ.η.). Μέσα από αυτή τη διαδικασία, οι συμμετέχοντες αποκτούν εμπειρίες υψηλής καλλιτεχνικής απαίτησης, οι οποίες

μπορούν να συμβάλλουν στη διαμόρφωση μουσικών δεξιοτήτων, επαγγελματικής στάσης και μελλοντικών προσανατολισμών.

Η παιδαγωγική αξία των καλλιτεχνικά προσανατολισμένων μοντέλων βρίσκεται στην καλλιέργεια υψηλού επιπέδου μουσικών δεξιοτήτων, στην εξοικείωση με απαιτητικό ρεπερτόριο, στην ανάπτυξη πειθαρχίας, συνεργασίας και επαγγελματικής στάσης. Παράλληλα, τα μοντέλα αυτά έχουν ορισμένους περιορισμούς. Η ένταξη σε τέτοιες ορχήστρες προϋποθέτει συχνά προηγμένη τεχνική κατάρτιση, μακροχρόνια μουσική εκπαίδευση και δυνατότητα πρόσβασης σε ανταγωνιστικές διαδικασίες επιλογής. Επομένως, δεν είναι εξίσου προσιτά σε όλους τους νέους, ιδιαίτερα σε όσους δεν είχαν από νωρίς πρόσβαση σε συστηματική μουσική εκπαίδευση ή σε υποστηρικτικό κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον. Επιπλέον, η έντονη έμφαση στην υψηλή επίδοση μπορεί να δημιουργήσει αυξημένες απαιτήσεις και ψυχολογική πίεση, ειδικά όταν η επιτυχία συνδέεται στενά με την επαγγελματική προοπτική.

1.7.2 Κοινωνικά και κοινοτικά προσανατολισμένα μοντέλα

Το κοινωνικά και κοινοτικά προσανατολισμένο μοντέλο δίνει έμφαση στη διεύρυνση της πρόσβασης στη μουσική εκπαίδευση, στη συλλογική μάθηση και στη σχέση της ορχηστρικής πράξης με την κοινότητα. Σε αυτή την περίπτωση, η νεανική ορχήστρα δεν αντιμετωπίζεται αποκλειστικά ως χώρος καλλιτεχνικής κατάρτισης, καθώς αποκτά ρόλο κοινωνικής ένταξης, ενδυνάμωσης και δημιουργίας δεσμών ανάμεσα στους συμμετέχοντες. Η μουσική εκπαίδευση αποκτά ευρύτερη κοινωνική λειτουργία, καθώς απευθύνεται συχνά σε παιδιά και νέους που δεν θα είχαν εύκολη πρόσβαση σε αντίστοιχες εκπαιδευτικές και πολιτιστικές εμπειρίες.

Στο εσωτερικό αυτής της κατεύθυνσης μπορούν να διακριθούν δύο βασικοί τύποι. Ο πρώτος αφορά μεγάλης κλίμακας δίκτυα μουσικής εκπαίδευσης και κοινωνικής παρέμβασης, τα οποία οργανώνονται μέσα από τοπικά κέντρα και απευθύνονται σε μεγάλο αριθμό παιδιών και νέων. Ο δεύτερος αφορά μικρότερα κοινοτικά ή τοπικά σχήματα, τα οποία προσαρμόζονται στις ανάγκες συγκεκριμένων κοινοτήτων και δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στη διαδικασία, στη συλλογική εμπειρία και στη δημιουργία ασφαλών παιδαγωγικών περιβαλλόντων. Το El Sistema αποτελεί το πιο γνωστό διεθνές παράδειγμα της πρώτης κατηγορίας, ενώ πολλές μεταγενέστερες πρωτοβουλίες σε Ευρώπη και Αμερική έχουν εμπνευστεί από τη φιλοσοφία του, προσαρμόζοντάς την σε διαφορετικά κοινωνικά και εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.

Το El Sistema ιδρύθηκε στη Βενεζουέλα το 1975 από τον José Antonio Abreu και αναπτύχθηκε ως πρόγραμμα μουσικής κοινωνικής δράσης. Βασικό στοιχείο του είναι η οργάνωση της μουσικής εκπαίδευσης μέσα από τοπικά κέντρα, γνωστά ως *núcleos*, όπου παιδιά και νέοι συμμετέχουν σε ορχήστρες και χορωδίες. Η συλλογική μουσική πράξη αξιοποιείται ως μέσο καθημερινής μάθησης, συνεργασίας και κοινωνικής δραστηριοποίησης. Ο Uy (2012) αναφέρει ότι το πρόγραμμα προσφέρει στα παιδιά όργανα, καθημερινά μαθήματα μετά το σχολείο και συμμετοχή σε ορχήστρες, οι οποίες οργανώνονται στα *núcleos*, δηλαδή στους βασικούς χώρους μαθημάτων και προβών. Επιπλέον, εξετάζει το El Sistema ως πρόγραμμα στο οποίο η μουσική εκπαίδευση σχετίζεται με τη διαμόρφωση κοινωνικής συνείδησης και με τη σχέση ανάμεσα στη μουσική πράξη και την κοινότητα (Uy, 2012). Η παιδαγωγική σημασία του El Sistema βρίσκεται στη μαζική πρόσβαση στη μουσική εκπαίδευση, στη συλλογική μάθηση, στην ενίσχυση της πειθαρχίας, της συνεργασίας και της αίσθησης κοινότητας. Σε αντίθεση με τα προεπαγγελματικά μοντέλα επιλογής, το κοινωνικά προσανατολισμένο μοντέλο δίνει προτεραιότητα στη συμμετοχή μεγάλου αριθμού παιδιών και νέων και στη δημιουργία ευκαιριών για κοινωνικές ομάδες που συχνά βρίσκονται μακριά από τους θεσμούς της λόγιας μουσικής εκπαίδευσης. Με αυτή την έννοια, η νεανική ορχήστρα αποκτά ρόλο ευρύτερης παιδαγωγικής και κοινωνικής παρέμβασης.

Ωστόσο, και αυτό το μοντέλο παρουσιάζει ορισμένους περιορισμούς. Η έμφαση στη μαζική συμμετοχή μπορεί να δημιουργήσει ερωτήματα σχετικά με την ποιότητα της ατομικής μουσικής κατάρτισης, τον τρόπο διδασκαλίας και την ισορροπία ανάμεσα στη διαδικασία και το καλλιτεχνικό αποτέλεσμα. Επιπλέον, μεγάλης κλίμακας προγράμματα, όπως το El Sistema, εξαρτώνται συχνά από κρατική ή θεσμική χρηματοδότηση, στοιχείο που μπορεί να επηρεάζει τη σταθερότητα, την αυτονομία και τη συνέχεια της λειτουργίας τους. Η Allan (2010), εξετάζοντας το Sistema Scotland ως πρόγραμμα κοινωνικής αλλαγής μέσω κλασικής μουσικής εκπαίδευσης, επισημαίνει ότι τέτοιες παρεμβάσεις δεν είναι αυτονόητη διαδικασία, καθώς θέτουν δύσκολα ζητήματα γύρω από την κοινωνική ένταξη, την καλλιτεχνική αριστεία και την τεκμηρίωση των αποτελεσμάτων τους (σσ. 111–112). Επομένως, η κοινωνική λειτουργία της νεανικής ορχήστρας χρειάζεται να κατανοείται ως δυνατότητα παρέμβασης και ως πεδίο παιδαγωγικών, κοινωνικών και θεσμικών προκλήσεων.

1.7.3 Συγκριτική αποτίμηση των διεθνών μοντέλων

Η διάκριση ανάμεσα στα καλλιτεχνικά/προεπαγγελματικά και στα κοινωνικά/κοινοτικά μοντέλα είναι χρήσιμη για την ανάλυση των νεανικών ορχηστρών, χωρίς

να πρέπει να θεωρηθεί απόλυτη. Τα καλλιτεχνικά προσανατολισμένα μοντέλα δίνουν προτεραιότητα στην αριστεία, στην εξειδίκευση και στην προετοιμασία για τον επαγγελματικό μουσικό χώρο. Τα κοινωνικά προσανατολισμένα μοντέλα δίνουν μεγαλύτερο βάρος στη διεύρυνση της πρόσβασης, στην ένταξη και στη σχέση της μουσικής με την κοινότητα. Στην πράξη, όμως, τα όρια ανάμεσα στις δύο κατηγορίες συχνά είναι ρευστά. Μια ορχήστρα υψηλών απαιτήσεων μπορεί να προσφέρει σημαντικές κοινωνικές και παιδαγωγικές εμπειρίες, ενώ ένα κοινωνικό πρόγραμμα μπορεί να αναπτύσσει υψηλού επιπέδου μουσικά σύνολα.

Η συγκριτική εξέταση των παραπάνω παραδειγμάτων δείχνει ότι οι νεανικές ορχήστρες αποτελούν σύνθετους παιδαγωγικούς, καλλιτεχνικούς και κοινωνικούς θεσμούς. Η οργάνωση, τα κριτήρια επιλογής, το κοινωνικό περιβάλλον, οι παιδαγωγικές πρακτικές και οι στόχοι κάθε οργανισμού επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο οι νέοι βιώνουν τη συμμετοχή τους στην ορχήστρα. Στα προεπαγγελματικά μοντέλα, η εμπειρία συνδέεται περισσότερο με την καλλιτεχνική εξέλιξη, την επαγγελματική ταυτότητα και τη μετάβαση στον μουσικό χώρο. Στα κοινωνικά μοντέλα, η ορχηστρική πράξη συνδέεται περισσότερο με την πρόσβαση, τη συμπερίληψη, τη συλλογική μάθηση και την κοινότητα.

Η σημασία των νεανικών ορχηστρών δεν περιορίζεται στον άξονα καλλιτεχνική αριστεία–κοινωνική ένταξη. Η Valenzuela et al. (2022), εξετάζοντας παιδικές και νεανικές ορχήστρες στην Αργεντινή, δείχνει ότι τα ορχηστρικά προγράμματα μπορούν να λειτουργήσουν ως θεσμοί καθοδήγησης, μέσα στους οποίους οι νέοι διερευνούν δεξιότητες, αναλαμβάνουν ρόλους, διαμορφώνουν στηρίγματα και συγκροτούν αφηγήσεις για την ταυτότητα και το μέλλον τους. Η έρευνά της βασίστηκε σε αφηγήσεις 19 νέων, καθώς και σε στοιχεία από εκπαιδευτικούς και οικογένειες, με στόχο να κατανοηθεί η σχέση ανάμεσα στην ορχηστρική εμπειρία, την ταυτότητα και τα μελλοντικά σχέδια των συμμετεχόντων. Με αυτή την έννοια, η νεανική ορχήστρα μπορεί να ιδωθεί ως παιδαγωγικός θεσμός που επηρεάζει τη μουσική μάθηση και τον τρόπο με τον οποίο οι νέοι αντιλαμβάνονται τις δυνατότητες και τις μελλοντικές τους διαδρομές.

Συμπερασματικά, η μελέτη των διεθνών μοντέλων νεανικών ορχηστρών είναι σημαντική, επειδή παρέχει ένα ερμηνευτικό σχήμα για την κατανόηση αντίστοιχων πρακτικών σε εθνικό επίπεδο. Τα παραδείγματα της European Union Youth Orchestra, της Gustav Mahler Jugendorchester, της National Youth Orchestra of the United States of America και του El Sistema δείχνουν ότι η νεανική ορχήστρα μπορεί να υπηρετεί διαφορετικούς σκοπούς: την καλλιτεχνική αριστεία, την επαγγελματική προετοιμασία, την κοινωνική ένταξη, την κοινοτική

συμμετοχή και την πολιτιστική συνεργασία. Αυτή η πολυμορφία καθιστά τις νεανικές ορχήστρες ιδιαίτερα ενδιαφέρον αντικείμενο μελέτης στο πεδίο της μουσικής παιδαγωγικής.

1.8 Ρόλος και λειτουργία των νεανικών ορχηστρών στην Ελλάδα

Η λειτουργία των νεανικών ορχηστρών στην Ελλάδα αποτυπώνεται μέσα από διαφορετικά οργανωτικά και παιδαγωγικά μοντέλα. Οι πρωτοβουλίες αυτές δεν ακολουθούν μία ενιαία μορφή, καθώς άλλοτε συνδέονται με μεγάλους πολιτιστικούς οργανισμούς, άλλοτε αναπτύσσονται ως ανεξάρτητα σχήματα και άλλοτε εντάσσουν τη μουσική πράξη σε κοινωνικούς ή φιλανθρωπικούς σκοπούς. Έτσι, οι νεανικές ορχήστρες στην ελληνική πραγματικότητα μπορούν να προσεγγιστούν ως χώροι ορχηστρικής εκπαίδευσης, καλλιτεχνικής εμπειρίας, προ-επαγγελματικής προετοιμασίας και κοινωνικής παρέμβασης.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα νεανικής ορχήστρας με εθνικό και προ-επαγγελματικό προσανατολισμό αποτελεί η Ελληνική Συμφωνική Ορχήστρα Νέων (ΕΛΣΟΝ). Η ορχήστρα ιδρύθηκε το 2017 από τον αρχιμουσικό Διονύση Γραμμένο και λειτουργεί ως Ορχήστρα *in Residence* του Μεγάρου Μουσικής Αθηνών, συγκεντρώνοντας νέους Έλληνες μουσικούς από την Ελλάδα και το εξωτερικό. Σύμφωνα με την επίσημη παρουσίασή της, βασίζεται στα ευρωπαϊκά πρότυπα των Εθνικών Ορχηστρών Νέων και έχει ως βασικό σκοπό τον εντοπισμό, την καθοδήγηση, την ανάδειξη και την εκπαίδευση νέων ταλαντούχων μουσικών στο συμφωνικό και οπερατικό ρεπερτόριο. Παράλληλα, δίνει στα μέλη της δυνατότητες συμμετοχής σε συναυλίες και συνεργασίας με διακεκριμένους καλλιτέχνες, αρχιμουσικούς, σολίστ και καθηγητές, ενώ η διεθνής της παρουσία ενισχύει τον προ-επαγγελματικό χαρακτήρα της (Ελληνική Συμφωνική Ορχήστρα Νέων [ΕΛΣΟΝ], χ.η.).

Αντίστοιχα, η Συμφωνική Ορχήστρα Νέων του Μεγάρου Μουσικής Θεσσαλονίκης (ΜΟΥΣΑ) αποτελεί παράδειγμα νεανικής ορχήστρας που λειτουργεί στο περιβάλλον μεγάλου πολιτιστικού οργανισμού. Δημιουργήθηκε από τον Οργανισμό Μεγάρου Μουσικής Θεσσαλονίκης τον Μάρτιο του 2015, με πρωτοβουλία του τότε Καλλιτεχνικού Διευθυντή Γιώργου-Εμμανουήλ Λαζαρίδη και με ιδρυτική δωρεά του Ιδρύματος Σταύρος Νιάρχος. Η ΜΟΥΣΑ συγκροτείται από νέους μουσικούς 8 έως 25 ετών από τη Βόρεια Ελλάδα και άλλες περιοχές της χώρας. Βασικός σκοπός της είναι η περαιτέρω εκπαίδευση των μελών της στην ορχηστρική τέχνη, η στήριξη και προβολή νέων ταλαντούχων Ελλήνων μουσικών και η ενδυνάμωση της κοινωνικής ευαισθησίας μέσω της μουσικής (ΜΟΥΣΑ – Μέγαρο Μουσικής Θεσσαλονίκης, χ.η.).

Στην ίδια κατηγορία των θεσμικά οργανωμένων εκπαιδευτικών σχημάτων μπορεί να ενταχθεί και η Camerata Junior – Ορχήστρα Νέων των Φίλων της Μουσικής. Ιδρύθηκε το 2010 στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών δράσεων του Συλλόγου Οι Φίλοι της Μουσικής και λειτουργεί ως Ορχήστρα *in Residence* του Μεγάρου Μουσικής Αθηνών. Σκοπός της είναι η καλλιέργεια νέων ταλαντούχων μουσικών, η ανάπτυξη πνεύματος συνεργασίας και η διαπαιδαγώγηση των μελών της μέσα από την εμπειρία της ομαδικής μουσικής δράσης. Η ορχήστρα αριθμεί μέλη ηλικίας 9 έως 25 ετών και οργανώνεται σε δύο επίπεδα, καθώς περιλαμβάνει παιδικό τμήμα εγχόρδων και νεανικό συμφωνικό τμήμα. Η δωρεάν συμμετοχή των μελών, τα εβδομαδιαία μαθήματα στο Μέγαρο Μουσικής Αθηνών και η τακτική συναυλιακή παρουσία της δείχνουν ότι η Camerata Junior λειτουργεί ως χώρος συστηματικής ορχηστρικής μάθησης και καλλιτεχνικής εμπειρίας για παιδιά και νέους μουσικούς (Camerata Junior – Ορχήστρα Νέων των Φίλων της Μουσικής, χ.η.).

Διαφορετικό παράδειγμα αποτελεί η Συμφωνική Ορχήστρα Νέων Ελλάδος (ΣΟΝΕ), η οποία συνδυάζει τη συμφωνική πράξη με χορωδιακή δραστηριότητα και έντονο φιλανθρωπικό προσανατολισμό. Σύμφωνα με τα στοιχεία που παρουσιάζονται από το Μέγαρο Μουσικής Θεσσαλονίκης, η ΣΟΝΕ δημιουργήθηκε το 2011 από τον μουσικό Ευάγγελο Αραμπατζή και αποτελείται από παιδιά και νέους 13 έως 30 ετών από όλη την Ελλάδα. Οι εμφανίσεις της περιλαμβάνουν τόσο την ορχήστρα όσο και την παιδική-νεανική χορωδία της, ενώ η δράση της συνδέεται κυρίως με φιλανθρωπικές συναυλίες. Ο χαρακτήρας αυτός διαφοροποιεί τη ΣΟΝΕ από ορχήστρες που δίνουν έμφαση κυρίως στην προ-επαγγελματική κατάρτιση, καθώς προβάλλει περισσότερο την κοινωνική προσφορά και τη συλλογική δράση των νέων μουσικών (Συμφωνική Ορχήστρα Νέων Ελλάδος [ΣΟΝΕ].χ.η.).

Στον χώρο των ανεξάρτητων πρωτοβουλιών, η Underground Youth Orchestra (UYO) αποτελεί παράδειγμα νεανικής συμφωνικής ορχήστρας με σταθερή εκπαιδευτική, καλλιτεχνική και διεθνή δραστηριότητα. Σύμφωνα με την επίσημη παρουσίασή της, διαθέτει πολυετή ενεργή παρουσία, ενώ από το 2016 έχει αναπτύξει δράση και στο εξωτερικό μέσα από συνεργασίες με γερμανικά πανεπιστήμια και φορείς. Το 2019 συμμετείχε, ύστερα από πρόσκληση, στο διεθνές φεστιβάλ νεανικών ορχηστρών *Young Euro Classic* υπό τη διεύθυνση του Christoph Eschenbach, γεγονός που αποτυπώνει τον διεθνή προσανατολισμό της. Η UYO έχει ως στόχο να προσφέρει σε νέους ταλαντούχους μουσικούς ευκαιρίες εκπαίδευσης στην ορχηστρική τέχνη, συμμετοχής σε υψηλού επιπέδου συναυλίες, σολιστικής εμφάνισης και παρακολούθησης *masterclasses*, ενώ οι πρόβες της πραγματοποιούνται στο Μέγαρο

Μουσικής Αθηνών και συντονίζονται από την εκπαιδευτική ομάδα της ορχήστρας (Underground Youth Orchestra [YUO], χ.η.).

Το El Sistema Greece διαφοροποιείται από τα παραπάνω παραδείγματα, καθώς θέτει στο επίκεντρο τη σχέση ανάμεσα στη συλλογική μουσική εκπαίδευση και την κοινωνική ένταξη. Ξεκίνησε στην Ελλάδα τον Αύγουστο του 2016, με κοινή προσπάθεια του Impact Hub Athens και του Anis Barnat, με στόχο την ενίσχυση κοινωνικά ασθενέστερων παιδιών μέσω της μουσικής. Στο πλαίσιο αυτής της δράσης ιδρύθηκε τον Οκτώβριο του 2017 η Νεανική Ορχήστρα El Sistema Greece, ενώ τον Οκτώβριο του 2018 το πρόγραμμα συστάθηκε ως αυτόνομη ΜΚΟ. Σύμφωνα με την επίσημη παρουσίασή του, το El Sistema Greece αποτελεί εκπαιδευτικό μουσικό πρόγραμμα κοινωνικής ένταξης που παρέχει πρόσβαση σε μουσική εκπαίδευση υψηλού επιπέδου σε παιδιά και νέους στην Ελλάδα, απευθυνόμενο σε παιδιά και νέους από διαφορετικά κοινωνικά υπόβαθρα, συμπεριλαμβανομένων παιδιών που βρίσκονται σε δομές φιλοξενίας προσφύγων, αιτούντων άσυλο και ασυνόδευτων ανηλίκων. Με αυτόν τον τρόπο, η ορχηστρική πράξη συνδέεται με την πρόσβαση στη μουσική εκπαίδευση, την κοινωνική ένταξη και τη δημιουργία μιας μουσικής κοινότητας με συμπεριληπτικό χαρακτήρα (El Sistema Greece, χ.η.).

Συνολικά, οι νεανικές ορχήστρες στην Ελλάδα μπορούν να ιδωθούν ως δυναμικά περιβάλλοντα μουσικής μάθησης, τα οποία γεφυρώνουν την ατομική εκπαίδευση με τη συλλογική καλλιτεχνική εμπειρία. Η ΕΛΣΟΝ και η ΜΟΥΣΑ προβάλλουν περισσότερο τον προ-επαγγελματικό και θεσμικά οργανωμένο χαρακτήρα της ορχηστρικής εκπαίδευσης, η Camerata Junior δίνει έμφαση στη συστηματική παιδαγωγική καλλιέργεια παιδιών και νέων μέσα από την ομαδική μουσική δράση, η ΣΟΝΕ αναδεικνύει τη σύνδεση της νεανικής μουσικής πράξης με τη φιλανθρωπική δράση, η ΥΥΟ φανερώνει τη δυναμική ανεξάρτητων πρωτοβουλιών με διεθνή προσανατολισμό, ενώ το El Sistema Greece προτάσσει την κοινωνική ένταξη μέσω της συλλογικής μουσικής εκπαίδευσης. Η πολυμορφία αυτή δείχνει ότι οι νεανικές ορχήστρες στην Ελλάδα λειτουργούν ως πεδία καλλιτεχνικής, παιδαγωγικής και κοινωνικής εμπειρίας για τους νέους συμμετέχοντες.

Κεφάλαιο 2 Η περίπτωση της Αθηναϊκής Συμφωνικής Ορχήστρας Νέων

Τα ιστορικά και οργανωτικά δεδομένα που παρουσιάζονται στο παρόν κεφάλαιο βασίζονται αποκλειστικά σε πρωτογενές ερευνητικό υλικό, το οποίο προέκυψε από δύο

ημιδομημένες συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας: αφενός με τον μαέστρο και διευθυντή της Αθηναϊκής Συμφωνικής Ορχήστρας Νέων (ΑΣΟΝ), κ. Παύλο Σεργίου, και αφετέρου με τον πρώην πρόεδρο του Συλλόγου της ΑΣΟΝ, κ. Νικόλαο Μαλιάρα. Οι συνεντεύξεις αξιοποιήθηκαν ως βασική πηγή για την ανασύσταση της ιστορικής πορείας, της θεσμικής συγκρότησης και των συνθηκών λειτουργίας της ορχήστρας. Ιδιαίτερα η συνέντευξη με τον κ. Σεργίου υπερβαίνει την καταγραφή ιστορικών στοιχείων και συμβάλλει ουσιαστικά στην ερμηνεία του παιδαγωγικού προσανατολισμού, της φυσιογνωμίας και των στόχων της ΑΣΟΝ, όπως αυτοί συγκροτήθηκαν διαχρονικά μέσα από την καλλιτεχνική και εκπαιδευτική της πρακτική. Οι συνεντεύξεις αξιοποιούνται αποκλειστικά ως πηγές καταγραφής ιστορικών δεδομένων, πληροφοριών για τη θεσμική συγκρότηση και τη λειτουργία της ορχήστρας, καθώς και για τον προσδιορισμό των στόχων της, χωρίς να αποτελούν αντικείμενο περαιτέρω ανάλυσης ή ερμηνευτικής επεξεργασίας στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης.

2.1 Ίδρυση, θεσμική μορφή, δομή και λειτουργία της ΑΣΟΝ

Η Αθηναϊκή Συμφωνική Ορχήστρα Νέων (ΑΣΟΝ) ιδρύθηκε στο δεύτερο μισό της δεκαετίας του 1990, σε μια χρονική συγκυρία κατά την οποία οι δυνατότητες συστηματικής συμφωνικής εμπειρίας για νέους μουσικούς στην Ελλάδα ήταν περιορισμένες. Οι πρώτες συζητήσεις για τη δημιουργία της ξεκίνησαν την περίοδο 1996–1997 και η ιδρυτική της πράξη πραγματοποιήθηκε το 1998. Τα άτομα τα οποία επεδίωξαν αυτή την προσπάθεια ήταν κυρίως μουσικοί της τότε Κρατικής Ορχήστρας της Αθήνας και ο διαχρονικός της Μαέστρος και Διευθυντής της κος Παύλος Σεργίου (Ομότιμος Καθηγητής του Τμήματος Μουσικών Σπουδών του ΕΚΠΑ) . Η ίδρυσή της συνδέεται με τη συνέχιση και μετεξέλιξη μιας προϋπάρχουσας προσπάθειας με την ονομασία «Ορχήστρα Μαθητών Αθήνας», η οποία αποτέλεσε το αρχικό υπόβαθρο για τη συγκρότηση ενός πιο σταθερού και οργανωμένου συμφωνικού συνόλου νέων.

Ως προς τη χωροθέτηση και τη λειτουργική υποστήριξη, από τα πρώτα χρόνια της λειτουργίας της η ΑΣΟΝ στεγάστηκε σε εκπαιδευτικό χώρο στην Αθήνα (Εκπαιδευτήρια Μαλιάρα). Σε αυτό καθοριστικό ρόλο παίζει η προσφορά του πρώην προέδρου της κος Νικόλαου Μαλιάρα (Καθηγητή του Τμήματος Μουσικών Σπουδών του Ε.Κ.Π.Α.) ο οποίος προσέφερε από τη πρώτη στιγμή το συγκεκριμένο χώρο χωρίς κανένα οικονομικό αντάλλαγμα και συνεχίζει να τον προσφέρει μέχρι και σήμερα. Η αρχικά προσωρινή αυτή λύση εξελίχθηκε

σε μόνιμη έδρα της ορχήστρας και παρέχει σταθερό πλαίσιο για τη διεξαγωγή προβών και την οργάνωση της δραστηριότητάς της.

Παράλληλα με τη συγκρότηση της ορχήστρας, ιδρύθηκε μη κερδοσκοπικό σωματείο με την επωνυμία «Σύλλογος Αθηναϊκής Συμφωνικής Ορχήστρας Νέων», το οποίο αποτέλεσε τον επίσημο φορέα λειτουργίας της. Ο σύλλογος λειτούργησε βάσει καταστατικού, στο οποίο καθορίζονταν οι σκοποί και το πλαίσιο δράσης του. Τα μέλη της ορχήστρας, από τη στιγμή που ενηλικιώνονταν, είχαν τη δυνατότητα να είναι και μέλη του συλλόγου, ενώ σε αυτόν συμμετείχαν και πρόσωπα εκτός της ενεργού ορχηστρικής σύνθεσης, όπως πανεπιστημιακοί, συνθέτες και μουσικοπαιδαγωγοί.

Η διοικητική οργάνωση του συλλόγου περιλάμβανε Γενική Συνέλευση και επταμελές Διοικητικό Συμβούλιο, το οποίο προέκυπτε από αρχαιρεσίες που διεξάγονταν ανά διετία. Στη σύνθεσή του συμμετείχαν ενήλικα και πιο έμπειρα μέλη της ορχήστρας, καθώς και πρόσωπα με ενεργή παρουσία στον μουσικό και εκπαιδευτικό χώρο. Η λειτουργία του συλλόγου ακολουθούσε το τυπικό πλαίσιο αντίστοιχων μη κερδοσκοπικών, εκπαιδευτικού χαρακτήρα σωματείων.

Οι οικονομικές συνθήκες λειτουργίας της ΑΣΟΝ χαρακτηρίζονταν από περιορισμένους πόρους. Τα έσοδα προέρχονταν κυρίως από αμοιβές συναυλιών και αξιοποιούνταν για την κάλυψη βασικών λειτουργικών αναγκών, όπως η αναπαραγωγή παρτιτούρων και λοιπές πρακτικές δαπάνες. Παράλληλα, μέρος του υλικού εξοπλισμού της ορχήστρας αποκτήθηκε μέσω δωρεών, ώστε να είναι διαθέσιμο στα μέλη της. Η συνολική λειτουργία της ΑΣΟΝ στηρίχθηκε σε μεγάλο βαθμό στην εθελοντική προσφορά χρόνου και εργασίας, χωρίς οικονομικό αντάλλαγμα.

Από την ίδρυσή της συγκροτήθηκε ως συμφωνική ορχήστρα νέων μουσικών που σπούδαζαν όργανα συμφωνικής ορχήστρας. Η συμμετοχή είχε εξαρχής εθελοντικό χαρακτήρα και δεν εντασσόταν σε υποχρεωτικά προγράμματα ωδείων, μουσικών σχολείων ή άλλων εκπαιδευτικών δομών. Η ηλικιακή σύνθεση των μελών είναι ανοιχτή, περιλαμβάνει κυρίως εφήβους και νέους αλλά και ενήλικες, από μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έως νεαρούς φοιτητές και άτομα που συνεχίζουν μέσα από την ορχήστρα την προσωπική τους μουσική διαδρομή .

Η λειτουργία της περιλαμβάνει τακτικές πρόβες και δημόσιες συναυλίες, με τη συχνότητα των εμφανίσεων να ανέρχεται κατά μέσο όρο σε τρεις με τέσσερις συναυλίες ετησίως. Η ορχήστρα εμφανίζεται τόσο στην Αθήνα όσο και σε πόλεις εκτός αυτής, συχνά σε

περιοχές όπου δεν υπήρχαν άλλες διαθέσιμες συμφωνικές ορχήστρες, στοιχείο που διαμόρφωσε από νωρίς έναν ευρύτερο γεωγραφικό ορίζοντα δράσης.

Συνολικά, η ΑΣΟΝ συγκροτήθηκε ως μη κερδοσκοπική, εκπαιδευτικού χαρακτήρα συμφωνική ορχήστρα νέων, με ιστορικά προσδιορισμένη αφετηρία, σαφές θεσμικό πλαίσιο και συγκεκριμένο τρόπο λειτουργίας, στοιχεία που αποτέλεσαν τη βάση για τη μετέπειτα καλλιτεχνική και παιδαγωγική της πορεία.

