

Οι μουσικές-τεχνολογικές εμπειρίες σπουδαστών ωδειακής εκπαίδευσης μέσα από συμμετοχικές πρακτικές μουσικής παραγωγής σε ένα εξ αποστάσεως project

Γιάννης Μυγδάνης, Μαίη Κοκκίδου

Οι τεχνολογικές εξελίξεις προχωρούν με αυξανόμενο ρυθμό, μετασηματίζοντας τις μουσικές εμπειρίες των ανθρώπων, ανοίγοντας νέους ορίζοντες στη μουσική έκφραση, δημιουργία και εκπαίδευση. Όλο και περισσότεροι τρόποι μουσικής αλληλεπίδρασης είναι πλέον ψηφιακοί. Πολλοί καλλιτέχνες δημιουργούν κομμάτια με λογισμικά παραγωγής σε συνεργατικό πλαίσιο χωρίς να είναι απαραίτητα στον ίδιο χώρο. Με ανάλογο τρόπο, πολλοί νέοι, ασχολούνται ερασιτεχνικά με τη μουσική και αποκτούν εμπειρίες, μαθαίνοντας μόνοι είτε με φίλους. Αν και υπάρχουν αρκετά δεδομένα για την αξιοποίηση της τεχνολογίας στη σχολική μουσική εκπαίδευση, δεν έχουν πραγματοποιηθεί ανάλογες έρευνες στο ωδειακό σύστημα και στην εξ αποστάσεως εκμάθηση οργάνου. Η πανδημική κρίση του COVID-19 και η απότομη μετάβαση σε διαδικτυακά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα έφεραν στο προσκήνιο μια σειρά από προβλήματα (έλλειψη μουσικής-τεχνολογικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών μουσικής, διαταγμός για δράσεις με τεχνολογία κ.ά.), σε ένα κλίμα αβεβαιότητας που αντανακλούσε και την πλευρά των σπουδαστών. Οι εκπαιδευτικοί υποχρεώθηκαν να αντιμετωπίσουν μόνοι τους τη συνέχιση των μαθημάτων, μια κατάσταση που για κάποιους έγινε αντιληπτή ως αδιέξοδο ενώ για άλλους αποτέλεσε κίνητρο για δημιουργικές λύσεις. Στον παρόν άρθρο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από την εφαρμογή ενός πιλοτικού μουσικού-τεχνολογικού project στον ωδειακό χώρο, σε μία εξ αποστάσεως παρέμβαση εν μέσω της πανδημίας COVID-19. Σκοπός ήταν η διερεύνηση των μουσικών-τεχνολογικών εμπειριών, γνώσεων και δεξιοτήτων που απέκτησαν οι σπουδαστές καθώς και η ανάπτυξη της μουσικής τους δημιουργικότητας, μέσα από συμμετοχικές DIY πρακτικές μουσικής παραγωγής με τη χρήση λογισμικών DAWs. Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν μία πρώτη εικόνα, με πολλά θετικά στοιχεία και δυνατότητες αλληλοσυμπλήρωσης με το συμβατικό μοντέλο.

Λέξεις κλειδιά: εξ αποστάσεως μουσική εκπαίδευση, ωδειακή εκπαίδευση, συνεργατικές πρακτικές μουσικής παραγωγής

Εισαγωγή

Οι εξελίξεις στην τεχνολογία προχωρούν με συνεχώς αυξανόμενο ρυθμό και σε μεγαλύτερες κλίμακες. Στην καθημερινή ζωή των σημερινών ανθρώπων, όλο και περισσότεροι τρόποι ύπαρξης και αλληλεπίδρασης στον κόσμο είναι ψηφιακοί: έκθεση του εαυτού, δόμηση και αντίληψη των ταυτοτήτων, επικοινωνία με τους άλλους, αναζήτηση πληροφοριών, διασκέδαση στον ελεύθερο χρόνο (Κοκκίδου, 2016). Αυτονόητα, οι νέες παγκόσμιες μορφές τεχνολογικοκεντρικής επικοινωνίας έχουν μετασηματίσει τις μουσικές εμπειρίες των ανθρώπων, ανοίγοντας νέους ορίζοντες στη μουσική έκφραση, δημιουργία και εκπαίδευση (Tobias, 2016· Brown, 2015).

Στη σύγχρονη σκηνή της δημοφιλούς μουσικής, πολλοί καλλιτέχνες εκτελούν και δημιουργούν κομμάτια με λογισμικά παραγωγής χωρίς συμβατικές σπουδές χρησιμοποιώντας δείγματα, λούπες και άλλο προϋπάρχον υλικό, σε ένα συνεργατικό πλαίσιο χωρίς να είναι απαραίτητα μαζί ως φυσικές παρουσίες (Brown, 2015· Savage, 2014). Με ανάλογο τρόπο, πολλοί νέοι, από την εφηβική ηλικία ακόμα, ασχολούνται ερασιτεχνικά με τη μουσική και αποκτούν εμπειρίες, μαθαίνοντας μόνοι είτε με φίλους.

Αν και υπάρχουν πλέον αρκετά δεδομένα για την ενσωμάτωση και επίδραση της τεχνολογίας και των ψηφιακών μέσων στη σχολική μουσική εκπαίδευση (Tobias, 2016· Nickerson & Zodhiates, 2013· Wise et al., 2011), δεν έχουν πραγματοποιηθεί ανάλογες έρευνες για τη διδακτική των οργάνων στο συμβατικό ωδειακό σύστημα (Bower & Dammers, 2015). Ακόμα λιγότερες είναι οι έρευνες για την εξ αποστάσεως εκμάθηση οργάνου εκτός του τυπικού πλαισίου της ωδειακής εκπαίδευσης (Biasutti et al., 2021) παρόλο που όλο και περισσότεροι νέοι μαθαίνουν μέσα από άτυπες μορφές, όπως tutorial βίντεο στο YouTube (Kruse & Veblen, 2012). Ερευνητικά, έχει διαπιστωθεί ότι η εξ αποστάσεως μουσική εκπαίδευση παραμένει σε μεγάλο βαθμό επικεντρωμένη στην απόκτηση θεωρητικών γνώσεων και όχι στην πράξη (Brown, 2015).

Η πανδημία του COVID-19 και η αναγκαστική και απότομη μετάβαση της διδασκαλίας-μάθησης σε διαδικτυακά περιβάλλοντα δημιούργησε ένα κλίμα ανασφάλειας στους εκπαιδευτικούς καθώς δεν είχαν προετοιμαστεί για την απαιτούμενη προσαρμογή των πρακτικών τους (Daubney & Fautley, 2020). Τα ήδη υπάρχοντα προβλήματα στην έλλειψη μουσικής-τεχνολογικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών μουσικής (Schiavio, et al., 2021) και ο δισταγμός για σχετικές εφαρμογές (Chrysostomou, 2017· Bauer, 2013), ήρθαν εκ νέου στο προσκήνιο, με πιεστικό τρόπο. Σε συνδυασμό με τη σχεδόν ανύπαρκτη θεσμική υποστήριξη, οι εκπαιδευτικοί υποχρεώθηκαν να αντιμετωπίσουν μόνοι τους το ζήτημα της συνέχισης των μαθημάτων μέσα από πλατφόρμες σύγχρονης και ασύγχρονης διδασκαλίας-μάθησης, αναζητώντας νέες στρατηγικές (Schiavio, et al., 2021). Κάποιοι αντιλήφθηκαν αυτήν την κατάσταση ως αδιέξοδο ενώ για άλλους αποτέλεσε κίνητρο για δημιουργικές λύσεις. Η παραπάνω κατάσταση αντανάκλούσε και την πλευρά των σπουδαστών: παρόλο που είναι γέννημα-θρέμμα της τεχνολογίας, δεν σημαίνει απαραίτητα ότι μπορούν να τη χρησιμοποιήσουν με κριτικό και δημιουργικό τρόπο (Chrysostomou, 2017).

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει ένα πιλοτικό μουσικό-τεχνολογικό project με σπουδαστές ωδείου, σε μία εξ αποστάσεως παρέμβαση που πραγματοποιήθηκε το διάστημα Μαρτίου-Ιουνίου 2020, εν μέσω της πανδημίας COVID-19. Στόχος του project ήταν η εξοικείωση των σπουδαστών με συμμετοχικές DIY πρακτικές μουσικής παραγωγής με χρήση DAWs (παραγωγή και αξιολόγηση).

COVID-19 & Μουσική Ωδειακή Εκπαίδευση

Τον Μάρτιο του 2020, η πανδημική κρίση του COVID-19 δημιούργησε απρόβλεπτες αλλαγές στα εκπαιδευτικά συστήματα όλων των χωρών (NASEM, 2020). Εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων, προσπάθησαν να βρουν τρόπους να διατηρήσουν επαφή με τους σπουδαστές τους και να συνεχίσουν τα μαθήματα σε εξ αποστάσεως σύγχρονες και ασύγχρονες μορφές διδασκαλίας-μάθησης. Σύντομα, συνειδητοποίησαν ότι δεν μπορούσαν να μεταφέρουν στο ψηφιακό περιβάλλον τις πρακτικές που εφάρμοζαν στη δια ζώσης διδασκαλία (Βερβέρης & Αποστολής, 2020). Παρόμοιες δυσκολίες – ίσως και μεγαλύτερες– προέκυψαν και στον χώρο της ωδειακής εκπαίδευσης και της διδακτικής μουσικών οργάνων.

Η αναγκαστική έλλειψη φυσικής συνύπαρξης ώθησε τους εκπαιδευτικούς να επανεξετάσουν τις στρατηγικές τους και να βρουν εναλλακτικές λύσεις (Biasutti et al., 2021). Μία σειρά από τεχνικά ζητήματα –καθυστερήσεις στον ήχο και προβλήματα στη σύνδεση, μεταξύ άλλων (Βερβέρης & Αποστολής, 2020), κατέστησαν σύντομα αντιληπτό ότι τα εξ αποστάσεως μαθήματα μουσικών οργάνων δεν ήταν δυνατόν να ακολουθούν το πρόσωπο-με-πρόσωπο μοντέλο (Schiavio, et al., 2021). Στο νέο ψηφιακό συμφραζόμενο, οι μεγαλύτερες προκλήσεις αφορούν στη μαθητοκεντρικότητα, την ποιότητα στην αλληλεπίδραση, την ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτοσχεδιασμού και τη δημιουργική χρήση τεχνολογικών μέσων (Biasutti et al., 2021· Tobias, 2016), τόσο στα ατομικά όσο και στα ομαδικά μαθήματα.

