

4. De beoordeling van conservatorium-eindexamens piano

‘Dat moet je niet zo zwart-wit zien’

Steven Faber & Hannie van Veldhoven

De eindexamens aan conservatoria zijn aan verandering onderhevig. Waar het een generatie geleden nog een afsluitende ambachtelijke proeve van bekwaamheid was, wordt het nu meer en meer een presentatie aan het professionele werkveld. Oosterhuis en Oostwoud Wijdenes (2004) beschrijven dat de eindevaluatie in het kunstonderwijs twee perspectieven heeft: (1) het is een oordeel dat de opleiding met succes is voltooid en (2) het is een verwachting dat de student kan functioneren in de beroepspraktijk en startbekwaam is.

Niet alleen dient de student dus blijk te geven een competent musicus te zijn (het ambacht), maar ook de competenties vastgesteld in het landelijke Opleidingsprofiel Netwerk Muziek (HBO-raad, 2002) zouden zichtbaar moeten zijn in de eindpresentaties: visie en creativiteit, communicatie, vermogen tot samenwerken, analytisch vermogen, omgevingsgerichtheid, ondernemerschap, innovatie, methodisch en reflectief handelen.

Iedereen die regelmatig conservatorium-eindexamens als commissielid meemaakt, kent de discussies in de panels: ‘Ik heb geen noot uit de romantiek gehoord’, ‘deze student heeft helemaal niet geïmproviseerd’, ‘misschien niet zo’n virtuoos musicus, maar wat een fantastisch samengesteld programma en mooi gepresenteerd’. Wat wordt er nu eigenlijk beoordeeld bij deze eindexamens en welke waarde hechten beoordelaars aan de verschillende competenties? Zien we alle competenties terug in de eindexamens?

En hoe worden deze tegen elkaar afgewogen? Gelden voor jazz & pop andere criteria en competenties dan voor klassiek, of zouden deze gelijk moeten zijn? Hoe verhouden de eindexamens van deze verschillende opleidingen zich volgens commissieleden tot de landelijk vastgestelde competenties en internationale normering, de zogenaamde Dublin descriptoren (NVAO, 2004)?

Die vragen vormden uitgangspunt voor een beschrijvend onderzoek naar het beoordelen bij conservatorium-eindexamens Bachelor of Music Piano (jazz & pop en klassiek). In deze bijdrage belichten we onze onderzoeksopzet en bevindingen.

4.1 De onderzoeksvraag

Klinisch psycholoog en musicus Wrigley analyseerde achthonderd globale beoordelingsformulieren (alleen opmerkingen) van docenten op het Queensland Conservatorium of Music (Australië). Hieruit blijkt dat docenten een gezamenlijke beoordelingstaal gebruiken, met een overzichtelijk aantal parameters zoals tempo, ritme, articulatie en de specificatie ervan (Wrigley, 2013). De vraag is of de door ons geïnterviewde acht docenten ook zo’n gemeenschappelijke taal gebruiken en of deze dezelfde is bij klassiek en bij jazz & pop. En zo ja, komt deze taal overeen met die van de protocollen van hun instituten?

Het veranderende werkveld is een krachtige motivatie om de eindexamens Bachelor of Music Piano te onderzoeken. Duidelijk is dat uitsluitend een ‘goed pianist’ zijn niet meer voldoende is om je te kunnen handhaven in dat nieuwe werkveld. Een andere vraag is dus wat docenten hbo piano, zelf veelal opgeleid in de ‘ambachtelijke tijd’, daar nu van vinden?

Het European Qualification Framework (EQF, 2013), dat ontwikkeld is op grond van de Dublin descriptoren, probeert de verschillende beoordelingssystemen van opleidingen in Europa bij elkaar te brengen, met gemeenschappelijke en internationale bruikbaarheid als doel. Deze in 2008 door enkele landen opgerichte organisatie moedigt deelnemers aan hun nationaal beoordelingssysteem te relateren aan het Europese

raamwerk. Het EQF bestaat uit acht referentieniveaus die beschrijven wat een student 'weet, begrijpt, en in staat is om te doen'. Daarmee verschuift de focus van het traditionele, op *learning inputs* gebaseerde systeem naar *learning outcomes*. Men moedigt bovendien *lifelong learning* aan, alsmede de validatie van *non-formal* en *informal learning*. Hoe verhouden de docenten zich inmiddels tot deze nieuwe referenties?