2.3 Η αναγκαιότητα ύπαρξης της ΑΣΟΝ στο ελληνικό πλαίσιο

Η δημιουργία της Αθηναϊκής Συμφωνικής Ορχήστρας Νέων συνδέεται άμεσα με τις συνθήκες που επικρατούσαν στον χώρο της μουσικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα κατά το δεύτερο μισό της δεκαετίας του 1990. Την περίοδο εκείνη, οι δυνατότητες συστηματικής ορχηστρικής εκπαίδευσης για νέους μουσικούς ήταν περιορισμένες, ιδίως σε επίπεδο συμφωνικής ορχήστρας. Τα περισσότερα ωδεία της Αθήνας δεν διέθεταν τις απαραίτητες προϋποθέσεις για τη συγκρότηση και τη διατήρηση μόνιμων συμφωνικών συνόλων νέων, ενώ οι ορχήστρες σπουδαστών που λειτουργούσαν ήταν, κατά κανόνα, ευκαιριακές και περιοριζόνταν σε περιστασιακές εμφανίσεις.

Στο πλαίσιο αυτό, με εξαίρεση την ορχήστρα του Ωδείου Αθηνών, δεν υπήρχαν σταθερά συμφωνικά σχήματα που να απευθύνονται συστηματικά σε νέους μουσικούς προερχόμενους από διαφορετικά ωδεία και εκπαιδευτικές διαδρομές. Παράλληλα, τα μουσικά σχολεία στην Ελλάδα βρίσκονταν ακόμη σε πρώιμο στάδιο ανάπτυξης και, στις περισσότερες περιπτώσεις, δεν διέθεταν τις υποδομές, το ανθρώπινο δυναμικό ή τη θεσμική συνέχεια που απαιτείται για τη λειτουργία αμιγώς συμφωνικών ορχηστρών με σταθερό ρεπερτόριο και εξειδικευμένη διεύθυνση.

Η εκπαιδευτική διαδρομή των νέων μουσικών που σπούδαζαν όργανα συμφωνικής ορχήστρας ήταν ως επί το πλείστον ατομική και προσανατολισμένη στη μελέτη του οργάνου και στις εξετάσεις των ωδείων. Η συμμετοχή σε οργανωμένα σύνολα δεν αποτελούσε σταθερό και συστηματικό μέρος της εκπαίδευσής τους. Ως αποτέλεσμα, η επαφή με τη διαδικασία της ορχηστρικής πρόβας, τη συλλογική προετοιμασία μεγάλων συμφωνικών έργων και τη δημόσια παρουσίασή τους παρέμενε περιορισμένη ή αποσπασματική.

Συγκροτήθηκε ως ανεξάρτητο συμφωνικό σύνολο νέων μουσικών, με εθελοντική συμμετοχή και σταθερή λειτουργία, προκειμένου να καλύψει αυτό το κενό. Η λειτουργία της δεν εντάχθηκε σε υποχρεωτικά εκπαιδευτικά προγράμματα, βασίστηκε όμως στην ελεύθερη

επιλογή των συμμετεχόντων να ενταχθούν σε ένα οργανωμένο σύνολο με τακτικές πρόβες και δημόσια συναυλιακή δραστηριότητα. Με τον τρόπο αυτό, προσφέρθηκε στους νέους μουσικούς η δυνατότητα συστηματικής εμπλοκής με τη λειτουργία της συμφωνικής ορχήστρας σε βάθος χρόνου.

Ιδιαίτερη σημασία στο ελληνικό πλαίσιο είχε το γεγονός ότι, για μεγάλο χρονικό διάστημα αποτέλεσε τη μοναδική ορχήστρα νέων με σταθερή και συνεχή δράση. Για περίπου δύο δεκαετίες, δεν καταγράφονται άλλες αντίστοιχες δομές με κανονικότητα προβών, σταθερό αριθμό συναυλιών και συνεχή παρουσία συμφωνικού ρεπερτορίου, είτε στο πλαίσιο πολιτιστικών οργανισμών είτε σε εκπαιδευτικά ιδρύματα.

Η αναγκαιότητα ύπαρξης της προκύπτει, επομένως, από το ιστορικά προσδιορισμένο εκπαιδευτικό και θεσμικό πλαίσιο της εποχής ίδρυσής της. Η ορχήστρα λειτούργησε ως χώρος όπου νέοι μουσικοί μπορούσαν να αποκτήσουν οργανωμένη και επαναλαμβανόμενη εμπειρία συμμετοχής σε συμφωνικό σύνολο, σε μια περίοδο κατά την οποία αντίστοιχες δυνατότητες ήταν περιορισμένες.

2.4 Ιστορική αναδρομή δράσεων, σταθμών και συνεργασιών της ΑΣΟΝ

Η πορεία της ΑΣΟΝ κατά τα χρόνια λειτουργίας της χαρακτηρίζεται από συνεχή καλλιτεχνική δραστηριότητα, σταθερή παρουσία στον δημόσιο μουσικό χώρο και διαδοχικές συνεργασίες με σημαντικούς θεσμούς και καλλιτέχνες. Η ιστορική της διαδρομή συγκροτείται ως ένα άθροισμα εμπειριών, συναυλιών και δράσεων που διαμόρφωσαν σταδιακά τη φυσιογνωμία της ορχήστρας και τον ρόλο της στο ελληνικό μουσικό τοπίο.

Από τα πρώτα χρόνια της λειτουργίας της συμμετείχε σε συναυλίες υψηλής καλλιτεχνικής απαίτησης, συχνά σε συνεργασία με χορωδιακά σύνολα και λυρικούς καλλιτέχνες. Ιδιαίτερη σημασία απέκτησαν συναυλίες μεγάλης κλίμακας σε κεντρικούς πολιτιστικούς χώρους, όπως το Θέατρο Παλλάς, ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του 2000. Σε αυτό το πλαίσιο εντάσσεται επετειακή συναυλία αφιερωμένη στον Τζουζέπε Βέρντι, κατά την οποία η ορχήστρα συνέπραξε με ανδρική χορωδία και διακεκριμένους λυρικούς τραγουδιστές. Τέτοιες στιγμές λειτούργησαν ως σημαντικοί σταθμοί τόσο για την καλλιτεχνική αυτοαντίληψη της ορχήστρας όσο και για την εξωστρέφειά της προς το ευρύτερο κοινό.

Παράλληλα ανέπτυξε συστηματική σχέση με την παρουσίαση και υποστήριξη του ελληνικού σύγχρονου ρεπερτορίου. Η συμμετοχή της σε θεματικές διοργανώσεις αφιερωμένες

στην ελληνική μουσική, όπως οι «Ημέρες Ελληνικής Μουσικής», αποτέλεσε καθοριστικό σημείο στην ιστορία της. Στο πλαίσιο αυτών των συναυλιών, η ορχήστρα κλήθηκε να ερμηνεύσει απαιτητικά έργα Ελλήνων συνθετών σύγχρονων ιδιωμάτων, σε χώρους όπως το Μέγαρο Μουσικής, συμβάλλοντας στη διάδοση και κατανόηση ενός ρεπερτορίου που παραδοσιακά θεωρείται λιγότερο προσβάσιμο στο ευρύ κοινό. Ορισμένα από αυτά τα έργα επανήλθαν επανειλημμένα στο ρεπερτόριο της ορχήστρας, αποκτώντας ιδιαίτερη σημασία για τη συλλογική της μνήμη και ταυτότητα.

Ένας ακόμη σημαντικός άξονας δράσης της υπήρξε η μακρόχρονη συνεργασία της με διαγωνισμούς και θεσμούς ανάδειξης νέων σολίστ. Η ορχήστρα ανέλαβε επανειλημμένα τη συνοδεία βραβευμένων νέων μουσικών σε πανελλήνιους και διεθνείς διαγωνισμούς πιάνου και κιθάρας, προσφέροντας στους συμμετέχοντες την ευκαιρία να εμφανιστούν ως σολίστ με συμφωνική ορχήστρα. Στην ιστορική διαδρομή της εντάσσονται επίσης συναυλίες αφιερωμένες σε διακεκριμένους Έλληνες μουσικούς και παιδαγωγούς, καθώς και συνεργασίες με λυρικούς τραγουδιστές και χορωδίες σε διαφορετικές πόλεις της Ελλάδας. Οι δράσεις αυτές συχνά συνδύαζαν συμφωνικό και φωνητικό ρεπερτόριο, διευρύνοντας το φάσμα των καλλιτεχνικών εμπειριών των μελών και ενισχύοντας τη σύνδεση της ορχήστρας με τοπικές μουσικές κοινότητες.

Συνολικά, η ιστορική αναδρομή των δράσεων της ΑΣΟΝ καταδεικνύει μια πορεία διάρκειας σχεδόν τριών δεκαετιών, κατά την οποία η ορχήστρα λειτούργησε ως ενεργός φορέας μουσικής ζωής, παιδαγωγικής πράξης και καλλιτεχνικής δημιουργίας. Οι συναυλίες, οι συνεργασίες και οι συμπράξεις που αναπτύχθηκαν μέσα στα χρόνια συνθέτουν ένα συνεκτικό πλαίσιο δράσης που υποστηρίζει τη διπλή αποστολή της: την καλλιτεχνική παρουσία στον δημόσιο χώρο και την παιδαγωγική στήριξη νέων μουσικών σε διαφορετικά στάδια της πορείας τους.

2.5 Στόχοι και άξονες λειτουργίας της Αθηναϊκής Συμφωνικής Ορχήστρας Νέων

Η Αθηναϊκή Συμφωνική Ορχήστρα Νέων συγκροτείται ως παιδαγωγικό εγχείρημα που εστιάζει στη σχέση ανάμεσα στη μουσική εκπαίδευση και τη ζωντανή ορχηστρική πράξη. Στο πλαίσιο αυτό, κεντρικός στόχος αποτελεί η γνωριμία των σπουδαστών με τη διαδικασία προετοιμασίας και ερμηνείας του συμφωνικού έργου, ως συστηματική και απαιτητική μουσική

εργασία. Η ορχήστρα λειτουργεί ως χώρος όπου οι νέοι μουσικοί έρχονται σε επαφή με τον τρόπο με τον οποίο συγκροτείται και εξελίσσεται η συμφωνική πράξη, αποκτώντας εμπειρία που υπερβαίνει την ατομική μουσική εκπαίδευση.

Η εκπαιδευτική κατεύθυνση της ορχήστρας συνδέεται με έναν προεπαγγελματικό προσανατολισμό, χωρίς να υπονοεί ρητή υπόσχεση επαγγελματικής αποκατάστασης. Η συμμετοχή στην ορχήστρα επιτρέπει στους σπουδαστές να γνωρίσουν τις απαιτήσεις, τους ρυθμούς και τις ευθύνες που χαρακτηρίζουν τη λειτουργία ενός συμφωνικού συνόλου, προσφέροντας ένα πλαίσιο εξοικείωσης με την πραγματικότητα της ορχηστρικής ζωής. Παράλληλα, η ορχήστρα παραμένει ανοιχτή και σε μουσικούς που δεν έχουν σαφή επαγγελματικό προσανατολισμό ή που αντιμετωπίζουν τη μουσική ως ερασιτεχνική δραστηριότητα, καθώς και σε όσους βρίσκονται ακόμη σε στάδιο διερεύνησης της σχέσης τους με τη μουσική.

Ιδιαίτερη σημασία δίνεται στον τρόπο επιλογής και διαμόρφωσης του ρεπερτορίου. Οι αποφάσεις για τα έργα που μελετώνται λαμβάνονται με βάση το ίδιο το σύνολο και τις εκάστοτε δυνατότητές του, λαμβάνοντας υπόψη τη διαρκή ανανέωση και τις αλλαγές στη σύνθεση της ορχήστρας. Το ρεπερτόριο αντιμετωπίζεται ως δυναμικό πεδίο που προσαρμόζεται στις ανάγκες και στο επίπεδο των μελών.

Στο ίδιο πλαίσιο, η παρουσία σύγχρονης μουσικής κατέχει κεντρική θέση. Η ορχήστρα επιδιώκει τη συστηματική επαφή των νέων μουσικών με έργα σύγχρονων συνθετών, τα οποία συχνά αποτελούν μη οικεία ακουστικά και ερμηνευτικά περιβάλλοντα. Η ενασχόληση με τη μουσική του καιρού μας αντιμετωπίζεται ως αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ως μέσο διεύρυνσης της μουσικής εμπειρίας των μελών.

Το ρεπερτόριο, στο πλαίσιο της λειτουργίας της, νοείται ως βασικός φορέας παιδαγωγικής. Το ίδιο το έργο, μέσα από τη δομή, τις τεχνικές και ερμηνευτικές απαιτήσεις του, λειτουργεί ως σημείο αναφοράς της μαθησιακής διαδικασίας. Ο ρόλος του μαέστρου προσδιορίζεται ως διαμεσολαβητικός, με στόχο να διευκολύνει την επαφή των μουσικών με το έργο και να υποστηρίξει την πρόοδό τους στο όργανό τους μέσα από τη συστηματική τριβή με τη μουσική γραφή.

Στο πλαίσιο αυτό, καλλιεργείται η ανάπτυξη μιας προσωπικής σχέσης των ίδιων των μελών με το συμφωνικό ρεπερτόριο και με τη λεγόμενη «μεγάλη μουσική». Η μαθησιακή διαδικασία στηρίζεται στην ενεργό εμπλοκή των ίδιων των μουσικών με το έργο και στις απαιτήσεις που αυτό θέτει. Ο μαέστρος λειτουργεί ως παράγοντας που επιτρέπει και

διευκολύνει τη μουσική εμπειρία να αναπτυχθεί μέσα από τη δουλειά της ορχήστρας και όχι ως πρόσωπο που επιβάλλει ή απαιτεί.

Τέλος, η επιλογή των μελών της ορχήστρας εντάσσεται στο ίδιο παιδαγωγικό πλαίσιο. Η ορχήστρα συγκροτείται ως ανοιχτό σύνολο, χωρίς διαγωνιστικές διαδικασίες εισαγωγής, με στόχο την παροχή πρόσβασης σε νέους μουσικούς που βρίσκονται σε φάση σπουδών. Η λογική αυτή υποστηρίζει τη λειτουργία της ορχήστρας ως μαθησιακού χώρου, στον οποίο η συμμετοχή και η εξέλιξη προκύπτουν μέσα από τη συλλογική εμπειρία και τη συνεχή ενασχόληση με τη μουσική πράξη.

Οι Παιδαγωγικοί στόχοι και άξονες λειτουργίας της ΑΣΟΝ όπως αυτοί εκφράζονται - αναδύονται μέσα από τη συνεντευξη του Μαστρού της ορχήστρας:

1. **Σύνδεση της μουσικής εκπαίδευσης με τη ζωντανή ορχηστρική πράξη:** Να βιώνουν οι νέοι μουσικοί τη διαδικασία προετοιμασίας και ερμηνείας συμφωνικού έργου ως συστηματική μαθησιακή εμπειρία και όχι ως αποσπασματική δραστηριότητα.
2. **Εξοικείωση με τη λειτουργία ενός συμφωνικού συνόλου:** Να γνωρίζουν στην πράξη πώς οργανώνεται και λειτουργεί μια ορχήστρα (πρόβες, ρυθμοί δουλειάς, ευθύνες, συλλογική πειθαρχία).
3. **Προεπαγγελματικός προσανατολισμός:** Να έρχονται σε επαφή με τις απαιτήσεις και τις συνθήκες της ορχηστρικής ζωής, χωρίς να προϋποτίθεται επαγγελματική σταδιοδρομία για όλα τα μέλη.
4. **Παιδαγωγική αξιοποίηση του ρεπερτορίου:** Το ρεπερτόριο να λειτουργεί ως βασικό εργαλείο μάθησης, μέσα από τις τεχνικές και ερμηνευτικές απαιτήσεις του.
5. **Επαφή με σύγχρονη μουσική και διεύρυνση ακουστικών εμπειριών:** Να εξοικειώνονται οι νέοι μουσικοί με σύγχρονες συνθετικές γραφές και μη οικεία ηχητικά περιβάλλοντα.
6. **Καλλιέργεια προσωπικής σχέσης με το συμφωνικό ρεπερτόριο:** Να αναπτύσσουν βιωματική και ουσιαστική σχέση με το συμφωνικό έργο και τη «μεγάλη μουσική».
7. **Παιδαγωγικός ρόλος του μαέστρου ως διαμεσολαβητή:** Ο μαέστρος να λειτουργεί υποστηρικτικά και διαμεσολαβητικά ανάμεσα στο έργο και στα μέλη, διευκολύνοντας τη μαθησιακή διαδικασία.

8. **Ανοιχτή πρόσβαση και μη ανταγωνιστικό μοντέλο συμμετοχής:** Η ορχήστρα να λειτουργεί ως ανοιχτό μαθησιακό πλαίσιο, χωρίς διαγωνιστικές διαδικασίες, όπου η εξέλιξη προκύπτει μέσα από τη συμμετοχή.

2.5 Το μέλλον της Αθηναϊκής Συμφωνικής Ορχήστρας Νέων

Από την ίδρυσή της μέχρι σήμερα, το πεδίο των νεανικών ορχηστρών στην Ελλάδα έχει μεταβληθεί. Σε σχέση με την περίοδο κατά την οποία ξεκίνησε η δράση της Αθηναϊκής Συμφωνικής Ορχήστρας Νέων, έχουν εμφανιστεί και άλλες ορχήστρες με προσανατολισμό σε νέους μουσικούς. Το γεγονός αυτό διαμορφώνει ένα διαφορετικό πλαίσιο λειτουργίας από εκείνο των πρώτων χρόνων της ορχήστρας.

Στο σύγχρονο αυτό περιβάλλον, η ΑΣΟΝ δεν λειτουργεί ως μία από τις υπάρχουσες ορχηστρικές δομές για νέους μουσικούς. Η παρουσία περισσότερων σχημάτων δημιουργεί νέες συνθήκες ως προς τις επιλογές που έχουν στη διάθεσή τους οι σπουδαστές και οι νέοι μουσικοί. Η ύπαρξη αυτού του μεταβαλλόμενου πλαισίου καθιστά αναγκαία την προσαρμογή της στις νέες συνθήκες. Η προσαρμογή αυτή αναφέρεται γενικά στην ανάγκη να λαμβάνονται υπόψη οι αλλαγές στο περιβάλλον μέσα στο οποίο λειτουργεί η ορχήστρα.

Το μέλλον της ορχήστρας συνδέεται, συνεπώς, με τη συνέχιση της δράσης της μέσα σε αυτό το διαφοροποιημένο τοπίο, χωρίς να προδιαγράφεται συγκεκριμένη εξέλιξη ή μορφή. Η πορεία της ορχήστρας παραμένει ανοιχτή, σε συνάρτηση με τις συνθήκες που διαμορφώνονται στον χώρο των νεανικών ορχηστρών και της μουσικής εκπαίδευσης.

Κεφάλαιο 3 Μεθοδολογία

Το παρόν κεφάλαιο παρουσιάζει και τεκμηριώνει τον μεθοδολογικό σχεδιασμό της έρευνας, ο οποίος επιλέχθηκε με γνώμονα τον σκοπό της μελέτης και τη φύση του ερευνητικού αντικειμένου. Ο μεθοδολογικός σχεδιασμός συνδέεται με τα συμπεράσματα του θεωρητικού πλαισίου, σύμφωνα με τα οποία οι νεανικές ορχήστρες προσεγγίζονται ως σύνθετα μουσικοπαιδαγωγικά περιβάλλοντα, όπου η μάθηση, η συλλογική πράξη, οι κοινωνικές σχέσεις, η μουσική ταυτότητα και η προεπαγγελματική προετοιμασία συνυπάρχουν.

Ειδικότερα, περιγράφονται η ποιοτική ερευνητική προσέγγιση και η λογική της μελέτης περίπτωσης, τα κριτήρια επιλογής των συμμετεχόντων, οι μέθοδοι συλλογής δεδομένων μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων, καθώς και η διαδικασία ανάλυσης με τη χρήση θεματικής ανάλυσης. Παράλληλα, αναλύονται ζητήματα ερευνητικής δεοντολογίας, αξιοπιστίας και ερευνητικής εγκυρότητας. Στόχος του κεφαλαίου είναι να καταστήσει σαφή τη μεθοδολογική λογική της έρευνας και να τεκμηριώσει την καταλληλότητα των επιλεγμένων μεθόδων για τη διερεύνηση του παιδαγωγικού ρόλου των νεανικών ορχηστρών, όπως αυτός προσεγγίζεται εμπειρικά μέσα από τη μελέτη της περίπτωσης της Αθηναϊκής Συμφωνικής Ορχήστρας Νέων (ΑΣΟΝ).

3.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας

Σκοπός της παρούσας ποιοτικής μελέτης περίπτωσης είναι να διερευνήσει τον παιδαγωγικό ρόλο των νεανικών ορχηστρών, όπως αυτός αναδεικνύεται μέσα από την εμπειρία πρώην μελών της Αθηναϊκής Συμφωνικής Ορχήστρας Νέων (ΑΣΟΝ). Ειδικότερα, εξετάζεται με ποιους τρόπους η συμμετοχή σε μια νεανική ορχήστρα συμβάλλει στην καλλιέργεια της συλλογικής μουσικής πράξης, της συνεργασίας και της υπευθυνότητας, στην ανάπτυξη ορχηστρικών δεξιοτήτων και μουσικών ρόλων, καθώς και στη διαμόρφωση μουσικής ταυτότητας και στην προετοιμασία για τη μελλοντική επαγγελματική δραστηριότητα.

Η έρευνα έχει ερμηνευτικό και διερευνητικό χαρακτήρα, υιοθετώντας μια ολιστική οπτική (Creswell, 2013), και επικεντρώνεται στην ουσιαστική κατανόηση των βιωμένων εμπειριών των συμμετεχόντων. Στόχος της είναι η ερμηνευτική προσέγγιση του συγκεκριμένου παιδαγωγικού πλαισίου, χωρίς πρόθεση στατιστικής γενίκευσης των ευρημάτων.

Ερευνητικά ερωτήματα

Με βάση τον παραπάνω σκοπό και το θεωρητικό πλαίσιο της μελέτης, διατυπώνονται τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Πώς διαμορφώθηκε η ιστορική πορεία, το οργανωτικό πλαίσιο και η παιδαγωγική-καλλιτεχνική φυσιογνωμία της ΑΣΟΝ;
2. Πώς βιώνουν και περιγράφουν οι συμμετέχοντες τη μαθησιακή διαδικασία στο πλαίσιο της ΑΣΟΝ;

3. Πώς διαμορφώνεται, το παιδαγωγικό και διαπροσωπικό κλίμα στο πλαίσιο λειτουργίας της ΑΣΟΝ;
4. Με ποιους τρόπους η συμμετοχή στην ΑΣΟΝ συμβάλλει, στη διαμόρφωση μουσικής ταυτότητας και αίσθησης του «ανήκειν»;
5. Πώς η συμμετοχή στην ΑΣΟΝ γίνεται αντιληπτή από τα πρώην μέλη ως εμπειρία παιδαγωγικής και επαγγελματικής προετοιμασίας για τον ορχηστρικό χώρο;

3.2 Ερευνητικός σχεδιασμός

3.2.1 Ποιοτική ερευνητική προσέγγιση και επιστημολογική θεμελίωση

Η παρούσα έρευνα υιοθετεί ποιοτική ερευνητική προσέγγιση, καθώς επιδιώκει τη διεξοδική διερεύνηση των εμπειριών, των αντιλήψεων και των νοημάτων που διαμορφώνονται μέσα από τη συμμετοχή σε έναν συγκεκριμένο μουσικοπαιδαγωγικό φορέα. Όπως επισημαίνει ο Creswell (2013), η ποιοτική έρευνα είναι κατάλληλη όταν το ενδιαφέρον στρέφεται στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι άνθρωποι βιώνουν και ερμηνεύουν τις εμπειρίες τους στο φυσικό τους περιβάλλον, καθώς και στην ερμηνεία σύνθετων εκπαιδευτικών φαινομένων μέσα από τα νοήματα που αποδίδουν τα ίδια τα υποκείμενα στις εμπειρίες τους. Στην ίδια κατεύθυνση, η ποιοτική έρευνα νοείται ως διερεύνηση της κατασκευής νοήματος από τους ίδιους τους συμμετέχοντες, με έμφαση στο πλαίσιο και στην ερμηνεία της εμπειρίας (Merriam & Tisdell, 2016). Στην παρούσα μελέτη, η λειτουργία της νεανικής ορχήστρας προσεγγίζεται ως παιδαγωγική διαδικασία με πολλαπλές διαστάσεις, γεγονός που καθιστά αναγκαία μια ερευνητική προσέγγιση εστιασμένη στον λόγο και στις εμπειρίες των συμμετεχόντων, ώστε να αποτυπωθούν οι διαφορετικοί τρόποι με τους οποίους οι ίδιοι αντιλαμβάνονται και νοηματοδοτούν τη συμμετοχή τους.

Η ποιοτική προσέγγιση δίνει χώρο στην υποκειμενική οπτική των συμμετεχόντων και αναγνωρίζει ότι η γνώση διαμορφώνεται μέσα από τη σχέση και την αλληλεπίδραση του ερευνητή με το ερευνητικό πεδίο. Όπως επισημαίνουν οι Denzin και Lincoln (2018), η ποιοτική έρευνα βασίζεται σε ερμηνευτική προσέγγιση, μέσα από την οποία επιχειρείται η κατανόηση των κοινωνικών και εκπαιδευτικών φαινομένων όπως βιώνονται από τα ίδια τα υποκείμενα. Η θέση αυτή συνδέεται με την ερμηνευτική-κονστрукτιβιστική παραδοχή ότι η πραγματικότητα δεν αντιμετωπίζεται ως ενιαία και αντικειμενικά δεδομένη, αλλά ως κοινωνικά κατασκευασμένη και πολλαπλά νοηματοδοτημένη μέσα από τις εμπειρίες των συμμετεχόντων (Merriam & Tisdell). Στην παρούσα μελέτη, η ερμηνεία των δεδομένων

βασίζεται στις αφηγήσεις και στις εμπειρίες που προκύπτουν από τις συνεντεύξεις, αντιμετωπίζοντας τον λόγο των συμμετεχόντων ως φορέα νοήματος που χρειάζεται ερμηνεία και αναστοχασμό.

Όπως αναδείχθηκε και στο θεωρητικό πλαίσιο, οι νεανικές ορχήστρες συνιστούν σύνθετα μαθησιακά περιβάλλοντα, όπου αλληλεπιδρούν καλλιτεχνικές, κοινωνικές και εκπαιδευτικές διαστάσεις. Η ποιοτική προσέγγιση επιτρέπει τη διερεύνηση αυτής της πολυπλοκότητας μέσα από τις εμπειρίες και τις νοηματοδοτήσεις των ίδιων των συμμετεχόντων, γεγονός που την καθιστά κατάλληλη και συνεπή επιλογή για τον σκοπό της παρούσας μελέτης.

3.3 Μελέτη περίπτωσης

3.3.1 Η μελέτη περίπτωσης ως ερευνητική στρατηγική

Η παρούσα έρευνα υιοθετεί τη μελέτη περίπτωσης ως ερευνητική στρατηγική και ειδικότερα συγκροτείται ως ποιοτική μελέτη μίας περίπτωσης (single case study), καθώς επιδιώκει τη διεξοδική διερεύνηση ενός σύνθετου παιδαγωγικού φαινομένου μέσα στο φυσικό του περιβάλλον (natural setting) (Creswell, 2013, σ. 97). Η μελέτη περίπτωσης θεωρείται ιδιαίτερα κατάλληλη όταν το ερευνητικό ενδιαφέρον στρέφεται στη διερεύνηση εμπειριών, διαδικασιών και σχέσεων μέσα στο περιβάλλον όπου αυτές αναπτύσσονται, πέρα από την απομόνωση επιμέρους μεταβλητών (Creswell, 2013).

Στην παρούσα έρευνα, η μελέτη περίπτωσης προσεγγίζεται μέσα από ερμηνευτική λογική και ειδικότερα ως ενδογενής μελέτη περίπτωσης (intrinsic case study). Το ερευνητικό ενδιαφέρον επικεντρώνεται στην κατανόηση της ίδιας της ΑΣΟΝ ως ιδιαίτερου μουσικοπαιδαγωγικού περιβάλλοντος, με τη δική του ιστορία, λειτουργία και παιδαγωγική φυσιογνωμία. Η περίπτωση εξετάζεται για να φωτιστούν οι εμπειρίες και οι διαδικασίες που αναπτύσσονται στο εσωτερικό της, χωρίς να αποτελεί κυρίως μέσο για γενικότερη θεωρητική γενίκευση (Stake, 2005, σ. 445). Η επιλογή αυτή συνδέεται με τον σκοπό της έρευνας, που είναι η αναλυτική διερεύνηση του παιδαγωγικού ρόλου μιας νεανικής ορχήστρας, όπως αυτός βιώνεται από τα μέλη της.

Η μελέτη περίπτωσης επιτρέπει τη διερεύνηση ενός οριοθετημένου συστήματος (bounded system), εντός του οποίου εξετάζονται αλληλοεπιδρώντα στοιχεία, πρακτικές και εμπειρίες ως οργανικό σύνολο (Merriam & Tisdell, 2016, σσ. 37-38). Στο πεδίο της μουσικής εκπαίδευσης, όπου η μάθηση διαμορφώνεται μέσα από βιωματική συμμετοχή, συλλογική

πράξη και κοινωνικές σχέσεις, η προσέγγιση αυτή επιτρέπει την κατανόηση της πολυπλοκότητας του φαινομένου μέσα από τις οπτικές των συμμετεχόντων.

Παράλληλα, όπως επισημαίνουν οι Cohen, Manion και Morrison (2018, σ. 375), η μελέτη περίπτωσης αποτελεί κατάλληλη στρατηγική για τη διερεύνηση εκπαιδευτικών πλαισίων και οργανισμών, καθώς επιτρέπει τη σύνδεση δομών, πρακτικών και βιωμένων εμπειριών σε ενιαίο ερμηνευτικό πλαίσιο.

3.3.2 Η ΑΣΟΝ ως μελέτη περίπτωσης

Η επιλογή της Αθηναϊκής Συμφωνικής Ορχήστρας Νέων (ΑΣΟΝ) ως μελέτη περίπτωσης βασίζεται στην ιδιαίτερη φυσιολογία και τον παιδαγωγικό της ρόλο στο ελληνικό μουσικοεκπαιδευτικό πλαίσιο. Η περίπτωση προσεγγίζεται ως οριοθετημένο παιδαγωγικό και καλλιτεχνικό σύστημα, με συγκεκριμένο ιστορικό, οργανωτικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο, το οποίο προσφέρεται για αναλυτική ποιοτική μελέτη. Η επιλογή της είναι σκόπιμη (purposeful), καθώς η συγκεκριμένη περίπτωση προσφέρει πλούσιο ερευνητικό υλικό για την προσέγγιση του υπό μελέτη φαινομένου (Merriam & Tisdell, 2016, σσ. 96–97). Η ΑΣΟΝ συνδυάζει στοιχεία μουσικής μαθητείας, συλλογικής πρακτικής και προ-επαγγελματικής προετοιμασίας, στοιχεία που συνδέονται άμεσα με τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης.