Μουσική παραγωγή & DIY πρακτικές

Η παραγωγή περιλαμβάνει μία ποικιλία διεργασιών που εκτείνεται από τη δημιουργία την ηχογράφιση, και την επεξεργασία ως τη διανομή της μουσικής (Brown, 2015). Αρκετοί καλλιτέχνες αναλαμβάνουν οι ίδιοι τη διεκπεραίωση των παραπάνω διαδικασιών, χωρίς την συμβολή ειδικών, μέσα από do-it-yourself (DIY) πρακτικές (Bell, 2018). Έτσι, είναι ταυτόχρονα «τραγουδιστές-τραγουδοποιοί-παραγωγοί-εκτελεστές-σχεδιαστές ήχου» (Bronvig-Hanssen & Danielsen, 2016, σ. 1).

Η DIY κουλτούρα έχει επίκεντρο τη χρήση μουσικών προγραμμάτων παραγωγής. Αν και συνδέεται με τη δημοφιλή μουσική και την ανάπτυξη των τεχνικών ηχογράφησης, οι ρίζες της εντοπίζονται στον 18ο αιώνα (Bell, 2018), όταν συνθέτες, όπως ο Beethoven, ο Haydn και ο Mozart, πειραματίστηκαν με αυτόματα μηχανικά μουσικά όργανα (Bowers, 1972) και έγραψαν κομμάτια σε μία προσπάθεια παράκαμψης του εκτελεστή (Bell, 2018). Τον 20ό αιώνα, η εξέλιξη της τεχνολογίας οδήγησε στον πολλαπλασιασμό των DIY πρακτικών. Ειδικότερα, οι overdubbing και multitracking πρακτικές, στις ηχογραφήσεις του jazz κιθαρίστα Les Paul με τη φωνή της γυναίκας του Mary Ford (πριν τη δεκαετία του 1950), καθόρισαν τους μετέπειτα τρόπους μουσικής παραγωγής. Στις μέρες μας, δεν υπάρχει σαφής κατηγοριοποίηση των DIY τεχνικών καθώς διαμορφώνονται από παράγοντες όπως το είδος ή το

περιβάλλον της μουσικής πράξης, και διευρύνονται με νέα συστήματα που αποκτούν διαφορετικό νόημα για κάθε καλλιτέχνη (Bell, 2018).

Αν και ο όρος DIY παραπέμπει σε μοναχικές δράσεις, οι περισσότεροι DIYers συνεργάζονται, αλληλεπιδρούν και ανταλλάσσουν απόψεις (Richards, 2013), ενώ παράλληλα έχουν τον απαραίτητο ιδιωτικό χρόνο στον υπολογιστή του home studio τους ώστε να ανακαλύψουν περισσότερα για τον μουσικό κόσμο τους (Quinn, 2007). Έτσι, οι DIY διαδικασίες είναι ταυτόχρονα μοναχικές-αυτόνομες και συνεργατικές (Lebler & Hodges, 2017).

Digital Audio Workstations (DAW)

Στη σύγχρονη μουσική παραγωγή, οι DIY διαδικασίες συνδέονται με τη χρήση των Digital Audio Workstations (DAWs). Τα προγράμματα αυτά παρέχουν μία οπτική αναπαράσταση των καναλιών και των διαφορετικών στρωμάτων ήχων που, μέσα από τη μείξη τους (βλ. εικόνα 1), διαμορφώνουν το ηχητικό αποτέλεσμα (Bell, 2015). Από τα τέλη της δεκαετίας του '90, ο σχεδιασμός τους συνδέεται με τις τεχνολογικές εξελίξεις της ηχογράφησης και του προγραμματισμού (Bell, 2018), με την ταυτόχρονη επεξεργασία του audio σήματος και της MIDI πληροφορίας (Brown, 2015).



Η ανάπτυξη της μουσικής τεχνολογίας των τελευταίων ετών έδωσε τη δυνατότητα να έχει ο καθένας ένα ολοκληρωμένο στούντιο παραγωγής στον υπολογιστή ή στο κινητό του. Αν και οι λειτουργίες των DAWs διευρύνονται όσο αυξάνεται το τεχνολογικό επίπεδο (Bell, 2015), ο σχεδιασμός τους παραμένει σταθερός, σε μεγάλο βαθμό, εστιάζοντας στην ηχογράφηση, την επεξεργασία και τη μείξη (Bell, 2018· Brown, 2015). Σήμερα, κάθε DAW διαχειρίζεται MIDI δεδομένα, προ-ηχογραφημένο υλικό (loops) και ηχογραφήσεις του χρήστη σε ένα ενιαίο περιβάλλον (Dammers & LoPresti, 2020).

Ευρέως διαδεδομένα DAWs προγράμματα είναι το Cubase, το Cakewalk Sonar, το Logic Pro X, το Ableton Live, το Pro Tools, το FL Studio και το GarageBand. Η τεχνολογία cloud έδωσε νέες προοπτικές στο σχεδιασμό, με την εμφάνιση εφαρμογών, όπως το Bandlab, το Soundtrap ή το Soundation, που δεν απαιτούν εγκατάσταση και είναι διαθέσιμα για όλα τα λειτουργικά συστήματα και τις φορητές συσκευές (Dammers & LoPresti, 2020).

Μουσική παραγωγή, DAWs, DIY πρακτικές και μουσική εκπαίδευση

Οι μαθητές μουσικής του 21ου αιώνα, τουλάχιστον αυτοί των Δυτικοκεντρικών κοινωνιών, είναι διαφορετικοί από εκείνους της προηγούμενης γενιάς καθώς έχουν

στη διάθεσή τους πληθώρα εργαλείων για την ακρόαση, παραγωγή και ανταλλαγή της μουσικής, μέσα από τους Η/Υ ή/και τα κινητά τους τηλέφωνα. Αρκετοί γνωρίζουν ειδικές τεχνικές (π.χ., remix, sampling, post-production) και τα επίπεδα του ψηφιακού τους γραμματισμού είναι υψηλά και πολυδιάστατα (βλ. Κοκκίδου, 2016). Σε αυτό το συμφραζόμενο, η ενσωμάτωση της μουσικής τεχνολογίας μπορεί να διαμορφώσει νέα περιβάλλοντα μάθησης, νέες και πιο προσιτές πρακτικές δημιουργίας, και νέες μορφές αλληλεπίδρασης (Quinn, 2007) και τα DAWs μπορούν να συντελέσουν καθοριστικά προς αυτή την κατεύθυνση (Brown, 2015).

Η χρήση των DAWs στη μουσική διδασκαλία-μάθηση συνεισφέρει στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας και κατανόησης εννοιών, μέσω της ταυτόχρονης εκτέλεσης, παραγωγής και ακρόασης (Brown, 2015). Οι μαθητές μπορούν να εξερευνήσουν και να αντιληφθούν πολυτροπικά τη μουσική πληροφορία, ενώ η ποικιλία των προγραμμάτων επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να προσαρμόσει το περιεχόμενο στις ιδιαίτερες συνθήκες της τάξης, ώστε κάθε μαθητής να μπορεί να προχωρήσει με τον δικό του ρυθμό (Dammers & LoPresti, 2020). Σε αυτά τα περιβάλλοντα, τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να δημιουργήσουν ένα κομμάτι με προ-ηχογραφημένο υλικό χωρίς πρότερες θεωρητικές γνώσεις (Väkenä, 2010). Επιπλέον, μέσα από διαφορετικούς τρόπους οπτικής απεικόνισης της μουσικής πληροφορίας, έρχονται σε επαφή με στοιχεία, όπως η δομή του κομματιού, το ηχόχρωμα και η διαδικασία της μείξης, χωρίς να απαιτούνται σπουδές σύνθεσης (Brown, 2015), δεξιότητες μουσικής ανάγνωσης και γραφής ή τεχνική επάρκεια σε ένα όργανο (Dammers & LoPresti, 2020). Τέλος, η ενσωμάτωση DIY πρακτικών συνάδει με τους τρόπους που μαθαίνουν άτυπα οι καλλιτέχνες της δημοφιλούς μουσικής (βλ. Green, 2008), μέσα από στρατηγικές αλληλομάθησης, αυτοκατευθυνόμενης και ανακαλυπτικής μάθησης σε μία ολιστική προσέγγιση: οι μαθητές ακούν, παίζουν, εκτελούν, αυτοσχεδιάζουν και συνθέτουν ταυτόχρονα, σε όλα τα στάδια της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Bell, 2018).

Προβληματική, σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Η προβληματική της έρευνας διαμορφώθηκε στις συνθήκες της αναγκαστικής μετάβασης σε εξ αποστάσεως περιβάλλοντα, λόγω της πανδημίας του COVID-19. Ωστόσο, το ενδιαφέρον μας για την ένταξη των ψηφιακών μέσων στη μουσική εκπαίδευση δεν είναι πρόσφατο (Μυυγδάνης & Κοκκίδου, 2020, 2018, 2017). Σε προηγούμενες μελέτες μας εντοπίσαμε βιβλιογραφικό κενό για τη χρήση της μουσικής τεχνολογίας στην ωδειακή εκπαίδευση καθώς και τον σχεδιασμό και την πραγματοποίηση εξ αποστάσεως μαθημάτων οργάνων, τόσο σε ατομικό όσο και σε ομαδικό επίπεδο.