Deze vragen hebben we geherformuleerd tot de volgende onderzoeksvraag:

Wat en hoe beoordelen docenten hbo piano (klassiek en jazz & pop) bij eindexamens, en hoe verhoudt zich dit volgens docenten tot de competenties zoals vastgesteld in Netwerk Muziek (2002) en de Europese descriptoren (European Qualification Framework, Lifelong Learning)?

Dit hebben we onderzocht met de volgende deelvragen:

1. Welke protocollen en beoordelingsinstrumenten van de instituten gebruiken de docenten en welke taken en criteria worden hierin beschreven?
2. Wat beoordelen docenten hbo piano (klassiek en jazz & pop) bij eindexamens?
3. Hoe beoordelen docenten hbo piano (klassiek en jazz & pop) bij eindexamens?
4. Zijn docenten bekend met de landelijke competenties van Netwerk Muziek en internationale Dublin Descriptoren en hoe verhouden ze zich hiertoe?

4.2 Onderzoeksmethode

We hebben gekozen voor een kwalitatief survey. Interviews met hoofdvakdocenten en een inventarisatie van gebruikte documenten en beoordelingsformulieren vormen de bron voor de data. Omdat voor de opleidingen piano klassiek en piano jazz & pop dezelfde competenties en eindtermen gelden - die van Bachelor of Music - hebben we ervoor gekozen om bij twee verschillende instituten, twee docenten klassiek en twee docenten jazz & pop te interviewen, in totaal dus acht interviews. De instituten zijn in grote lijnen vergelijkbaar als het gaat om opleidingsdoelen. Binnen de mogelijkheden van deze instituten hebben we docenten geselecteerd met verschillende opvattingen (traditioneel en vernieuwend) om een zo rijk mogelijk spectrum aan informatie te krijgen.

De respondenten komen uit ongeveer dezelfde leeftijdscategorie (tussen de 45 en 55 jaar), maar hebben verschillende conservatoriumtrajecten gekend. Sommigen zijn kort na hun afstuderen aangesteld als conservatoriumdocent, anderen hebben jaren gewerkt als uitvoerend musicus alvorens docent te worden, maar waren in die periode wel geëngageerd bij bacheloreindexamens. Zeven van de acht respondenten zijn man; bij deze instituten en opleidingen was het niet mogelijk tot een evenwichtige man-vrouw verhouding te komen, evenmin als een diverser leeftijdsverdeling. Alle docenten zijn nog steeds werkzaam als uitvoerend musicus en hebben veel ervaring met het beoordelen van eindexamens.

Voor het verzamelen van de data hebben we twee verschillende methodes toegepast: semigestructureerde interviews en een documentanalyse van formulieren, protocollen en competentiebeschrijvingen. Voor de semigestructureerde interviews zijn we uitgegaan van de volgende topics:

- criteria en competenties
- de verhouding proces-product in de beoordeling
- de weging van een cijfer
- de normering
- de registratie van de informatie tijdens een examen
- de rol van de geïnterviewde in de commissie
- de rol van de protocollen (examenprocedure)
- de rol van de instrumenten (beoordelingsformulieren)
- de bekendheid met (inter)nationale competentiesets

We stelden open vragen die de geïnterviewde docenten ruimte boden om vooral hun persoonlijke visie op het beoordelen van een eindexamen naar voren te brengen. De interviews zijn opgenomen en getranscribeerd en vervolgens kwalitatief geanalyseerd.

Het verzamelen van de documenten bestond uit het opvragen van de relevante stukken bij de administraties van de twee instituten en het downloaden van documenten op websites van de instituten, ECF en Netwerk Muziek. Grofweg vallen de documenten in vier categorieën uiteen:

- de taakstelling voor de student
- de documenten die bepalend zijn voor de gang van zaken tijdens een examen
- de formulieren die vorm en richting geven aan het oordeel van de docenten
- de documenten die de te toetsen competenties omschrijven