Η περίπτωση οριοθετείται ως προς το πλαίσιο διερεύνησης (η ΑΣΟΝ ως μουσικοπαιδαγωγικός οργανισμός), ως προς τους συμμετέχοντες (πρώην μέλη της ορχήστρας) και ως προς το φαινόμενο υπό μελέτη (ο παιδαγωγικός ρόλος της συμμετοχής σε νεανική ορχήστρα). Η οριοθέτηση αυτή συμβάλλει στη μεθοδολογική σαφήνεια της μελέτης περίπτωσης και προσδιορίζει τα ερμηνευτικά όρια της έρευνας.

Η προσέγγιση της ΑΣΟΝ ως μελέτης περίπτωσης επιτρέπει την κατανόηση της λειτουργίας της ως ιδιαίτερου παιδαγωγικού περιβάλλοντος με εσωτερική πολυπλοκότητα και ιδιομορφία, πέρα από την αντιμετώπισή της ως απλού παραδείγματος νεανικής ορχήστρας. Όπως τονίζει ο Stake (2005), στόχος της μελέτης περίπτωσης είναι η ερμηνευτική κατανόηση της ιδιαιτερότητας της περίπτωσης και όχι η γενίκευση.

3.4 Συμμετέχοντες και δεοντολογικά ζητήματα

3.4.1 Συμμετέχοντες και κριτήρια επιλογής

Στην παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκαν πέντε ημιδομημένες συνεντεύξεις με πρώην μέλη της Αθηναϊκής Συμφωνικής Ορχήστρας Νέων (ΑΣΟΝ). Ο αριθμός των πέντε συμμετεχόντων κρίθηκε κατάλληλος για τον χαρακτήρα της παρούσας ποιοτικής μελέτης περίπτωσης, καθώς στόχος ήταν η αναλυτική προσέγγιση εμπειριών άμεσα συνδεδεμένων με τη λειτουργία της ορχήστρας και όχι η εκπροσώπηση μεγάλου αριθμού συμμετεχόντων. Οι συμμετέχοντες διέθεταν πολυετή και ουσιαστική εμπειρία από το εσωτερικό της ορχήστρας, γεγονός που τους καθιστούσε κατάλληλες περιπτώσεις για την αναλυτική προσέγγιση του παιδαγωγικού ρόλου της συμμετοχής σε νεανική ορχήστρα. Οι συμμετέχοντες επιλέχθηκαν μέσω σκόπιμης δειγματοληψίας με κριτήριο (criterion purposeful sampling) (Patton, 2015, σ. 281), καθώς διέθεταν εμπειρία άμεσα συνδεδεμένη με το υπό διερεύνηση φαινόμενο. Βασικά κριτήρια επιλογής αποτέλεσαν η πολυετής ενεργή συμμετοχή στην ορχήστρα, η οποία αντιστοιχούσε σε περίπου τετραετή σταθερή παρουσία, καθώς και η ουσιαστική συμμετοχή στις δράσεις της.

Επιπλέον των πέντε συνεντεύξεων με πρώην μέλη, πραγματοποιήθηκαν δύο συνεντεύξεις με πρόσωπα που διαδραμάτισαν σημαντικό ρόλο στην ίδρυση, τη λειτουργία και τον παιδαγωγικό προσανατολισμό της ΑΣΟΝ. Οι συνεντεύξεις αυτές είχαν διαφορετικό ερευνητικό ρόλο από τις συνεντεύξεις των πρώην μελών. Δεν εντάχθηκαν στο κύριο σώμα της θεματικής ανάλυσης των βιωμένων εμπειριών, αλλά αξιοποιήθηκαν για την τεκμηρίωση της συγκεκριμένης περίπτωσης και για την κατανόηση του ιστορικού, οργανωτικού και παιδαγωγικού πλαισίου της ορχήστρας (Κεφάλαιο 2).

Οι συμμετέχοντες προέρχονταν από διαφορετικές οικογένειες οργάνων —βιόλα, βιολοντσέλο, κοντραμπάσο, όμποε και φαγκότο— γεγονός που συνέβαλε στη συμπερίληψη διαφορετικών μουσικών οπτικών και εμπειριών από το εσωτερικό του συνόλου. Οι τέσσερις από τους πέντε συμμετέχοντες συνυπήρξαν για περίπου τέσσερα έτη με σταθερή παρουσία κατά τα πρώτα χρόνια λειτουργίας της ορχήστρας, ενώ ο πέμπτος συμμετέχων, ο οποίος είχε επίσης περίπου τετραετή συστηματική παρουσία, εντάχθηκε στην ορχήστρα κατά μεταγενέστερη φάση ανανέωσης της σύνθεσής της, προσφέροντας μια συμπληρωματική οπτική από διαφορετική φάση λειτουργίας του συνόλου. Παράλληλα, όλοι οι συμμετέχοντες, μετά την περίοδο σταθερής τους συμμετοχής, διατήρησαν περιστασιακή παρουσία και επαφή με την ορχήστρα.

Η σύνθεση της ομάδας των πρώην μελών κρίθηκε κατάλληλη για τους σκοπούς της έρευνας, καθώς η έμφαση δόθηκε στην ποιότητα και τη συνάφεια των εμπειριών και όχι στο μέγεθος του δείγματος (Creswell, 2013· Merriam & Tisdell, 2016· Patton, 2015). Στην ποιοτική λογική της παρούσας μελέτης, το βάθος των αφηγήσεων και η συνάφεια των εμπειριών προκρίνονται έναντι του μεγέθους του δείγματος, καθώς στην ποιοτική έρευνα η ποιότητα της πληροφορίας υπερτερεί της αριθμητικής ποσότητας (Patton, 2015).

Πίνακας 1. Χαρακτηριστικά των ατόμων που συμμετείχαν στην έρευνα

Κωδικός συμμετέχοντα	Όργανο	Οικογένεια οργάνου	Διάρκεια συμμετοχής στην ΑΣΟΝ	Σχέση με τη μουσική μετά τη συμμετοχή
ΣΜ1	Βιολοντσέλο	Έγχορδα	Περίπου τετραετής συμμετοχή	Συνέχιση μουσικής δραστηριότητας
ΣΜ2	Όμποε	Ξύλινα πνευστά	Περίπου τετραετής συμμετοχή	Συνέχιση μουσικής δραστηριότητας
ΣΜ3	Βιόλα	Έγχορδα	Περίπου τετραετής συμμετοχή	Συνέχιση μουσικής δραστηριότητας
ΣΜ4	Κοντραμπάσο	Έγχορδα	Περίπου τετραετής συμμετοχή	Συνέχιση μουσικής δραστηριότητας
ΣΜ5	Φαγκότο	Ξύλινα πνευστά	Περίπου τετραετής συμμετοχή	Συνέχιση μουσικής δραστηριότητας

Για λόγους προστασίας της ανωνυμίας των συμμετεχόντων, δεν παρατίθενται αναγνωρίσιμα προσωπικά στοιχεία (αποφεύγεται η αναφορά σε συγκεκριμένα έτη παρουσίας στην ορχήστρα καθώς η ελληνική μουσική κοινότητα των ορχηστρών είναι αρκετά μικρή) και στις αναφορές των ευρημάτων χρησιμοποιούνται κωδικοποιήσεις (ΣΜ1–ΣΜ5).

3.4.2 Τρόπος προσέγγισης συμμετεχόντων και δεοντολογικά ζητήματα

Η προσέγγιση των συμμετεχόντων πραγματοποιήθηκε με τρόπο που διασφάλιζε τον εθελοντικό χαρακτήρα της συμμετοχής και τον σεβασμό των βασικών δεοντολογικών αρχών της ποιοτικής έρευνας. Η αρχική επικοινωνία έγινε μέσω προσωπικών μηνυμάτων και τηλεφωνικής επικοινωνίας, μέσα από τα οποία οι υποψήφιοι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για τον σκοπό της έρευνας, το αντικείμενό της και τη φύση της συμμετοχής τους. Η συμμετοχή ήταν απολύτως προαιρετική και πραγματοποιήθηκε κατόπιν ρητής και ενημερωμένης συναίνεσης.

Πριν από τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων, οι συμμετέχοντες έλαβαν έντυπο ενημέρωσης και συναίνεσης, στο οποίο περιγράφονταν οι βασικές παράμετροι της έρευνας, καθώς και τα δικαιώματά τους ως συμμετεχόντων, συμπεριλαμβανομένου του δικαιώματος αποχώρησης από την έρευνα σε οποιοδήποτε στάδιο χωρίς καμία συνέπεια. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στη διασφάλιση της ανωνυμίας και της εμπιστευτικότητας των δεδομένων. Για την προστασία της ταυτότητας των συμμετεχόντων χρησιμοποιήθηκε σύστημα κωδικοποίησης (ΣΜ1–ΣΜ5), ενώ οποιαδήποτε αναγνωρίσιμα προσωπικά στοιχεία αποκλείστηκαν από την παρουσίαση των δεδομένων.

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν είτε δια ζώσης είτε μέσω διαδικτυακής επικοινωνίας, ανάλογα με τη διαθεσιμότητα και τις συνθήκες κάθε συμμετέχοντα. Ανεξαρτήτως τρόπου διεξαγωγής, τηρήθηκαν οι ίδιες δεοντολογικές προϋποθέσεις, ενώ η ηχογράφηση των συνεντεύξεων πραγματοποιήθηκε μόνο κατόπιν συγκατάθεσης των συμμετεχόντων, με αποκλειστικό σκοπό την ακριβή απομαγνητοφώνηση και ανάλυση των δεδομένων. Τα ηχητικά αρχεία και οι απομαγνητοφωνήσεις αποθηκεύτηκαν με ασφαλή τρόπο και ήταν προσβάσιμα αποκλειστικά στον ερευνητή, χρησιμοποιούμενα μόνο για ερευνητικούς σκοπούς. Η διαχείριση των δεδομένων οργανώθηκε με γνώμονα την εμπιστευτικότητα, την προστασία προσωπικών δεδομένων και τον σεβασμό της ιδιωτικότητας των συμμετεχόντων.

Η τήρηση των δεοντολογικών αρχών θεωρήθηκε ουσιώδης για την αξιοπιστία και την εγκυρότητα της έρευνας, καθώς συμβάλλει στη δημιουργία σχέσης εμπιστοσύνης μεταξύ ερευνητή και συμμετεχόντων. Η προσέγγιση αυτή ευθυγραμμίζεται με τις αρχές της ποιοτικής

εκπαιδευτικής έρευνας, σύμφωνα με τις οποίες ο σεβασμός της αυτονομίας, της ανωνυμίας και της αξιοπρέπειας των συμμετεχόντων αποτελεί βασική προϋπόθεση της ερευνητικής διαδικασίας (Cohen, Manion, & Morrison, 2018).

Η ερευνήτρια έχει άμεση σχέση με το πεδίο της έρευνας, καθώς είναι εκπαιδευτικός μουσικής στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, δραστηριοποιείται ως μουσικός σε ορχηστρικά περιβάλλοντα και έχει υπάρξει ενεργό μέλος της ΑΣΟΝ. Η σχέση αυτή επηρέασε θετικά την ερευνητική διαδικασία, καθώς διευκόλυνε την πρόσβαση στους συμμετέχοντες, την επικοινωνία μαζί τους και την κατανόηση των εμπειριών που περιέγραφαν. Παράλληλα, η εγγύτητα με το πεδίο απαιτούσε ιδιαίτερη προσοχή, επειδή υπήρχε ο κίνδυνος προσωπικές εμπειρίες ή ήδη διαμορφωμένες αντιλήψεις να επηρεάσουν την ερμηνεία των δεδομένων. Για τον λόγο αυτό, κατά την ανάλυση δόθηκε έμφαση στα ίδια τα λόγια των συμμετεχόντων, στη συστηματική επιστροφή στα αποσπάσματα των συνεντεύξεων και στον έλεγχο των ερμηνειών σε σχέση με το υλικό. Με αυτόν τον τρόπο επιδιώχθηκε η ανάλυση να στηριχθεί στις αφηγήσεις των συμμετεχόντων και όχι σε προϋπάρχουσες προσωπικές παραδοχές.

3.5 Διαδικασία συλλογής δεδομένων

3.5.1 Μέθοδος συλλογής δεδομένων: Ημιδομημένες συνεντεύξεις

Για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων επιλέχθηκε η μέθοδος των ημιδομημένων συνεντεύξεων, η οποία θεωρείται ιδιαίτερα κατάλληλη για ποιοτικές έρευνες που στοχεύουν στην αναλυτική προσέγγιση εμπειριών, αντιλήψεων και νοηματοδοτήσεων (Kvale & Brinkmann, 2009, σ. 102). Η συγκεκριμένη μέθοδος επιλέχθηκε διότι επιτρέπει την ισορροπία ανάμεσα σε ένα βασικό πλαίσιο θεματικών αξόνων και στην ευελιξία που απαιτείται, ώστε οι συμμετέχοντες να αναπτύξουν ελεύθερα τον λόγο τους, φωτίζοντας πτυχές της εμπειρίας τους που ενδεχομένως δεν θα μπορούσαν να προβλεφθούν εκ των προτέρων.

Η επιλογή της ημιδομημένης συνέντευξης συνδέεται με τον ερμηνευτικό χαρακτήρα της παρούσας ποιοτικής μελέτης, καθώς η μέθοδος αυτή επιτρέπει να κατανοηθεί πώς οι συμμετέχοντες νοηματοδοτούν τις εμπειρίες τους και αναστοχάζονται πάνω σε αυτές. Όπως επισημαίνουν οι Kvale και Brinkmann (2009, σσ. 17-18), η ποιοτική συνέντευξη λειτουργεί ως τεχνική συλλογής πληροφοριών και ως διαδικασία παραγωγής γνώσης μέσα από τον διάλογο ερευνητή και συμμετέχοντα. Στο σημείο αυτό, η δυνατότητα αξιοποίησης διερευνητικών και διευκρινιστικών ερωτήσεων (probes) συνέβαλε στην πληρέστερη

κατανόηση των νοημάτων που αποδίδουν οι συμμετέχοντες στη συμμετοχή τους στη νεανική ορχήστρα (Merriam & Tisdell, 2016, σ. 110).

Στην παρούσα έρευνα, οι ημιδομημένες συνεντεύξεις αξιοποιήθηκαν σε δύο διακριτές ομάδες συμμετεχόντων. Η πρώτη ομάδα περιλάμβανε πέντε πρώην μέλη της ΑΣΟΝ και αποτέλεσε το κύριο υλικό της θεματικής ανάλυσης, καθώς εστίασε στις βιωμένες εμπειρίες συμμετοχής στην ορχήστρα. Η δεύτερη ομάδα περιλάμβανε πρόσωπα-κλειδιά για την ιστορία, τη λειτουργία και τον παιδαγωγικό προσανατολισμό της ΑΣΟΝ, συγκεκριμένα τον πρώην πρόεδρο και τον μαέστρο/καλλιτεχνικό διευθυντή. Οι συνεντεύξεις αυτές αξιοποιήθηκαν τεκμηριωτικά, συμβάλλοντας στην κατανόηση του ιστορικού πλαισίου, της οργανωτικής πορείας και των βασικών στόχων της ορχήστρας. Έτσι, το ίδιο εργαλείο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε με διαφορετικό ερευνητικό ρόλο: αφενός για την ανάλυση των εμπειριών των πρώην μελών και αφετέρου για την τεκμηρίωση της ΑΣΟΝ ως μουσικοπαιδαγωγικού φορέα.

Η επιλογή της συγκεκριμένης μεθόδου ανταποκρίνεται τόσο στη φύση των ερευνητικών ερωτημάτων όσο και στη λογική της μελέτης περίπτωσης, όπου η έμφαση δίνεται στην κατανόηση εμπειριών, πρακτικών και νοηματοδοτήσεων μέσα στο φυσικό τους πλαίσιο (Creswell, 2013, σ. 163).

3.5.2 Οδηγός συνέντευξης και θεματικοί άξονες

Ο οδηγός ημιδομημένης συνέντευξης διαμορφώθηκε με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης και σε άμεση συνάρτηση με τους θεωρητικούς άξονες της συλλογικής μουσικής πράξης, της μουσικής ταυτότητας και των κοινοτήτων μάθησης, όπως αυτοί αναπτύχθηκαν στο θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας. Η κατασκευή του βασίστηκε στον μετασχηματισμό των ερευνητικών ερωτημάτων σε ευρύτερους θεματικούς άξονες διερεύνησης και σε επιμέρους ανοιχτού τύπου ερωτήσεις, οι οποίες λειτουργούσαν ως αφετηρία για την ανάπτυξη αναστοχαστικού λόγου από τους συμμετέχοντες. Παράλληλα, ο οδηγός περιλάμβανε διερευνητικές και διευκρινιστικές ερωτήσεις, που επέτρεπαν εμβάθυνση σε ζητήματα που αναδύονταν κατά τη ροή της συνέντευξης (Kvale & Brinkmann, 2009· Merriam & Tisdell, 2016).

Οι ερωτήσεις οργανώθηκαν γύρω από τέσσερις ευρύτερους θεματικούς άξονες: (α) τις μαθησιακές και ορχηστρικές πρακτικές που αναπτύσσονταν μέσα από τις πρόβες και τη

συμμετοχή στο σύνολο,
(β) το παιδαγωγικό και διαπροσωπικό κλίμα της ορχήστρας, συμπεριλαμβανομένων των σχέσεων συνεργασίας, του ρόλου του μαέστρου και της λειτουργίας της ορχήστρας ως μαθησιακό περιβάλλον,
(γ) τη διαμόρφωση μουσικής ταυτότητας, την αίσθηση του «ανήκειν» και τη βιωμένη εμπειρία συμμετοχής, και
(δ) τη συμβολή της συμμετοχής στην καλλιτεχνική και επαγγελματική εξέλιξη των μελών.

Στο πλαίσιο αυτών των αξόνων διατυπώθηκαν ανοιχτές ερωτήσεις που ενθάρρυναν την ανάπτυξη αφηγήσεων και προσωπικού αναστοχασμού. Ενδεικτικά, στον άξονα της μαθησιακής διαδικασίας οι ερωτήσεις εστίαζαν στον τρόπο οργάνωσης των προβών, στις μορφές μάθησης που αναπτύσσονταν μέσα από τη συμμετοχή στο σύνολο και στη σχέση της ορχηστρικής εμπειρίας με άλλες μορφές μουσικής εκπαίδευσης, όπως το ωδείο ή το μουσικό σχολείο. Στον άξονα του παιδαγωγικού και διαπροσωπικού κλίματος, οι ερωτήσεις αφορούσαν τις σχέσεις συνεργασίας μεταξύ των μελών, τον ρόλο του μαέστρου, την καθοδήγηση, την επικοινωνία και τον τρόπο με τον οποίο η ορχήστρα βιώνεται ως μαθησιακό περιβάλλον. Στον άξονα της μουσικής ταυτότητας διερευνήθηκαν ζητήματα σχετικά με το πώς οι συμμετέχοντες αντιλαμβάνονταν τη θέση τους μέσα στο σύνολο, καθώς και το κατά πόσο η εμπειρία τους με την ορχήστρα επηρέασε τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως μουσικούς. Αντίστοιχα, στον άξονα της επαγγελματικής προοπτικής, οι ερωτήσεις εστίαζαν στον πιθανό ρόλο της ορχήστρας ως χώρου προετοιμασίας για μεταγενέστερες μουσικές και επαγγελματικές διαδρομές.

Για τις δύο συνεντεύξεις με πρόσωπα-κλειδιά διαμορφώθηκε ξεχωριστός οδηγός ερωτήσεων, ο οποίος παρατίθεται στο Παράρτημα Β. Οι ερωτήσεις είχαν διαφορετικό προσανατολισμό από εκείνες των πρώην μελών, καθώς στόχος τους ήταν η συλλογή πληροφοριών για την ιστορία, τη λειτουργία, την οργανωτική εξέλιξη και τον παιδαγωγικό προσανατολισμό της ΑΣΟΝ. Δεν είχαν ως κύριο αντικείμενο τη βιωμένη εμπειρία συμμετοχής στην ορχήστρα, αλλά την τεκμηρίωση της συγκεκριμένης περίπτωσης και την πληρέστερη κατανόηση του φορέα. Με αυτόν τον τρόπο, ο σχεδιασμός των συνεντεύξεων προσαρμόστηκε στον ρόλο κάθε ομάδας συμμετεχόντων, διατηρώντας τη βασική λογική της ημιδομημένης συνέντευξης. Οι συνεντεύξεις με τα πρόσωπα-κλειδιά πραγματοποιήθηκαν στο ίδιο ερευνητικό στάδιο και αξιοποιήθηκαν για τη συμπλήρωση της παρουσίασης της περίπτωσης.

Οι πέντε συνεντεύξεις με πρώην μέλη πραγματοποιήθηκαν κατά το διάστημα Δεκεμβρίου 2025 – Ιανουαρίου 2026. Τέσσερις πραγματοποιήθηκαν δια ζώσης και μία διαδικτυακά, ανάλογα με τη διαθεσιμότητα των συμμετεχόντων, χωρίς διαφοροποίηση στη βασική δομή και λογική της συνέντευξης. Παρά την ύπαρξη κοινού πλαισίου θεματικών αξόνων, η σειρά και η διατύπωση των ερωτήσεων δεν ήταν προκαθορισμένες, επιτρέποντας την προσαρμογή της συνέντευξης στη ροή της συζήτησης και στις ιδιαιτερότητες κάθε συμμετέχοντα. Η ευελιξία αυτή συνέβαλε στην ανάδυση θεμάτων που αποδείχθηκαν σημαντικά για την κατανόηση της λειτουργίας της ορχήστρας ως παιδαγωγικού περιβάλλοντος. Η επιλογή αυτή ευθυγραμμίζεται με τις αρχές της ημιδομημένης συνέντευξης, όπου ο οδηγός λειτουργεί ως εργαλείο υποστήριξης και όχι ως περιοριστικό πλαίσιο.

Ο σχεδιασμός του οδηγού συνέντευξης και η εφαρμογή του στην παρούσα έρευνα αποσκοπούσαν στη συλλογή αναλυτικών και ουσιαστικών δεδομένων, ικανών να υποστηρίξουν την επακόλουθη διαδικασία θεματικής ανάλυσης. Η σύνδεση των θεματικών αξόνων με το θεωρητικό πλαίσιο διασφάλισε τη συνοχή της έρευνας, ενώ ο ανοιχτός χαρακτήρας των συνεντεύξεων επέτρεψε την ουσιαστική αποτύπωση των εμπειριών και αντιλήψεων των συμμετεχόντων (Braun & Clarke, 2006). Ο οδηγός συνέντευξης για τα πρώην μέλη παρατίθεται στο Παράρτημα Α, ενώ ο οδηγός συνέντευξης για τα πρόσωπα-κλειδιά παρατίθεται στο Παράρτημα Β.

3.5.3 Απομαγνητοφώνηση και προετοιμασία δεδομένων

Μετά την ολοκλήρωση των συνεντεύξεων ακολούθησε η διαδικασία απομαγνητοφώνησης και προετοιμασίας του ερευνητικού υλικού, η οποία αποτέλεσε μεταβατικό στάδιο ανάμεσα στη συλλογή των δεδομένων και την ανάλυσή τους. Στην ποιοτική έρευνα, η απομαγνητοφώνηση αποτελεί εκτός από μεταφορά του προφορικού λόγου σε γραπτό κείμενο και πρώτο στάδιο ουσιαστικής εξοικείωσης του ερευνητή με το εμπειρικό υλικό (Braun & Clarke, 2006, σ. 87· Kvale & Brinkmann, 2009).

Οι πέντε συνεντεύξεις των πρώην μελών ηχογραφήθηκαν ψηφιακά κατόπιν συναίνεσης των συμμετεχόντων. Η απομαγνητοφώνηση πραγματοποιήθηκε κατά λέξη από τον ερευνητή, με στόχο τη διατήρηση της πιστότητας του λόγου και την ακριβή αποτύπωση των αφηγήσεων. Στη συνέχεια, κάθε κείμενο ελέγχθηκε μέσω προσεκτικής ακρόασης και αντιπαραβολής με το ηχητικό υλικό, ώστε να διασφαλιστεί η ακρίβεια των δεδομένων και η διατήρηση των ιδιαίτερων νοημάτων του προφορικού λόγου.

Κατά την απομαγνητοφώνηση διατηρήθηκαν ορισμένα παραγλωσσικά στοιχεία (όπως παύσεις ή ιδιαίτεροι τονισμοί), όταν αυτά κρίθηκε ότι είχαν ερμηνευτική σημασία. Παράλληλα, οι επαναλαμβανόμενες ακροάσεις επέτρεψαν την καταγραφή πρώτων ερμηνευτικών παρατηρήσεων, οι οποίες λειτούργησαν ως αναλυτικά υπομνήματα και συνέβαλαν στην αρχική αναστοχαστική επεξεργασία των δεδομένων.

Η διαδικασία αυτή ταυτίζεται με την πρώτη φάση της θεματικής ανάλυσης, δηλαδή την εξοικείωση με τα δεδομένα (immersion) (Braun & Clarke, 2006, σ. 87). Στο πλαίσιο αυτό, πραγματοποιήθηκε αρχική επεξεργασία του υλικού, με στόχο τη διαμόρφωση μιας γενικής εικόνας των δεδομένων (Creswell, 2016). Η εξοικείωση ενισχύθηκε μέσα από τουλάχιστον τρεις αναγνώσεις των τελικών κειμένων, οι οποίες προετοίμασαν τη συστηματική παραγωγή κωδίκων.

Στο πλαίσιο της προετοιμασίας των δεδομένων, αφαιρέθηκαν στοιχεία που θα μπορούσαν να οδηγήσουν στην αναγνώριση των συμμετεχόντων. Τα δεδομένα οργάνωθηκαν χειροκίνητα με αξιοποίηση πινάκων και χρωματικών επιστημάνσεων, ώστε το υλικό να είναι κατάλληλα προετοιμασμένο για τη συστηματική εφαρμογή της θεματικής ανάλυσης.

3.5.4 Ερευνητική διαδικασία και χρονοδιάγραμμα

Η ερευνητική διαδικασία ακολούθησε διαδοχικά στάδια, από τον σχεδιασμό του οδηγού συνέντευξης έως την ανάλυση των δεδομένων. Αρχικά, διαμορφώθηκε ο οδηγός ημιδομημένης συνέντευξης με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα και τους θεωρητικούς άξονες της εργασίας. Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε η επιλογή των συμμετεχόντων με σκόπιμη δειγματοληψία και ακολούθησε η επικοινωνία μαζί τους για την ενημέρωση, τη συναίνεση και τον προγραμματισμό των συνεντεύξεων. Οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν κατά το διάστημα Δεκεμβρίου 2025 – Ιανουαρίου 2026, είτε δια ζώσης είτε διαδικτυακά, ανάλογα με τη διαθεσιμότητα των συμμετεχόντων. Μετά την ολοκλήρωσή τους, πραγματοποιήθηκε η απομαγνητοφώνηση, ο έλεγχος των μεταγραφών, η ανωνυμοποίηση του υλικού και η προετοιμασία των συνεντεύξεων για θεματική ανάλυση.

3.6 Διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων

3.6.1 Επιλογή θεματικής ανάλυσης

Για την ανάλυση των δεδομένων της παρούσας έρευνας επιλέχθηκε η θεματική ανάλυση, καθώς πρόκειται για μέθοδο κατάλληλη για την οργάνωση και ερμηνεία ποιοτικού υλικού που αφορά εμπειρίες, αντιλήψεις και νοηματοδοτήσεις. Η επιλογή της κρίθηκε

συμβατή τόσο με τον ποιοτικό χαρακτήρα της έρευνας όσο και με τον σκοπό της μελέτης, που είναι η κατανόηση του παιδαγωγικού και κοινωνικού ρόλου της ΑΣΟΝ μέσα από τις αφηγήσεις των συμμετεχόντων.

Η θεματική ανάλυση επιτρέπει τον εντοπισμό, την οργάνωση και την ερμηνεία μοτίβων νοήματος μέσα στα δεδομένα, χωρίς να περιορίζεται σε μια αυστηρά τεχνική ή γραμμική διαδικασία. Αποτελεί ευέλικτη αναλυτική προσέγγιση, στην οποία ο ερευνητής έχει ενεργό ρόλο στην ερμηνεία, την κωδικοποίηση και τη διαμόρφωση των θεμάτων που προκύπτουν από το υλικό (Braun & Clarke, 2006, 2012). Με αυτή την έννοια, τα θέματα αντιμετωπίζονται ως αποτέλεσμα αναλυτικής επεξεργασίας και ερμηνευτικής εμπλοκής του ερευνητή με τα δεδομένα (Braun & Clarke, 2006, σ. 80).

Η επιλογή της μεθόδου συνδέεται επίσης με τη δυνατότητά της να συνδυάζει επαγωγικά και θεωρητικά στοιχεία ανάλυσης. Στην παρούσα έρευνα, η ανάλυση καθοδηγήθηκε από τα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία λειτούργησαν ως βασικός άξονας προσανατολισμού της κωδικοποίησης και της ανάπτυξης θεματικών κατηγοριών, χωρίς να αποκλείεται η ανάδυση νέων θεμάτων από τα ίδια τα δεδομένα. Η προσέγγιση αυτή ταιριάζει τόσο με τη λογική της θεματικής ανάλυσης όπως περιγράφεται από τις Virginia Braun και Victoria Clarke όσο και με εφαρμοστικές προσεγγίσεις ποιοτικής ανάλυσης που δίνουν έμφαση στη σύνδεση ερευνητικών ερωτημάτων, κωδικοποίησης και θεμάτων (Creswell, 2016· Τσιώλης, 2018). Η επιλογή αυτή θεωρήθηκε κατάλληλη για το συγκεκριμένο δείγμα και την έκταση του ερευνητικού υλικού, καθώς υποστηρίζει οργανωμένη και σαφή διαδικασία κωδικοποίησης και θεματικής οργάνωσης.