Σκοπός της παρούσας πιλοτικής μελέτης είναι η διερεύνηση των μουσικών-τεχνολογικών εμπειριών που απέκτησαν σπουδαστές ωδειακής εκπαίδευσης μέσα από ένα εξ αποστάσεως project με στόχο την ανάπτυξη δεξιοτήτων παραγωγής. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στο νόημα των νέων εμπειριών, στις συνεργατικές

διαδικασίες και στη μουσική δημιουργικότητα σε περιβάλλοντα DIY πρακτικών με DAWs λογισμικά. Τα ερευνητικά ερωτήματα έχουν ως εξής:

Ποιες γνώσεις, εμπειρίες και δεξιότητες μουσικής παραγωγής απέκτησαν οι συμμετέχοντες με την ολοκλήρωση του project;

Πώς αντιλαμβάνονται οι σπουδαστές τις συνεργατικές πρακτικές και την έννοια της δημιουργίας μέσα από τις διαδικασίες μουσικής παραγωγής σε ένα διαδικτυακό DAW λογισμικό;

Πώς αξιολογούν οι σπουδαστές τα εξ αποστάσεως μαθήματα και πώς τα αποτιμούν σε σύγκριση με τη δια ζώσης μουσική διδασκαλία-μάθηση;

Δείγμα και μεθοδολογία της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από τέσσερις σπουδαστές, ηλικίας 14 και 15 ετών του Δημοτικού Ωδείου Αμαρουσίου. Ο τομέας σπουδών τους περιλαμβάνει μοντέρνο πιάνο, πλήκτρα/αρμόνιο, ηλεκτρικό μπάσο, ντραμς και τραγούδι. Μέχρι τον Μάρτιο του 2020 συμμετείχαν στα μουσικά σύνολα του «μοντέρνου τμήματος» του ωδείου. Κανείς από τους συμμετέχοντες δεν είχε εμπλακεί σε μαθήματα μουσικής παραγωγής. Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα:

Μαθητής	Φύλο	Ηλικία	Τομέας σπουδών	Περιεχόμενο & διάρκεια μουσικών σπουδών	Μουσικές προτιμήσεις
M1	Κορίτσι	14	Μοντέρνο πιάνο	6 έτη κλασικό πιάνο & 1 έτος μοντέρνο πιάνο / ολοκλήρωση υποχρεωτικών θεωρητικών μαθημάτων θεωρίας και αρμονίας	Pop, rock, ελληνικό rap
M2	Αγόρι	14	Μοντέρνο πιάνο, ηλεκτρικό μπάσο ντραμς, τραγούδι	2 έτη μοντέρνο πιάνο, 5 έτη ηλεκτρικό μπάσο, ντραμς και τραγούδι / 4 έτη μαθημάτων μοντέρνας θεωρίας	Pop, rock, city pop, lo-fi
M3	Αγόρι	15	Αρμόνιο/πλήκτρα	7 έτη αρμονίου / 5 έτη μαθημάτων μοντέρνας θεωρίας	Όλα τα είδη εκτός από rap, trap και όπερα
M4	Αγόρι	14	Ντραμς	5 έτη ντραμς / 4 έτη μαθημάτων μοντέρνας θεωρίας	Όλα τα είδη, κυρίως lo-fi, hip-hop, εκτός λαϊκών ελληνικών τραγουδιών

Οι δύο σπουδαστές (M2, M4) γνωρίζονταν καλά διότι παρακολουθούσαν κοινά μαθήματα στο ωδείο για τρία χρόνια. Με τον M3 παρακολουθούσαν το μάθημα 'μοντέρνας' θεωρίας της μουσικής. Τα τρία αγόρια δεν είχαν αναπτύξει φιλικές σχέσεις εκτός των μαθημάτων. Η M1 δεν γνώριζε κανέναν από τους συμμετέχοντες.

Μεθοδολογία

Στην εκπαιδευτική έρευνα, η χρήση πολλών εργαλείων για τη συλλογή δεδομένων επιτρέπει την εμβάθυνση σε ειδικές πτυχές των αντικειμένων μελέτης και την καλύτερη κατανόηση των ποιοτικών χαρακτηριστικών μιας παρέμβασης (Denzin & Lincoln, 1994· Miles & Huberman, 1994). Στην παρούσα πιλοτική έρευνα χρησιμοποιήθηκαν τέσσερα μεθοδολογικά εργαλεία συλλογής δεδομένων: (α) ημιδομημένες συνεντεύξεις με τους σπουδαστές που έλαβαν μέρος στο project, (β) καταγραφή παρατηρήσεων σε μορφή ημερολογίου από τον διδάσκοντα-ερευνητή, (γ) ηχογραφημένο υλικό με προσωπικές παρατηρήσεις των σπουδαστών εντός και εκτός των συναντήσεων, (δ) μουσικό υλικό (ατομικές και ομαδικές εργασίες) που δημιουργήθηκε κατά τη διάρκεια των εξ αποστάσεως συναντήσεων.

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν μετά την ολοκλήρωση των μαθημάτων, ήταν ημιδομημένες και ηχογραφήθηκαν με τη συναίνεση των ίδιων και των γονέων τους. Ο στόχος των συνεντεύξεων ήταν η αποτίμηση του project από τους σπουδαστές (διαδικασίες και αποτελέσματα) και οι απόψεις τους για ζητήματα που δεν ήταν δυνατόν να εκφραστούν κατά τη διάρκεια των συναντήσεων (π.χ., μουσικές-τεχνολογικές προκλήσεις, σκέψεις για μελλοντική αξιοποίηση των νέων εμπειριών). Το ζήτημα για τη δόμηση του νοήματος τέθηκε με έμμεσο τρόπο.

Η καταγραφή των παρατηρήσεων σε μορφή ημερολογίου από τον εκπαιδευτικό-ερευνητή πραγματοποιούνταν σε εβδομαδιαία βάση και ύστερα από κάθε εξ αποστάσεως συνάντηση, ώστε η καταγραφή να μην απέχει χρονικά με κίνδυνο την απώλεια ουσιαστικών στοιχείων (Denzin & Lincoln, 1994). Σε ειδικές περιπτώσεις η άμεση καταγραφή, οι πληροφορίες καταγράφονταν κωδικοποιημένα για να μην διακοπεί η ροή της διαδικασίας.

Οι συζητήσεις και οι προσωπικές παρατηρήσεις των σπουδαστών, εντός και εκτός των συναντήσεων, ηχογραφούνταν, πάντα εν γνώσει τους. Το σύνολο των μουσικών δημιουργιών τους (ατομικών ή ομαδικών, εν εξελίξει ή ολοκληρωμένων) οργανώθηκε σε portfolios και αποτέλεσε αντικείμενο ομαδικής συζήτησης, αυτοαξιολόγησης και αλληλοαξιολόγησης.

Το ηχογραφημένο υλικό (συνεντεύξεις, παρατηρήσεις, συζητήσεις) απομαγνητοφωνήθηκε σε δεύτερο χρόνο και μεταγράφηκε σε μορφή κειμένου. Όλα τα δεδομένα μελετήθηκαν συνδυαστικά (Miles & Huberman, 1994). Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος ανάλυσης περιεχομένου (content analysis) που βασίζεται στις αρχές της νοηματικής συμπύκνωσης (Finfgeld-Connett, 2014) και διευκολύνει τον προσδιορισμό, την κωδικοποίηση, την καταμέτρηση

(συχνότητα εμφάνισης λέξεων ή/και φράσεων) και τον επανέλεγχο των δεδομένων (Brinkmann & Kvale, 2015· Miles & Huberman, 1994). Η διαδικασία ακολούθησε μία πρωτογενή και μία δευτερογενή τεχνική κωδικοποίησης. Η πρωτογενής διαδικασία βασίστηκε στην in vivo ορολογία (τη γλώσσα των συμμετεχόντων). Στη δευτερογενή φάση, έγινε διεξοδική επανεξέταση του υλικού και ομαδοποίηση των πρωτογενών κωδίκων σε συγκεκριμένες κατηγορίες χρησιμοποιώντας επικεντρωμένη κωδικοποίηση (Tracy, 2013). Στις περιπτώσεις των κωδικοποιημένων σημειώσεων, χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος keywords-in-context analysis για τη διασύνδεση και τον συνδυασμό λέξεων ή/και φράσεων (Onwuegbuzie & Leech, 2007). Στα αποτελέσματα, τα αποσπάσματα των συνεντεύξεων και των συζητήσεων κωδικοποιούνται σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα. Οι σημειώσεις από το ημερολόγιο κωδικοποιούνται ως FN (field notes).

Περιγραφή του Bandlab project

Το project πραγματοποιήθηκε σε συνεργασία με το Δημοτικό Ωδείο Αμαρουσίου. Η συνολική διάρκεια ήταν δεκαπέντε εβδομάδες (Μάρτιος-Ιούνιος του 2020) και πραγματοποιήθηκε εξ ολοκλήρου διαδικτυακά. Για την υλοποίηση των εβδομαδιαίων μαθημάτων και της ασύγχρονης επικοινωνίας χρησιμοποιήθηκε η πλατφόρμα Moodle. Για κάθε μάθημα σχεδιάστηκε ειδικό υλικό (PowerPoint παρουσιάσεις, αρχεία pdf, ακουστικά αρχεία mp3 κ.ά.). Για την σύγχρονη επικοινωνία χρησιμοποιήθηκε η πλατφόρμα GoogleMeet. Όλοι οι συμμετέχοντες διέθεταν έναν προσωπικό υπολογιστή και σύνδεση στο διαδίκτυο.

Ως λογισμικό μουσικής παραγωγής επιλέχθηκε η δωρεάν διαδικτυακή εφαρμογή Bandlab (βλ. εικόνα 2). Αποτελεί ένα εισαγωγικού επιπέδου cloud DAW πρόγραμμα, υποστηρίζοντας βασικές λειτουργίες (recording, MIDI, automation, multitracking). Διαθέτει ενσωματωμένο drum-machine, sampler, looper και πληθώρα από εφέ, καθώς και αποθετήριο με περίπου 15.000 δείγματα από διαφορετικά είδη δημοφιλούς μουσικής (EDM, hip-hop, IDM, minimal techno, trap, downtempo, lo-fi, κ.λπ.) και μουσικών του κόσμου.



Κανένας από τους σπουδαστές δεν γνώριζε για την εφαρμογή Bandlab πριν το project. Τα μαθήματα ξεκίνησαν από τις βασικές λειτουργίες των DAWs λογισμικών και των DIY πρακτικών. Οι πρώτες τέσσερις συναντήσεις αφορούσαν την ηχογράφηση και τη στοιχειώδη επεξεργασία audio σήματος (volume, panning, fade), τη χρήση προηχογραφημένων δειγμάτων. Οι επόμενες συναντήσεις αφορούσαν στην ηχογράφηση από μικρόφωνο και τη θύρα του υπολογιστή και σε επεξεργασία ηχητικού υλικού (trimming, reverse playing, transpose). Η πέμπτη και έκτη συνάντηση επικεντρώθηκαν στο πρωτόκολλο MIDI ενώ στην έβδομη και όγδοη παρουσιάστηκαν

οι λειτουργίες του drum-machine και του looper. Οι τελευταίες δύο εστίασαν στη χρήση των εφέ και τη χρήση αυτοματισμών. Οι τελευταίες πέντε εβδομάδες αφιερώθηκαν στην ολοκλήρωση των ατομικών και ομαδικών παραγωγών.