4.3 Protocollen en beoordelingsinstrumenten

De examenopdrachten aan de twee conservatoria zijn qua vorm en inhoud vergelijkbaar: aan het eind van het cursusjaar dient de student een openbare eindpresentatie te geven voor een vakcommissie van drie tot vijf personen plus voorzitter. Deze eindauditie duurt zonder nabespreking 35 tot 50 minuten, heeft een verantwoorde artistieke opbouw en de student voert een aantal verschillende stijlen uit. Eén instituut stelt daarbij dat het programma een goed beeld moet geven van de ontwikkelingen en specialiteiten van de student, en aan moet sluiten bij de beroepspraktijk. De beide jazzopleidingen geven een bredere taakomschrijving dan de klassieke opleidingen. Ze benoemen tevens productionele kennis en vaardigheden: programmeren, organiseren, leiden, componeren en arrangeren. Beide scholen vermelden de vereiste competenties en de te toetsen criteria in documenten. De gevraagde competenties komen in grote lijnen overeen, maar zelfs binnen één instituut kunnen in diverse documenten verschillende competenties zijn beschreven. In de volgende paragraaf komt dit aan bod (zie ook de tabellen 3A, 3B en 3C in de bijlage).

Eén instituut vermeldt in het document *Samenstelling en procedure commissies eindtentamens Bachelor of Music* (2013) het volgende 'Alhoewel product en proces in het kader van onderwijs niet te scheiden zijn behelst de beoordeling bij eindtentamens toch met name het product. Procesbeoordeling vindt zijn weerslag in een apart document, dat onderdeel is van het portfolio van de student.'

Door de commissie samen te stellen met voldoende docenten dan wel te completeren met een extern gecommiteerde wordt intersubjectiviteit geborgd, aldus de instituten. Bij het ene instituut krijgen commissieleden na afloop van het concert een beoordelingsformulier met hierop de betreffende competenties en beoordelingsaspecten. Elk commissielid beoordeelt deze aspecten op een vijfpuntsschaal van -- tot ++ volgens erbij vermelde criteria, en kan hiernaast nog opmerkingen schrijven. Tevens schrijft hij hier het cijfer op dat hij toekent aan de beoordeelde student. De formulieren worden ingeleverd bij de voorzitter die ze samenvoegt en er de conclusies uit trekt. Zowel klassiek als jazz & pop gebruiken ditzelfde formulier.

Ook bij het tweede instituut krijgen de commissieleden na afloop van het concert een formulier. De afdelingen jazz & pop en klassiek hebben hier ieder echter een eigen format. Bij jazz & pop is dat een checklist met 21 criteria (niet ingedeeld in competentiedomeinen). De leden kunnen hier opmerkingen bij plaatsen of een oordeel in de vorm van een cijfer geven. Aan het eind van de lijst moeten ze dan nog een overkoepelend cijfer voor het eindconcert geven. Op het formulier van klassiek moeten commissieleden tien criteria beoordelen en daarnaast een algemene indruk geven. Ze moeten deze onderdelen schriftelijk toelichten en vervolgens een eindcijfer toekennen. Bij beide scholen worden de formulieren verzameld en verwerkt door de commissievoorzitter.

De eindbeoordeling bestaat bij beide instituten uit een cijfer. Bij grote verschillen in de commissie (meer dan twee punten) vindt bij beide instituten discussie en herstemming plaats. Mocht de herstemming geen soelaas bieden, dan geeft de examencommissie uitsluitel binnen een in de Onderwijs- en Examenregeling (OER) vermelde termijn. Expliciet wordt gesteld dat uit het protocol helder moet blijken welk cijfer de examiner geeft en waarom hij dat cijfer geeft. De commissievoorzitter deelt de uitslag en feedback mondeling mee aan de student en hij bewaakt ook de procedure. Om te slagen moet de student minimaal een voldoende halen. Beide scholen benoemen de procedure bij niet behalen van de eindmodule in de OER.

4.4 Wat beoordelen docenten hbo piano bij eindexamens?

Focus op het geheel

Docenten beoordelen vanuit een algehele focus, op gevoel en ervaring. Deze holistische benadering onderbouwen ze pas in tweede instantie met criteria vanuit de verschillende competentiedomeinen.