Η θεματική ανάλυση εφαρμόστηκε στο κύριο σώμα των ερευνητικών δεδομένων, δηλαδή στις πέντε συνεντεύξεις με πρώην μέλη της ΑΣΟΝ. Οι δύο συνεντεύξεις με πρόσωπα-κλειδιά αξιοποιήθηκαν διαφορετικά, ως πληροφοριακό και τεκμηριωτικό υλικό για την παρουσίαση της ιστορίας, της λειτουργίας και του παιδαγωγικού προσανατολισμού της ορχήστρας. Με αυτόν τον τρόπο διατηρήθηκε σαφής διάκριση ανάμεσα στις συνεντεύξεις που αποτέλεσαν αντικείμενο θεματικής ανάλυσης και στις συνεντεύξεις που συνέβαλαν στην τεκμηρίωση της μελέτης περίπτωσης.

Στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης, η θεματική ανάλυση εφαρμόστηκε ως αναστοχαστική και δυναμική διαδικασία, μέσα από αλληλοσυνδεόμενα και εν μέρει επαναληπτικά στάδια, τα οποία περιλάμβαναν εξοικείωση με τα δεδομένα, αρχική

κωδικοποίηση, διαμόρφωση θεμάτων και αναθεώρηση των θεματικών κατηγοριών. Τα στάδια αυτά παρουσιάζονται αναλυτικότερα στην επόμενη ενότητα.

3.6.2 Στάδια της θεματικής ανάλυσης

Η διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων στην παρούσα έρευνα οργανώθηκε σύμφωνα με τα στάδια της Θεματικής Ανάλυσης (Braun & Clarke, 2006), σε συνδυασμό με το μοντέλο κωδικοποίησης του Creswell (2016, σ. 245). Η ανάλυση ακολούθησε μια επαναληπτική και ερμηνευτική πορεία, με στόχο την ανάδειξη νοημάτων μέσα από τον λόγο των συμμετεχόντων, και εξελίχθηκε μέσα από τα ακόλουθα στάδια:

Προκαταρκτική διερευνητική ανάλυση (preliminary exploratory analysis):
Πραγματοποιήθηκαν πολλαπλές αναγνώσεις των μεταγραφών με στόχο τη «βύθιση» στα δεδομένα και την κατανόηση του υλικού ως ενιαίου συνόλου. Σύμφωνα με τον Agar (1980, σ. 103), ο ερευνητής οφείλει να εξοικειωθεί σε βάθος με τα δεδομένα πριν προχωρήσει στην ανάλυσή τους. Κατά το στάδιο αυτό τηρήθηκαν υπομνήματα, τα οποία περιλάμβαναν αρχικές ιδέες, εντυπώσεις και ερμηνευτικές κατευθύνσεις.

Διαχωρισμός του κειμένου και αρχική κωδικοποίηση:
Το υλικό χωρίστηκε σε νοηματικές μονάδες (text segments), στις οποίες αποδόθηκαν αρχικοί κωδικοί (codes). Η διαδικασία αυτή αποσκοπούσε στην οργάνωση του υλικού και στην ανάδειξη βασικών στοιχείων νοήματος μέσα από τον λόγο των συμμετεχόντων.

Εφαρμογή λιτής κωδικοποίησης (lean coding):
Η ανάλυση εστίασε στην ανάδειξη των πιο ουσιαστικών νοηματικών στοιχείων, αντί για την εκτενή κωδικοποίηση κάθε επιμέρους πρότασης. Αρχικά εντοπίστηκε ένας ευρύς αριθμός κωδίκων, οι οποίοι στη συνέχεια επανεξετάστηκαν και συγχωνεύτηκαν, ώστε να περιοριστούν οι επικαλύψεις και να διαμορφωθούν πιο αφαιρετικά εννοιολογικά σχήματα.

Συγκέντρωση κωδίκων σε υποθέματα και θεματικές ενότητες (themes):
Οι κωδικοί ομαδοποιήθηκαν σε ευρύτερα υποθέματα και στη συνέχεια σε κεντρικές θεματικές ενότητες. Η διαμόρφωση των θεματικών προέκυψε επαγωγικά από τα δεδομένα, ενώ σε επόμενο στάδιο εξετάστηκε η συνάφειά τους με τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης.

Επαναληπτική διαδικασία ελέγχου και αναθεώρησης:
Μετά την αρχική κωδικοποίηση των πρώτων συνεντεύξεων, διαμορφώθηκε μια προσωρινή λίστα κωδίκων, η οποία εφαρμόστηκε εκ νέου στο σύνολο του υλικού. Η διαδικασία αυτή

επέτρεψε την αναθεώρηση, την ενοποίηση και τη σταθεροποίηση των κωδίκων και των θεματικών, διασφαλίζοντας την ερμηνευτική συνέπεια της ανάλυσης.

3.6.3 Διασφάλιση ποιότητας, αξιοπιστίας και ερευνητικής εγκυρότητας

Στην ποιοτική έρευνα, η ποιότητα της ανάλυσης προσεγγίζεται μέσα από τη συστηματικότητα, τη διαφάνεια, τη συνέπεια και την τεκμηρίωση της ερευνητικής διαδικασίας, καθώς τα κριτήρια αξιοπιστίας και εγκυρότητας αποκτούν διαφορετικό περιεχόμενο από εκείνο που έχουν στην ποσοτική έρευνα (Lincoln & Guba, 1985). Για τον λόγο αυτό, τα ζητήματα εσωτερικής και εξωτερικής εγκυρότητας προσεγγίζονται εδώ μέσα από έννοιες που αντιστοιχούν στην ποιοτική έρευνα, όπως η αξιοπιστία της ερμηνείας, η επιβεβαιωσιμότητα, η διαφάνεια της αναλυτικής πορείας και η σαφής οριοθέτηση της δυνατότητας μεταφοράς των ευρημάτων. Στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης, η διασφάλιση της ποιότητας στηρίχθηκε στις εξής πρακτικές:

Συστηματική ενασχόληση με τα δεδομένα:

Η ποιότητα της ανάλυσης ενισχύθηκε μέσα από την προκαταρκτική διερευνητική ανάλυση, η οποία περιλάμβανε πολλαπλές αναγνώσεις των μεταγραφών πριν την έναρξη της κωδικοποίησης. Η διαδικασία αυτή επέτρεψε τη «βύθιση» στα δεδομένα (Agar, 1980, σ. 103) και την κατανόησή τους ως ενιαίου συνόλου. Παράλληλα, η τήρηση αναλυτικών υπομνημάτων (memos) με αρχικές ιδέες συνέβαλε στη διατήρηση της αναλυτικής συνέπειας (Creswell, 2016).

Αποφυγή ερμηνευτικής μεροληψίας:

Προκειμένου να περιοριστεί ο κίνδυνος επιβολής προκατασκευασμένων κωδίκων, πραγματοποιήθηκε συστηματική αντιπαραβολή των κωδίκων με τα αυτούσια αποσπάσματα των συνεντεύξεων (Lincoln & Guba, 1985, σ. 300). Η πρακτική αυτή διασφάλισε ότι οι ερμηνευτικές κατηγορίες ανταποκρίνονται πραγματικά στα δεδομένα και δεν καθοδηγούνται από προϋπάρχουσες υποθέσεις ή τα προσωπικά ενδιαφέροντα του ερευνητή.

Σεβασμός στον αυθεντικό λόγο των συμμετεχόντων:

Τα δεδομένα αντιμετωπίστηκαν ως «λόγια των συμμετεχόντων» και διατηρήθηκαν αυτούσια, συμπεριλαμβανομένων τυχόν γλωσσικών αδυναμιών. Η χρήση ενδεικτικών αποσπασμάτων στην παρουσίαση των ευρημάτων επιτρέπει στον αναγνώστη να

παρακολουθήσει τη μετάβαση από τα δεδομένα στην ερμηνεία, ενισχύοντας την επιβεβαιωσιμότητα της μελέτης (Creswell, 2016).

Διαφάνεια και ίχνος ελέγχου:

Η διαφάνεια της ανάλυσης ενισχύθηκε μέσω της δημιουργίας ενός ίχνους ελέγχου, το οποίο συνδέει την αρχική κωδικοποίηση με τις τελικές θεματικές ενότητες (Lincoln & Guba, 1985, σ. 319). Η τεκμηρίωση αυτή αποτυπώνεται και στον πίνακα χαρτογράφησης της ανάλυσης, ο οποίος παρουσιάζει τη λογική πορεία από τους κώδικες στα θέματα στο κεφάλαιο που ακολουθεί.

Ερμηνευτική συνέπεια και αναστοχαστική στάση:

Η ανάλυση αντιμετωπίστηκε ως δυναμική διαδικασία με συνεχή επιστροφή στα δεδομένα. Στο πλαίσιο αυτό, αναδεικνύεται ο ενεργός ερμηνευτικός ρόλος του ερευνητή (Braun & Clarke, 2006, σ. 80), ο οποίος διασφαλίζει ότι ο ίδιος έχει τον «τελευταίο λόγο» στη σύνθεση και οργάνωση των ευρημάτων, αποφεύγοντας την παρερμηνεία των λεγομένων.

Κεφάλαιο 4 Ανάλυση

4.1 Εισαγωγή στην Ανάλυση Δεδομένων

Το παρόν κεφάλαιο παρουσιάζει τα ευρήματα που προέκυψαν από τη συστηματική επεξεργασία των ημιδομημένων συνεντεύξεων με πρώην μέλη της ΑΣΟΝ. Η ανάλυση ακολουθεί τα στάδια της θεματικής ανάλυσης, όπως αυτά περιγράφηκαν στο Κεφάλαιο 3, με στόχο τη μεθοδολογική διαφάνεια και τη συνεπή ερμηνεία των δεδομένων. Η αναλυτική διαδικασία εξελίχθηκε από την αρχική εξοικείωση με το υλικό και την κωδικοποίηση του λόγου των συμμετεχόντων προς τη σταδιακή ομαδοποίηση των κωδίκων σε υποθέματα και, στη συνέχεια, στη διαμόρφωση τεσσάρων κεντρικών θεματικών ενότητων. Οι ενότητες αυτές προέκυψαν επαγωγικά από τα δεδομένα και ακολούθως αντιστοιχίστηκαν με τα ερευνητικά

ερωτήματα στο πλαίσιο της αναλυτικής χαρτογράφησης, χωρίς η αντιστοίχιση αυτή να έχει προηγηθεί της διαδικασίας κωδικοποίησης.

Η αντιστοίχιση των δεδομένων, από το επίπεδο των κωδίκων έως την τελική απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα, αποτυπώνεται συνοπτικά στον Πίνακα 2:

Πίνακας 2. Αναλυτικός χάρτης από κώδικες σε θεματικές και ερευνητικά ερωτήματα

Κεντρική Θεματική Ενότητα	Υποθέματα	Ενδεικτικοί Αρχικοί Κώδικες	Σύνδεση με Ερευνητικό Ερώτημα
4.2 Η μαθησιακή διαδικασία: πρόβα, ρεπερτόριο και καλλιτεχνική αφύπνιση	Η πρόβα ως βιωματικό εργαστήριο & καλλιτεχνική αφύπνιση	αλληλοακρόαση, συγχρονισμός, «ανάσα», αισθητική διεύρυνση, ελληνική δημιουργία	Ερώτημα 2: Μαθησιακή διαδικασία
4.3 Οργάνωση και καθοδήγηση: ρόλοι, ιεραρχία και ο παιδαγωγικός ρόλος του μαέστρου	Δυναμική των ρόλων & παιδαγωγική καθοδήγηση	ευθύνη κορυφαίου, ιεραρχία, «αέρας» ηγεσίας, παιδαγωγικός ρόλος μαέστρου, εμψύχωση	Ερώτημα 3: Παιδαγωγικό κλίμα
4.4 Η ΑΣΟΝ ως ψυχοκοινωνικό και παιδαγωγικό πλαίσιο	Μουσική ταυτότητα, «ανήκειν» & συναισθηματική ασφάλεια	«δεύτερη οικογένεια», κοινός κύκλος, κατανόηση, αποδοχή λάθους, έλλειψη κριτικής	Ερώτημα 4: Ταυτότητα και «ανήκειν»
4.5 Η ΑΣΟΝ ως γέφυρα προς τον επαγγελματικό κόσμο	Προ-επαγγελματική ετοιμότητα & κοινωνική δικτύωση	συνθήκες δουλειάς, διαχείριση άγχους, δίκτυο εμπιστοσύνης, επαγγελματική συνέχεια	Ερώτημα 5: Επαγγελματική προετοιμασία

4.2 Η μαθησιακή διαδικασία: πρόβα, ρεπερτόριο και καλλιτεχνική αφύπνιση

4.2.1 Η πρόβα ως βιωματικό εργαστήριο μάθησης

Οι πρόβες της ΑΣΟΝ αναδεικνύονται από τις αφηγήσεις των συμμετεχόντων ως ο κατεξοχήν χώρος μέσα στον οποίο μαθαίνεται στην πράξη τι σημαίνει «παίζω σε ορχήστρα». Οι πρόβες παρουσιάζονται ως δυναμική και εξελισσόμενη διαδικασία, μέσα από την οποία τα μέλη καλλιεργούν σταδιακά την ακρόαση, τον συγχρονισμό και τη συλλογική μουσική κατανόηση, πέρα από την απλή επανάληψη ενός έτοιμου έργου. Η πρόβα λειτουργεί έτσι ως πεδίο βιωματικής μάθησης, όπου η ατομική μουσική δράση εντάσσεται και επαναπροσδιορίζεται διαρκώς στο πλαίσιο του συνόλου.

Η μεταβολή της ακουστικής αντίληψης κατά τη διάρκεια της πρόβας περιγράφεται με ιδιαίτερη σαφήνεια από το ΣΜ2:

Στην αρχή είσαι απορροφημένος στη νότα σου, στο καλάμι σου, στον εαυτό σου... και όταν φεύγουν αυτά και λύνεσαι πάνω στο σημείο που έχεις να παίζεις, αρχίζεις να ακούς τα πάντα. Οπότε μπορείς πλέον να κάνεις διάλογο με τη μουσική, με τα μουσικά θέματα. Να ακούσεις καλύτερα — ακόμα και για το κούρδισμα, τις εντάσεις, πόσο δυνατά ή πόσο σιγά πρέπει να είσαι, πού πρέπει να τοποθετηθείς.

Το απόσπασμα αυτό αποτυπώνει τη σταδιακή μετάβαση από μια ατομοκεντρική ακρόαση, που επικεντρώνεται στην προσωπική εκτέλεση και στο άγχος της σωστής απόδοσης, σε μια ορχηστρική αντίληψη του ήχου. Η πρόβα λειτουργεί ως μαθησιακό περιβάλλον μέσα στο οποίο το μέλος μαθαίνει να ακούει ενεργά το σύνολο και να εντοπίζει τη θέση και τη λειτουργία του μέσα στο συλλογικό ηχητικό πεδίο, ρυθμίζοντας το παίξιμό του σε σχέση με τους άλλους.

Αυτή η διαδικασία επιβεβαιώνεται και από το ΣΜ4, το οποίο συνδέει άμεσα την ορχηστρική μάθηση με την αλληλοακρόαση και τον συγχρονισμό:

Να επικοινωνούμε με τους υπόλοιπους μουσικούς, να αναπνέουμε μαζί...ποια είναι η θέση μας μέσα στο έργο, σε σχέση με κάποιον που εκείνη τη στιγμή κάνει κάτι άλλο, ένα σόλο ή οτιδήποτε σε ένα ορχηστρικό έργο. Όλο αυτό το πράγμα, το οποίο δεν μπορείς να το γνωρίσεις ένας προς έναν με τον καθηγητή σου.

Η μαρτυρία αυτή δείχνει ότι η ανάπτυξη του μουσικού αισθητηρίου προκύπτει μέσα από τη συνεχή διαπραγμάτευση του ήχου με τους άλλους στην πρόβα και υπερβαίνει τα όρια της ατομικής τεχνικής εξάσκησης. Η μάθηση της ορχήστρας συνδέεται με την ικανότητα του μέλους να ακούει ενεργά, να συγχρονίζεται και να αντιλαμβάνεται τη λειτουργία του σε σχέση με το σύνολο και τη συνολική μορφή του έργου. Με τον τρόπο αυτό, η πρόβα μετατρέπεται σε χώρο συλλογικής μάθησης, όπου η μουσική κατανόηση οικοδομείται μέσα από τη συνύπαρξη, την επικοινωνία και τη μουσική «αναπνοή» του συνόλου.

Η πρόβα, επιπλέον, λειτουργεί ως χώρος όπου το μουσικό υλικό αποκτά σταδιακά μορφή και νόημα μέσα από τη συλλογική πράξη, όπως περιγράφεται χαρακτηριστικά από το ΣΜ2: *«όλη αυτή η χαρά του να μεταμορφώνεται ένα κομμάτι.»* Από το σημείο αυτό προκύπτει ότι το έργο υπερβαίνει την υπόστασή του ως γραπτού μουσικού κειμένου και συγκροτείται δυναμικά μέσα από την επαναληπτική, συντονισμένη δράση της ορχήστρας. Η μορφή, η ένταση και η ερμηνευτική κατεύθυνση αναδύονται μέσα από τη συλλογική επεξεργασία και την αλληλεπίδραση των μελών κατά τη διάρκεια της πρόβας.

Η ανάγκη ενεργητικής ακρόασης και συνεχούς προσαρμογής επισημαίνεται με ιδιαίτερη σαφήνεια και στο απόσπασμα του ΣΜ5:

Πρέπει να ακούς και να προσαρμόζεσαι. Ουσιαστικά καταλαβαίνεις ποιος παίζει παρόμοια πράγματα με εσένα και πρέπει να είσαι μαζί του. Όλη την ώρα τα αυτιά και τα μάτια ανοιχτά. Γιατί πολλές φορές μία κίνηση μπορεί να δώσει την ατάκα ή να δώσει το τέμπο ή να σε βοηθήσει να ακολουθήσεις κάποιον, ή να μην ακολουθήσεις.

Το απόσπασμα αυτό αναδεικνύει την ορχηστρική μάθηση ως μια διαδικασία διαρκούς αλληλεξάρτησης, στην οποία το ατομικό παίξιμο αποκτά νόημα μόνο μέσα στο πλαίσιο του συνόλου. Η ακρόαση, η οπτική επαφή και η σωματική εγρήγορση συνιστούν βασικές δεξιότητες της ορχηστρικής εμπειρίας, οι οποίες καλλιεργούνται μέσα από την πρόβα και μετατρέπουν τη μουσική πράξη σε συλλογική, ζωντανή διαδικασία.

Τέλος, το ΣΜ1 περιγράφει την απόκτηση πρακτικών δεξιοτήτων ορχηστρικής συμπεριφοράς, οι οποίες αναπτύσσονται μέσα στη συλλογική εμπειρία της πρόβας και υπερβαίνουν τα όρια του ατομικού μαθήματος: *«Βλέπεις αυτήν την κίνηση από την πλάτη του αλλουνού, αν κάποιος έχει κάποια αμφιβολία επομένως για μια είσοδο π.χ. τότε υπάρχει αυτή η οπτική επαφή για να ακολουθήσεις ως ομάδα, οπότε νιώθεις σιγουριά.»*. Εδώ γίνεται σαφές ότι η ορχηστρική μάθηση περιλαμβάνει όχι μόνο την ακρόαση και τον συγχρονισμό, αλλά και την ανάπτυξη μη λεκτικών μορφών επικοινωνίας, όπως η οπτική επαφή και η σωματική επίγνωση

των άλλων. Οι δεξιότητες αυτές αποκτώνται βιωματικά, μέσα από τη συμμετοχή και τη συνεχή εμπλοκή στις πρόβες, υπερβαίνοντας τη μορφή της θεωρητικής γνώσης και ενισχύοντας το αίσθημα ασφάλειας και συλλογικής λειτουργίας του συνόλου.

Συνολικά, οι πρόβες της παρουσιάζονται ως ο κατεξοχήν χώρος ορχηστρικής μάθησης, μέσα από τον οποίο τα μέλη μαθαίνουν να εκτελούν μουσικό υλικό, να ακούν, να συγχρονίζονται και να λειτουργούν ως μέρος ενός συλλογικού ηχητικού συνόλου. Η ορχήστρα λειτουργεί ως δυναμικό μαθησιακό πεδίο, όπου οι ατομικές δεξιότητες εντάσσονται στη συλλογική πράξη και η μουσική κατανόηση συγκροτείται βιωματικά, μέσα από τη συνεχή αλληλεπίδραση, την προσαρμογή και τη συλλογική ευθύνη για τον κοινό ήχο. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, τα μέλη διαμορφώνουν ουσιαστική ορχηστρική συνείδηση, η οποία αναπτύσσεται μέσα από την πρόβα και την ενεργή συμμετοχή στο σύνολο.

4.2.2 Το ρεπερτόριο ως πεδίο αισθητικής διεύρυνσης και καλλιτεχνικής αφύπνισης

Η βιωματική μάθηση που αναδύεται μέσα από την πρόβα δεν διαμορφώνεται ανεξάρτητα από το ίδιο το μουσικό υλικό με το οποίο τα μέλη έρχονται σε επαφή. Η μαθησιακή διαδικασία συνδέεται στενά με το ρεπερτόριο, το οποίο λειτουργεί ως αντικείμενο εκτέλεσης και ως αισθητικό και παιδαγωγικό ερέθισμα που διευρύνει την εμπειρία της ορχηστρικής συμμετοχής.

Οι αφηγήσεις των πρώην μελών της ΑΣΟΝ αναδεικνύουν το ρεπερτόριο της ορχήστρας ως κεντρικό φορέα καλλιτεχνικής αφύπνισης και αισθητικής διεύρυνσης. Η επαφή με έργα διαφορετικών εποχών, ύφους και βαθμού δυσκολίας λειτούργησε ως τεχνική άσκηση, μέσο διαμόρφωσης μουσικής ταυτότητας και τρόπος κατανόησης του συμφωνικού κόσμου.

Το ΣΜ1 εκφράζει με ιδιαίτερη ένταση τη συναισθηματική και καλλιτεχνική εμπλοκή των μελών με το ρεπερτόριο της ΑΣΟΝ, αναδεικνύοντας τον τρόπο με τον οποίο αυτό λειτούργησε ως πηγή ενδιαφέροντος και εσωτερικού κινήτρου. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά: *«Εμένα πάντα μου άρεσε το ρεπερτόριο που παίζαμε. Δεν θυμάμαι κάτι το οποίο να έλεγα “τόρα γιατί το κάνουμε”. Ποτέ δεν ήταν κάτι που να με αφήνει αδιάφορη.»*. Το απόσπασμα αυτό δείχνει ότι η επιλογή του ρεπερτορίου βιωνόταν ως ουσιαστικό και νοσηματοδοτημένο μέρος της ορχηστρικής εμπειρίας, πέρα από μια υποχρεωτική ή αδιάφορη δραστηριότητα. Μέσα από αυτή τη σχέση, το ρεπερτόριο λειτουργεί ως μέσο τεχνικής

εξάσκησης, καλλιτεχνικής αφύπνισης και διαμόρφωσης αισθητικής στάσης απέναντι στη συμφωνική μουσική.

Η αισθητική και καλλιτεχνική διεύρυνση που προκύπτει μέσα από το ρεπερτόριο της ΑΣΟΝ αφορά το ενδιαφέρον για τα ίδια τα έργα και το άνοιγμα προς διαφορετικές μουσικές γλώσσες και δημιουργικές παραδόσεις. Η επαφή με σύγχρονα έργα και με την ελληνική λόγια δημιουργία αναδεικνύεται από τις αφηγήσεις των συμμετεχόντων ως ουσιαστική εμπειρία διεύρυνσης του μουσικού τους ορίζοντα. Το ΣΜ2 αναφέρεται χαρακτηριστικά σε αυτή τη διάσταση της ορχηστρικής εμπειρίας: *«Πολλά τα γνώρισα από την ΑΣΟΝ. Γιατί κατά καιρούς κάναμε και μοντέρνους συνθέτες κάποιες φορές. Οπότε και αυτό ήταν πολύ ενδιαφέρον: να βλέπουμε την ελληνική λόγια δημιουργία...»*. Στο παραπάνω απόσπασμα φαίνεται ότι το ρεπερτόριο της ορχήστρας υπερέβαινε έναν στενό ή αναμενόμενο κανόνα έργων και περιλάμβανε επιλογές που έφερναν τα μέλη σε επαφή με σύγχρονες αισθητικές αναζητήσεις και με την εγχώρια καλλιτεχνική δημιουργία. Η γνωριμία με τέτοια έργα λειτουργεί ως εμπειρία αφύπνισης και προβληματισμού, καθώς τα μέλη προσεγγίζουν νέες ηχητικές γλώσσες και αναστοχάζονται τη θέση της σύγχρονης και ελληνικής δημιουργίας στο συμφωνικό πεδίο. Με τον τρόπο αυτό, το ρεπερτόριο συμβάλλει στη διαμόρφωση μιας πιο ανοιχτής και πολυδιάστατης καλλιτεχνικής ταυτότητας.

Η καλλιτεχνική αφύπνιση που συνδέεται με το ρεπερτόριο της ορχήστρας αφορά τη γνωριμία με νέες μουσικές γλώσσες και τη βιωματική σχέση με εμβληματικά έργα του συμφωνικού κανόνα. Οι αφηγήσεις των συμμετεχόντων δείχνουν ότι η επαφή με τέτοια έργα υπερέβη τη στιγμιαία εκτελεστική εμπειρία και άφησε βαθύ, διαρκές αποτύπωμα στη μνήμη και στη μουσική τους διαδρομή. Το ΣΜ4 αποτυπώνει χαρακτηριστικά αυτή τη διάσταση της εμπειρίας: *«Ένα από τα πρώτα έργα που παίζαμε ήταν ο Μολδάβας του Σμέτανα. Ένα πασίγνωστο και πάρα πολύ αριστουργηματικό έργο, που κάθε φορά που επανέρχεται μου θυμίζει πράγματα από εκεί...»*. Η γνωριμία με σημαντικά έργα του συμφωνικού ρεπερτορίου παρουσιάζεται ως μουσική εκπαίδευση και ως εμπειρία συναισθηματικής εγγραφής. Το έργο συνδέεται με συγκεκριμένες μνήμες, βιώματα και φάσεις συμμετοχής στην ορχήστρα, αποκτώντας προσωπικό νόημα για το μέλος, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση μιας βιωματικά θεμελιωμένης καλλιτεχνικής μνήμης.

Μια ακόμη διάσταση της σχέσης των μελών με το ρεπερτόριο αφορά την ένταση ανάμεσα στις προσωπικές καλλιτεχνικές φιλοδοξίες και τον εκπαιδευτικό χαρακτήρα της ορχήστρας. Το ΣΜ2 περιγράφει τη συμμετοχή στην ορχήστρα ως την πρώτη συστηματική

επαφή με απαιτητικό συμφωνικό ρεπερτόριο, επισημαίνοντας τη σημασία αυτής της εμπειρίας για τη μουσική του εξέλιξη και αναγνωρίζοντας παράλληλα τα όρια που θέτει ο παιδαγωγικός προσανατολισμός του συνόλου:

Η συμμετοχή στην ΑΣΟΝ ήταν η πρώτη μου εμπειρία να παίζω τόσο συστηματικά ρεπερτόριο. Και αυτό ήταν πάρα πολύ ωραίο. Το μόνο που με ενοχλούσε καμιά φορά ήταν ότι ήθελα να προχωρήσουμε και σε πιο δύσκολα έργα, αλλά δεν γινόταν, γιατί η ορχήστρα είχε εκπαιδευτικό ρόλο. Περίμενα να παίζουμε, ας πούμε, Μάλερ.

Το απόσπασμα αυτό δείχνει ότι, μέσα από τη βιωματική επαφή με το ρεπερτόριο, τα μέλη αρχίζουν να διαμορφώνουν αυξημένες καλλιτεχνικές προσδοκίες. Η επιθυμία για πιο απαιτητικά έργα συνδέεται με την εξέλιξη της μουσικής τους ταυτότητας και τη σταδιακή μετάβαση από το εκπαιδευτικό πλαίσιο προς έναν πιο επαγγελματικό ορίζοντα, χωρίς να αναιρεί τον παιδαγωγικό ρόλο της ΑΣΟΝ.

Μια ακόμη πτυχή της καλλιτεχνικής αφύπνισης που συνδέεται με το ρεπερτόριο αφορά την ενεργοποίηση της προσωπικής ακρόασης και της μουσικής αναζήτησης εκτός της πρόβας. Το ΣΜ5 περιγράφει πώς η επαφή με άγνωστα έργα στο πλαίσιο της ΑΣΟΝ λειτουργούσε ως αφετηρία για περαιτέρω εξερεύνηση του συμφωνικού ρεπερτορίου:

Και λες κοίτα είναι ωραίο κομμάτι που δεν το ήξερα .και μπαίνεις σε μια ωραία διαδικασία να ψάχνεις μουσική. Αυτός ο συνθέτης ας πούμε μ'αρέσει, τι άλλο έχει γράψει; Και μετά αρχίζεις να ακούς κι άλλα πράγματα επειδή είχες αυτό το έναυσμα. Μια συμφωνία του Τσαϊκόφσκι, μετά την επόμενη, μετά ένα κοντσέρτο για πιάνο, ένα μπαλέτο, αρχίζεις να ανακαλύπτεις τα υπόλοιπα έργα του συνθέτη.

Το απόσπασμα αυτό δείχνει ότι το ρεπερτόριο της ορχήστρας υπερέβαινε τη στιγμή της εκτέλεσης και λειτουργούσε ως κίνητρο για ατομική ακρόαση, σύγκριση και διεύρυνση του μουσικού ορίζοντα. Η γνωριμία με ένα έργο μέσα από το σύνολο οδηγούσε τα μέλη σε μια διαδικασία σταδιακής εμβάθυνσης στο ίδιο το έργο και στο ευρύτερο δημιουργικό σύμπαν του συνθέτη, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση μιας πιο συνειδητής και ενεργής σχέσης με τη λόγια μουσική.

Συνολικά, το ρεπερτόριο της ΑΣΟΝ αναδεικνύεται από τις αφηγήσεις των πρώην μελών ως βασικός παράγοντας καλλιτεχνικής αφύπνισης και αισθητικής διεύρυνσης. Η επαφή με έργα διαφορετικών εποχών, υφών και βαθμών δυσκολίας λειτούργησε ως μέσο τεχνικής εκμάθησης, κατανόησης του συμφωνικού κόσμου και ενεργοποίησης της προσωπικής

μουσικής αναζήτησης. Μέσα από τη βιωματική γνωριμία με το ρεπερτόριο, τα μέλη ανέπτυξαν αυξημένες καλλιτεχνικές προσδοκίες, κριτική στάση και ενδιαφέρον για περαιτέρω ακρόαση, στοιχεία που συνέβαλαν στη διαμόρφωση μιας πιο συνειδητής μουσικής ταυτότητας. Το ρεπερτόριο, έτσι, λειτουργεί στο ορχηστρικό περιβάλλον ως αντικείμενο εκτέλεσης και ως παιδαγωγικό και καλλιτεχνικό εργαλείο που διευρύνει τον μουσικό ορίζοντα και προετοιμάζει σταδιακά τα μέλη για πιο απαιτητικές μορφές μουσικής πράξης.