Ο σχεδιασμός των μαθημάτων είχε μία βασική δομή, με αφετηρία την ακρόαση και αξιολόγηση των προηγούμενων δημιουργιών, χωρίς να αναφέρεται το όνομα του σπουδαστή-παραγωγού (δέκα έως δεκαπέντε λεπτά). Στη συνέχεια, παρουσιάζονταν νέα στοιχεία και ακολουθούσε συζήτηση για την ενσωμάτωσή τους στις προηγούμενες παραγωγές. Στο τέλος, ξεκινούσε μία καινούρια εργασία παραγωγής (διάρκειας 30 δευτερολέπτων ή 16 μουσικών μέτρων). Οι σπουδαστές, ήταν ελεύθεροι να αποκλίνουν από τις προδιαγραφές και δέκα λεπτά πριν από κάθε συνάντηση, μεταφόρτωναν τη δημιουργία στο φάκελο εργασιών του Moodle. Οι δημιουργίες τους δεν μπορούν να καταταχθούν σε ένα μουσικό είδος καθώς αντλούν από πρακτικές της EDM και της trap, σε συνδυασμό με pop και rock ενορχήστρωση.¹

Σε κάθε μάθημα, οι σπουδαστές είχαν στη διάθεσή τους χρόνο για να σκεφτούν, να πειραματιστούν και να ανταλλάξουν ιδέες για να επιτευχθεί ένα ικανοποιητικό για αυτούς αποτέλεσμα. Σταδιακά, προχώρησαν σε πιο πολύπλοκες μουσικές-δημιουργικές διαδικασίες. Η μεθοδολογία της διάλεξης ήταν περιορισμένη στις απαραίτητες πληροφορίες και τις οδηγίες. Η αλληλεπίδραση του εκπαιδευτικού-ερευνητή με τους σπουδαστές ήταν αμφίδρομη και λειτουργούσε ως εμπυχωτής, με διακριτικές παρεμβάσεις, επεξηγήσεις και ανατροφοδότηση, κυρίως όταν ζητούσαν τη βοήθειά του.

Τα βασικά μεθοδολογικά εργαλεία ήταν η εμπειρική και ανακαλυπτική μάθηση, η τεχνική επίλυσης προβλημάτων, η εφαρμογή της γνώσης και η ομαδοσυνεργατικότητα. Κατά περίπτωση, άλλαζε το περιεχόμενο, με βάση τις νέες ανάγκες των σπουδαστών και υπήρχε μεγάλη ευελιξία για να διασφαλιστεί ο στόχος της μαθητοκεντρικότητας. Σταδιακά, ο χρόνος παρουσίασης του νέου υλικού μειώθηκε και έδωσε τη θέση του σε διαδικασίες αλληλομάθησης. Οι δράσεις ήταν εξορισμού πολυτροπικές (εικόνα, ήχος, λόγος) και υβριδικές (συνδυασμός τυπικών και άτυπες μορφών) (βλ. Tobias, 2016). Οι σπουδαστές αξιοποιούσαν γνώσεις από τις εμπειρίες τους στον ελεύθερο χρόνο. Επίσης, δρούσαν ανεξάρτητα και με ασύγχρονο τρόπο, ανάλογα με το πρόγραμμά τους, και διατύπωναν προβληματισμούς κατά τη διάρκεια του διαδικτυακών συναντήσεων.

¹ Δείγματα των μουσικών δημιουργιών των σπουδαστών μπορούν να ανακτηθούν στις ιστοσελίδες: <https://www.bandlab.com/revisions/359c4cf4-b821-ec11-981f-a04a5e798978?sharedKey=o0hchrh6UpEajAteUj1Boow> (Original, M1), <https://www.bandlab.com/revisions/862447ec-0b90-eb11-85aa-0050f28a50ba?sharedKey=KfpVfNyPNuiVPcPGI7iZXw> (Hip Hop Music, M2), https://www.bandlab.com/revisions/cd03f7ee-bb21-ec11-981f-a04a5e798978?sharedKey=i0qoErVE2EOWkW_bp0gTrg (Rock song, M3), <https://www.bandlab.com/revisions/ad5c4c30-c021-ec11-981f-a04a5e798978?sharedKey=I9YQkkgYeUuXli6FOrWEpA> (Beat Ocean, M4)

Οι μέθοδοι αξιολόγησης ήταν διαμορφωτικές, χωρίς ιεραρχική-βαθμολογική κατάταξη, μέσα από εβδομαδιαίες ομαδικές συζητήσεις, ανατροφοδότηση από τον εκπαιδευτικό-ερευνητή, κρυφή αλληλοαξιολόγηση, συνολική αξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση των ατομικών και ομαδικών εργασιών. Όλες οι εργασίες παρουσιάστηκαν διαδικτυακά την τελευταία ημέρα του project.

Αποτελέσματα και συζήτηση

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της πιλοτικής έρευνας, η εξ αποστάσεως μουσική-διδασκαλία μάθηση ανοίγει νέους ορίζοντες στην κατανόηση του μουσικού κόσμου και των πρακτικών του. Οι σπουδαστές εξοικειώθηκαν με ένα νέο λεξιλόγιο για τις διαδικασίες παραγωγής και κατανάλωσης της μουσικής, και με νέες τεχνικές για την οργάνωση και τον έλεγχο των δημιουργιών τους. Σε πολλές συναντήσεις, παρατηρήθηκαν εμπειρίες ροής και «aha!» στιγμές (βλ. Csikszentmihalyi, 2009), ειδικά στην ανακάλυψη και επιτυχημένη εφαρμογή μιας νέας τεχνικής. Από την ανάλυση αναδύθηκαν κοινές αντιλήψεις αλλά και διαφορές στις προσδοκίες και στους τρόπους εμπλοκής των σπουδαστών.

Οι θεματικές κατηγορίες που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας ήταν: απόκτηση νέων γνώσεων, δεξιοτήτων και εμπειριών· συνεργασία και επίπεδα αλληλεπίδρασης και αλληλοαξιολόγησης· ανάπτυξη δημιουργικότητας και αντιλήψεις των σπουδαστών για τις συνεργατικές-δημιουργικές διαδικασίες· η αποτελεσματικότητα της εξ αποστάσεως μουσικής διδασκαλίας-μάθησης· ποιοτικά χαρακτηριστικά της εμπειρίας των σπουδαστών (νόημα).

Απόκτηση νέων γνώσεων, δεξιοτήτων και εμπειριών

Η απόκτηση νέων γνώσεων, δεξιοτήτων και εμπειριών είναι στόχος κάθε εκπαιδευτικής παρέμβασης. Οι σπουδαστές, στις ομαδικές συζητήσεις και τις συνεντεύξεις, περιέγραψαν τις εμπειρίες τους με συγκεκριμένους τρόπους και φάνηκε να τις συνδέουν τόσο με όσα ήδη γνώριζαν όσο και με τις μελλοντικές προσδοκίες. Αναφέρθηκαν σε προγράμματα που έμαθαν μόνοι τους (GarageBand, Cubase, Ableton), στις πηγές τους (Google, tutorials, iBooks και YouTube), στις εξερευνησίες και τις πρακτικές τους. Για όσα έμαθαν μέσα από τα διαδικτυακά μαθήματα αλλά και όσα συνέχισαν να αναζητούν με δική τους πρωτοβουλία ή έχουν την πρόθεση να ψάξουν περαιτέρω, οι σπουδαστές δήλωσαν:

Έμαθα ότι η μουσική παραγωγή δεν είναι τόσο δύσκολο όσο ακούγεται! [...] Οπότε κάθε καινούριο κομμάτι που ακούω πλέον σκέφτομαι τι μπορεί να έχουν προσθέσει για να ακούγεται έτσι! [...] Τώρα δουλεύω με το Logic κυρίως. [...] Στη συνέχεια ανακάλυψα ότι υπάρχουν λειτουργίες που δεν υπάρχουν στο Bandlab και συνεχίζω με αυτό. (M3)

Βασικά πιστεύω ότι κατάλαβα πως φτιάχνεται ένα κομμάτι. [...] Πιστεύω μου άνοιξε νέους ορίζοντες και έτσι κάπως με ενέπνευσε... παραπάνω! (M1)

Έμαθα καλύτερα τη σύνθεση ενός κομματιού [...]. Έμαθα και σε μένα τι μ' αρέσει. [...] Στο Bandlab ξανασκέφτηκα πράγματα που ήξερα από πριν. (M2)

Σίγουρα θα είναι χρήσιμο στο μέλλον [ενν. το Bandlab] [...] Ε... σε βοηθάει κιόλας να μάθεις διάφορα DAW και πώς παράγουν οι άλλοι μουσική και με τι μέσα. (M4)

Από τη μελέτη των portfolios των σπουδαστών, διαπιστώθηκε μία συνεχής πρόοδος στην ικανότητα επεξεργασίας των κομματιών, στην ενσωμάτωση DIY πρακτικών και στη συνδυαστική χρήση τους (π.χ., loops, midi και εφαρμογή ηχητικών εφέ), κάτι που στην αρχή συνέβαινε αποσπασματικά. Η διεύρυνση της σκέψης τους διαφαίνεται και από τα σχόλια αλληλοαξιολόγησης. Στην αρχή οι παρατηρήσεις περιορίζονταν σε εκφράσεις όπως «μου αρέσει, θα το ξανάκουγα» (FN9) ή «μου θυμίζει ένα άλλο ωραίο κομμάτι που άκουσα» (FN12). Σταδιακά, έγιναν πιο στοχευμένες και χρησιμοποιούσαν με αυτοπεποίθηση ειδικούς όρους: «Αυτή η παραμόρφωση στο bassline, μαζί με τα τρίγχα στα hihats τα σπάει!» (FN42). Η αύξηση στην κατανόηση ήταν ορατή και στις πρακτικές συμβουλές βελτίωσης: «Είναι ωραία η μελωδική ιδέα του synth αλλά θα πρότεινα να κόψει λίγα grima και να προσθέσει delay να γίνει πιο σκοτεινό» (FN61). Χαρακτηριστικά, η M1 τόνισε:

Έχω παρατηρήσει ότι είμαι πιο παρατηρητική, γιατί πριν από όλο αυτό ανέλυα τα κομμάτια αλλά έβρισκα κάποια όργανα. Τώρα τα καταλαβαίνω κιόλας! Τα βάζω στο μυαλό μου στο Bandlab και βρίσκω, ξέρω γω, ότι έχει χρησιμοποιήσει drum-machine, σε αυτό εκεί έχει βάλει ένα loopάκι, έχει κάνει κάτι που είναι midi. Πριν, άκουγα ένα κομμάτι και κατάλαβα ότι έχει βάλει απλά τέσσερα tracks, ένα drum-machine ένα midi, μια μελωδία και τη φωνή. Στην ουσία ήταν I-IV-V και απλά βάζει και βγάζει tracks, συνέχεια. Τώρα πια δεν ακούω απλά το κομμάτι, το τεμαχίζω!