'Mijn indruk is toch, ik luister als musicus. Ik luister en ik neem waar wat er op het podium gebeurt en hoe ik me laat meenemen door iemands muzikale verhaal, zowel conceptueel als compositorisch, instrumentalistisch, competitief. Gewoon het hele plaatje, dat wil ik even als geheel laten binnenkomen met de focus op die eindexamenkandidaat.' (jazz & pop)

De belangrijkste competenties volgens docenten

Hoewel docenten in eerste instantie een geheel beoordelen, lijken ze toch wel de voorkeur te geven aan bepaalde competenties boven andere. Tabel 1 biedt een overzicht van de meest relevant geachte competenties (op basis van de competentietabel van de HBO-raad (2002, p. 23). Het cijfer geeft aan hoeveel docenten de betreffende competentie kozen in hun 'top drie':

Tabel 1: de drie belangrijkste competenties volgens docenten

competentie	domein	artistiek domein	vaktechnisch domein	professioneel-maatschappelijk domein
visie en creativiteit		7		
communicatie		2		
vermogen tot samenwerken		2		
het ambacht			8	
analytisch vermogen			2	
omgevingsgerichtheid				
ondernemerschap				1
innovatie				2
methodisch en reflectief handelen				1

Twee competenties springen eruit: visie en creativiteit en het ambacht. Buiten deze twee is de keuze van de docenten veel diverser. Het ambacht staat zowel bij klassiek als jazz & pop op nummer één, docenten gebruiken competenties als visie en creativiteit of communicatie voornamelijk ter aanvulling.

De inhoudelijke betekenis van visie en creativiteit vatten ze daarbij breed op: de een ziet het als een visionaire gave die een pianist kan doen uitstijgen boven zijn collega's, de ander vindt het een overschat fenomeen dat je ook als 'spelen met gevoel' zou kunnen aanduiden en ziet het eigenlijk als onderdeel van het ambacht. Visie en creativiteit is ook een competentie waarmee studenten blijkbaar gebrek aan ambachtelijke vaardigheden kunnen compenseren:

'We hebben mensen wel eens aangenomen hier, zó leuk, zó ongelofelijk het zout in de pap, slechte pianisten, maar leuke mensen. Geweldig, dat had ik voor geen goud willen missen. Is dat ambachtelijk goed? Nee. Is dat visie en creativiteit? Ja, een tien.' (jazz & pop)

Ambachtelijkheid zien alle docenten als uitgangspunt. Ze relateren het aan een professionele aanpak, als iets wat dermate de basis van alles is, dat ze het eigenlijk niet eens als een aparte vaardigheid beschouwen op een eindexamen. Het moet gewoon aanwezig zijn en als deze ambachtelijke vaardigheid niet voldoende is, trekt dat het cijfer toch naar beneden:

'Op het examen zelf moeten ze een stukje ambachtelijkheid laten zien. Dat ze de piano beheersen zeg maar, alle skills, alle technieken. [...] Maar dat het ook een soort muzikale eigenheid... een stukje artistieke presentatie toch ook, waarmee ze zich kunnen onderscheiden, of niet.' (klassiek)

Naast ambacht en visie en creativiteit vinden de meeste docenten ook een goede performance, presentatie of uitstraling belangrijk. Ze bezigen in dit verband vaak de term 'muzikale overtuigingskracht', een competentie die echter niet terug te vinden is in de competentietabel van de HBO-raad (2002, p. 23). Ze is ook niet ook vanzelfsprekend aanwezig:

'Het maakt mij treurig als iemand helemaal geen uitstraling heeft. Want dan zie ik voor me dat zo iemand prachtig speelt, maar dat het helemaal niet naar buiten komt. [...] Dat vind ik heel erg, als dat gebeurt. Er zijn veel muzikanten die daaraan lijden, aan dat fenomeen.' (jazz & pop)

Het begrip communicatie interpreteren docenten verschillend. De meesten betrekken het op communicatie met het publiek. Een aantal docenten, zowel jazz & pop als klassiek, vat het op als communicatie met collega's, al dan niet op het podium. Het kan veelzeggend zijn dat het vermogen tot samenwerking hier verward wordt met communicatieve vaardigheden. Docenten denken ook zeer wisselend over de component samenspel bij de examens: bij jazz & pop is dit vanzelfsprekend, bij klassiek zeker niet.