4.3 Οργάνωση και καθοδήγηση: ρόλοι, ιεραρχία και ο παιδαγωγικός ρόλος του μαέστρου

4.3.1 Ρόλοι, ιεραρχία και ορχηστρική συμπεριφορά

Οι ρόλοι που αναδύονται στην ορχήστρα υπερβαίνουν τις τυπικές θέσεις ή τις ιεραρχικές βαθμίδες και συγκροτούνται μέσα από την καθημερινή πρακτική της πρόβας και της συναυλιακής εμπειρίας. Μέσα από τη συμμετοχή, την παρατήρηση και την αλληλεπίδραση, τα μέλη μαθαίνουν να αναλαμβάνουν ευθύνες, να ανταποκρίνονται σε προσδοκίες και να ρυθμίζουν τη συμπεριφορά τους σε σχέση με το σύνολο.

Ο ρόλος του κορυφαίου περιγράφεται από το ΣΜ4 ως θέση αυξημένης μουσικής και συλλογικής ευθύνης, καθώς συνδέεται άμεσα με τη ρύθμιση και τη συνοχή της ομάδας. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά: *«Όμως ο πρώτος κορυφαίος έχει το γενικό πρόσταγμα»...* *«ένας ενδιάμεσος του μαέστρου μέσα στην ορχήστρα, όπως είναι και όλοι οι πρώτοι κορυφαίοι σε κάθε ομάδα. Έχει το γενικό πρόσταγμα της ομάδας, προφανώς, έχει την ευθύνη της ομάδας.»* Η ευθύνη αυτή δεν αφορά την ατομική προβολή, αλλά τη λειτουργική στήριξη του συνόλου, όπως φαίνεται και στη συνέχεια του αποσπάσματος: *«Είναι δηλαδή ευθύνη του κορυφαίου να πάνε όλα καλά σε κάθε ομάδα ξεχωριστά.»*, *«Το μουσικό υλικό... και πώς θα έχει επαφή, πώς θα μεταφέρει την πληροφορία του μαέστρου στην υπόλοιπη ομάδα.»* Ο ρόλος του κορυφαίου αναδύεται έτσι ως θέση ορχηστρικής ηγεσίας, μέσα από την οποία το μέλος μαθαίνει να διαμεσολαβεί μεταξύ μαέστρου και ομάδας, να συντονίζει πρακτικές και να αναλαμβάνει ευθύνη για τη συλλογική λειτουργία, συγκροτώντας μια μορφή ηγεσίας που βασίζεται στη συνεργασία και τη φροντίδα της ορχηστρικής συνοχής.

Η διάκριση μεταξύ τυπικής θέσης και ενεργού ρόλου αναδεικνύεται με σαφήνεια στο απόσπασμα του ΣΜ1, το οποίο φωτίζει τη σημασία της στάσης του «πρώτου» μέσα στην ομάδα. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά:

Και ξέρεις, είναι σημαντικό, γιατί αναλόγως με τον “αέρα” που μπορεί να έχεις, μπορείς να βοηθήσεις και τους υπόλοιπους να παίζουν καλύτερα. Όταν υπάρχει “παθητικό” πρώτο, αντίστοιχα αδρανεί και ολόκληρο το σύνολο και έτσι δεν βοηθάς και την ορχήστρα: δηλαδή πρέπει να έχεις τη διάθεση να ηγηθείς. Χωρίς υπερβολή.

Το απόσπασμα αυτό αναδεικνύει ότι ο ρόλος του πρώτου συγκροτείται από την ενεργή ανάληψη ευθύνης και τη διάθεση καθοδήγησης του συνόλου. Η ηγεσία παρουσιάζεται εδώ ως πρακτική που επηρεάζει άμεσα τη λειτουργία της ομάδας: η παθητική στάση οδηγεί σε αδράνεια, ενώ η ενεργή παρουσία μπορεί να ενισχύσει τη συλλογική απόδοση. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, τα μέλη μαθαίνουν ότι η ορχηστρική ηγεσία βασίζεται σε μια ισορροπημένη μορφή καθοδήγησης που ενεργοποιεί και υποστηρίζει το σύνολο, πέρα από λογικές επιβολής ή υπερβολής.

Παράλληλα, η ορχηστρική συμπεριφορά των μελών διαμορφώνεται μέσα από την αποδοχή της ιεραρχίας και των διαφοροποιημένων ρόλων, όπως αυτή βιώνεται στην πράξη της πρόβας. Το ΣΜ3 υπογραμμίζει ότι η λειτουργία της ορχήστρας προϋποθέτει σαφή προσανατολισμό προς συγκεκριμένα πρόσωπα και κανόνες: *«η δομή της και ποιον παρακολουθείς. Πρέπει να προσέχουμε σε ποιο σημείο του δοξαριού παίζει ο κορυφαίος, ο πρώτος. Στο ίδιο σημείο πρέπει να παίζουμε όλοι το δοξάρι. Υπάρχουν κάποιοι κανόνες και εννοείται ότι ακολουθείς πάντα τον πρώτο.»* Το απόσπασμα αυτό αναδεικνύει ότι η ιεραρχία βιώνεται ως λειτουργικό πλαίσιο συντονισμού του συνόλου. Η παρακολούθηση του κορυφαίου και η ευθυγράμμιση με τις κινήσεις του αποτελούν μορφές έμπρακτης μάθησης ορχηστρικής πειθαρχίας, μέσα από τις οποίες τα μέλη μαθαίνουν να ρυθμίζουν το ατομικό τους παίξιμο σε σχέση με τη συλλογική δράση. Η αποδοχή των άγραφων αυτών κανόνων συγκροτεί μια κοινή ορχηστρική συμπεριφορά, απαραίτητη για τη συνοχή και τη λειτουργικότητα της ορχήστρας.

Η λειτουργικότητα της ιεραρχίας φαίνεται περαιτέρω μέσα από τον ρόλο του «δεύτερου», ο οποίος παρουσιάζεται ως κρίσιμος διαμεσολαβητικός κρίκος μέσα στην ομάδα, πέρα από την αντίληψη μιας δευτερεύουσας θέσης. Στο ίδιο πνεύμα, το ΣΜ4 υπογραμμίζει ότι:

Ο δεύτερος κορυφαίος είναι ο “πομπός” που θα δώσει την πληροφορία πίσω. Εκείνος δηλαδή θα πάρει την πληροφορία από τον πρώτο και θα τη μεταφέρει σε όλη την υπόλοιπη ομάδα. Και επίσης ο δεύτερος κορυφαίος, προφανώς, αν συμβεί κάτι έχει την ευθύνη να κάνει τη δουλειά του πρώτου κορυφαίου.

Το απόσπασμα αυτό δείχνει ότι η ιεραρχία στη λειτουργία της ορχήστρας βασίζεται σε κατανεμημένους ρόλους επικοινωνίας και ευθύνης, πέρα από τη λογική των στατικών θέσεων. Ο «δεύτερος» μαθαίνει να λειτουργεί ως φορέας πληροφορίας και στήριξης της ομάδας, αναλαμβάνοντας τόσο τη μετάδοση οδηγιών όσο και την προσωρινή αντικατάσταση της ηγεσίας όταν αυτό απαιτείται. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, η ορχηστρική συμπεριφορά συγκροτείται ως συλλογικό σύστημα συνεργασίας, στο οποίο η ευθύνη διαχέεται και η λειτουργία του συνόλου διασφαλίζεται μέσω της αμοιβαίας εξάρτησης των ρόλων.

Η ορχηστρική ταυτότητα συγκροτείται μέσα από μια λογική αλληλεξάρτησης, όπου κάθε θέση αποκτά νόημα σε σχέση με τις υπόλοιπες και σε συνάρτηση με τη λειτουργία του συνόλου. Το ΣΜ4 περιγράφει χαρακτηριστικά πώς η επικοινωνία και ο συντονισμός αναπτύσσονται μέσα στην ίδια ομάδα και ανάμεσα σε διαφορετικά τμήματα της ορχήστρας: *«Και από εκεί και πέρα να συνεννοείται με τις όμορες ομάδες και με όλους τους κορυφαίους. Συνήθως και με το κορυφαίο κονσερτίνο. Πολλές φορές μπορούμε να κοιταχτούμε απέναντι, δύο άνθρωποι που έχουν απόσταση δέκα-δώδεκα μέτρα, για να πέσουμε σε μία ατάκα μαζί.»* Το απόσπασμα αυτό δείχνει ότι η ορχηστρική συμπεριφορά στηρίζεται σε ηχητικά σήματα και σε μη λεκτικές μορφές επικοινωνίας, όπως η οπτική επαφή και η σωματική εγγύηση. Μέσα από αυτή την πρακτική, τα μέλη μαθαίνουν να αντιλαμβάνονται την ορχήστρα ως ενιαίο, αλληλοσυνδεδεμένο σύστημα, όπου η επιτυχία της συλλογικής δράσης εξαρτάται από τη συνεχή προσαρμογή και τον συντονισμό τους.

Πέρα από τους επίσημους ρόλους και τις ιεραρχικές θέσεις, η ορχηστρική συμπεριφορά διαμορφώνεται και μέσα από ένα σύνολο άγραφων κανόνων, οι οποίοι ρυθμίζουν την καθημερινή παρουσία και στάση των μελών στο πλαίσιο του συνόλου. Το ΣΜ2 επισημαίνει χαρακτηριστικά ότι η ορχήστρα δομείται τόσο παικτικά όσο και συμπεριφορικά: *«Και δεν μιλάω μόνο παικτικά. Ακόμα και για το πώς κάθεται, πότε κάνεις ησυχία, πώς λειτουργείς μέσα στο σύνολο, για όλα.»* Το απόσπασμα αυτό αναδεικνύει ότι η συμμετοχή στην ορχήστρα προϋποθέτει την εκμάθηση μιας ορχηστρικής στάσης και σεβασμού προς το σύνολο. Οι άγραφοι αυτοί κανόνες μεταδίδονται μέσα από την παρατήρηση, τη μίμηση και τη συμμετοχή, συγκροτώντας ένα κοινό πλαίσιο συμπεριφοράς που επιτρέπει την ομαλή και συντονισμένη λειτουργία της ορχήστρας, πέρα από τη ρητή επιβολή τους.

Συνολικά, οι ρόλοι και η ορχηστρική συμπεριφορά στην ορχήστρα συγκροτούνται ως δυναμικές μαθησιακές πρακτικές που αναπτύσσονται μέσα από τη συμμετοχή στο σύνολο, πέρα από στατικές θέσεις ή αυστηρά ιεραρχικά σχήματα. Μέσα από την ανάληψη ευθυνών, τη

διαμεσολάβηση, τον συντονισμό και την εσωτερίκευση άγραφων κανόνων, τα μέλη μαθαίνουν να λειτουργούν συλλογικά και να ρυθμίζουν τη συμπεριφορά τους σε σχέση με την ορχήστρα ως σύνολο. Η ορχηστρική εμπειρία αναδύεται έτσι ως πεδίο κοινωνικοποίησης και μάθησης ρόλων, όπου η συλλογική λειτουργία στηρίζεται στη συνεργασία, την αλληλεξάρτηση και τη σταδιακή ανάληψη ευθύνης.

4.3.2 Ο μαέστρος ως παιδαγωγός και εμψυχωτής

Οι αφηγήσεις των πρώην μελών συγκλίνουν στην εικόνα του μαέστρου ως κεντρικής μορφής καθοδήγησης, η οποία επηρέαζε, μέσα από την καθημερινή πρακτική, τον τρόπο σκέψης, ακρόασης και μουσικής στάσης των μελών. Όπως περιγράφεται από τους συμμετέχοντες, ο ρόλος του υπερέβαινε την τεχνική διεύθυνση και συνέβαλε στη διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος εμπιστοσύνης, κατανόησης και ενεργής μάθησης.

Ο παιδαγωγικός ρόλος του μαέστρου φαίνεται αρχικά στον τρόπο με τον οποίο συνδύαζε την εκπαιδευτική καθοδήγηση με στάση σεβασμού και ενθάρρυνσης προς τα μέλη της ορχήστρας. Το ΣΜ1 φωτίζει τη σημασία της επικοινωνιακής και παιδαγωγικής του στάσης, μέσα από την οποία κινητοποιούσε και υποστήριζε μια ομάδα νέων μουσικών:

Ήταν η ευγένειά του. Το χιούμορ του. Πέρα από την καθαρότητα της κίνησης. Είχε έναν τρόπο να σου μεταδίδει αυτό που θέλει, στο ρυθμικό πλαίσιο, στο πώς να μπει σωστά σε μια ατάκα.», «προκειμένου να κινητοποιήσει μια ομάδα νέων ανθρώπων - που μπορεί και να μην ξέρουν να παίζουν ακόμα, ακόμα να ψάχνονται. Ποτέ με αυστηρότητα

Το απόσπασμα αυτό δείχνει ότι η καθοδήγηση του μαέστρου βασιζόταν σε μια παιδαγωγική ισορροπία ανάμεσα στη σαφήνεια και την κατανόηση, πέρα από λογικές επιβολής ή αυστηρής διόρθωσης. Η ευγένεια και το χιούμορ λειτουργούν εδώ ως παιδαγωγικά εργαλεία, τα οποία δημιουργούν συνθήκες ασφάλειας και επιτρέπουν στα μέλη να πειραματιστούν, να «ψάχνονται» και να μαθαίνουν χωρίς φόβο αποτυχίας. Παράλληλα, η αναφορά στην «καθαρότητα της κίνησης» και στη μετάδοση ρυθμικών και εισαγωγικών οδηγιών δείχνει ότι ο μαέστρος επιτελεί και σαφή εκπαιδευτική λειτουργία, μεταφέροντας τεχνική γνώση με τρόπο προσαρμοσμένο στις δυνατότητες και στο αναπτυξιακό στάδιο των μελών της ορχήστρας.

Η παιδαγωγική διάσταση του ρόλου του μαέστρου αναδεικνύεται περαιτέρω μέσα από τον τρόπο με τον οποίο διαχειριζόταν την ετερογένεια των μελών της ορχήστρας, τόσο ως προς το επίπεδο δεξιοτήτων όσο και ως προς τα κίνητρα συμμετοχής. Το ΣΜ2 περιγράφει την

ορχήστρα ως ένα σύνολο στο οποίο συνυπήρχαν μέλη με επαγγελματικές φιλοδοξίες και μέλη για τα οποία η μουσική λειτουργούσε περισσότερο ως χόμπι, επισημαίνοντας ότι η συνύπαρξη αυτή δημιουργούσε ένα κλίμα «χαλαρότητας». Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, ο μαέστρος αναγνωρίζεται ως η κεντρική μορφή που μπορούσε να μετατρέψει τη διαφορετικότητα αυτή σε λειτουργικό παιδαγωγικό δυναμικό:

Υπήρχαν άτομα πολύ μελετηρά, που ήθελαν οπωσδήποτε να παίζουν σε ορχήστρα, αλλά και άλλοι που είχαν τη μουσική σαν χόμπι. Αυτό δημιουργούσε μια χαλαρότητα. Και πάντα αναρωτιόμουν» ... «πόση υπομονή και καλή διάθεση έχει. Με όποιον κι αν έρθει, με όσους έχει, θα κάνει δουλειά

Το απόσπασμα αυτό δείχνει ότι η παιδαγωγική του στάση βασιζόταν στην αποδοχή και αξιοποίηση των διαφορών, πέρα από την ομογενοποίηση ή την εξίσωση των προσδοκιών. Η υπομονή και η καλή διάθεση που αποδίδονται στον μαέστρο λειτουργούν ως θεμελιώδη παιδαγωγικά χαρακτηριστικά, τα οποία επιτρέπουν τη συνύπαρξη διαφορετικών μαθησιακών ρυθμών και επιπέδων. Με τον τρόπο αυτό, ο μαέστρος υπερβαίνει τον ρόλο του εκπαιδευτή που μεταδίδει τεχνικές οδηγίες και παρουσιάζεται ως παιδαγωγός που διαμορφώνει συνθήκες ένταξης, συμμετοχής και ουσιαστικής μάθησης για όλα τα μέλη του συνόλου.

Μια ακόμη ουσιώδης διάσταση του παιδαγωγικού ρόλου του μαέστρου αφορά την εμπύχωση των μελών και τη διεύρυνση της μουσικής τους κατανόησης πέρα από την εκτέλεση. Το ΣΜ3 υπογραμμίζει ότι ο μαέστρος υπερέβαινε την τεχνική καθοδήγηση και συνέβαλλε ενεργά στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των νέων μουσικών, καθώς και στην καλλιέργεια της τόλμης και της συμμετοχικής διάθεσης: *«βοηθούσε τα παιδιά να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση και να τολμήσουν. Τα εμπύχωνε και περνούσαν και καλά μέσα σε όλο αυτό»*. Η εμπυχωτική αυτή στάση συνδέεται άμεσα με τη μεταδοτικότητα και τον τρόπο με τον οποίο ο μαέστρος πλαισίωνε το μουσικό έργο, εντάσσοντάς το σε ένα ευρύτερο ιστορικό και αφηγηματικό πλαίσιο: *«είχε μεγάλη μεταδοτικότητα: εξηγούσε την ιστορία πίσω από το έργο και όλα αυτά», «κάθε έργο που ξεκινούσαμε έπρεπε να συνοδεύεται από την ιστορία του: πότε γράφτηκε, την εποχή, τι γινόταν τότε γενικά εκείνη την περίοδο, για τον συνθέτη»*. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, η ερμηνεία του έργου αποκτούσε νόημα και συνοχή, καθώς τα μέλη καλούνταν να εκτελέσουν το μουσικό υλικό και να κατανοήσουν το πλαίσιο και τις συνθήκες μέσα στις οποίες αυτό δημιουργήθηκε. Όπως επισημαίνει το ίδιο μέλος, *«ο μαέστρος εξηγούσε την κάθε φράση τι συνέβαινε»* δίνοντας στα μέλη την εικόνα του τι γίνεται, γεγονός που διαφοροποιούσε ριζικά την ορχηστρική εμπειρία από το ατομικό μάθημα: *«Δεν πηγαίναμε*

απλώς για να παίζουμε ένα έργο. Αυτό σε έβαζε σε μια διαδικασία που δεν γινόταν στο μάθημα». Το απόσπασμα αυτό παρουσιάζει τον μαέστρο ως παιδαγωγό που καλλιεργεί τεχνικές δεξιότητες, ερμηνευτική σκέψη, φαντασία και ουσιαστική σύνδεση των μελών με το μουσικό έργο, ενισχύοντας την ενεργή και συνειδητή συμμετοχή τους στην ορχηστρική πράξη.

Συνολικά, ο ρόλος του μαέστρου στην ΑΣΟΝ αναδύεται ως πολυδιάστατος και βαθιά παιδαγωγικός, καθώς υπερβαίνει τη στενή λειτουργία της διεύθυνσης και της τεχνικής καθοδήγησης. Όπως προκύπτει από τις αφηγήσεις των συμμετεχόντων, ο μαέστρος λειτουργεί ταυτόχρονα ως εκπαιδευτικός, εμπνευστής και διαμορφωτής μαθησιακού περιβάλλοντος, επηρεάζοντας τον τρόπο με τον οποίο παίζεται η μουσική και τον τρόπο με τον οποίο βιώνεται η ορχηστρική εμπειρία. Μέσα από στάση ευγένειας, υπομονής και κατανόησης, δημιουργεί συνθήκες ασφάλειας και εμπιστοσύνης, οι οποίες επιτρέπουν στα μέλη να πειραματιστούν, να αναπτύξουν αυτοπεποίθηση και να συμμετέχουν ενεργά, ανεξάρτητα από το επίπεδο ή τα κίνητρά τους. Παράλληλα, μέσω της ερμηνευτικής πλαισίωσης των έργων και της σύνδεσής τους με το ιστορικό και αφηγηματικό τους περιβάλλον, συμβάλλει στην καλλιέργεια βαθύτερης μουσικής κατανόησης και συνειδητής συμμετοχής. Η παιδαγωγική του λειτουργία αναδύεται μέσα από τη σχέση, την επικοινωνία και τη διαρκή διαμεσολάβηση ανάμεσα στο μουσικό έργο, το σύνολο και τα μέλη του, καθιστώντας τον μαέστρο κομβικό παράγοντα της μαθησιακής και καλλιτεχνικής εμπειρίας στην ορχήστρα.

4.4 Η ΑΣΟΝ ως ψυχοκοινωνικό και παιδαγωγικό πλαίσιο

4.4.1 Μουσική ταυτότητα και αίσθηση του ανήκειν

Η εμπειρία συμμετοχής στην Αθηναϊκή Συμφωνική Ορχήστρα Νέων παρουσιάζεται, μέσα από τις αφηγήσεις των πρώην μελών, ως χώρος μουσικής μάθησης και σταδιακής διαμόρφωσης της μουσικής και κοινωνικής τους ταυτότητας. Όπως περιγράφεται από τους συμμετέχοντες, η ορχήστρα λειτουργεί ως συλλογικό περιβάλλον στο οποίο τα μέλη μοιράζονται μια κοινή μουσική δραστηριότητα, αναπτύσσουν σχέσεις, κοινές αναφορές και αίσθημα αναγνώρισης και ένταξης στο σύνολο. Η συμμετοχή βιώνεται έτσι ως εμπειρία που υπερβαίνει την εκμάθηση μουσικών δεξιοτήτων και συνδέεται με την αίσθηση του «ανήκειν» και τη διαμόρφωση της εικόνας του εαυτού ως μουσικού και ως μέλους μιας κοινότητας.

Η κοινωνική διάσταση της ένταξης στην ΑΣΟΝ αναδεικνύεται με ιδιαίτερη σαφήνεια μέσα από τις αφηγήσεις των συμμετεχόντων, οι οποίοι περιγράφουν την ορχήστρα ως έναν

χώρο ουσιαστικών σχέσεων και κοινωνικής αναγνώρισης. Το ΣΜ1 αναφέρεται στην ΑΣΟΝ ως «δεύτερη οικογένεια», υπογραμμίζοντας ότι η συμμετοχή στην ορχήστρα συνέβαλε στη δημιουργία ενός ιδιαίτερου κοινωνικού κύκλου, διακριτού από το σχολικό περιβάλλον:

Ναι ήταν μία δεύτερη οικογένεια, είχα πάρα πολλούς φίλους, απέκτησα έτσι κοινωνικό κύκλο που ήταν κάτι τελείως διαφορετικό από το σχολείο γιατί», «το ότι ασχολούμασταν με το ίδιο πράγμα και με καταλαβαίνανε για αυτό κατ' αρχάς μου έδωσε κίνητρο για να συνεχίσω να παίζω.

Από την αφήγηση αυτή διαφαίνεται ότι το αίσθημα του «ανήκειν» διαμορφώνεται μέσα από την κοινή ενασχόληση με τη μουσική και την αμοιβαία κατανόηση που αυτή δημιουργεί, πέρα από την απλή συνύπαρξη σε έναν κοινό χώρο. Η αναγνώριση από συνομηλίκους με παρόμοια ενδιαφέροντα και εμπειρίες λειτουργεί ενισχυτικά για τη δέσμευση στη μουσική δραστηριότητα και συνδέεται άμεσα με την ανάπτυξη κινήτρων και τη διαμόρφωση θετικής μουσικής ταυτότητας.

Η εμπειρία της κοινωνικής ένταξης στην ΑΣΟΝ εμφανίζεται και σε ένα πιο αρχικό επίπεδο, το οποίο αφορά την ανάγκη δημιουργίας σχέσεων και την είσοδο σε έναν νέο κοινωνικό κύκλο μέσω της ορχήστρας. Το ΣΜ3 περιγράφει τη συμμετοχή στην ΑΣΟΝ ως ευκαιρία γνωριμίας και κοινωνικού ανοίγματος, μέσα από την ενεργή παρουσία σε έναν κοινό χώρο δραστηριότητας: «Μου είπε να πηγαίνω το Σάββατο να γνωρίσω κι άλλα παιδιά, γιατί δεν γνώριζα κάποιον στο ωδείο, οπότε έτσι να ανοίξω λίγο και τις γνωριμίες μου.». Η περιγραφή αυτή καταδεικνύει την ορχήστρα ως πλαίσιο που διευκολύνει την κοινωνική επαφή και τη δημιουργία δεσμών, ανεξάρτητα από προϋπάρχουσες σχέσεις. Η ένταξη παρουσιάζεται εδώ ως εξελισσόμενη διαδικασία, η οποία ξεκινά από τη συμμετοχή και την επαφή με άλλους συνομηλίκους και σταδιακά οδηγεί σε αίσθημα οικειότητας και ουσιαστικής παρουσίας μέσα στο σύνολο.

Η συλλογική ταύτιση ενισχύεται περαιτέρω μέσα από την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών της ορχήστρας. Το ΣΜ4 περιγράφει την ορχήστρα ως κοινότητα με έντονο στοιχείο φιλίας και καθημερινής επικοινωνίας, πέρα από τη λειτουργία της ως μουσικού συνόλου:

Υπήρχε πάρα πολύ καλή σχέση και μεταξύ των μελών της ορχήστρας. Ήμασταν όλοι φίλοι, ήμασταν όλοι μια παρέα.», «Δεν ήμασταν απλά δέκα-δεκαπέντε μουσικοί που ήμασταν καλοί, και μπορούσαμε να βγάλουμε ένα καλό αποτέλεσμα. Ήμασταν και καλή παρέα, το οποίο δεν είναι και πάρα πολύ σύννηθες να συμβαίνει.

Συνολικά, η συμμετοχή στην ορχήστρα παρουσιάζεται, μέσα από τις αφηγήσεις των πρώην μελών, ως εμπειρία που συνδυάζει στενά την κοινωνική ένταξη με τη διαμόρφωση της μουσικής ταυτότητας. Το σύνολο λειτουργεί ως χώρος όπου το αίσθημα ένταξης καλλιεργείται σταδιακά, μέσα από την αρχική γνωριμία, τη δημιουργία φιλικών σχέσεων και τη συγκρότηση μιας συλλογικής κοινότητας που υπερβαίνει την απλή συνεργασία για την επίτευξη ενός μουσικού αποτελέσματος. Η αναγνώριση, η συναισθηματική εμπλοκή και η αίσθηση συμμετοχής σε ένα σύνολο με κοινά ενδιαφέροντα ενισχύουν τη δέσμευση στη μουσική και συμβάλλουν στη διαμόρφωση μουσικής ταυτότητας. Η ΑΣΟΝ προκύπτει έτσι ως χώρος μουσικής μάθησης, κοινωνικοποίησης και αυτοπροσδιορισμού, μέσα στο οποίο η μουσική εμπειρία αποκτά προσωπικό και συλλογικό νόημα.

Οι δεσμοί οικειότητας και το αίσθημα του «μοιράζεσθαι» που αναδύονται στις παραπάνω αφηγήσεις συνδέονται με την κοινωνική ένταξη, τη διαμόρφωση μουσικής ταυτότητας και τη συγκρότηση ενός ασφαλούς παιδαγωγικού περιβάλλοντος. Οι σχέσεις εμπιστοσύνης, η αποδοχή και η συλλογικότητα που περιγράφηκαν από τους συμμετέχοντες επηρεάζουν άμεσα τον τρόπο με τον οποίο βιώνεται η μάθηση στην ορχήστρα, ως διαδικασία έκθεσης χωρίς φόβο και εξέλιξης μέσα από το λάθος.

4.4.2 Η συναισθηματική ασφάλεια ως προϋπόθεση μάθησης και δημιουργικής έκθεσης

Οι αφηγήσεις των πρώην μελών της ΑΣΟΝ συγκλίνουν στην ανάδειξη της ορχήστρας ως ενός πλαισίου μάθησης που χαρακτηρίζεται από συναισθηματική ασφάλεια, εμπιστοσύνη και παιδαγωγική στήριξη. Η ορχήστρα βιώνεται ως χώρος όπου η δοκιμή, το λάθος και η σταδιακή κατανόηση εντάσσονται οργανικά στη μαθησιακή διαδικασία, σε απόσταση από το άγχος και την πίεση που συχνά χαρακτηρίζουν πιο επαγγελματικά ή ανταγωνιστικά μουσικά περιβάλλοντα. Η ορχηστρική εμπειρία παρουσιάζεται ως προστατευμένο περιβάλλον μάθησης, μέσα στο οποίο τα μέλη μπορούν να πειραματιστούν, να εκτεθούν και να εξελιχθούν μουσικά χωρίς φόβο αποτυχίας, πέρα από τη λογική της αυστηρής αξιολόγησης.

Αυτή η διάσταση αποτυπώνεται με σαφήνεια στο απόσπασμα του ΣΜ5, το οποίο περιγράφει την ορχήστρα ως μια εμπειρία που συνδέεται άμεσα με το αίσθημα ασφάλειας και την ύπαρξη παιδαγωγικής σχέσης εμπιστοσύνης:

Και εφόσον μου δόθηκε η ευκαιρία για μια ορχήστρα νέων στην οποία μπορείς να έχεις μία ασφαλή επαφή, μία παιδαγωγική επαφή με την ορχήστρα. Με έναν άνθρωπο που τον

εμπιστευόμουν και τον γνώριζα από το ωδείο. Μου φάνηκε πολύ καλή ευκαιρία να το δοκίμασα και έμεινα και τόσο καιρό εκεί.

Εδώ γίνεται σαφές ότι η αίσθηση ασφάλειας θεμελιώνεται στη σχέση εμπιστοσύνης με τον παιδαγωγό και στη γνώση του προσώπου που καθοδηγεί το σύνολο, πέρα από έναν τυχαίο ή αυτονόητο χαρακτήρα. Η εμπιστοσύνη αυτή λειτουργεί ως προϋπόθεση για τη συμμετοχή, τη δοκιμή και τη μακροχρόνια παραμονή στην ορχήστρα, καθώς το μέλος αισθάνεται ότι κινείται μέσα σε ένα περιβάλλον όπου μπορεί να εκτεθεί και να εξελιχθεί χωρίς φόβο. Παράλληλα, η ασφάλεια που περιγράφεται εκτείνεται από τη διαπροσωπική σχέση με τον μαέστρο ή τον παιδαγωγό προς το συνολικό κλίμα της ορχηστρικής εμπειρίας, διαμορφώνοντας ένα περιβάλλον μάθησης στο οποίο η παιδαγωγική στήριξη γίνεται αισθητή σε πολλαπλά επίπεδα.