Εν κατακλείδι, μέσα από μία ολιστική προοπτική στις διαδικασίες παραγωγής – ακρόαση, εκτέλεση, δημιουργία–, οι σπουδαστές ήρθαν σε επαφή με νέες μουσικές έννοιες και απέκτησαν δεξιότητες και εμπειρίες χωρίς να έχουν το ίδιο υπόβαθρο ή πρότερες θεωρητικές γνώσεις σύνθεσης (Brown, 2015· Väkevä, 2010), προχωρώντας ο καθένας με τον δικό του ρυθμό μάθησης (Dammers & LoPresti, 2020· Μυγδάνης & Κοκκίδου, 2020). Η κατανόηση βασιζόταν στην ενσωμάτωση των προηγούμενων γνώσεων (scaffolding), οδηγώντας στην ενθάρρυνση της αυτονόμησης και την ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης.

Συνεργασία και επίπεδα αλληλεπίδρασης και αλληλοαξιολόγησης

Όλοι οι σπουδαστές αποτίμησαν θετικά τις ομαδικές δράσεις στις εξ αποστάσεως συναντήσεις. Αναφέρθηκαν στην αξία της συνεργασίας και της συνεργατικής δημιουργίας, στην αλληλοδιδασκαλία, αλληλομάθηση και αλληλοαξιολόγηση, και στη γόνιμη φύση της διαφωνίας. Όλοι έδειξαν σεβασμό για την προσπάθεια των άλλων και τόνισαν ότι η ανταλλαγή ιδεών οδηγεί σε πιο ενδιαφέροντα αποτελέσματα. Ενδεικτικά, είπαν για την ομαδική παραγωγή:

Πιστεύω ότι θα βγάλει πολύ πιο ωραίες και ενδιαφέρουσες ιδέες [...] γιατί μαθαίνει και ο άλλος να κάνει και λίγο πίσω, να τον βοηθήσει ο άλλος... αλληλοβοηθούνται οι δύο, τρεις, πέντε, δέκα και πιστεύω ότι στο τέλος βγαίνει ένα πολύ ωραίο αποτέλεσμα. (M1)

Θα μπορούσα να πω ότι μου αρέσει η λειτουργία με το live collaboration που είχε μέσα το Bandlab, όπου μπορούν άνθρωποι που δεν είναι στον ίδιο χώρο να βλέπουν το ίδιο κομμάτι στην ίδια οθόνη [...] μπορούμε να έχουμε το ίδιο αποτέλεσμα, δεν έχει σημασία αν είμαστε δίπλα. [...] Γενικά είναι σημαντικό να μαθαίνουμε να δουλεύουμε με άλλους και ειδικά στην μουσική γιατί όλο και κάποιος έχει μια ιδέα παραπάνω, [...] όλο και κάτι καλύτερο μπορεί να βγει. (M3)

Σίγουρα δεν είναι πάντα εύκολη [ενν. η συνεργασία], δηλαδή μπορείτε να διαφωνείτε σε διάφορα πράγματα, αλλά σε βοηθάει να δεις και πώς σκέφτεται ο άλλος, τι θέλει να πει. Οπότε βοηθάτε ο ένας τον άλλον και βγάζετε ένα αποτέλεσμα ικανοποιητικό και για τους δύο. [...] Σίγουρα έμαθα να συνεργάζομαι με άλλον για να φτιάξω ένα τραγούδι. (M4)

Δεν προσπαθήσαμε πολύ να αλλάξουμε τι έφτιαξε, αλλά καλύτερεύαμε αυτό που έφτιαχνε ο άλλος. [...] Πρέπει να επικοινωνείς συνεχώς με κάποιον άλλο, εκτός αν είστε σχεδόν ολόιδιοι που και πάλι θα διαφωνήσεις στο πώς θα πρέπει να είναι το κομμάτι.. χαχα! Είναι προφανές αυτό! Αλλά πιστεύω ότι είναι καλό κιάλας [...], βγήκε μια χαρά! (M2)

Παράλληλα, οι σπουδαστές σημείωσαν και την αξία των ατομικών και αυτόνομων δράσεων στον άξονα της δημιουργικότητας. Όταν έφεραν σε αντιπαράβολή το ατομικό με το ομαδικό, φάνηκε να βρίσκουν νέες ισορροπίες:

Εγώ πιστεύω ότι είμαι πιο πολύ για ατομική, γιατί όταν έχω κάτι στο μυαλό μου πρέπει να γίνει αυτό... αλλά πιστεύω ότι στην ομαδική είναι λίγο πιο σωστά τα πράγματα. (M1)

[Στο ατομικό] έχεις πολύ περισσότερη δημιουργική ελευθερία, μπορείς να κάνεις πολλά περισσότερα, ενώ με την ομαδική θα πρέπει κάποιες φορές να κάνεις compromise. (M2)

Αν είστε παραπάνω από δύο άτομα ή μπορεί να έχετε διαφωνίες και να μη βρίσκετε άκρη ή μπορεί να τα βρείτε πιο γρήγορα γιατί ουσιαστικά είστε πιο πολλά άτομα. Αλλά εντάξει, αυτό δεν παύει να λέει ότι πρέπει να είμαστε όλοι μαζί ή πρέπει κάποιος να είναι μόνος του. (M4)

Η επίδραση της αλληλοαξιολόγησης είναι ορατή στην αναπροσαρμογή των δημιουργιών των σπουδαστών στα τελικά portfolios. Στις ομαδικές εβδομαδιαίες συζητήσεις, λάμβαναν ανατροφοδότηση και αποφάσιζαν για αλλαγές: «αυτό το pattern στο μπάσο το άλλαξα γιατί είχαν δίκιο, δεν ήταν ωραίο, δεν γκρούβαρε καλά» (FN56), «έχω δύο remixes που έκανα αυτή τη βδομάδα, μπορούμε να τα ακούσουμε;» (FN 67). Ακόμα και όταν δεν συμφωνούσαν με τις προτεινόμενες αλλαγές, τις δοκίμαζαν πριν τις απορρίψουν: «ναι το ξέρω ότι είχαμε πει να προσθέσω πιάνο... το έκανα και το έσβησα, ήταν απαίσιο!» (FN63). Επίσης, παρατηρήθηκε να υιοθετούν τη στρατηγική δοκιμής-και-σφάλματος για να οδηγηθούν στο επιθυμητό για αυτούς αποτέλεσμα (Bell, 2018).

Γενικά, φάνηκε ότι δημιουργήθηκε ένα συνεργατικό κλίμα ανάλογο με αυτό των καλλιτεχνών της σύγχρονης δημοφιλούς μουσικής που αλληλεπιδρούν με ψηφιακά μέσα (Bell, 2018). Οι σπουδαστές κατανόησαν την αξία της συνεργατικής δημιουργίας χωρίς να ακυρώνουν τη σημασία των ατομικών διαδικασιών (Lebler & Hodges, 2017). Αξιοποίησαν πολλαπλά τις ιδέες των άλλων ενώ η ανατροφοδότηση με σύγχρονο ή ασύγχρονο τρόπο (συναντήσεις και chat, αντίστοιχα) συνέβαλε στην κατανόηση και αναζήτηση ικανοποιητικών λύσεων. Αυτό το είδος ανατροφοδότησης είναι τομή στη μουσική-τεχνολογική διδασκαλία-μάθηση και ενισχύει τις συνεργατικές πρακτικές στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Brown, 2015).

Ανάπτυξη δημιουργικότητας και αντιλήψεις των σπουδαστών για τις συνεργατικές-δημιουργικές διαδικασίες

Το project ήταν εξ ορισμού δημιουργικό και οι σπουδαστές είχαν την ευκαιρία να στοχαστούν για τις διαφορές ανάμεσα στις πρακτικές της σύνθεσης, του αυτοσχεδιασμού, του πειραματισμού και της παραγωγής μουσικής. Συνέδεσαν τη σύνθεση με την τυπική εκπαίδευση (π.χ., ανάγνωση και γραφής σημειογραφίας), τον αυτοσχεδιασμό με την ικανότητα λήψης μουσικών αποφάσεων και την παραγωγή με τα ψηφιακά προγράμματα. Δήλωσαν χαρακτηριστικά:

Σύνθεση, για μένα σημαίνει το να γράφεις σε ένα κομμάτι νότες και τέτοια. [...] Η παραγωγή για μένα είναι... δεν ξέρω... παίρνουν ένα κομμάτι που είναι

συνθετημένο και το κάνουν μετά παραπάνω, προσθέτουν τα μετά. [...] Ο αυτοσχεδιασμός είναι εκείνη τη στιγμή, όταν είσαι πάνω στη σκηνή... όταν δεν το έχεις προετοιμάσει. (M1)

Όταν ακούω αυτή τη λέξη [ενν. παραγωγή] σκέφτομαι απλώς κλασικά αυτό το μεγάλο στούντιο, το *mixing*, το δωμάτιο που είναι μπροστά με το γυαλί [...] και κάποιον να παίζει εκεί με το όργανό του, να έχει *GarageBand*, *Bandlab* [...] και εκεί τα φτιάχνει όλα. [...] Τώρα σκέφτομαι κάτι πολυσύνθετο όταν ακούω πειραματισμό. Κάποιον που δεν έχει κανένα όργανο μπροστά του, τα έχει όλα στον υπολογιστή του, του βάζει εκεί διάφορα και φτιάχνει κάτι πολύ πρωτότυπο. (M2)

Συνέχεια, αυτοσχεδιάζεις [...]. Πειραματίζεσαι έτσι με διάφορα πράγματα, βλέπεις αν κολλάει αυτό, παίζεις άλλες μελωδίες γενικά... πρέπει να πειραματιζόμαστε. (M4)

Από τις πρώτες συναντήσεις, οι σπουδαστές δήλωσαν επιθυμία να εμπλακούν με δημιουργικές DIY πρακτικές, ενώ σταδιακά απέκτησαν αυτοπεποίθηση να κατασκευάζουν δικές τους δημιουργίες και να πειραματίζονται: «δεν είναι και τόσο δύσκολο να γράψεις τελικά ένα κομμάτι!» (FN8), «έτσι φτιάχνουν ένα κομμάτι δηλαδή;» (FN11). Αξίζει να τονιστεί ότι αντιλήφθηκαν την αξία του αυτοσχεδιασμού ως 'καρδιά' της μουσικής δημιουργικότητας, είτε διαισθητικά είτε μέσα από στοχευμένο πειραματισμό (Bailey, 1993).