Als het erop aankomt, prevaleert de kwaliteit van het ambacht boven die van de communicatie of de presentatie. Een goede presentatie vinden docenten vooral van belang als studenten daarmee een gebrek aan ambachtelijk vermogen kunnen compenseren, als een sluitpost. Andersom geldt dat in mindere mate:

'Als er een volstrekte autist aan het klavier zit die fantastisch z'n Bach of z'n Mozart speelt, dan maakt die presentatie me echt geen ruk uit. Geldt hetzelfde als ik naar een concert ga. Het zal me echt een worst wezen hoe iemand er uit ziet of hoe hij zich gedraagt. Het gaat om wat hij op dat moment met zijn instrument doet, dat doet ter zake, de rest eigenlijk helemaal niet.' (klassiek)

Overige competenties

Onderzoekendheid, nieuwsgierigheid en omgevingsgerichtheid zien docenten enerzijds als belangrijke artistieke kwaliteiten waarover de student nu eenmaal dient te beschikken (anders hoort hij eigenlijk niet in de opleiding thuis). Anderzijds blijken deze kwaliteiten slechts zeer marginaal van belang te zijn voor de docenten bij de eindbeoordeling. Voor methodisch en reflectief handelen geldt hetzelfde; als je het niet in je hebt, dan hoor je niet in deze opleiding thuis. Ook innovatie lijken vooral de docenten klassiek die we interviewden, minder belangrijk te vinden:

'...want we zijn toch re-creërende kunstenaars en museumcuratoren. Wij zorgen dat die muziek blijft klinken zoals die of door de hedendaagse componist nu bedoeld is te klinken en dan in overleg met de man zelf, of wat we uit de oude teksten overhouden van de componisten van de laatste vierhonderd jaar.' (klassiek)

Ondernemendheid en ondernemerschap ten slotte zien docenten als valkuilen. De kwaliteit van het artistieke product moet volgens hen voorop staan, want *'het conservatorium is geen economische opleiding'*. Een goed product waarvoor weinig belangstelling is, wordt geprevaleerd boven een matig tot slecht product dat door slimme vermarkting een commercieel succes blijkt te zijn. Als ondernemende kwaliteiten noemen de geïnterviewden het kunnen verkopen van een muzikaal product, het re-

gelen van de eigen pri en het verstandig omgaan met fiscale zaken. Bij de beoordeling van het eindexamen heeft het voor deze docenten echter geen prioriteit.

Criteria

Beoordelingscriteria vallen onder de competenties waaraan leerlingen moeten voldoen. In de tabellen 3A, 3B en 3C (zie bijlage) staan de beoordelingscriteria die op de formulieren voorkwamen en die de docenten hebben genoemd.

Docenten gebruiken criteria die zij relevant vinden, vaak in eigen bewoordingen. Deze zijn lang niet altijd voor iedereen gelijk. Er zijn hierbij verschillen tussen docenten, tussen studierichtingen en tussen het ene en andere examen, al naar gelang de gevoelde noodzaak. Bij klassiek zijn vanuit dezelfde competenties soms andere criteria van belang dan bij jazz & pop. Dit kan te maken hebben met de cultuurverschillen tussen beide studierichtingen. Klassieke muziek gaat veelal uit van bestaande, te interpreteren gecomponeerde muziek, terwijl het bij jazz & pop juist gaat om nog niet bestaande, te creëren geïmproviseerde muziek.

Onze indruk is dat docenten vaak moeite hebben competenties en criteria van elkaar te onderscheiden. De 'beoordelingstaal' van de documenten zou hier wel eens debet aan kunnen zijn; docenten zeiden meermaals geen raad te weten met het woordgebruik op de formulieren.

Programmasamenstelling en authenticiteit/eigenheid noemt iedereen als belangrijke criteria. Authenticiteit/eigenheid staat echter niet in alle documenten vermeld. De criteria samenspel/interactie/samenwerken staan daarentegen wel in alle documenten, maar niet alle docenten vermelden deze.

Klank/toonvorming/sound en presentatie/performance zijn de enige criteria die alle geïnterviewden noemen en in alle documenten voorkomen, maar de betekenis van presentatie/performance wordt door de geïnterviewden flink gerelativeerd. De criteria voor het professioneel-maatschappelijk domein staan wel in de documenten vermeld, maar blijkbaar zien docenten geen relevantie hiervan voor de eindpresentatie.