Το ΣΜ2 περιγράφει την ΑΣΟΝ ως έναν χώρο όπου η επιτυχία και η πρόοδος βιώνονται με χαρά και συλλογικό ενθουσιασμό, χωρίς τον ψυχολογικό φόρτο που χαρακτηρίζει πιο επαγγελματικά και αξιολογικά φορτισμένα περιβάλλοντα:

Κάθε επαγγελματική ορχήστρα απαιτεί να παίζεις καλά τη στιγμή που πρέπει.», «Και είναι σημαντικό να το λύσεις αυτό σε ένα ασφαλές περιβάλλον, όπως ήταν η ΑΣΟΝ. Και όταν τελικά παίζεις καλά αφού πρώτα έχεις παίξει πολλές φορές άσχημα τότε όλοι θα σου πουν «μπράβο». Αυτό ήταν το πιο ωραίο κομμάτι της ΑΣΟΝ. Χαιρόμασταν όλοι μαζί για κάποιον που έπαιζε καλά

Η αφήγηση αυτή δείχνει ότι η απουσία αυστηρής αξιολόγησης και φόβου αποτυχίας αποτελεί κεντρικό στοιχείο του παιδαγωγικού κλίματος της ορχήστρας. Το λάθος αντιμετωπίζεται ως αναγκαίο στάδιο της μαθησιακής διαδικασίας, το οποίο προηγείται της βελτίωσης και της επιτυχίας, πέρα από την αντίληψή του ως ένδειξης ανεπάρκειας. Παράλληλα, η πρόοδος αποκτά συλλογικό χαρακτήρα, καθώς η επιτυχία ενός μέλους γίνεται αντικείμενο κοινής χαράς και αναγνώρισης. Με τον τρόπο αυτό, η ορχήστρα συγκροτείται ως ασφαλές παιδαγωγικό περιβάλλον, όπου η μάθηση συνδέεται με θετικά συναισθήματα, ενισχύοντας την αυτοπεποίθηση και τη διάθεση συμμετοχής των μελών. Η έλλειψη αυστηρής αξιολόγησης και η δυνατότητα σταδιακής προσαρμογής αναδεικνύονται με ιδιαίτερη σαφήνεια στο επόμενο απόσπασμα του ΣΜ1:

Δεν υπήρχε ποτέ αυτό το επικριτικό... το εντάζει τώρα διαβάστε λίγο ακόμα», «Αλλά ήταν και το ότι ξέρουμε πού είμαστε: είμαστε στη συμφωνική των νέων, είμαστε όλοι εδώ και

μαθαίνουμε, έχουμε ανθρώπους που μας βοηθάνε. Είναι ένα συνεργατικό πλαίσιο για να γίνουμε όλοι καλύτεροι. Αυτό το έπαιρνες από την πρώτη στιγμή.

Το απόσπασμα αυτό αποτυπώνει ένα πλαίσιο ρεαλιστικών προσδοκιών, στο οποίο τα μέλη γνωρίζουν τόσο τις δυνατότητες όσο και τα όριά τους, χωρίς αυτά να μετατρέπονται σε αντικείμενο κριτικής ή απαξίωσης. Η απουσία επικριτικού λόγου συνυπάρχει με την ύπαρξη απαιτήσεων και με μια κοινή επίγνωση του μαθησιακού χαρακτήρα της ορχήστρας. Η αβεβαιότητα και η ατελής απόδοση αντιμετωπίζονται ως αναμενόμενα και αποδεκτά στάδια της μαθησιακής διαδικασίας, πέρα από τη λογική της αποτυχίας. Με τον τρόπο αυτό, η ορχήστρα λειτουργεί ως προστατευμένος χώρος πειραματισμού και σταδιακής βελτίωσης, μέσα στον οποίο τα μέλη ενθαρρύνονται να εξελίσσονται συλλογικά, έχοντας επίγνωση του περιβάλλοντος στο οποίο ανήκουν και της υποστηρικτικής δομής που τα περιβάλλει.

Τέλος, το ΣΜ5 φωτίζει τον τρόπο με τον οποίο το αίσθημα ασφάλειας ενσωματώνεται και στην καθημερινή επικοινωνία μεταξύ των μελών της ορχήστρας, μέσα από μια κουλτούρα συνεργατικής διόρθωσης αντί για επιθετική ή προσωποποιημένη επίκριση: *«Δεν θα γυρίσεις να του το πεις επιτακτικά ή επιθετικά: “εδώ παίζε μαζί μου”. Θα το πεις αλλιώς: “μήπως είμαι εγώ λάθος; μήπως μπορώ να το κάνω καλύτερα;” και ουσιαστικά τον προσκαλείς να το κάνετε καλύτερα. Δεν του λες “εδώ είσαι λάθος;”»*. Εδώ διαφαίνεται καθαρά ότι η ασφάλεια στην ορχήστρα αφορά τη σχέση με τον μαέστρο, τη γενική παιδαγωγική στάση και τις οριζόντιες σχέσεις μεταξύ των μελών. Η διόρθωση λειτουργεί ως πρόσκληση σε κοινή βελτίωση, πέρα από τη λογική της επίκρισης, μετατοπίζοντας το βάρος από το άτομο στο σύνολο. Με τον τρόπο αυτό, το λάθος αποπροσωποποιείται και εντάσσεται σε μια συλλογική διαδικασία μάθησης, η οποία στηρίζεται στον διάλογο, τη συνυπευθυνότητα και τον σεβασμό. Η καθημερινή αυτή πρακτική ενισχύει το ασφαλές παιδαγωγικό κλίμα της ορχήστρας και συμβάλλει στη διαμόρφωση μιας κουλτούρας συνεργασίας που υποστηρίζει τη μαθησιακή και μουσική ανάπτυξη όλων των μελών.

Συνολικά, η ΑΣΟΝ αναδύεται από τις αφηγήσεις των πρώην μελών ως ένα ασφαλές παιδαγωγικό πλαίσιο, στο οποίο η μουσική μάθηση συνδέεται άρρηκτα με την εμπιστοσύνη, την αποδοχή και τη συνεργασία. Η απουσία αυστηρής αξιολόγησης, η αναγνώριση του λάθους ως αναγκαίου σταδίου της μαθησιακής διαδικασίας και η ύπαρξη υποστηρικτικών σχέσεων διαμορφώνουν ένα περιβάλλον στο οποίο τα μέλη μπορούν να πειραματιστούν και να εξελιχθούν χωρίς φόβο αποτυχίας. Μέσα σε αυτό το περιβάλλον, η ασφάλεια λειτουργεί ως

προϋπόθεση για ουσιαστική συμμετοχή, ενεργή εμπλοκή και σταδιακή μουσική και προσωπική ανάπτυξη, πέρα από την αντίληψή της ως χαλάρωσης των απαιτήσεων.

4.5 Η ΑΣΟΝ και ο επαγγελματικός κόσμος

4.5.1 Προεπαγγελματική ετοιμότητα και ορχηστρική δεοντολογία

Οι αφηγήσεις των πρώην μελών δείχνουν με σαφήνεια τον ρόλο της ορχήστρας ως ενδιάμεσου χώρου ανάμεσα στη μουσική εκπαίδευση και την επαγγελματική πράξη. Η συμμετοχή βιώνεται ως ουσιαστική προετοιμασία για τις απαιτήσεις, τις συνθήκες και τη λογική λειτουργίας του επαγγελματικού ορχηστρικού περιβάλλοντος, πέρα από τα όρια μιας μαθητικής εμπειρίας.

Η λειτουργία της ΑΣΟΝ ως γέφυρας προς τον επαγγελματικό κόσμο αποτυπώνεται με ιδιαίτερη σαφήνεια στις αφηγήσεις του ΣΜ2, το οποίο υπογραμμίζει την αναγκαιότητα της ορχηστρικής εμπειρίας ως προϋπόθεσης για τη μετάβαση σε επαγγελματικό περιβάλλον. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά: *«Δεν μπορώ να φανταστώ πώς είναι να πηγαίνεις σε επαγγελματική ορχήστρα χωρίς να έχεις παίξει ποτέ πριν σε ορχήστρα.»*. Το απόσπασμα αυτό αναδεικνύει ότι η συμμετοχή σε ένα οργανωμένο συμφωνικό σύνολο δεν αντιμετωπίζεται ως συμπληρωματική εμπειρία, αλλά ως αναγκαίο στάδιο προετοιμασίας για την επαγγελματική πράξη. Η ορχηστρική εμπειρία της ΑΣΟΝ λειτουργεί εδώ ως βασικό πλαίσιο εξοικείωσης με τη λογική, τη δομή και τις απαιτήσεις της συλλογικής μουσικής εργασίας, χωρίς την οποία η ένταξη σε επαγγελματική ορχήστρα φαντάζει προβληματική ή ακόμη και αδύνατη.

Η διάσταση αυτή διευρύνεται περαιτέρω στο δεύτερο απόσπασμα του ίδιου μέλους, όπου η εμπειρία της ΑΣΟΝ περιγράφεται ως άμεση είσοδος σε πραγματικές συνθήκες επαγγελματικής εργασίας:

Με βοήθησε όμως να μπω πολύ πιο σύντομα σε συνθήκες δουλειάς. Δηλαδή όχι «παίζω στο σπίτι» ή «παίζω στον δάσκαλό μου», αλλά σε συνθήκες ορχήστρας. Διαφορές στις δυναμικές, κούρδισμα, το να μπορείς να ελέγξεις το άγχος σου για να παίζεις τη στιγμή που πρέπει να παίζεις το σόλο σου.

Το απόσπασμα αυτό δείχνει ότι η προετοιμασία που προσφέρει η ορχήστρα αφορά την τεχνική επάρκεια και την ανάπτυξη επαγγελματικών δεξιοτήτων που σχετίζονται με τη διαχείριση της πίεσης, την ακρίβεια, την προσαρμογή στις συνθήκες και τον έλεγχο του άγχους. Με τον τρόπο αυτό, η νεανική ορχήστρα λειτουργεί ως μεταβατικό περιβάλλον, μέσα στο οποίο τα μέλη αποκτούν εμπειρίες και στάσεις που προσομοιάζουν τις απαιτήσεις του επαγγελματικού

ορχηστρικού χώρου, διευκολύνοντας τη μετάβαση από τη μουσική εκπαίδευση στην επαγγελματική πράξη.

Αντίστοιχα, το ΣΜ4 αναφέρεται στη λειτουργική γνώση που αποκτάται σταδιακά μέσα από τη συμμετοχή στην ορχήστρα, τονίζοντας τον μακροπρόθεσμο χαρακτήρα αυτής της μάθησης. Όπως επισημαίνει: *«Και σιγά σιγά αυτό το πράγμα χτίζεται με τον καιρό. Αλλά πάντοτε έχεις την πρώτη σου εμπειρία στο πίσω μέρος του μυαλού σου, ότι από εκεί ξεκίνησα και από εκεί πήρα τις πρώτες μου οδηγίες για το πώς πρέπει να γίνονται τα πράγματα σε μία ορχήστρα.»* Το απόσπασμα αυτό αναδεικνύει ότι η αρχική ορχηστρική εμπειρία λειτουργεί ως σημείο αναφοράς, το οποίο συνοδεύει το μέλος και στις επόμενες επαγγελματικές του διαδρομές. Η ΑΣΟΝ εμφανίζεται εδώ ως το πλαίσιο μέσα στο οποίο διαμορφώνονται οι πρώτοι κανόνες, οι προσδοκίες και οι πρακτικές της ορχηστρικής εργασίας, οι οποίες εσωτερικεύονται και επανέρχονται σε μεταγενέστερα στάδια της μουσικής πορείας.

Η σημασία αυτής της αρχικής εμπειρίας τονίζεται περαιτέρω στο δεύτερο απόσπασμα του ίδιου μέλους, όπου γίνεται σαφής η συμβολή της ΑΣΟΝ στην ταχύτερη ανάπτυξη των αναγκαίων επαγγελματικών δεξιοτήτων: *«εάν δεν είχα ξεκινήσει από την ΑΣΟΝ ή από κάποια αντίστοιχη, σίγουρα τα βήματα θα ήταν πιο αργά στην ανάπτυξη αυτής της δεξιότητας, των δεξιοτήτων που πρέπει να έχει ένας μουσικός ορχήστρας.»* Το απόσπασμα αυτό δείχνει ότι η ΑΣΟΝ λειτουργεί ως χώρος πρώτης εξοικείωσης και επαγγελματικής ωρίμανσης. Η εμπειρία που αποκτάται μέσα στο πλαίσιο της ορχήστρας συμβάλλει στη συγκρότηση ενός βασικού επαγγελματικού υπόβαθρου, το οποίο επιτρέπει στα μέλη να ανταποκρίνονται πιο άμεσα και αποτελεσματικά στις απαιτήσεις της επαγγελματικής ορχηστρικής πράξης.

Τέλος, το ΣΜ3 συνοψίζει με σαφήνεια τον ρόλο της ΑΣΟΝ ως αναγκαίου σταδίου πριν από την είσοδο στον επαγγελματικό ορχηστρικό χώρο, υπογραμμίζοντας τις δυσκολίες που προκύπτουν όταν απουσιάζει αυτή η προετοιμασία:

Και γενικά, αν δεν έχεις περάσει από μια μαθητική ορχήστρα, είναι πάρα πολύ δύσκολο να ενσωματωθείς σε μια επαγγελματική. Γιατί υπάρχει το άγχος, υπάρχει άγνοια... Μπορεί κάποιος να γυρίσει και να σου πει κάτι κι εσύ να μην γνωρίζεις καν ότι αυτό είναι δική σου ευθύνη.

Το απόσπασμα αυτό δείχνει ότι η απουσία προηγούμενης ορχηστρικής εμπειρίας επηρεάζει το τεχνικό επίπεδο, την κατανόηση των ρόλων, τις ευθύνες και τους άγραφους κανόνες που διέπουν την επαγγελματική ορχήστρα. Η νεανική ορχήστρα λειτουργεί, έτσι, ως προστατευμένο μαθησιακό περιβάλλον, μέσα στο οποίο τα μέλη μαθαίνουν να διαχειρίζονται

το άγχος, να αναγνωρίζουν τις ευθύνες τους και να κατανοούν τις απαιτήσεις της συλλογικής εργασίας πριν εκτεθούν στις πιέσεις του επαγγελματικού χώρου.

Συνολικά, η ορχήστρα παρουσιάζεται, μέσα από τις αφηγήσεις των πρώην μελών, ως ουσιαστικός μεταβατικός χώρος ανάμεσα στη μουσική εκπαίδευση και την επαγγελματική ορχηστρική πράξη. Μέσα από τη συστηματική συμμετοχή σε συνθήκες που προσομοιάζουν τον επαγγελματικό χώρο, τα μέλη αποκτούν τεχνικές δεξιότητες και λειτουργική γνώση των απαιτήσεων, των ρόλων και των ευθυνών που συνεπάγεται η συμμετοχή σε ένα ορχηστρικό σύνολο. Η εξοικείωση με το άγχος της εκτέλεσης, τη συλλογική πειθαρχία και τις άγραφες συμβάσεις της ορχηστρικής εργασίας επιτρέπει μια ομαλότερη και πιο συνειδητή μετάβαση στον επαγγελματικό κόσμο. Έτσι, η εμπειρία αυτή λειτουργεί ως κρίσιμο στάδιο προετοιμασίας, μέσα στο οποίο η επαγγελματική ταυτότητα του μουσικού αρχίζει να συγκροτείται πριν από την άμεση ένταξή του στις απαιτητικές συνθήκες της επαγγελματικής πράξης.

4.5.2 Διαμόρφωση κοινωνικών και επαγγελματικών δικτύων

Η προεπαγγελματική λειτουργία της ΑΣΟΝ δεν περιορίζεται μόνο στην απόκτηση ορχηστρικών δεξιοτήτων και στη σταδιακή εξοικείωση με τις συνθήκες του επαγγελματικού χώρου. Όπως αναδεικνύεται από τις αφηγήσεις των συμμετεχόντων, η μακρόχρονη κοινή παρουσία στην ορχήστρα συνέβαλε και στη δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης και συνεργασίας, οι οποίες συνέχισαν να λειτουργούν και μετά την αποχώρησή τους από το σύνολο.

Οι αφηγήσεις των πρώην μελών δείχνουν ότι οι σχέσεις που αναπτύχθηκαν στην ορχήστρα επεκτάθηκαν πέρα από τη χρονική διάρκεια της συμμετοχής τους και συνέχισαν να λειτουργούν ως ευρύτερο κοινωνικό και επαγγελματικό δίκτυο. Το δίκτυο αυτό συγκροτήθηκε μέσα από την κοινή ορχηστρική εμπειρία και απέκτησε ιδιαίτερη σημασία εκ των υστέρων, μέσα από τις μεταγενέστερες επαγγελματικές και καλλιτεχνικές διαδρομές των συμμετεχόντων. Η κοινή μουσική πρακτική φαίνεται έτσι να δημιουργήσε δεσμούς με διάρκεια και λειτουργικότητα, οι οποίοι επεκτάθηκαν πέρα από το εκπαιδευτικό περιβάλλον της ορχήστρας.

Για παράδειγμα, το ΣΜ3 συνδέει άμεσα τις κοινωνικές επαφές που αναπτύσσονται στο πλαίσιο της ορχήστρας με τη μετέπειτα επαγγελματική πορεία. Οι γνωριμίες που προκύπτουν μέσα από την κοινή μουσική εμπειρία δεν λειτουργούν απλώς ως περιστασιακές επαφές, αλλά συγκροτούν ένα δίκτυο εμπιστοσύνης, το οποίο ενεργοποιείται σταδιακά στον επαγγελματικό

χώρο: «Για να μπορείς σε μια συναυλία να σε φωνάζουν, πάμε κι εκεί να παίζουμε. Έτσι χτίζεται σιγά σιγά και η επαγγελματική σου πορεία, σε κάποιες συνεργασίες που προέκυψαν αργότερα, οι βασικοί μου συνεργάτες είναι από την ΑΣΟΝ.». Το απόσπασμα αυτό δείχνει ότι η επαγγελματική δικτύωση προκύπτει ως φυσική συνέχεια μιας συλλογικής εμπειρίας που βασίζεται στη μακρόχρονη συνύπαρξη και τη μουσική σύμπραξη στην ορχήστρα, πέρα από τυπικούς μηχανισμούς ή στρατηγικό σχεδιασμό.

Αντίστοιχα, το ΣΜ2 εστιάζει στην αίσθηση οικειότητας που μεταφέρεται από την εμπειρία της ΑΣΟΝ σε μεταγενέστερα επαγγελματικά περιβάλλοντα. Παρότι το απόσπασμα αναγνωρίζει ότι η επαγγελματική εξέλιξη και η συσσώρευση εμπειριών διαφοροποιούν με την πάροδο του χρόνου τον τρόπο μουσικής συνεργασίας, αναδεικνύει τη διατήρηση ενός βασικού συναισθηματικού δεσμού, ο οποίος επηρεάζει θετικά την επικοινωνία και τη συνύπαρξη στον επαγγελματικό χώρο: «Έχω παίζει με συναδέλφους και φίλους που γνωρίζομαστε από την ΑΣΟΝ. Αν Αυτό επηρεάζει την επαγγελματική μας επικοινωνία; Όχι απαραίτητα στο πώς παίζουμε, γιατί περνούν τα χρόνια, αλλάζουμε, αποκτούμε νέες εμπειρίες. Αλλά υπάρχει ένα δέσιμο.». Εδώ η ΑΣΟΝ λειτουργεί ως κοινό σημείο αναφοράς, το οποίο προσδίδει συνέχεια και οικειότητα στις επαγγελματικές σχέσεις, χωρίς να αναιρεί την αυτονομία ή την εξέλιξη των μουσικών. Η παρουσία οικείων προσώπων αναδεικνύεται ως ποιοτικός παράγοντας που, αν και δεν καθορίζει από μόνος του το καλλιτεχνικό αποτέλεσμα, διαμορφώνει το πλαίσιο μέσα στο οποίο αυτό επιτυγχάνεται.

Πέρα από την τεχνική και οργανωτική ετοιμότητα που καλλιεργείται στο πλαίσιο της ΑΣΟΝ, η ορχήστρα διαμορφώνει και ένα κοινωνικό και επαγγελματικό δίκτυο με έντονη χρονική συνέχεια. Το ΣΜ4 επισημαίνει τη σημασία των γνωριμιών που δημιουργούνται μέσα στην ορχήστρα, τονίζοντας ότι ορισμένες από αυτές διατηρούνται και ενεργοποιούνται επαγγελματικά ακόμη και μετά από δεκαετίες. Η κοινή πορεία εντός της ΑΣΟΝ φαίνεται να λειτουργεί ως σταθερό σημείο αναφοράς, το οποίο ευνοεί τη διατήρηση της επικοινωνίας και της συνεργασίας, ιδίως όταν οι μουσικοί ακολουθούν παρόμοιες επαγγελματικές διαδρομές:

Παίζουμε ακόμα επαγγελματικά μαζί. Είμαστε και στην ορχήστρα μαζί. Με κάποιους, όχι με πολλούς βέβαια, αλλά έχουμε επαφή μέσα από την ορχήστρα και μετά από τόσα χρόνια. Είναι άλλη η σχέση που υπάρχει και δεν μπορεί να μην υπάρχει αυτή η επικοινωνία όταν υπάρχει αυτό το παρελθόν.

Το απόσπασμα δείχνει ότι η επαγγελματική συνέχεια αφορά συγκεκριμένες διαδρομές που χαρακτηρίζονται από κοινό παρελθόν και επαγγελματική σύγκλιση, χωρίς να επεκτείνεται στο σύνολο των σχέσεων που αναπτύχθηκαν στην ορχήστρα. Το «παρελθόν» που περιγράφεται υποδηλώνει τη διατήρηση ενός σταθερού πυρήνα σχέσεων, ο οποίος λειτουργεί ως υποστηρικτικό σημείο αναφοράς μέσα στον χρόνο και ενισχύει τη βιωσιμότητα των επαγγελματικών συνεργασιών.

Συνολικά, τα ευρήματα της παρούσας ενότητας καταδεικνύουν ότι η ΑΣΟΝ δεν λειτούργησε μόνο ως χώρος μουσικής εκπαίδευσης και επαγγελματικής προετοιμασίας. Οι σχέσεις που αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο της ορχήστρας, μέσα από τη μακρόχρονη κοινή μουσική πρακτική και τη συλλογική εμπειρία, απέκτησαν διάρκεια και λειτουργικότητα πέρα από το χρονικό όριο της συμμετοχής των μελών σε αυτήν. Το δίκτυο αυτό προέκυψε ως φυσική συνέπεια της παιδαγωγικής και καλλιτεχνικής συνύπαρξης, πέρα από μια συνειδητή στρατηγική επαγγελματικής δικτύωσης, και ενεργοποιήθηκε εκ των υστέρων σε διαφορετικά επαγγελματικά περιβάλλοντα. Με τον τρόπο αυτό, η ορχήστρα παρουσιάζεται ως θεσμός που συμβάλλει στη διαμόρφωση μουσικών με τεχνική και οργανωτική ετοιμότητα, καθώς και επαγγελματιών ενταγμένων σε ένα πλέγμα σχέσεων που υποστηρίζει τη συνέχεια και τη βιωσιμότητα των καλλιτεχνικών τους διαδρομών.

Κεφάλαιο 5 Συζήτηση

5.1 Εισαγωγή στη Συζήτηση των ευρημάτων

Το παρόν κεφάλαιο συζητά τα ευρήματα της ανάλυσης σε συνάρτηση με το θεωρητικό και βιβλιογραφικό πλαίσιο της εργασίας. Στόχος είναι η ερμηνεία των ευρημάτων σε σχέση με τον παιδαγωγικό ρόλο των νεανικών ορχηστρών και, ειδικότερα, με την περίπτωση της ΑΣΟΝ, αποφεύγοντας την επανάληψη των επιμέρους αποσπασμάτων ή την απλή αναδιατύπωση των θεματικών που παρουσιάστηκαν στο αναλυτικό κεφάλαιο. Η Συζήτηση εξετάζει πώς οι εμπειρίες των πρώην μελών φωτίζουν τη λειτουργία της ορχήστρας ως χώρου μουσικής μάθησης, παιδαγωγικής καθοδήγησης, κοινωνικής ένταξης, διαμόρφωσης μουσικής ταυτότητας και προεπαγγελματικής προετοιμασίας.

Αρχικά συζητείται η μαθησιακή διαδικασία, με έμφαση στην πρόβα, την αλληλοακρόαση, τον συγχρονισμό και το ρεπερτόριο ως στοιχεία βιωματικής ορχηστρικής μάθησης. Στη συνέχεια εξετάζεται το παιδαγωγικό και διαπροσωπικό κλίμα της ορχήστρας, μέσα από τη δυναμική των ρόλων, την καθοδήγηση του μαέστρου και τις σχέσεις εμπιστοσύνης που αναπτύσσονται στο σύνολο. Ακολουθεί η συζήτηση για τη μουσική ταυτότητα και την αίσθηση του «ανήκειν», όπου η συμμετοχή προσεγγίζεται ως εμπειρία κοινότητας, αναγνώρισης και συναισθηματικής ασφάλειας. Τέλος, εξετάζεται η προεπαγγελματική διάσταση της ορχηστρικής εμπειρίας, με έμφαση στην εξοικείωση με τις απαιτήσεις του ορχηστρικού χώρου, τη διαχείριση πίεσης και τη δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης που μπορούν να στηρίξουν τη μελλοντική μουσική πορεία των μελών.

Με αυτόν τον τρόπο, η Συζήτηση προσεγγίζει την ΑΣΟΝ ως σύνθετο παιδαγωγικό περιβάλλον, στο οποίο η μουσική μάθηση συνυφαίνεται με τις κοινωνικές, συναισθηματικές και επαγγελματικές διαστάσεις της ορχηστρικής εμπειρίας. Οι αφηγήσεις των συμμετεχόντων δείχνουν ότι η αξία της συμμετοχής στη νεανική ορχήστρα υπερβαίνει την τεχνική ή εκτελεστική βελτίωση και αφορά ευρύτερες διαδικασίες μουσικής κοινωνικοποίησης, προσωπικής ανάπτυξης και σταδιακής ένταξης σε έναν συλλογικό μουσικό κόσμο. Έτσι, το κεφάλαιο αναδεικνύει πώς η συγκεκριμένη περίπτωση μπορεί να συμβάλει στην κατανόηση των νεανικών ορχηστρών ως χώρων όπου η παιδαγωγική, η καλλιτεχνική πράξη, η κοινότητα και η προετοιμασία για τον ορχηστρικό χώρο συνυπάρχουν και αλληλοτροφοδοτούνται.

Το ερώτημα που αφορά την ιστορία, το πλαίσιο λειτουργίας και την πορεία της ΑΣΟΝ φωτίστηκε μέσα από τις συνεντεύξεις με πρόσωπα-κλειδιά για την ορχήστρα. Από τις μαρτυρίες αυτές προέκυψαν στοιχεία που δεν αφορούσαν μόνο τη χρονολογική καταγραφή της ίδρυσης και της εξέλιξής της, αλλά και τον τρόπο με τον οποίο διαμορφώθηκαν σταδιακά η φυσιογνωμία, οι παιδαγωγικές προτεραιότητες και οι βασικές επιλογές λειτουργίας του συνόλου. Ιδιαίτερα σημαντική ήταν η αποσαφήνιση της σχέσης ανάμεσα στον αρχικό σκοπό της ορχήστρας, την ανάγκη ύπαρξής της στο ελληνικό μουσικοεκπαιδευτικό περιβάλλον, τον ανοιχτό χαρακτήρα συμμετοχής, τη φιλοσοφία επιλογής ρεπερτορίου και τον προεπαγγελματικό της προσανατολισμό. Με αυτόν τον τρόπο, οι συνεντεύξεις με πρόσωπα-κλειδιά επέτρεψαν να κατανοηθεί η ΑΣΟΝ ως φορέας με συγκεκριμένη ιστορική διαδρομή, οργανωτική λογική και παιδαγωγική κατεύθυνση, μέσα στην οποία εντάσσονται και οι εμπειρίες που περιγράφουν τα πρώην μέλη.

5.2 Η μαθησιακή διαδικασία στην ΑΣΟΝ: πρόβα, ακρόαση και ρεπερτόριο (2^ο Ερευνητικό Ερώτημα)

Η διερεύνηση της μαθησιακής διαδικασίας στην ΑΣΟΝ δείχνει ότι οι συμμετέχοντες τη βιώνουν ως εμπειρία πρακτικής μύησης στην ορχηστρική πράξη. Στα ευρήματα της ανάλυσης, η μάθηση παρουσιάζεται ως διαδικασία που αναπτύσσεται μέσα στην πρόβα, στην αλληλοακρόαση, στον συγχρονισμό και στη σταδιακή κατανόηση του τρόπου με τον οποίο το ατομικό μέρος εντάσσεται στο σύνολο. Παράλληλα, το ρεπερτόριο εμφανίζεται ως βασικό στοιχείο αυτής της εμπειρίας, καθώς δίνει στη μαθησιακή διαδικασία αισθητικό και καλλιτεχνικό περιεχόμενο. Έτσι αναδύεται ως χώρος όπου η μουσική μάθηση αποκτά βιωματικό, συλλογικό και ερμηνευτικό χαρακτήρα και υπερβαίνει τα όρια της ατομικής μελέτης και της απλής προετοιμασίας ενός έργου.

Η σημασία της πρόβας στα ευρήματα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνει ότι η ορχηστρική μάθηση συγκροτείται κατεξοχήν μέσα από τη συμμετοχή σε μια οργανωμένη συλλογική διαδικασία. Οι αφηγήσεις των συμμετεχόντων δείχνουν ότι η πρόβα αποτέλεσε τον χώρο όπου το ατομικό μέρος αποκτούσε νόημα μέσα στο ευρύτερο ηχητικό σύνολο. Η εμπειρία αυτή αφορά την εκτέλεση ενός έργου και τη σταδιακή κατανόηση του τρόπου με τον οποίο κάθε μέλος ακούει, ανταποκρίνεται και προσαρμόζεται στη συνολική ηχητική λειτουργία της ορχήστρας. Η ερμηνεία αυτή συμβαδίζει με τη θεώρηση της ορχήστρας ως οργανωμένης μορφής μουσικής μάθησης, στην οποία η ηγεσία, η συνεργασία και η συμβολή

των επιμέρους μουσικών συντείνουν στη διαμόρφωση ενός ενιαίου καλλιτεχνικού αποτελέσματος (Cottrell, 2017). Παράλληλα, τα ευρήματα του Biasutti (2013) για την ορχηστρική πρόβα φωτίζουν τη μαθησιακή διάσταση αυτής της διαδικασίας, καθώς η πρόβα οργανώνεται μέσα από στοχοθετημένη εργασία, επικοινωνία, ανατροφοδότηση, ακρόαση και σταδιακή διαμόρφωση της ερμηνείας. Υπό αυτή την έννοια φαίνεται να λειτουργήσει ως πεδίο βιωματικής ορχηστρικής μάθησης, όπου η μουσική γνώση αποκτούσε συλλογικό χαρακτήρα μέσα από τη συνεχή σχέση του μέλους με το σύνολο.