Στον κανόνα της Δυτικής λόγιας μουσικής, η δημιουργικότητα γίνεται αντιληπτή στη σφαίρα των εκπαιδευμένων ταλαντούχων συνθετών. Στη δημοφιλή κουλτούρα, η ιδέα αυτή θεωρείται προβληματική καθώς αντανακλά τις αξίες μιας Δυτικής ελίτ, σε ένα πλαίσιο πολιτισμικής ηγεμονίας (Hess, 2019). Έτσι, οι μορφές δημιουργικότητας πρέπει να διευρύνονται όχι μόνο σε επαγγελματικό επίπεδο ή στα προκαθορισμένα όρια της σύνθεσης της Δυτικής λόγιας μουσικής (Humphreys, 2006) αλλά και μέσα από πρακτικές *sampling* για την δημιουργία *mashups* και *remixes* (Brown, 2015). Επ' αυτού, χαρακτηριστική είναι η δήλωση του M4 όταν ρωτήθηκε για την αυθεντικότητα μιας δημιουργίας του καθώς χρησιμοποίησε δείγμα από εμπορικό κομμάτι:

Ε ναι, προφανώς και είναι [ενν. δικό μου]. Τι εννοείς; Απλά το πήρα [ενν. ένα ηχητικό δείγμα] επειδή μου άρεσε και το έβαλα στο δικό μου. Είναι κάτι άλλο πλέον. Και είναι δικό μου! (M4)

Η αποτελεσματικότητα της εξ αποστάσεως μουσικής διδασκαλίας-μάθησης

Οι σπουδαστές θεώρησαν λειτουργικά τα εξ αποστάσεως μαθήματα χωρίς να παραλείψουν να αναφερθούν σε κάποιες τεχνικές δυσκολίες (ήχος, σύνδεση στο διαδίκτυο) και στις προϋποθέσεις της φύσης των μαθημάτων αυτών. Γενικά,

συμφώνησαν πως τα προβλήματα δεν ήταν αξεπέραστα και ότι επιτεύχθηκαν οι στόχοι της μάθησης: «Εντάξει υπήρχαν προβλημάτκια με τους ήχους» (M1), «[...] θα μπορούσε να ήταν καλύτερο μερικές φορές επειδή, η σύνδεση δεν ήταν τόσο καλή, δεν ακουγόταν και τόσο καλά, [...] αλλά πέρα από αυτό δεν με πείραξε τόσο» (M2). Στις συνεντεύξεις και τις συζητήσεις, όλοι εκφράστηκαν θετικά για τις εμπειρίες που αποκόμισαν από το project αλλά τεκμηρίωσαν και τα πλεονεκτήματα της δια ζώσης διδασκαλίας-μάθησης.

Κυρίως για το όργανο πιστεύω ότι έχει διαφορά [...] γιατί ο καθηγητής μπορεί να είναι δίπλα να διορθώσει το λάθος που κάνει ο μαθητής εκείνη την ώρα και να του πει πώς να παίξει πιο εύκολα. [...] Ο καθηγητής ακόμα κι από την κάμερα δεν βλέπει καλά τι γίνεται. [...]. [Θα προτιμούσα] από κοντά στο ωδείο. (M3)

Γενικά και στο μάθημα [ενν. το όργανο] προτιμώ την κοντινή, την κανονική εκπαίδευση, παρόλο που και το εξ αποστάσεως δεν ήταν και απίστευτη αλλαγή. [...] Πιστεύω ότι για να δουλέψει καλά, [...] θα πρέπει όλοι μα όλοι να ξέρουν να χρησιμοποιούν πολύ καλά έναν υπολογιστή. [...] Ναι λειτούργησε πιστεύω. Αλλά γενικότερα πιστεύω ότι το να φεύγεις απ' το σπίτι σου, να πας κάπου και να το κάνεις κανονικά το μάθημα, είναι πολύ καλύτερο από το να το κάνεις μπροστά απ' τον υπολογιστή. (M2)

Εντάξει, και τα δύο έχουν καλά και κακά. Δένεσαι λίγο πιο πολύ όταν είσαι με τους άλλους μαζί, ενώ από απόσταση είναι λίγο πιο χύμα [...]. Τώρα με τη μουσική, όλα γίνονται όλο και περισσότερο τεχνολογικά, οπότε καλό είναι και αυτό. (M4)

Στις συζητήσεις σχετικά με την εξ ολοκλήρου διαδικτυακή εκπαίδευση, οι σπουδαστές προτείνουν έναν συνδυασμό εξ αποστάσεως και δια ζώσης μαθημάτων.

Εντάξει, λειτουργεί καλά, δε λέω, για αυτές τις εβδομάδες. Αλλά δεν ξέρω για περισσότερο... είναι κουραστικό να είσαι όλη την ώρα μπροστά στην οθόνη. Έχει ευκολίες αλλά κουράζει... ίσως αν κάναμε, ξέρω γω, τα μισά μαθήματα έτσι και τα μισά στο ωδείο να ήταν καλύτερα. (M2)

Τέλειο είναι [ενν. το project], αλλά είναι άλλο το να παίζουμε όλοι μαζί και άλλο ο καθένας στην οθόνη του. Ίσως, όταν ανοίξουμε να κάνουμε Bandlab μαζί με τα σύνολα. (M1)

Εν κατακλείδι, οι σπουδαστές υποδέχονται θετικά την περίπτωση της εξ αποστάσεως μουσικής μάθησης αλλά τονίζουν ότι δεν υποκαθιστά την πρόσωπο-με-πρόσωπο διάδραση και προτείνουν ότι μπορούν να λειτουργήσουν συνδυαστικά. Κάτι

ανάλογο συμβαίνει με τις μορφές ανεστραμμένης διδασκαλίας-μάθησης (flipped), όπου οι μαθητές μαθαίνουν στο σπίτι μέσα από βίντεο, PowerPoint, ηχογραφήσεις κ.ά. ενώ στην τάξη πραγματοποιείται συζήτηση και επίλυση αποριών (βλ. Κοκκίδου, 2015).

Ποιοτικά χαρακτηριστικά της εμπειρίας των σπουδαστών (νόημα)

Στα μαθήματα, ήταν εμφανές ότι οι σπουδαστές βρήκαν νόημα σε προσωπικό-μουσικό και κοινωνικό-μουσικό επίπεδο. Άντλησαν ευχαρίστηση και χαρά από τον πειραματισμό και τις διαδικασίες δημιουργίας και από την ανάπτυξη σχέσεων με άλλους (συνδυαστικά δεδομένα από τις συζητήσεις, τις συνεντεύξεις τις FN). Χαρακτήρισαν το project «τέλειο» και «μοναδικό», «άνοιξε νέους ορίζοντες και με ενέπνευσε... παραπάνω!» (M1), «ενδιαφέρον», «βγήκε μια χαρά!» (M2), κάτι που «αξίζει να το κάνει κάποιος» (M3) και πηγή ικανοποίησης («εγώ το ευχαριστήθηκα», M4) και φάνηκε να ανυπομονούν για τα επόμενα μαθήματα.

Οι σπουδαστές βίωσαν εμπειρίες ροής (Csikszentmihalyi, 2009) και προσπαθούσαν για ένα ικανοποιητικό μουσικό αποτέλεσμα, χωρίς να βαριούνται τις επαναλαμβανόμενες προσπάθειες, χωρίς τον φόβο της αποτυχίας, και χωρίς εξωτερική παρότρυνση από τον εκπαιδευτικό-ερευνητή. Αντιμετώπιζαν τα λάθη ως ευκαιρίες βαθύτερης μάθησης και ζητούσαν βοήθεια ή καθοδήγηση όταν ήταν απολύτως απαραίτητο. Τέλος, άντλησαν ικανοποίηση από την κοινή λήψη αποφάσεων και τις ευκαιρίες για μουσική επικοινωνία. Γνωρίζουμε ότι αυτές οι εμπειρίες ενισχύουν τη φιλερευνητική διάθεση, τη μαθησιακή αυτονομία και την αυτορρύθμιση και ότι ο πειραματισμός συνεισφέρει στην ανάπτυξη της μουσικής σκέψης και της μουσικότητας (Tobias, 2016).

Για τα θετικά αποτελέσματα του project, ίσως είναι σημαντικό ότι κάθε σπουδαστής προχωρούσε ανάλογα με το υπόβαθρο και τις προσδοκίες του. Βεβαίως, έχουν διαφορετικές προσωπικότητες και ανάγκες. Μερικοί είναι πιο ανεξάρτητοι εκ φύσεως και κάποιοι χρειάζονται επιβεβαίωση για την προσπάθειά τους. Αλλά στο project φάνηκε ότι βρέθηκε η χρυσή τομή διότι οι δυνατότητες του Bandlab και η ανοιχτότητα στις συνεργατικές πρακτικές επέτρεψαν την εξατομίκευση στη μάθηση και ενίσχυσαν την ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων και κριτικής σκέψης (Kokkíδου, 2013). Οι απόψεις των σπουδαστών ήταν τεκμηριωμένες, τα σχόλια για τον εαυτό τους και τους άλλους εύστοχα και ήταν ενεργητικοί ακροατές τόσο των δημιουργιών των άλλων όσο και των δικών τους.

Αναμενόμενα, οι σπουδαστές συνέκριναν όσα έμαθαν από το project με το σχολικό μάθημα της μουσικής. Η σύγκριση φανέρωσε την απόσταση του μαθήματος από τον κόσμο της τεχνολογίας και τα στενά του όρια: «Όσα χρόνια κάναμε εμείς, δεν μάθαμε κάτι, το μόνο που βλέπαμε είναι τον καθηγητή ή την καθηγήτρια να παίζει πιάνο. Έπαιζε ένα κομμάτι κι εμείς να προσπαθούμε να καταλάβουμε αν η συγχορδία είναι ματζόρε ή μινόρε, το οποίο δεν είναι πραγματικά μουσική αυτό» (M3), και «Στο

σχολείο [...] πιο πολύ παρτιτούρες και τέτοια και ασκήσεις. [...] Μας είχε δώσει ένα βιβλίο με ασκήσεις και από κει κάνουμε στο πεντάγραμμο και τέτοια...» (M4).

Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι η ομάδα συνεχίζει να επικοινωνεί μέσω ομαδικής συνομιλίας στο Viber και εξακολουθεί να διερευνά τις διαδικασίες παραγωγής, σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο. Στον κύκλο μαθημάτων της ακαδημαϊκής χρονιάς 2020-2021 συμμετείχαν οι M1, M2 και M4. Ο M3 αποχώρησε λόγω σχολικών υποχρεώσεων ωστόσο χρησιμοποιεί το Bandlab για τη δημιουργία κομματιών συνοδείας για τα ατομικά μαθήματα οργάνου. Η M1 συν-δημιουργεί μέσω του Bandlab και με μέλη εκτός της ομάδας. Ο M4 συμμετέχει ενεργά χρησιμοποιώντας πλέον άλλο πρόγραμμα. Ο M2 συνεχίζει τα μαθήματα με ανανεωμένη φιλερευνητική διάθεση σε ατομικό επίπεδο. Συνεπώς, η πιλοτική εφαρμογή του project φαίνεται ότι έδωσε κίνητρα ώστε η παραγωγή να γίνει μέρος του μουσικού κόσμου του κάθε σπουδαστή.

Κριτικές παρατηρήσεις

Αναμφισβήτητα, βρισκόμαστε στο κατώφλι ενός νέου δυναμικού πλαισίου συνεργατικών μουσικών δράσεων δημιουργίας που ενεργοποιούνται από τις συνεχώς μεταβαλλόμενες τεχνολογικές εξελίξεις. Για τον Savage (2014), οι τεχνολογίες «μπορεί να προωθήσουν την αποξένωση και τον διαχωρισμό, αλλά μπορούν επίσης να συνδυαστούν με την ανθρώπινη ανάγκη για συμμετοχή και δημιουργία» καθώς με τη βοήθειά τους «προκύπτουν νέες μορφές και ευκαιρίες για μουσική δημιουργία» (σ. 172). Από την εφαρμογή του project συνάγεται ότι τεχνολογία είναι και μέσο μετασχηματισμού αισθητικών και κοινωνικών ταυτοτήτων, και εκπαιδευτικών διαδικασιών. Ωστόσο, φαίνεται ότι δεν μπορεί να αντικαταστήσει τη δημιουργία μουσικής σε έναν κοινό χώρο. Συνεπώς, δεν ακυρώνει τις παραδοσιακές στρατηγικές διδασκαλίας-μάθησης αλλά καλείται να τις διευρύνει δημιουργικά (Μυγδάνης & Κοκκίδου, 2020· Κοκκίδου, 2016). Σε μία γενική προοπτική, πρέπει να θυμόμαστε ότι δεν υπάρχει ισότητα στην πρόσβαση σε τεχνολογικό εξοπλισμό. Σε μεγάλο βαθμό, οι ενεργοί συμμετέχοντες είναι αυτοί που έχουν γνώσεις, χρόνο και οικονομικούς πόρους (Buckingham, 2013).

Τα εξ αποστάσεως μαθήματα μουσικής απαιτούν από τους εκπαιδευτικούς ανοιχτότητα, ευελιξία, προσαρμογή των πρακτικών τους και διάθεση για εξεύρεση εναλλακτικών λύσεων. Ένας κίνδυνος είναι η αναπαραγωγή των συμβατικών μεθόδων στα εξ αποστάσεως περιβάλλοντα διδασκαλίας. Επιπλέον, το αίτημα για μαθητοκεντρικότητα γίνεται πιο επιτακτικό (βλ. Κοκκίδου, 2015) καθώς δεν υπάρχει φυσική επαφή (βλεμματική επαφή, χειρονομίες κ.λπ.), και είναι πιο δύσκολη η κατανόηση των διαθέσεων, των συμπεριφορών και των αντιδράσεων των σπουδαστών μέσα από τη οθόνη. Η επιμόρφωση είναι η απάντηση στα παραπάνω ζητήματα (Μυγδάνης & Παπαζαχαρίου-Χριστοφόρου, 2021).

Από το project προέκυψαν θετικά στοιχεία που έχουν τη δυνατότητα να αξιοποιηθούν μελλοντικά και μετά την πανδημία του COVID-19. Ακόμα κι όταν τα σχολεία και τα ωδεία αρχίσουν να λειτουργούν δια ζώσης, κάτι που όλοι ευχόμαστε, είναι πιθανό να συνεχίσουν να παρέχουν εξ αποστάσεως μαθήματα για συγκεκριμένες ομάδες μαθητών (NASEM, 2020). Σε κάθε περίπτωση, είτε στα δια ζώσης είτε στα διαδικτυακά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, πρέπει να λαμβάνεται υπόψη ότι οι σπουδαστές είναι φορείς της δικής τους γνώσης και εμπειρίας, και δομούν τα δικά τους νοήματα.

Περιορισμοί της έρευνας και προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Το μικρό δείγμα της παρούσας πιλοτικής έρευνας δεν επιτρέπει τη γενίκευση των συμπερασμάτων παρόλο που δίνει μία εικόνα για τις εμπειρίες και τις συμπεριφορές των σπουδαστών μουσικής σε εξ αποστάσεως συνεργατικές δράσεις παραγωγής. Επίσης, πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι όλοι οι συμμετέχοντες ήταν εξοικειωμένοι με τη διαδικτυακή μάθηση. Είναι πιθανόν ότι η ποιότητα της εμπειρίας θα ήταν πολύ διαφορετική χωρίς ανάλογο υπόβαθρο.

Σε μελλοντικές μελέτες είναι σημαντικό να διερευνηθούν περαιτέρω οι διαφορές ανάμεσα στα μουσικοπαιδαγωγικά περιβάλλοντα της συμβατικής και εξ αποστάσεως μουσικής διδασκαλίας-μάθησης με εστίαση στα κίνητρα των σπουδαστών, στους περιορισμούς στην κατάκτηση της γνώσης ανάλογα με την ηλικία τους και τις σπουδές τους σε μουσικό όργανο, και στις πρακτικές των εκπαιδευτικών. Είναι αναγκαίο να πραγματοποιηθούν και άλλες ποιοτικές έρευνες, από τις οποίες θα αναδυθούν πιθανόν νέες περιοχές, προκειμένου να σχεδιαστεί μία ποσοτική έρευνα. Σε κάθε περίπτωση, το ζητούμενο είναι η κατανόηση των μορφών αλληλεπίδρασης και αλληλοσυμπλήρωσης των περιβαλλόντων ώστε οι σπουδαστές να διαμορφώσουν μία ολιστική θεώρηση του μουσικού τους κόσμου.

Βιβλιογραφία

- Bailey, D. (1993). *Improvisation: Its nature and practice in music*. Da Capo Press.
- Bauer, W., & Dammers, R. (2015). Instrumental music learning and technology. In S. Burton & A. Snell II, (Eds.), *Engaging Musical Practices: A Sourcebook for Instrumental Music* (pp. 217-236). Rowman & Littlefield.
- Bauer, W. I. (2013). The acquisition of musical technological pedagogical and content knowledge. *Journal of Music Teacher Education*, 22(2), 51-64.
- Bell, A. P. (2015). Can we afford these affordances? GarageBand and the double edged sword of Digital Audio Workstations. *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 14(1), 44–65.
- Bell, A. P. (2018). *Dawn of the DAW: The studio as musical instrument*. Oxford University Press.

- Bερβέρης, Α. & Αποστολής, Α. (2020). Η εξ αποστάσεως διδασκαλία οργάνων στα Μουσικά Σχολεία κατά τη διάρκεια της καραντίνας του COVID-19. *Νέος Παιδαγωγός*, 19(1), 191-201.
- Biasutti, M., Antonini Philippe, R., & Schiavio, A. (2021). Assessing teachers' perspectives on giving music lessons remotely during the COVID-19 lockdown period. *Musicae Scientiae*, 1-19.
- Bowers, Q. D. (1972). *Encyclopedia of automatic musical instruments*. Vestal Press.
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2015). Conducting an interview. Interviews. Learning the craft of qualitative research Interviewing (3rd ed.). SAGE.
- Brovig-Hanssen, R., & Danielsen, A. (2016). *Digital signatures: The impact of digitization on popular music sound*. MIT Press.
- Brown, A. R. (2015). *Music technology and education: Amplifying musicality* (2nd ed). Routledge.
- Buckingham, D. (2013). *Beyond technology: Children's learning in the age of digital culture*. John Wiley & Sons.
- Chrysostomou, S. (2017). Technology in the music classroom – Navigating through a dense forest. In A. Ruthmann & R. Mantie (Eds.), *The Oxford Handbook of Technology and Music Education* (pp. 105-119). Oxford University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (2009). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. HarperCollins.
- Dammers, R., & LoPresti, M. (2020). *Practical music education technology*. Oxford University Press.
- Daubney, A., & Fautley, M. (2020). Editorial research: Music education in a time of pandemic. *British Journal of Music Education*, 37(2), 107-114.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1994). *Handbook of qualitative research*. Sage Publications, Inc.
- Finfgeld-Connett, D. (2014). Use of content analysis to conduct knowledge-building and theory-generating qualitative systematic reviews. *Qualitative Research*, 14(3), 341-352.
- Green, L. (2008). *Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy*. Ashgate Publishing, Ltd.
- Hess, J. (2019). Popular music education: A way forward or a new hegemony. In Z. Moir, B. Powell & G. D. Smith (Eds.), *The Bloomsbury Handbook of popular music education: Perspectives and practices* (pp. 29-43). Bloomsbury.
- Humphreys, J. T. (2006). Toward a reconstruction of creativity in music education. *British Journal of Music Education*, 23(3), 351-361.
- Kokkidou, M. (2013). Critical thinking and school music education: literature review, research findings, and perspectives. *Journal for Learning through the Arts*, 9(1). <https://escholarship.org/uc/item/4dt433j3>.
- Kokkίδου, Μ. (2015). *Διδακτική της μουσικής: Νέες προκλήσεις, νέοι ορίζοντες*. Fagotto books.
- Kokkίδου, Μ. (2016). Μουσικοί γραμματισμοί στον απόηχο του μεταμοντερνισμού: από την άγνοια στην συνείδηση. Στο Μ. Κοκκίδου & Ζ. Διονυσίου (Επιμ.),