Proces-product

Het proces van de student nemen docenten zeer inconsequent mee in hun beoordeling. Iedere docent erkent niet uitsluitend het product te kunnen beoordelen, maar zegt tevens dat eigenlijk wel te moeten of willen doen. Uiteindelijk neemt iedereen het proces toch mee in de beoordeling:

'...als ik zeg ik ben productgericht dan is dat mijn focus, maar op het moment dat ik er niet helemaal uitkom in het product van een bepaalde kwaliteit die in tegenspraak is met wat ik eigenlijk aan verwachting heb meegenomen of wat ik weet van iemands proces, ja dan neem ik dat proces wel degelijk mee, want dan ga ik kijken van hoe zit dat dan hoe moet ik dat dan wegen, dan komt het er wel weer bij.' (jazz & pop)

Het doorlopen proces kan dus een positieve uitwerking op het oordeel hebben als de student op het examen minder presteert dan van tevoren ingeschat was of als een student tijdens de studie vooral de indruk heeft gewekt heel ijverig en toegewijd te zijn geweest. Negatief werkt het proces als er te weinig ontwikkeling is geweest in het traject voorafgaand aan het eindexamen, ook al is het examen zelf redelijk naar behoren verlopen.

Daar schuilt ook een gevaar in, zo erkent men: de objectiviteit of intersubjectiviteit kan hiermee onvoldoende gewaarborgd zijn. Als de hele commissie al voorkennis heeft over het afgelegde traject en de problemen die een student tijdens zijn studie heeft moeten overwinnen, bijvoorbeeld op persoonlijk vlak, kan het oordeel te gekleurd zijn. Docenten pleiten er daarom voor dat eigenlijk elk examen mede beoordeeld moet worden door een extern gecommiteerde die voldoende afstand tot de student heeft en onbevangen kan oordelen.

Conclusie

Zowel competenties als criteria nemen docenten wisselend en niet consistent in de beoordeling mee. Er zijn verschillen tussen klassiek en jazz & pop en tussen de ene en de andere docent.

Toch zeggen docenten uitdrukkelijk, op grond van hun ervaring en gevoel, als commissie wel degelijk tot consensus te komen. Het holistische oordeel komt vaak overeen, maar wordt dus op zeer verschillende wijzen onderbouwd: op maat per student, beoordelende docent, en studierichting.

'...ik heb de indruk dat mijn collega's en ik ons minder of meer bewust zijn van het feit dat deze lijst de hele lading niet dekt. En dat we met zijn allen deze lijst wel hanteren en ook tot tevredenheid tot op hoog niveau maar dat we ook met zijn allen dat andere stuk wat niet benoembaar blijkt te zijn wel degelijk meenemen in de beoordelingen en dat we daar consensus over hebben! [...] En zo beoordelen we. Dus dat staat daar niet, snap je. Wat ze ook zeggen dat staat daar niet.' (jazz & pop)

4.5 Hoe beoordelen docenten hbo piano bij eindexamens?

Holistische beoordeling versus criteria-beoordeling

Zoals hiervoor al vermeld spraken alle docenten in het interview van een holistische beoordeling, getuige uitspraken als *'er wordt een totaalplaatje gemaakt'*, *'bij het verlaten van de zaal is er al een cijfer in mijn hoofd'* of *'een algeheel gevoel, waar een cijfer aan hangt'*. Dat oordeel kunnen docenten nuanceren door het 'checken' van criteria, maar de kern van het oordeel is een indruk die holistisch, gevoelsmatig en volgens een voorname zintuigelijke registratie tot stand komt. Meermalen zeiden docenten dat ze de criterialijst eigenlijk van achteren naar voren invullen: ze hebben al een eindoordeel en bevestigen dat met deze lijst.