Ιδιαίτερα κρίσιμη διάσταση αυτής της μαθησιακής εμπειρίας είναι η ανάπτυξη ορχηστρικής συνείδησης. Οι αφηγήσεις των συμμετεχόντων δείχνουν ότι η πρόβα καλλιέργησε τη μετάβαση από την εστίαση στο ατομικό μέρος προς μια πιο σύνθετη ακρόαση του συνολικού ηχητικού πεδίου. Το μέλος μαθαίνει να αντιλαμβάνεται τη θέση του μέσα στο έργο, να συγχρονίζεται με τους άλλους, να αναπνέει μαζί με το σύνολο και να προσαρμόζει την εκτέλεσή του στις μουσικές λειτουργίες που εξελίσσονται γύρω του. Η διάσταση αυτή συνδέεται με τα ευρήματα των Davidson και Good (2002), σύμφωνα με τα οποία η συνοχή ενός μουσικού συνόλου διαμορφώνεται μέσα από την ποιότητα της επικοινωνίας, τη βλεμματική επαφή, τις χειρονομίες, την ακρόαση και την ικανότητα των μουσικών να προσαρμόζονται ο ένας στον άλλον. Παράλληλα, η έμφαση του Ulrich (2009) στην πρόβα ως παιδαγωγική διαδικασία κριτικής ακρόασης, διόρθωσης και μουσικής κατανόησης φωτίζει την εμπειρία της ΑΣΟΝ ως διαδικασία ενεργητικής μάθησης, μέσα από την οποία οι νέοι μουσικοί μαθαίνουν να σκέφτονται και να ακούν ορχηστρικά.

Η μαθησιακή εμπειρία που περιγράφουν οι συμμετέχοντες διαμορφώνεται τόσο από τη διαδικασία της πρόβας όσο και από το ίδιο το ρεπερτόριο με το οποίο ήρθαν σε επαφή. Στα ευρήματα της ανάλυσης, το ρεπερτόριο παρουσιάζεται ως υλικό εκτέλεσης, πεδίο αισθητικής διεύρυνσης και αφορμή καλλιτεχνικής αφύπνισης. Τα έργα που μελετήθηκαν και εκτελέστηκαν αποτέλεσαν βασικό περιεχόμενο μάθησης, καθώς άνοιξαν στους νέους μουσικούς δρόμους κατανόησης του συμφωνικού ήχου, των διαφορετικών υφών και των αισθητικών απαιτήσεων της ορχηστρικής μουσικής. Η προσέγγιση του Reynolds (2000) ενισχύει αυτή την ερμηνεία, καθώς το ρεπερτόριο λειτουργεί ουσιαστικά ως αναλυτικό πρόγραμμα, επειδή καθορίζει τι θα μάθουν οι μαθητές και ποιες μουσικές εμπειρίες θα μείνουν έξω από την εκπαιδευτική διαδικασία. Παράλληλα, τα ευρήματα των Nielsen et al. (2023) δείχνουν ότι η επιλογή διδακτικού μουσικού περιεχομένου διαμορφώνεται μέσα από τη σχέση ανάμεσα στον εκπαιδευτικό, τον μαθητή, το μουσικό είδος και το ευρύτερο διδακτικό περιβάλλον. Υπό αυτό το πρίσμα, το ρεπερτόριο της ΑΣΟΝ μπορεί να ιδωθεί ως ενεργό

παιδαγωγικό υλικό, μέσα από το οποίο οι συμμετέχοντες διεύρυναν τη μουσική τους αντίληψη και κατανόησαν πιο ουσιαστικά τον συμφωνικό κόσμο.

Η καλλιτεχνική διεύρυνση που αναδύεται από τις αφηγήσεις των συμμετεχόντων φαίνεται, επομένως, να συνδέεται με μια λεπτή παιδαγωγική ισορροπία. Το ρεπερτόριο χρειάζεται να λειτουργεί ως πρόκληση που κινητοποιεί τον νέο μουσικό, χωρίς να μετατρέπεται σε εμπόδιο που υπερβαίνει δυσανάλογα τις δυνατότητες ή τη μουσική ωριμότητα του συνόλου. Η προβληματική αυτή συναντάται στον Hopkins (2013), ο οποίος επισημαίνει τον κίνδυνο του *overprogramming*, δηλαδή της επιλογής έργων που ξεπερνούν τις πραγματικές δυνατότητες των μαθητών και περιορίζουν την ουσιαστική μουσική μάθηση. Αντίστοιχα, η έρευνα της Pickney (2000) για τις νεανικές ορχήστρες υπογραμμίζει ότι η επιλογή ρεπερτορίου χρειάζεται να λαμβάνει υπόψη παιδαγωγικά και μουσικά κριτήρια, ώστε το έργο να υπηρετεί ταυτόχρονα την καλλιτεχνική ανάπτυξη και τη μαθησιακή πρόοδο των μελών. Με βάση τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, οι συμμετέχοντες φαίνεται να βίωσαν το ρεπερτόριο ως δημιουργική πρόκληση, η οποία συνδύαζε την τεχνική απαίτηση με την ανακάλυψη, την αισθητική διεύρυνση και τη βαθύτερη κατανόηση της ορχηστρικής μουσικής.

Συνολικά, τα ευρήματα δείχνουν ότι οι συμμετέχοντες βιώνουν τη μαθησιακή διαδικασία ως εμπειρία που γεφυρώνει την ατομική μουσική προετοιμασία με τη συλλογική καλλιτεχνική πράξη. Η πρόβα αποτελεί τον βασικό μηχανισμό αυτής της μάθησης, καθώς μέσα από αυτήν καλλιεργούνται η ακρόαση, ο συγχρονισμός, η προσαρμογή και η κατανόηση του ρόλου κάθε μουσικού μέσα στο σύνολο. Το ρεπερτόριο συμπληρώνει αυτή τη διαδικασία, δίνοντάς της αισθητικό βάθος και καλλιτεχνικό προσανατολισμό, καθώς επιτρέπει στους νέους μουσικούς να έρθουν σε επαφή με ευρύτερους μουσικούς κόσμους. Επομένως, η μαθησιακή εμπειρία στην ΑΣΟΝ συγκροτείται ως διαδικασία σταδιακής ορχηστρικής ωρίμανσης, όπου η προετοιμασία της εκτέλεσης, η τεχνική εργασία, η συλλογική ακρόαση και η καλλιτεχνική ανακάλυψη συνυπάρχουν οργανικά.

5.3 Το παιδαγωγικό και διαπροσωπικό κλίμα της ΑΣΟΝ: ρόλοι, καθοδήγηση και εμπύχωση (3^ο Ερευνητικό Ερώτημα)

Η διερεύνηση του παιδαγωγικού και διαπροσωπικού κλίματος δείχνει ότι η εμπειρία των συμμετεχόντων διαμορφώνεται μέσα από τη συνύπαρξη οργανωμένων ρόλων, ανάληψης ευθύνης, παιδαγωγικής καθοδήγησης και σχέσεων εμπιστοσύνης. Στα ευρήματα της

ανάλυσης, το κλίμα της ορχήστρας παρουσιάζεται ως αποτέλεσμα τόσο της εσωτερικής οργάνωσης του συνόλου όσο και του τρόπου με τον οποίο ασκείται η καθοδήγηση. Οι συμμετέχοντες περιγράφουν την ορχήστρα ως ένα περιβάλλον όπου η συνεργασία στηρίζεται στην κοινή μουσική πράξη, καθώς και στην κατανόηση των θέσεων, των ευθυνών και των τρόπων συμπεριφοράς που απαιτεί η ορχηστρική λειτουργία. Παράλληλα, ο ρόλος του μαέστρου αναδύεται ως καθοριστικός για τη συγκρότηση ενός κλίματος καθοδήγησης, εμπύχωσης και μουσικής κατανόησης. Έτσι παρουσιάζεται ως παιδαγωγικό περιβάλλον στο οποίο οι σχέσεις, οι ρόλοι και η καθοδήγηση οργανώνουν από κοινού την εμπειρία των μελών.

Η δυναμική των ρόλων που αναδύεται από τις αφηγήσεις των συμμετεχόντων δείχνει ότι η ιεραρχία είχε παιδαγωγική λειτουργία. Οι θέσεις μέσα στην ορχήστρα, οι ευθύνες των κορυφαίων και η ανάγκη συντονισμού των επιμέρους ομάδων αποτέλεσαν τρόπους μέσα από τους οποίους τα μέλη μάθαιναν να κατανοούν τη συλλογική λειτουργία του συνόλου. Στα ευρήματα της ανάλυσης, οι ρόλοι αυτοί παρουσιάζονται ως διαδικασίες μέσα από τις οποίες καλλιεργούνται η υπευθυνότητα, ο συντονισμός και η ορχηστρική συμπεριφορά. Η προσέγγιση του Parziani (2011) βοηθά να κατανοηθεί αυτή η λειτουργία της νεανικής ορχήστρας, καθώς την προσεγγίζει ως κοινότητα μάθησης, όπου οι ιεραρχίες, οι σχέσεις και η συμμετοχή αποκτούν παιδαγωγική σημασία. Παράλληλα, η θεώρηση του Cottrell (2017) για την ορχήστρα ως οργανωμένη συλλογική διαδικασία δείχνει ότι η ηγεσία, η συνεργασία και η συμβολή των επιμέρους μουσικών συγκλίνουν στη διαμόρφωση ενός ενιαίου καλλιτεχνικού αποτελέσματος. Υπό αυτή την έννοια, η ιεραρχία λειτούργησε ως μηχανισμός ευθύνης, συντονισμού και σταδιακής εσωτερίκευσης της ορχηστρικής συμπεριφοράς.

Ο ρόλος του μαέστρου αναδεικνύεται επίσης ως κεντρικός στη διαμόρφωση του παιδαγωγικού κλίματος. Οι συμμετέχοντες τον περιγράφουν ως παιδαγωγικό καθοδηγητή που επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο τα μέλη ακούν, σκέφτονται και κατανοούν το μουσικό έργο. Όπως προκύπτει από τις αφηγήσεις τους, η καθοδήγηση του μαέστρου υπερβαίνει τη διεύθυνση της εκτέλεσης και επεκτείνεται στη διαμόρφωση μουσικής σκέψης, ακουστικής προσοχής και ενεργής σχέσης με το έργο. Η προσέγγιση των Baker και King (2013) ενισχύει αυτή την ερμηνεία, καθώς χρησιμοποιούν την έννοια του *conductor-music educator* για να περιγράψουν τον μαέστρο ως μουσικοπαιδαγωγό που διδάσκει μέσα από την ομαδική εκτέλεση. Παράλληλα, ο Ulrich (2009) φωτίζει την πρόβα ως παιδαγωγική διαδικασία, μέσα στην οποία η ακρόαση, η διόρθωση, η καθοδήγηση και η μουσική κατανόηση καλλιεργούνται σταδιακά. Με βάση τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, ο μαέστρος φαίνεται να λειτούργησε

ως διαμεσολαβητής ανάμεσα στο έργο, το σύνολο και τα μέλη του, οργανώνοντας τη μουσική εμπειρία με τρόπο που ενίσχυε την ενεργή κατανόηση και τη συνειδητή συμμετοχή.

Η παιδαγωγική καθοδήγηση που περιγράφουν οι συμμετέχοντες αποκτά έντονη διαπροσωπική διάσταση, καθώς συνδέεται με την εμπύχωση, την υποστήριξη και την καλλιέργεια εμπιστοσύνης. Στην ΑΣΟΝ, η καθοδήγηση βιώθηκε ως διαδικασία που συνδύαζε απαιτήσεις, υπομονή, κατανόηση και ενθάρρυνση. Η θέση του Durrant (2003) ενισχύει αυτή την ανάγνωση, καθώς ο μαέστρος επηρεάζει ουσιαστικά το παιδαγωγικό και συναισθηματικό κλίμα της πρόβας, μέσα από την υποστήριξη, την ενθάρρυνση, τη μη λεκτική επικοινωνία και τον τρόπο με τον οποίο δημιουργεί συνθήκες άνεσης και συμμετοχής. Παράλληλα, ο Parziani (2011) αναδεικνύει τη σημασία των σχέσεων, της ενσυναίσθησης και της συμμετοχής στη νεανική ορχήστρα ως κοινότητα μάθησης. Στην περίπτωση της ΑΣΟΝ, το διαπροσωπικό κλίμα συγκροτήθηκε μέσα από αυτή τη συνύπαρξη καθοδήγησης και εμπιστοσύνης, επιτρέποντας στα μέλη να βιώσουν την ορχήστρα ως χώρο μάθησης, συνεργασίας και προσωπικής ενθάρρυνσης.

Συνολικά, τα ευρήματα δείχνουν ότι το παιδαγωγικό και διαπροσωπικό κλίμα συγκροτείται μέσα από τη συνύπαρξη οργάνωσης, καθοδήγησης και σχέσεων εμπιστοσύνης. Οι ρόλοι και η ιεραρχία βοηθούν τα μέλη να κατανοήσουν τις ευθύνες τους και να λειτουργήσουν μέσα σε ένα συλλογικό μουσικό περιβάλλον. Ο μαέστρος οργανώνει τη μαθησιακή και ερμηνευτική κατεύθυνση του συνόλου, ενώ η εμπύχωση και η υποστηρικτική επικοινωνία ενισχύουν τη συμμετοχή και τη συνεργασία. Επομένως, το κλίμα συγκροτείται μέσα από ένα πλέγμα παιδαγωγικών σχέσεων, ρόλων και πρακτικών, όπου η κοινή μουσική δραστηριότητα συνδυάζεται με την ανάληψη ευθύνης, την καθοδήγηση και την αίσθηση ότι τα μέλη ανήκουν σε ένα λειτουργικό και υποστηρικτικό ορχηστρικό σύνολο.

5.4 Μουσική ταυτότητα και αίσθηση του «ανήκειν» στην ΑΣΟΝ

(4^ο Ερευνητικό Ερώτημα)

Η διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στη συμμετοχή, τη μουσική ταυτότητα και την αίσθηση του «ανήκειν» δείχνει ότι η ορχηστρική εμπειρία συμβάλλει στη διαμόρφωση θετικής μουσικής αυτοεικόνας μέσα από τη συνύπαρξη συλλογικής μουσικής πράξης, κοινωνικής αναγνώρισης και συναισθηματικής ασφάλειας. Στα ευρήματα της ανάλυσης, το «ανήκειν» παρουσιάζεται ως βιωμένη εμπειρία κοινότητας, φιλίας, αμοιβαίας κατανόησης και αποδοχής. Οι συμμετέχοντες περιγράφουν την ορχήστρα ως περιβάλλον όπου η μουσική δραστηριότητα αποκτά προσωπικό και κοινωνικό νόημα, επειδή συνδέεται με σχέσεις εμπιστοσύνης και με

την αίσθηση ότι το μέλος αναγνωρίζεται ως μέρος ενός ευρύτερου μουσικού συνόλου. Με αυτόν τον τρόπο, η ορχηστρική εμπειρία συμβάλλει τόσο στη μουσική ανάπτυξη όσο και στη σταδιακή ενίσχυση της εικόνας του μέλους για τον εαυτό του ως μουσικού.

Η διάσταση της κοινότητας είναι κεντρική στον τρόπο με τον οποίο οι συμμετέχοντες νοηματοδοτούν την εμπειρία τους. Στα ευρήματα της ανάλυσης, οι αναφορές στην ορχήστρα ως «δεύτερη οικογένεια», σε έναν κοινό μουσικό κύκλο και σε σχέσεις φιλίας δείχνουν ότι η ένταξη στο σύνολο βιώθηκε ως ουσιαστική κοινωνική αναγνώριση. Το μέλος συναντά άλλους νέους μουσικούς με τους οποίους μοιράζεται ενδιαφέροντα, δυσκολίες, στόχους και τρόπους κατανόησης της μουσικής εμπειρίας. Τα ευρήματα των Adderley, Kennedy και Berz (2003) ενισχύουν αυτή την ανάγνωση, καθώς το μουσικό σύνολο περιγράφεται από τους μαθητές ως χώρος κοινότητας, φιλίας και «σπίτι μακριά από το σπίτι» (home away from home). Παράλληλα, η έρευνα της Parker (2010) σε νεανικό χορωδιακό σύνολο αναδεικνύει ότι η αίσθηση του «ανήκειν» καλλιεργείται μέσα από κοινωνική σύνδεση, αποδοχή και ασφαλές κλίμα συμμετοχής. Υπό αυτή την έννοια, η ορχήστρα φαίνεται να λειτουργήσει ως κοινότητα ένταξης και αναγνώρισης, όπου η συλλογική μουσική πράξη ενίσχυσε την αίσθηση ότι τα μέλη ανήκουν σε έναν κοινό μουσικό και κοινωνικό χώρο.

Η κοινωνική αναγνώριση που περιγράφουν οι συμμετέχοντες συνδέεται στενά με τη διαμόρφωση της μουσικής ταυτότητας. Όπως προκύπτει από τις αφηγήσεις τους αποτέλεσε περιβάλλον όπου τα μέλη μπορούσαν να αντιληφθούν τον εαυτό τους ως μουσικά δρώντα πρόσωπα, μέσα από τη σχέση τους με το σύνολο, τους συνομηλίκους και την κοινή ορχηστρική εμπειρία. Η διάκριση των Hargreaves, Miell και MacDonald (2002) ανάμεσα στις «ταυτότητες στη μουσική» (identities in music) και στη «μουσική στην ταυτότητα» (music in identities) βοηθά να ερμηνευθεί αυτή η διπλή διάσταση: αφενός η ανάληψη ενός μουσικού ρόλου μέσα στο σύνολο, αφετέρου η ένταξη της μουσικής εμπειρίας στην ευρύτερη αυτοεικόνα του μέλους. Παράλληλα, τα ευρήματα των Fiedler και Spychiger (2017) για τον «μουσικό εαυτό» αναδεικνύουν τη σημασία της κοινότητας, του συναισθήματος και του «ιδανικού μουσικού εαυτού» στη νοηματοδότηση της μουσικής εμπειρίας. Υπό αυτό το πρίσμα φαίνεται να συνέβαλε στη διαμόρφωση μουσικής ταυτότητας επειδή προσέφερε στα μέλη ένα συλλογικό περιβάλλον μέσα στο οποίο η μουσική ικανότητα, η κοινωνική αναγνώριση και η προσωπική αυτοεικόνα μπορούσαν να αναπτυχθούν αλληλένδετα.

Η σχέση ανάμεσα στη μουσική ταυτότητα, τις κοινωνικές σχέσεις και τη θετική αυτοεικόνα μπορεί να φωτιστεί περαιτέρω μέσα από έρευνες που εστιάζουν ειδικότερα σε

νεανικές ορχήστρες και προχωρημένα μουσικά σύνολα νέων. Στην έρευνα των Baker, Forbes και Earle (2020) για τη Νεανική Ορχήστρα της Τασμανίας, η συμμετοχή συνδέθηκε με μουσική ανάπτυξη, δημιουργία φιλικών σχέσεων, κοινωνικές δεξιότητες και ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μελών. Αντίστοιχα, οι Hewitt και Allan (2013), μελετώντας εφήβους σε προχωρημένα μουσικά σύνολα νέων, έδειξαν ότι η θετική εμπειρία των μουσικών και κοινωνικών πλευρών του συνόλου σχετίζεται με μουσική ικανοποίηση, κοινωνική σύνδεση, αίσθηση υπερηφάνειας και «ανήκειν». Τα ευρήματα αυτά προσφέρουν ένα χρήσιμο ερμηνευτικό πλαίσιο καθώς οι συμμετέχοντες περιγράφουν τη μουσική τους ταυτότητα ως εμπειρία που διαμορφώνεται μέσα από τη φιλία, την αναγνώριση, την κοινή μουσική προσπάθεια και την αίσθηση ότι αποτελούν μέρος ενός συνόλου με ιδιαίτερη σημασία για τους ίδιους.

Η συναισθηματική ασφάλεια αποτελεί κρίσιμο στοιχείο της εμπειρίας του «ανήκειν» στην ΑΣΟΝ. Όπως προκύπτει από τις αφηγήσεις των συμμετεχόντων, η αποδοχή του λάθους, η απουσία επικριτικού λόγου και η συλλογική χαρά για την πρόοδο ενός μέλους διαμόρφωσαν ένα περιβάλλον όπου η μουσική έκθεση μπορούσε να βιωθεί χωρίς φόβο απόρριψης. Η έρευνα της Parker (2010) προσφέρει συγγενές ερμηνευτικό πλαίσιο, καθώς το ασφαλές, αποδεκτικό και μη ανταγωνιστικό κλίμα του μουσικού συνόλου αναδεικνύεται ως βασικός παράγοντας της αίσθησης του «ανήκειν». Η ίδια λογική της κοινότητας, όπως αναδείχθηκε και στους Adderley, Kennedy και Berz (2003), δείχνει ότι οι κοινωνικές σχέσεις και η υποστήριξη μπορούν να ενισχύσουν τη θετική σχέση των νέων με τη μουσική εμπειρία. Στην περίπτωση αυτή η συναισθηματική ασφάλεια φαίνεται να λειτουργήσει ως προϋπόθεση δημιουργικής έκθεσης και θετικής μουσικής αυτοεικόνας, καθώς το μέλος μπορούσε να δοκιμάσει, να εξελιχθεί και να αναγνωρίσει τον εαυτό του ως μέρος του συνόλου.

Συνολικά, η συμμετοχή στην ΑΣΟΝ φαίνεται να συμβάλλει στη μουσική ταυτότητα και στην αίσθηση του «ανήκειν» επειδή ενώνει τη συλλογική μουσική πράξη με την κοινωνική αναγνώριση και τη συναισθηματική ασφάλεια. Η ορχήστρα βιώνεται από τα μέλη ως κοινότητα όπου η φιλία, η αμοιβαία κατανόηση και η κοινή μουσική προσπάθεια ενισχύουν την αίσθηση ένταξης. Παράλληλα, μέσα από τους ρόλους, τις σχέσεις και τις εμπειρίες αναγνώρισης, τα μέλη διαμορφώνουν πιο σταθερή εικόνα του εαυτού τους ως μουσικών. Η αποδοχή του λάθους και η ύπαρξη ενός υποστηρικτικού κλίματος ενισχύουν ακόμη περισσότερο αυτή τη διαδικασία, καθώς δημιουργούν τις συνθήκες για δημιουργική έκθεση, πρόοδο και ενδυνάμωση της σχέσης του μέλους με τη μουσική του πορεία. Επομένως το «ανήκειν» και η μουσική ταυτότητα διαμορφώνονται αλληλένδετα, μέσα από την εμπειρία

μιας κοινότητας που στηρίζει, αναγνωρίζει και δίνει νόημα στη μουσική πορεία των μελών της.

5.5 Η ΑΣΟΝ ως γέφυρα προς τον επαγγελματικό κόσμο και πεδίο κοινωνικού & επαγγελματικού δικτύου (5^ο Ερευνητικό Ερώτημα)

Η διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στη συμμετοχή στην ΑΣΟΝ και την προετοιμασία για τον ορχηστρικό χώρο δείχνει ότι οι πρώην συμμετέχοντες αντιλαμβάνονται την εμπειρία τους ως μορφή παιδαγωγικής και προεπαγγελματικής μετάβασης. Στα ευρήματα της ανάλυσης παρουσιάζεται ως περιβάλλον όπου οι νέοι μουσικοί έρχονται σε επαφή με συνθήκες δουλειάς, απαιτήσεις εκτέλεσης, ορχηστρική δεοντολογία, διαχείριση άγχους και σχέσεις εμπιστοσύνης που μπορούν να συνεχιστούν και πέρα από τη διάρκεια της συμμετοχής τους. Η προετοιμασία αυτή υπερβαίνει την τεχνική βελτίωση και περιλαμβάνει την εξοικείωση με τρόπους σκέψης, συμπεριφοράς και συνεργασίας που χαρακτηρίζουν τη λειτουργία του ορχηστρικού επαγγέλματος. Έτσι φαίνεται να λειτουργεί ως ενδιάμεσος χώρος ανάμεσα στη μουσική εκπαίδευση και την επαγγελματική πράξη.

Η λειτουργία της ως ενδιάμεσου χώρου γίνεται ιδιαίτερα εμφανής στον τρόπο με τον οποίο οι συμμετέχοντες περιγράφουν την εξοικείωσή τους με τις συνθήκες της ορχηστρικής εργασίας. Η προεπαγγελματική διάσταση της εμπειρίας μέσα στα ευρήματα συνδέεται με την κατανόηση πρακτικών απαιτήσεων, όπως η συνέπεια, η προετοιμασία, η ακρίβεια, η προσαρμογή στο σύνολο και η επίγνωση της ευθύνης απέναντι στο μουσικό αποτέλεσμα. Η προσέγγιση της Kalia (2015) ενισχύει αυτή την ερμηνεία, καθώς η προεπαγγελματική ορχήστρα περιγράφεται ως εργαστήριο μουσικής εκπαίδευσης και εκτέλεσης, όπου οι νέοι μουσικοί καλλιεργούν δεξιότητες απαραίτητες για τη συμμετοχή σε επαγγελματική συμφωνική ορχήστρα. Παράλληλα, οι Calissendorff και Hannesson (2017) τονίζουν ότι η μετάβαση από την εκπαίδευση στην επαγγελματική ορχήστρα απαιτεί ειδικές εμπειρίες που γεφυρώνουν το εκπαιδευτικό και το επαγγελματικό περιβάλλον. Υπό αυτό το πρίσμα, η ΑΣΟΝ φαίνεται να λειτούργησε ως χώρος μετάβασης, όπου η μουσική μάθηση αποκτούσε σταδιακά χαρακτηριστικά προεπαγγελματικής προετοιμασίας.

Η προεπαγγελματική προετοιμασία που περιγράφουν οι συμμετέχοντες περιλαμβάνει και την εξοικείωση με άγραφες πρακτικές της ορχηστρικής κουλτούρας. Όπως προκύπτει από τις αφηγήσεις τους, η συμμετοχή τους, τους έφερε σε επαφή με τρόπους συμπεριφοράς,

συνεργασίας και προσαρμογής που υπερβαίνουν την ατομική διδασκαλία οργάνου. Η έρευνα των Hager και Johnsson (2009) προσφέρει συγγενές ερμηνευτικό πλαίσιο, καθώς δείχνει ότι η μάθηση για τον επαγγελματικό ορχηστρικό χώρο υπερβαίνει την τεχνική και περιλαμβάνει άρρητη γνώση, καθοδήγηση, προσαρμογή στο ομαδικό ύφος και σταδιακή ένταξη στην επαγγελματική κουλτούρα της ορχήστρας. Στην περίπτωση της ΑΣΟΝ, η καθημερινή συμμετοχή σε πρόβες, η συνεργασία με άλλους μουσικούς και η εξοικείωση με τις απαιτήσεις του συνόλου φαίνεται να λειτούργησαν ως διαδικασίες πρακτικής κοινωνικοποίησης στον ορχηστρικό τρόπο εργασίας.

Σημαντική πλευρά της προεπαγγελματικής εμπειρίας όπως αναφέρεται είναι και η σταδιακή εξοικείωση με την πίεση της ορχηστρικής εκτέλεσης. Μέσα από την ανάλυση διαφαίνεται πως οι συμμετέχοντες αναφέρονται σε συνθήκες όπου χρειάζεται να ανταποκριθούν σε απαιτήσεις ακρίβειας, ετοιμότητας, ψυχραιμίας και ελέγχου του άγχους κατά τη στιγμή της εκτέλεσης. Οι Creech et al. (2008) προσεγγίζουν τη μετάβαση προς τον επαγγελματισμό ως διαδικασία που απαιτεί εκτελεστική επάρκεια, αυτοπεποίθηση, επιμονή, ευελιξία, καθοδήγηση, δίκτυα και ευκαιρίες δημόσιας παρουσίας. Παράλληλα, η έννοια του *music performance anxiety*, όπως αναλύεται από την Kenny (2011), βοηθά να κατανοηθεί γιατί η αξιολογική απειλή, ο φόβος αποτυχίας και η ανάγκη επιτυχούς εκτέλεσης «τη στιγμή που πρέπει» αποτελούν κρίσιμες παραμέτρους της μουσικής προετοιμασίας. Οι νοητικές, σωματικές και ερμηνευτικές απαιτήσεις της μουσικής εκτέλεσης, όπως επισημαίνει ο Williamson (2004), ενισχύουν ακόμη περισσότερο την ανάγκη σταδιακής εξοικείωσης με τέτοιες συνθήκες. Υπό αυτό το πρίσμα, η ΑΣΟΝ φαίνεται να λειτούργησε ως περιβάλλον ελεγχόμενης έκθεσης, όπου οι νέοι μουσικοί μπορούσαν να καλλιεργήσουν ψυχραιμία, ανθεκτικότητα και ικανότητα ανταπόκρισης σε απαιτητικές ορχηστρικές περιστάσεις.

Η προεπαγγελματική διάσταση αποτυπώνεται επίσης στις σχέσεις εμπιστοσύνης που αναπτύχθηκαν ανάμεσα στα μέλη και στη δυνατότητα αυτών των σχέσεων να συνεχιστούν σε μεταγενέστερες μουσικές ή επαγγελματικές συνεργασίες. Στα ευρήματα της ανάλυσης, η ορχήστρα παρουσιάζεται ως κοινό σημείο αναφοράς, μέσα από το οποίο τα μέλη γνωρίζουν ο ένας τον άλλον μουσικά και προσωπικά, αποκτούν εικόνα των δυνατοτήτων και της στάσης των συναδέλφων τους και διαμορφώνουν δεσμούς που μπορούν να λειτουργήσουν και πέρα από το αρχικό παιδαγωγικό περιβάλλον. Οι Creech et al. (2008) τονίζουν τη σημασία των δικτύων, της καθοδήγησης και των ευκαιριών εμφάνισης στη μετάβαση προς την επαγγελματική μουσική ζωή, στοιχείο που βοηθά να ερμηνευθεί η σημασία των σχέσεων που διαμορφώθηκαν. Παράλληλα, οι Hager και Johnsson (2009) δείχνουν ότι η εκμάθηση του

επαγγελματικού ορχηστρικού ρόλου περιλαμβάνει και την ένταξη σε μια κουλτούρα πρακτικής, όπου η συνεργασία, η άρρητη γνώση και οι σχέσεις καθοδήγησης επηρεάζουν ουσιαστικά την επαγγελματική προσαρμογή. Υπό αυτή την έννοια, η ορχήστρα φαίνεται να λειτουργήσει ως δίκτυο εμπιστοσύνης και ως αφετηρία επαγγελματικής συνέχειας, καθώς οι σχέσεις που δημιουργήθηκαν στο εσωτερικό της μπορούσαν να αποκτήσουν σημασία και στη μεταγενέστερη μουσική πορεία των μελών.