- Μουσικός Γραμματισμός: Τυπικές και Άτυπες Μορφές Μουσικής Διδασκαλίας-Μάθησης (σσ. 3-36). Ε.Ε.Μ.Ε.
- Kruse, N. B., & Veblen, K. K. (2012). Music teaching and learning online: Considering YouTube instructional videos. *Journal of Music, Technology & Education*, 5(1), 77-87.
- Lebler, D., & Hodges, N. (2017). Dual perspectives on DIY musicianship. In G. D. Smith, Z. Moir, M. Brennan, S. Rambarran & P. Kirkman (Eds.), *The Routledge research companion to popular music education* (pp. 272-284). Routledge.
- Miles, M., & Huberman, M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. Sage.
- Μυγδάνης, Γ., & Κοκκίδου, Μ. (2017). MOOCs και μουσική εκπαίδευση: Μια πρώτη μελέτη περίπτωσης και προβληματισμοί. *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 15, 86-104.
- Μυγδάνης, Γ., & Κοκκίδου, Μ. (2018). Ο Δημιουργικός Προγραμματισμός ως εργαλείο ανάπτυξης της μουσικής δημιουργικότητας. Στο Φ. Γούσιας (Επιμ.), *Πρακτικά του 5ου Συνεδρίου «Νέος Παιδαγωγός»* (σσ. 903 - 912). Νέος Παιδαγωγός.
- Μυγδάνης, Γ., & Κοκκίδου, Μ. (2020). Ο Δημιουργικός προγραμματισμός στη μουσική παιδαγωγική. *iTeacher*, 23, 117-125.
- Μυγδάνης, Γ., & Παπαζαχαρίου-Χριστοφόρου, Μ. (2021). Μετασχηματισμός των αντιλήψεων εκπαιδευτικών μουσικής για τις σύγχρονες τεχνολογίες στη μουσική διδασκαλία-μάθηση μέσα από μία επιμορφωτική παρέμβαση στο μοντέλο STEAM. *International Journal of Educational Innovation*, 3(3), 66-77.
- NASEM (National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine) (2020). *Reopening K-12 Schools During the COVID-19 Pandemic: Prioritizing Health, Equity, and Communities*. The National Academies Press.
- Nickerson, R. S., & Zodhiates, P. P. (2013). *Technology in education: Looking toward 2020*. Routledge.
- Onwuegbuzie, A. J., & Leech, N. L. (2007). Sampling designs in qualitative research: Making the sampling process more public. *Qualitative Report*, 12(2), 238-254.
- Quinn, H. (2007). Perspectives from a new generation secondary school music teacher. In J. Finney & P. Burnard (Eds.), *Music education with digital technology* (pp. 21-29). Continuum.
- Richards, J. (2013). Beyond DIY in electronic music. *Organised Sound*, 18(3), 274-281.
- Savage, S. (2014). *Bytes and Backbeats*. University of Michigan Press.
- Schiavio, A., Biasutti, M., & Antonini Philippe, R. (2021). Creative pedagogies in the time of pandemic: a case study with conservatory students. *Music Education Research*, 1-12. <https://doi.org/10.1080/14613808.2021.1881054>
- Tobias, E. S. (2016). Learning with digital media and technology in hybrid music classrooms. In C. R. Abril & B. M. Gault (Eds.), *Teaching general music: Approaches, issues, and viewpoints* (pp. 112-140). Oxford University Press.
- Tracy, S. (2013). *Qualitative research methods: Collecting evidence, crafting analysis, communicating impact*. Wiley-Blackwell.
- Väkevä, L. (2010). Garage band or GarageBand®? Remixing musical futures. *British Journal of Music Education*, 27(1), 59-70.

Wise, S., Greenwood, J., & Davis, N. (2011). Teachers' use of digital technology in secondary music education: Illustrations of changing classrooms. *British Journal of Music Education*, 28(2), 117-134.

Ο **Γιάννης Μυγδάνης (MMus, MEd, MSc)** είναι υποψήφιος διδάκτορας Μουσικής Παιδαγωγικής του Ευρωπαϊκού Πανεπιστημίου Κύπρου (E.U.C.). Κατέχει μεταπτυχιακούς τίτλους σπουδών στη Μουσική Παιδαγωγική (E.U.C.), στις Επιστήμες της Αγωγής και της Εκπαίδευσης (UoPeople), καθώς και στα Πληροφοριακά Συστήματα (O.P.A.). Απόφοιτος του τμήματος Μουσικών Σπουδών (E.K.P.A.), διπλωματούχος πιάνου και ηλεκτρονικού οργάνου, ολοκλήρωσε τις σπουδές στα Ανώτερα Θεωρητικά (Αρμονία, Αντίστιξη, Φυγή και Διεύθυνση Μπάντας) και έλαβε το δίπλωμα Διεύθυνσης Χορωδίας και της Σύνθεσης με «Άριστα και Α΄ Βραβείο». Έχει λάβει μέρος ως εισηγητής σε διεθνή επιστημονικά συνέδρια και έχει δημοσιεύσει άρθρα σε επιστημονικά περιοδικά, πρακτικά συνεδρίων και συλλογικούς τόμους. Έχει γράψει μουσική για θέατρο, ταινίες μικρού μήκους και παραμύθια, ενώ έχει κυκλοφορήσει δύο δίσκους και τρία ψηφιακά singles με μελοποιήσεις Ελλήνων και ξένων ποιητών. Είναι μέλος της E.E.M.E. και της I.S.M.E., και εργάζεται ως καθηγητής πιάνου, πλήκτρων και θεωρητικών στο Δημοτικό Ωδείο Αμαρουσίου και Ηλιούπολης, και ως εκπαιδευτικός μουσικής του διεθνούς απολυτηρίου International Baccalaureate (I.B.D.P.) στην Ιόνιο Σχολή.
E-mail: yannis.mygdanis@icloud.com

Η **Μαίη Κοκκίδου (MEd, PhD, post-PhD)** γεννήθηκε στη Θεσσαλονίκη και έχει υπηρετήσει ως μουσικός και νηπιαγωγός στην Α/θμια Εκπαίδευση. Έχει διδάξει ως ειδική επιστήμονας στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας (ΠΤΔΕ και ΤΕΕΤ) και στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας (Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών). Σήμερα διδάσκει στα Μεταπτυχιακά Προγράμματα Σπουδών Μουσική Παιδαγωγική (Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου) και Μουσική και Κοινωνία (Πανεπιστήμιο Μακεδονίας). Άρθρα της έχουν δημοσιευτεί σε πολλά επιστημονικά διεθνή περιοδικά. Είναι συγγραφέας πολλών βιβλίων μεταξύ των οποίων: «Η εμφύχωση στη Διδασκαλία-Μάθηση», «28 (λίγο παιχνιδιάρικα) ποιήματα», «European Music Curricula: Philosophical Orientations, Trends, and Comparative Validation» και «From kindergarten to early adulthood: Findings from a longitudinal study». Το 2015 εκδόθηκε το βιβλίο «Διδακτική της Μουσικής» και το 2019 το «Μουσικό Βίντεο: οπτικοακουστική αφήγηση, εργαλεία ανάλυσης, εκπαιδευτικές εφαρμογές» (εκδ. fagotto books). Διετέλεσε πρόεδρος της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση (2007-2012). Τα ακαδημαϊκά-ερευνητικά της ενδιαφέροντα αφορούν στα ΠΣ μουσικής εκπαίδευσης, στη μουσική σημειωτική, στην ολιστική αισθητική αγωγή και στη φιλοσοφία της μουσικής εκπαίδευσης. Κομβικό πεδίο στην πρόσφατη ερευνητική της δραστηριοποίηση είναι η πολυτροπική πρόσληψη και αντίληψη της μουσικής.
E-mail: ugenius@otenet.gr

The musical-technological experiences of students in conservatoire education through collaborative music production practices in a distance project

Yannis Mygdanis, May Kokkidou

Technological developments are improving increasingly, transforming people's musical experiences, and opening new horizons in musical expression, creation, and education.

Interacting with music has become more and more digital. Many artists create pieces with music production software in a collaborative context, without necessarily working in the same space with others. Similarly, many young people gain musical experiences through learning alone or with friends. Although there are numerous studies on incorporating technological-based activities in school music education, research interest on conservatoire education and instrumental distance learning is much more restricted. To that extent, the COVID-19 pandemic crisis and the abrupt transition to online educational environments brought in fore several existing problems (e.g. technological training of music teachers, hesitation for implementing with technology) and formed an uncertain environment, also reflecting the students' side. Teachers had to continue their lessons on their own. Some perceived the situation as a dead-end, while for others, it was an impetus for new creative solutions. This article presents the results from implementing a pilot distance music-technological project in the conservatoire education during the COVID-19 pandemic. The aim was to explore students' musical-technological experiences, knowledge and skills, as well as the development of musical creativity through collaborative DIY music production practices using DAWs software. The findings present a first overview of distance music education, its positive impact and possibilities of functioning in a complimentary state with the conventional model.

Key words: distance music education, conservatoire education, collaborative music production practices

Yannis Mygdanis (MMus, MEd, MSc) is a PhD candidate in Music Education at the European University Cyprus. He holds master degrees in Music Education (E.U.C.), Advanced Teaching (UoPeople), and Information Systems (A.U.E.B.). He also holds a piano and electronic organ diploma and completed his studies in Music Theory (degree in Harmony, Counterpoint, Fugue and Band Conducting) and received his Diploma of Composition with a degree of "Distinction and First Prize". He has participated as a presenter in international scientific conferences and has published articles in scientific journals and conference proceedings. He has composed music for theatre, short films and fairy tales and has released two musical albums and three digital singles in the poetry of Greek and foreign poets. He is a member of G.S.M.E. and I.S.M.E. He currently works as a music teacher of piano, keyboards and theories at the Municipal Conservatory of Amaroussion, as well as as an I.B. music teacher at the Ionios School.
E-mail: yannis.mygdanis@icloud.com

May Kokkidou (MEd, PhD, post-PhD) is a music education specialist and researcher. She has published numerous papers and articles in international journals, and she is author of seven books. She teaches as adjunct lecturer in the Post-Graduate Program "Music Pedagogy" (European University Cyprus). Her recent work focuses on the fields of the music curricula studies, semiotics of music, musical identities, philosophy of music education, and the multimodal music perception.
E-mail: ugenius@otenet.gr