De meesten schrijven niets op tijdens het examen, sommigen maken korte aantekeningen en er zijn voorbeelden van docenten die logboekjes bijhouden waardoor ze prestaties ook kunnen afmeten aan examens uit voorgaande jaren. Niets noteren en toch een gefundeerd oordeel vellen noemen ze als een competentie waar een hoofdvakdocent over moet beschikken:

'Ik luister, want anders dan ben ik aan het schrijven. Dat is ook een activiteit die de concentratie verbreekt. Dan ben je bezig met jezelf. Je moet volledig naar de prestatie luisteren.' (klassiek)

De criteria op de beoordelingsformulieren van de scholen ervaren docenten niet als behulpzaam als ze per criterium een oordeel moeten geven. Wel zijn ze handig wanneer ze op grond daarvan het holistische oordeel moeten beargumenteren. Alle geïnterviewden zeggen in de beoordelingslijsten deels verkeerde criteria te zien of criteria te missen.

'...die criteria daar mis ik wel dingen. Want het is een schoolbreed ding, [...] Maar [...], hoe schakel je van de ene functie van een band naar een andere functie. Van een solist naar een begeleider, thema, [...]. Dat soort dingen staan niet zo op die lijst, dus dat probeer ik wel te verwerken in het cijfer en in de eerste instantie werkte ik met een lijstje criteria in mijn hoofd.' (jazz & pop)

Ook zeggen ze last te hebben van criteria die voor een andere afdeling of voor andere instrumenten gelden. Een uniforme lijst met criteria voor alle afdelingen ervaren ze als onbevredigend.

Weging

De afweging van vaardigheden wisselt per examenkandidaat, waarbij docenten het eindcijfer subjectief bepalen als *'de balans van dingen'* of een *'totaalplaatje van muzikale overtuigingskracht'*. Bij klassiek is ambachtelijkheid relevanter in de afweging dan bij jazz & pop. Van de overige vaardigheden noemen docenten presentatie en visie en creativiteit het meest, maar nooit vertaald naar een exacte afweging. Bij tegenvallende of meevalende prestaties wordt de aard van het door de student afgelegde proces belangrijker dan het product. Zo nam een docent de factor stress mee in de eindbeoordeling:

'Ik kon haar niet beoordelen, ze raakte er steeds uit. Black outs. Ze kon gewoon niet spelen van de stress. Dus ik heb dat stuk niet beoordeeld. Daar heb ik op haar eindexamen een 4 voor gegeven, maar voor het andere gedeelte heb ik haar een 6 gegeven volgens mij, waardoor ik dus op een 5 uit kwam.' (klassiek)

Een andere docent beschrijft afwegingen in een commissie die het niet eens is met elkaar:

'Er was een student van een ander die ik heel laag had beoordeeld, omdat die een ontzettend lelijke klank had, mijns inziens, ik kon er niet doorheen luisteren [...] Ik dacht: hoe kun je nou zo lelijk spelen [...] En ik merkte aan de commissie dat ze het ongelooflijk waardeerden samen en ik kon het gewoon niet waarderen. Dus ik heb wat lager gezeten. Ik heb een 8 of zo, waar 9,5, 10- over de vloer ging. Toen ging ik heel erg twijfelen aan mezelf, heb ik iets gemist? Dat was één, en de ander was een student van mij, dezelfde dag. Een student [die] een heel moeilijk repertoire speelde, waar ik het proces dus ook wat van had gezien, waar iemand vandaan was gekomen en wat iemand had gepresteerd. Ik vond dat hij het ongelooflijk goed had gedaan, maar de rest van de commissie dus niet. Ik gaf hem een 9 en de rest gaf een 7,5. Unaniem ook allemaal.' (klassiek)

Wat voor het ene commissielid dus een objectieve graadmeter is, is dat niet altijd het geval voor andere commissieleden. Sommige docenten willen bepaalde zaken horen en maken daar hun afweging op, anderen luisteren naar wat ze horen en bepalen wat ze daarvan vinden.

Normbepaling

Een absolute norm voor het beoordelen van een eindexamen is niet vast te stellen. De geïnterviewden hebben zelf wel de indruk dat ze onder verschillende omstandigheden op een vergelijkbare manier oordelen.