Συνολικά, οι πρώην συμμετέχοντες φαίνεται να αντιλαμβάνονται την ΑΣΟΝ ως εμπειρία που γεφυρώνει τη μουσική εκπαίδευση με την επαγγελματική ορχηστρική πράξη. Η προετοιμασία αυτή συγκροτείται μέσα από την εξοικείωση με τις απαιτήσεις του συνόλου, την καλλιέργεια ορχηστρικής δεοντολογίας, τη σταδιακή διαχείριση πίεσης και άγχους και την πρακτική κοινωνικοποίηση σε τρόπους εργασίας που προσεγγίζουν τον επαγγελματικό χώρο. Παράλληλα, οι σχέσεις εμπιστοσύνης που δημιουργούνται μέσα στην ορχήστρα δίνουν στην εμπειρία αυτή προοπτική συνέχειας, καθώς μπορούν να στηρίξουν μελλοντικές μουσικές συνεργασίες και επαγγελματικές διαδρομές. Η διαπίστωση αυτή χρειάζεται να διαβαστεί χωρίς γραμμική ή αιτιοκρατική σύνδεση ανάμεσα στη συμμετοχή στην ΑΣΟΝ και την επαγγελματική σταδιοδρομία σε ορχήστρα. Η εμπειρία της ορχήστρας προσφέρει ένα σύνολο βιωμάτων, δεξιοτήτων, στάσεων και σχέσεων που μπορούν να αξιοποιηθούν με διαφορετικούς τρόπους, ανάλογα με την πορεία, τις επιλογές και τις επαγγελματικές δυνατότητες κάθε μέλους. Επομένως η μουσική μάθηση, η επαγγελματική ετοιμότητα και η κοινωνική δικτύωση συνυπάρχουν ως αλληλένδετες πλευρές μιας μεταβατικής παιδαγωγικής εμπειρίας προς τον ορχηστρικό χώρο.

Παράλληλα, στις αφηγήσεις διαφαίνεται και μια μεμονωμένη κριτική διάσταση ως προς τα όρια της προεπαγγελματικής λειτουργίας της ΑΣΟΝ. Το φιλικό και ασφαλές παιδαγωγικό περιβάλλον της ορχήστρας, το οποίο αναγνωρίζεται ως βασικός παράγοντας μάθησης, ενθάρρυνσης και προσωπικής εξέλιξης, δεν ταυτίζεται πλήρως με τις συνθήκες μιας επαγγελματικής ορχήστρας, όπου η πίεση, ο ανταγωνισμός και η αξιολόγηση είναι εντονότερα. Η παρατήρηση αυτή δεν αναιρεί την παιδαγωγική αξία της εμπειρίας, αλλά δείχνει ότι η μετάβαση από ένα υποστηρικτικό νεανικό σύνολο σε ένα επαγγελματικό περιβάλλον εξακολουθεί να περιλαμβάνει προκλήσεις. Με αυτή την έννοια, η ΑΣΟΝ μπορεί να κατανοηθεί ως ενδιάμεσος χώρος προετοιμασίας, ο οποίος εξοικειώνει τα μέλη με βασικές όψεις της ορχηστρικής πράξης, χωρίς να αναπαράγει πλήρως την ανταγωνιστική και απαιτητική φύση του επαγγελματικού χώρου.

5.6 Σύνοψη Συζήτησης

Η συζήτηση των ευρημάτων δείχνει ότι η ΑΣΟΝ συγκροτείται ως πολυδιάστατο παιδαγωγικό περιβάλλον, όπου η μουσική μάθηση, η κοινωνική ένταξη, η διαμόρφωση μουσικής ταυτότητας και η προεπαγγελματική προετοιμασία αλληλοτροφοδοτούνται. Η εμπειρία των πρώην μελών παρουσιάζεται ως διαδικασία σταδιακής μύησης σε έναν συλλογικό μουσικό κόσμο, με παιδαγωγική, κοινωνική και καλλιτεχνική σημασία. Μέσα από την πρόβα, την αλληλοακρόαση, το ρεπερτόριο, την καθοδήγηση και τη συνεργασία, οι συμμετέχοντες ανέπτυξαν τρόπους σκέψης και δράσης που υπερβαίνουν την ατομική εκτέλεση και εντάσσονται στη λογική της ορχηστρικής πράξης.

Παράλληλα φαίνεται να λειτουργεί ως κοινότητα σχέσεων και αναγνώρισης. Οι ρόλοι, η παιδαγωγική καθοδήγηση, η εμπιστοσύνη, η αποδοχή του λάθους και η αίσθηση κοινής προσπάθειας διαμορφώνουν ένα περιβάλλον στο οποίο τα μέλη μπορούν να αισθανθούν ότι ανήκουν, να αναγνωρίσουν τον εαυτό τους ως μουσικούς και να ενισχύσουν τη σχέση τους με τη μουσική τους πορεία. Η ορχηστρική εμπειρία αποκτά έτσι κοινωνική και συναισθηματική σημασία, καθώς η συμμετοχή στο σύνολο συνδέεται με φιλικές σχέσεις, αμοιβαία κατανόηση, ασφάλεια και θετική μουσική αυτοεικόνα.

Συνολικά, η περίπτωση της ΑΣΟΝ συμβάλλει στην κατανόηση των νεανικών ορχηστρών ως χώρων όπου η παιδαγωγική πράξη, η καλλιτεχνική εμπειρία και η προετοιμασία για τον ορχηστρικό χώρο συνυπάρχουν. Η αξία της συμμετοχής υπερβαίνει τη βελτίωση της εκτελεστικής ικανότητας και αφορά τη συνολικότερη μουσική κοινωνικοποίηση των νέων: την ανάπτυξη ορχηστρικής συνείδησης, την καλλιέργεια σχέσεων εμπιστοσύνης, τη συγκρότηση μουσικής ταυτότητας και τη σταδιακή εξοικείωση με απαιτήσεις που μπορούν να αξιοποιηθούν σε διαφορετικές μουσικές και επαγγελματικές διαδρομές. Με αυτή την έννοια, αναδεικνύεται ως σημαντικό παράδειγμα νεανικής ορχήστρας που συνδυάζει μάθηση, κοινότητα και προεπαγγελματική εμπειρία σε ένα ενιαίο παιδαγωγικό και καλλιτεχνικό περιβάλλον.

Επίλογος

Η παρούσα εργασία διερεύνησε τον παιδαγωγικό ρόλο των νεανικών ορχηστρών μέσα από τη μελέτη περίπτωσης της Αθηναϊκής Συμφωνικής Ορχήστρας Νέων. Εστιάζοντας στις αφηγήσεις πρώην μελών της ΑΣΟΝ, η έρευνα επιχείρησε να κατανοήσει τον τρόπο με τον οποίο η συμμετοχή σε ένα οργανωμένο ορχηστρικό σύνολο νέων βιώνεται ως μαθησιακή,

κοινωνική, ταυτοτική και προεπαγγελματική εμπειρία. Η επιλογή της ποιοτικής προσέγγισης επέτρεψε την ανάδειξη των νοημάτων που αποδίδουν οι ίδιοι οι συμμετέχοντες στην εμπειρία τους, φωτίζοντας πλευρές της ορχηστρικής πράξης που υπερβαίνουν την τεχνική εκτέλεση και αφορούν ευρύτερες παιδαγωγικές διαδικασίες.

Τα ευρήματα της έρευνας δείχνουν ότι η συμμετοχή στη νεανική ορχήστρα συγκροτείται ως πολυδιάστατη παιδαγωγική εμπειρία. Η πρόβα, η αλληλοακρόαση, ο συγχρονισμός και το ρεπερτόριο αποτέλεσαν βασικούς μηχανισμούς βιωματικής ορχηστρικής μάθησης, μέσα από τους οποίους τα μέλη κατανοούν σταδιακά τον ρόλο τους μέσα στο σύνολο. Παράλληλα, το παιδαγωγικό και διαπροσωπικό κλίμα διαμορφώνεται μέσα από οργανωμένους ρόλους, σχέσεις εμπιστοσύνης, καθοδήγηση και εμπύχωση. Η εμπειρία αυτή φαίνεται επίσης να ενισχύει τη μουσική ταυτότητα και την αίσθηση του «ανήκειν», καθώς τα μέλη βιώνουν την ορχήστρα ως κοινότητα αναγνώρισης, φιλίας και συναισθηματικής ασφάλειας. Τέλος, αποκτά προεπαγγελματική διάσταση, καθώς οι συμμετέχοντες εξοικειώνονται με απαιτήσεις, στάσεις και τρόπους εργασίας που συνδέονται με τον ορχηστρικό χώρο, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι η συμμετοχή οδηγεί αναγκαστικά σε επαγγελματική σταδιοδρομία σε ορχήστρα.

Τα παραπάνω ευρήματα οδηγούν σε εκπαιδευτικές προεκτάσεις που αφορούν τη θέση των οργανωμένων μουσικών συνόλων νέων μέσα στη μουσική εκπαίδευση. Τα σύνολα αυτά μπορούν να λειτουργήσουν συμπληρωματικά προς την ατομική διδασκαλία οργάνου, προσφέροντας εμπειρίες συλλογικής πράξης, ακρόασης, συνεργασίας και ανάληψης ευθύνης. Η ορχηστρική μάθηση περιλαμβάνει την προσαρμογή στο σύνολο, την κατανόηση μουσικών ρόλων, την επικοινωνία με τους άλλους μουσικούς και τη σταδιακή ανάπτυξη ορχηστρικής συνείδησης. Παράλληλα, το παιδαγωγικό κλίμα, η εμπύχωση και η συναισθηματική ασφάλεια επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο οι νέοι μουσικοί μαθαίνουν, εκφράζονται και αντιλαμβάνονται τη θέση τους στη μουσική κοινότητα.

Η παρούσα έρευνα περιορίζεται στη μελέτη μίας συγκεκριμένης νεανικής ορχήστρας και βασίζεται κυρίως στις αφηγήσεις πέντε πρώην μελών της. Επομένως, τα ευρήματα αποσκοπούν στην αναλυτική κατανόηση μιας συγκεκριμένης περίπτωσης, χωρίς πρόθεση γενίκευσης για το σύνολο των νεανικών ορχηστρών. Ένας επιπλέον περιορισμός αφορά την απουσία συστηματικής παρατήρησης των προβών, καθώς κατά το διάστημα διεξαγωγής της έρευνας η ορχήστρα δεν είχε κάποια προγραμματισμένη δραστηριότητα. Παρά τον περιορισμό

αυτό, η μελέτη στηρίχθηκε σε δύο συμπληρωματικές οπτικές: τις αφηγήσεις των πρώην μελών, μέσα από τις οποίες φωτίστηκε η βιωμένη εμπειρία της συμμετοχής, και τις μαρτυρίες προσώπων-κλειδιών, οι οποίες συνέβαλαν στην κατανόηση της ιστορίας, της λειτουργίας και του παιδαγωγικού προσανατολισμού της ΑΣΟΝ. Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να εξετάσουν περισσότερα μουσικά σύνολα νέων στην Ελλάδα, να συμπεριλάβουν ενεργά μέλη, μαέστρους ή εκπαιδευτές, ή να συγκρίνουν διαφορετικά μοντέλα νεανικών ορχηστρών. Μια τέτοια διεύρυνση θα μπορούσε να φωτίσει περαιτέρω τον παιδαγωγικό, κοινωνικό και προεπαγγελματικό ρόλο των οργανωμένων μουσικών συνόλων νέων.

Συνοψίζοντας, η μελέτη της συγκεκριμένης περίπτωσης δείχνει ότι μια νεανική ορχήστρα μπορεί να αποτελέσει χώρο όπου η μουσική μάθηση, η συλλογική καλλιτεχνική πράξη, οι σχέσεις εμπιστοσύνης και η προσωπική ανάπτυξη συνυπάρχουν. Η συμμετοχή σε ένα τέτοιο σύνολο προσφέρει στους νέους μουσικούς εμπειρίες που διαμορφώνουν τον τρόπο με τον οποίο ακούν, συνεργάζονται, αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως μουσικούς και προσεγγίζουν τον ορχηστρικό χώρο. Με αυτή την έννοια, η περίπτωση της ΑΣΟΝ συμβάλλει στην κατανόηση των νεανικών ορχηστρών ως περιβαλλόντων μουσικής εκτέλεσης, μάθησης, κοινότητας και σταδιακής μουσικής ωρίμανσης.

Λίστα Βιβλιογραφικών Αναφορών

Adderley, C., Kennedy, M., & Berz, W. (2003). “A home away from home”: The world of the high school music classroom. *Journal of Research in Music Education*, 51(3), 190–205. <https://doi.org/10.2307/3345373>

Agar, M. H. (1980). *The professional stranger: An informal introduction to ethnography*. Academic Press.

Allan, J. (2010). Arts and the inclusive imagination: Socially engaged arts practices and Sistema Scotland. *Journal of Social Inclusion*, 1(2), 111–122. <https://doi.org/10.36251/josi13>

Avshalomov, J. (1979). *Music is where you make it/II: The joyful workings of America's first youth orchestra: The Portland Youth Philharmonic, 1923–1979*. Portland Junior Symphony Association.

Baker, W. J., Forbes, A.-M., & Earle, J. (2020). Youth orchestra participation and perceived benefit: A pilot study of the Tasmanian Youth Orchestra. *Australian Journal of Music Education*, 53(1), 3–16.

Baker, W., & King, S. (2013). Redefining the conductor as conductor-music educator. In *Redefining the musical landscape: Inspired learning and innovation in music education - XIX National Conference Proceedings*. Australian Society for Music Education. <https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.713868950393373>

Bennett, D. (2008). *Understanding the classical music profession: The past, the present and strategies for the future*. Ashgate Publishing Limited. <https://doi.org/10.4324/9781315549101>

Biasutti, M. (2013). Orchestra rehearsal strategies: Conductor and performer views. *Musicae Scientiae*, 17(1), 57–71. <https://doi.org/10.1177/1029864912467634>

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In H. Cooper (Ed.), *APA handbook of research methods in psychology* (Vol. 2, pp. 57–71). American Psychological Association. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/13620-004>

Burden, L. J. (2021). *Factors that govern the selection of repertoire performed by South African youth orchestras* [Master's thesis, Stellenbosch University]. SUNScholar. <https://scholar.sun.ac.za>

Burland, K. (2005). *Becoming a musician: A longitudinal study investigating the career transitions of undergraduate music students* [Unpublished doctoral thesis, University of Sheffield]. White Rose eTheses Online.

Bussu, A., & Mangiarulo, M. (2024). Playing music together: Exploring the impact of a classical music ensemble on adolescent's life skills self-perception. *PLOS ONE*, 19(7), Article e0306326. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0306326>

Calissendorff, M., & Hannesson, H. F. (2017). Educating orchestral musicians. *British Journal of Music Education*, 34(2), 217–223. <https://doi.org/10.1017/S0265051716000255>

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315456539>

Cottrell, S. (2017). The creative work of large ensembles. In J. Rink, H. Gaunt, & A. Williamon (Eds.), *Musicians in the making: Pathways to creative performance* (pp. 186–205). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199346677.003.0013>

Creech, A., Papageorgi, I., Duffy, C., Morton, F., Haddon, E., Potter, J., de Bézenac, C., Whyton, T., Himonides, E., & Welch, G. (2008). From music student to professional: The process of transition. *British Journal of Music Education*, 25(3), 315–331. <https://doi.org/10.1017/S0265051708008127>

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). Sage.

Creswell, J. W. (2016). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (5th ed.). Pearson.

Davidson, J. W., & Good, J. M. M. (2002). Social and musical co-ordination between members of a string quartet: An exploratory study. *Psychology of Music*, 30(2), 186–201. <https://doi.org/10.1177/0305735602302005>

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (5th ed., pp. 1–26). Sage.

Durrant, C. (2003). *Choral conducting: Philosophy and practice*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203446133>

Elliott, D. J. (2005). Introduction. In D. J. Elliott (Ed.), *Praxial music education: Reflections and dialogues* (pp. 3–18). Oxford University Press.

Fiedler, D., & Spychiger, M. (2017). Measuring “musical self-concept” throughout the years of adolescence with MUSCI_youth: Validation and adjustment of the Musical Self-Concept Inquiry (MUSCI) by investigating samples of students at secondary education schools. *Psychomusicology: Music, Mind, and Brain*, 27(3), 167–179.
<https://doi.org/10.1037/pmu0000180>

Hager, P., & Johnsson, M. C. (2009). Learning to become a professional orchestral musician: Going beyond skill and technique. *Journal of Vocational Education & Training*, 61(2), 103–118. <https://doi.org/10.1080/13636820902933221>

Hallam, S. (2015). *The power of music: A research synthesis of the impact of actively making music on the intellectual, social and personal development of children and young people*. International Music Education Research Centre.

Hargreaves, D. J., & Marshall, N. A. (2003). Developing identities in music education. *Music Education Research*, 5(3), 263–273.
<https://doi.org/10.1080/1461380032000126355>

Hargreaves, D. J., Miell, D., & MacDonald, R. A. R. (2002). What are musical identities, and why are they important? In R. A. R. MacDonald, D. J. Hargreaves, & D. Miell (Eds.), *Musical identities* (pp. 1–20). Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/oso/9780198509325.001.0001>

Hewitt, A., & Allan, A. (2013). Advanced youth music ensembles: Experiences of, and reasons for, participation. *International Journal of Music Education*, 31(3), 257–275.
<https://doi.org/10.1177/0255761411434494>

Higgins, L. (2012). *Community music: In theory and in practice*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199777839.001.0001>

Hopkins, M. (2013). Programming in the zone: Repertoire selection for the large ensemble. *Music Educators Journal*, 99(4), 69–73.
<https://doi.org/10.1177/0027432113480184>

Kalia, R. (2015). *The pre-professional training orchestra: A comprehensive manual for conductors* [Doctoral dissertation, Indiana University]. IUScholarWorks.

Kartomi, M. (2018). Youth orchestras. In G. E. McPherson & G. F. Welch (Eds.), *Vocal, instrumental, and ensemble learning and teaching: An Oxford handbook of music education* (Vol. 3, pp. 317–334). Oxford University Press.

Kenny, D. T. (2011). *The psychology of music performance anxiety*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199586141.001.0001>

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (2nd ed.). Sage.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.

Majno, M. (2012). From the model of El Sistema in Venezuela to current applications: Learning and integration through collective music education. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1252(1), 56–64. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2012.06498.x>

Mark, M. L., & Gary, C. L. (2007). *A history of American music education* (3rd ed.). Rowman & Littlefield Education.

Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). Jossey-Bass.

Nielsen, S. G., Jordhus-Lier, A., & Karlsen, S. (2023). Selecting repertoire for music teaching: Findings from Norwegian schools of music and arts. *Research Studies in Music Education*, 45(1), 94–111. <https://doi.org/10.1177/1321103X221099436>

Parker, E. C. (2010). Exploring student experiences of belonging within an urban high school choral ensemble: An action research study. *Music Education Research*, 12(4), 339–352. <https://doi.org/10.1080/14613808.2010.519379>

Parziani, D. (2011). Orchestral conducting as educational practice: A Smallian perspective of relationships and pedagogy in youth orchestras. *Approaches: Music Therapy & Special Music Education*, 3(2), 82–88. <https://doi.org/10.56883/ajmt.2011.509>

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods* (4th ed.). Sage.

Pickney, L. M. (2000). *A study of youth orchestras: Repertoire selection and criteria* [Doctoral dissertation, University of Missouri–Kansas City]. ProQuest Dissertations & Theses Global.

Pitts, S. E. (2005). *Valuing musical participation*. Ashgate.
<https://doi.org/10.4324/9781315548432>

Pope, D. A. (2019). An analysis of the repertoire performed by youth orchestras in the United States. *String Research Journal*, 9, 35–49. <https://doi.org/10.1177/1948499219851378>

Reynolds, H. R. (2000). Repertoire is the curriculum. *Music Educators Journal*, 87(1), 31–33. <https://doi.org/10.2307/3399675>

Ros-Morente, A., Oriola-Requena, S., Gustems-Carnicer, J., & Filella-Guiu, G. (2019). Beyond music: Emotional skills and its development in young adults in choirs and bands. *International Journal of Music Education*, 37(4), 536–546.
<https://doi.org/10.1177/0255761419853634>

Stake, R. E. (2005). Qualitative case studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 443–466). Sage.

Tunstall, T. (2012). *Changing lives: Gustavo Dudamel, El Sistema, and the transformative power of music*. W. W. Norton & Company.

Ulrich, J. (2009). Preparing the conductor as teacher. *Music Educators Journal*, 95(3), 48–52. <https://doi.org/10.1177/0027432108330798>

Uy, M. S. (2012). Venezuela's national music education program El Sistema: Its interactions with society and its participants' engagement in praxis. *Music and Arts in Action*, 4(1), 5–21. <https://musicandartsinaction.net/index.php/maia/article/view/elsistema>

Valenzuela, V., Aisenson, G., & Duarte, M. E. (2022). Youth and children's orchestras: Analysis of the educational experience and some reflections from the field of lifelong guidance and counseling. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 22, 689–711. <https://doi.org/10.1007/s10775-022-09526-2>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Harvard University Press.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.

Williamon, A. (Ed.). (2004). *Musical excellence: Strategies and techniques to enhance performance*. Oxford University Press.

<https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198525356.001.0001>

Τσιώλης, Γ. (2018). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Κριτική.

Ιστοσελίδες και οργανισμοί

Αθηναϊκή Συμφωνική Ορχήστρα Νέων (ΑΣΟΝ). (χ.η.). *Αθηναϊκή Συμφωνική Ορχήστρα Νέων (ΑΣΟΝ) [Σελίδα Facebook]*. Facebook. Ανακτήθηκε 20 Απριλίου 2026, από https://www.facebook.com/ASONAthinaiikiSumfonikiOrxistraNewn?locale=el_GR

Ελληνική Συμφωνική Ορχήστρα Νέων (ΕΛΣΟΝ). (χ.η.). *Ελληνική Συμφωνική Ορχήστρα Νέων*. Ανακτήθηκε 18 Απριλίου 2026, από <https://elson.gr>

European Union Youth Orchestra (EUYO). (χ.η.). *European Union Youth Orchestra*. Ανακτήθηκε 3 Μαΐου 2026, από <https://www.euyo.eu>

El Sistema Greece. (χ.η.). *El Sistema Greece*. Ανακτήθηκε 1 Μαΐου 2026, από <https://elsistema.gr/>

Gustav Mahler Jugendorchester. (χ.η.). *Gustav Mahler Jugendorchester*. Ανακτήθηκε 25 Απριλίου 2026, από <https://gmjo.at/en/>

MOYSA – Μέγαρο Μουσικής Θεσσαλονίκης. (χ.η.). *MOYSA*. Ανακτήθηκε 27 Απριλίου 2026, από <https://moysa.gr/>

National Youth Orchestra of Great Britain. (χ.η.). *National Youth Orchestra of Great Britain*. Ανακτήθηκε 22 Απριλίου 2026, από <https://www.nyo.org.uk>

National Youth Orchestra of the United States of America. (χ.η.). *NYO-USA*. Ανακτήθηκε 28 Απριλίου 2026, από <https://www.carnegiehall.org/Education/Programs/National-Youth-Ensembles/NYO-USA>

Camerata Junior – Ορχήστρα Νέων των Φίλων της Μουσικής. (χ.η.). *Camerata Junior – Ορχήστρα Νέων των Φίλων της Μουσικής*. Ανακτήθηκε 15 Απριλίου 2026, από <https://sfm.gr/camerata-junior/>

Συμφωνική Ορχήστρα Νέων Ελλάδος (ΣΟΝΕ). (χ.η.). *Συμφωνική Ορχήστρα Νέων Ελλάδος*. Ανακτήθηκε 30 Απριλίου 2026, από <https://www.tch.gr/default.aspx?lang=el-GR&page=44&id=3133>

Underground Youth Orchestra (UYO). (χ.η.). *Ιστορία UYO*. Ανακτήθηκε 17 Απριλίου 2026, από <https://www.uyo.gr/istoria-uyo/>

Sistema Europe. (χ.η.). *Sistema Europe*. Ανακτήθηκε 9 Μαΐου 2026, από <https://www.sistemaeurope.org/>

Portland Youth Philharmonic. (χ.η.). *Portland Youth Philharmonic*. Ανακτήθηκε 9 Μαΐου 2026, από <https://portlandyouthphil.org/>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

Παράρτημα Α

Οδηγός Ημιδομημένης Συνέντευξης για Πρωην Μέλη της ΑΣΟΝ

Εισαγωγικές ερωτήσεις

1. Θα ήθελα αρχικά να μου μιλήσετε λίγο για τη συμμετοχή σας στην ΑΣΟΝ. Πότε και πώς ενταχθήκατε στην ορχήστρα;
2. Πώς θα περιγράφατε συνολικά την εμπειρία σας ως μέλος της ΑΣΟΝ;

Άξονας 1: Μαθησιακές και ορχηστρικές πρακτικές

3. Πώς οργανώνονταν οι πρόβες και πώς βιώνατε τη μαθησιακή διαδικασία μέσα σε αυτές;
4. Τι είδους μουσικές ή ορχηστρικές δεξιότητες θεωρείτε ότι αναπτύξατε μέσω της συμμετοχής σας;
5. Με ποιους τρόπους η εμπειρία της ΑΣΟΝ λειτούργησε συμπληρωματικά ή διαφορετικά σε σχέση με το ωδείο ή άλλες μορφές μουσικής εκπαίδευσης;

Άξονας 2: Παιδαγωγικό και διαπροσωπικό κλίμα

6. Πώς θα περιγράφατε το παιδαγωγικό κλίμα και τη συνεργασία μέσα στην ορχήστρα;
7. Ποιον ρόλο θεωρείτε ότι είχε ο μαέστρος στη μαθησιακή εμπειρία και στη λειτουργία του συνόλου;
8. Αναπτύχθηκαν μορφές συνεργασίας ή σχέσεις που θεωρείτε σημαντικές για την εμπειρία σας;

Άξονας 3: Μουσική ταυτότητα και αίσθηση του ανήκειν

9. Θεωρείτε ότι η συμμετοχή στην ΑΣΟΝ επηρέασε τον τρόπο που αντιλαμβάνεστε τον εαυτό σας ως μουσικό;
10. Υπήρξε αίσθηση κοινότητας ή «ανήκειν» μέσα στην ορχήστρα; Πώς τη βιώσατε;
11. Υπάρχουν εμπειρίες από τη συμμετοχή σας που θεωρείτε ότι διαμόρφωσαν τη μουσική ή προσωπική σας ταυτότητα;

Αξονας 4: Επαγγελματική προοπτική και μετάβαση

12. Πιστεύετε ότι η συμμετοχή στην ΑΣΟΝ λειτούργησε ως προετοιμασία για μεταγενέστερες μουσικές ή επαγγελματικές εμπειρίες;
13. Υπήρχαν στοιχεία της ορχηστρικής εμπειρίας που θεωρείτε ότι σας εξοικείωσαν με απαιτήσεις επαγγελματικού μουσικού χώρου;
14. Αναδρομικά, πώς αξιολογείτε τον ρόλο της ΑΣΟΝ στη μετέπειτα πορεία σας;

Κλείσιμο

15. Υπάρχει κάτι που θεωρείτε σημαντικό για την εμπειρία σας στην ΑΣΟΝ και δεν θίξαμε, αλλά θα θέλατε να προσθέσετε;

Παράρτημα Β

Οδηγός Ημιδομημένης Συνέντευξης για πρόσωπα-κλειδιά για την ΑΣΟΝ

Μέρος Α: Ιστορικά, οργανωτικά και πληροφοριακά στοιχεία

1. Πότε και υπό ποιες συνθήκες ιδρύθηκε η ΑΣΟΝ;
2. Ποιο ήταν το αρχικό όραμα και η φιλοσοφία της ίδρυσής της; Υπήρχε κάποιο πρότυπο;
3. Υπήρχαν αντίστοιχα εγχειρήματα στον ελληνικό χώρο την περίοδο της ίδρυσης;
4. Ποια ήταν τα βασικά στάδια εξέλιξης της ΑΣΟΝ;
5. Ποιες αλλαγές σημειώθηκαν στη δομή ή στη λειτουργία της ορχήστρας;
6. Ποια γεγονότα θεωρείτε καθοριστικά για την πορεία της;
7. Ποια είναι η οργανωτική δομή της ορχήστρας;
8. Ποιο είναι το εύρος και η ηλικιακή κατανομή των μελών;
9. Πώς πραγματοποιείται η επιλογή νέων μελών;
10. Ποια είναι η γενική μορφή και συχνότητα των προβών;
11. Ποια είναι η γενική φιλοσοφία επιλογής ρεπερτορίου;
12. Υπάρχουν καλλιτεχνικές δράσεις ή συνεργασίες-σταθμοί στην πορεία της ορχήστρας;

13. Ποιος είναι ο θεσμικά διατυπωμένος παιδαγωγικός σκοπός της ΑΣΟΝ;
14. Πώς έχει εξελιχθεί η εκπαιδευτική φιλοσοφία της ορχήστρας;
15. Πώς έχει διαμορφωθεί η παρουσία της ΑΣΟΝ στον ελληνικό μουσικό χώρο;
16. Πώς υποστηρίζεται διοικητικά και οικονομικά η λειτουργία της;
17. Υπάρχει κάποιο επιπλέον στοιχείο που θεωρείτε σημαντικό για την ιστορία ή την ταυτότητα της ΑΣΟΝ;

Μέρος Β: Παιδαγωγικοί στόχοι και εκπαιδευτική λειτουργία

1. Ποιοι θεωρείτε ότι είναι οι βασικοί παιδαγωγικοί στόχοι της ΑΣΟΝ;
2. Πώς υλοποιούνται αυτοί οι στόχοι στην πράξη;
3. Πώς αντιλαμβάνεστε την πορεία των νέων μουσικών από τη μαθητεία προς τον επαγγελματικό χώρο;
4. Με ποιους τρόπους συμβάλλει η ΑΣΟΝ σε αυτή την πορεία;
5. Πώς επιτυγχάνεται παιδαγωγικά το εκπαιδευτικό έργο της ορχήστρας;
6. Πώς λειτουργεί το ρεπερτόριο ως παιδαγωγικό εργαλείο;
7. Τι θεωρείτε ότι μαθαίνουν οι νέοι μουσικοί στην ΑΣΟΝ που δύσκολα θα αποκτούσαν σε άλλα μουσικά περιβάλλοντα;
8. Ποιο είναι το προσωπικό σας κίνητρο για τη συμμετοχή ή τη συμβολή σας στη λειτουργία της ΑΣΟΝ;
9. Τι θεωρείτε ότι επιτυγχάνει εκπαιδευτικά σήμερα η ΑΣΟΝ και τι θα μπορούσε να ενισχυθεί στο μέλλον;
10. Υπάρχει κάτι ακόμη που θεωρείτε σημαντικό για την εκπαιδευτική λειτουργία της ΑΣΟΝ;