De meeste docenten refereren hun cijfer aan een soort ijkpunt dat ze zelf bepalen. De eindcijfers blijken in de praktijk voornamelijk tussen 7 en 9 te zitten. Een docent noemde de 8, om van daaruit 'minder of meer' te denken. Een andere docent deed dit met 7, een 'ruim voldoende'. Weer een andere docent rekende vanaf de 10 terug:

'Dus als iemand de vorm ongelooflijk vasthoudt en een ongelooflijk goed programma heeft gekozen en, nou ja foutloos spelen is geen doel op zich, maar als het gebeurt bij wijze van spreken, en nog echt met zoveel klankkleur en echt dat alles ambachtelijk klopt, dan zou het een 10 zijn zeg maar. En alles wat voor mij net iets minder is, dat geef je dan een 9 of een 8 of 7.' (klassiek)

Een 10 wordt als zeer bijzonder gezien en komt niet vaak voor, evenals een 6 of minder. Over de beargumentering voor excellentie doen docenten nog minder concrete uitspraken dan over lagere cijfers. Diverse docenten gaven verklaringen als:

'Die je gewoon je adem wegneemt, of iets wat heel persoonlijk soeverein is'. (Interviewer: Maar kun je beschrijven: wat doet iemand die je de adem beneemt?) 'Dat kan ik niet uitleggen [...] En dat wil ik ook niet. Dat is net als een vlinder op de muur. Dat is te moeilijk om uit te leggen.' (klassiek)

Docenten houden vaak rekening met het niveau van de groep of van de dag, getuige uitspraken als 'Die eerste student is bepalend voor de hele dag', 'De examentijd begint, student 1 heeft een 8, dan ga je toch in relatie tot kijken', 'Maar als je voor iets heel matigs een 8 gaf, en er komt iemand die net geen 9 is, maar verschrikkelijk veel beter dan die 8, maar je wilt geen 9 geven. Dan heb je spijt van dat dat systeem al te hoog zit'.

De uitspraken van de docenten waren ook tegenstrijdig als het ging om de norm. Wellicht spelen zowel absolute ideeën als relatieve ideeën (zoals het niveau van de groep) hierbij een rol.

Betrouwbaarheid, validiteit en transparantie

De samenwerking in de commissie en het tot stand komen van het oordeel zijn afhankelijk van de expertise en de persoonlijkheid van de leden. Door wat grotere

commissies samen te stellen met verscheidenheid in expertise kan voldoende objectiviteit (intersubjectiviteit) gewaarborgd worden volgens de docenten.

Die waarborg geldt ook voor de betrouwbaarheid en de transparantie voor de eind-examenkandidaat. In het licht daarvan stellen opleidingen deelname van een extern gecommiteerde zeer op prijs. Van de voorzitter verwacht men een leidende rol. Hij moet absoluut boven de eventuele partijen staan en de commissieleden kunnen aanwakke- ren om zo breed mogelijk naar de prestaties van de kandidaat te kijken.

Studenten krijgen volgens docenten geen beoordelingsformulier. De onderwijs- beschrijvingen lijken niet algemeen bekend te zijn bij docenten en studenten:

*Ja, dus formeel is dat er wel, maar ik kan me de student niet heugen die dat gezien heeft. Dat is allemaal volkomen toegankelijk [...], maar dat... nee. [...]
Ik kan me niet heugen dat ik iemand ben tegengekomen die daar interesse in heeft getoond. Maar dat kan aan mij liggen.'* (jazz & pop)

De eindbeoordeling wordt bij de twee door ons onderzochte instituten weergegeven in een eindcijfer. In de mondelinge toelichting krijgt vervolgens de visie van alle com- missieleden een plek. Diverse docenten stelden dat deze visie subjectief kan zijn en tot cijferverschillen kan leiden: eigen leerlingen die hogere punten krijgen of smaakver- schillen tussen commissieleden met daarbij discussie over wat nu een goed concert of eindtentamen is.

De vergelijking tussen klassiek en jazz & pop vinden docenten eveneens lastig: zo zouden virtuoze passages in de geïmproviseerde jazz & pop minder complex zijn dan voorgeschreven virtuoze passages in de klassieke muziek, en sommige docenten jazz & pop schatten de creatieve en artistieke vaardigheden van hun vak hoger in dan die van de reproducerende klassieke muziek.

Eindcijfer of eindoordeel

Bij sommige conservatoria leidt het invullen van de criterialijst met een puntenschaal tot een predicaat, bijvoorbeeld voldoende of goed. Dat predicaat ervaren studenten en docenten als weinig feestelijk, aldus de geïnterviewde docenten. En omdat iedereen weet dat 'voldoende' een zeven is en 'goed' een acht, is het logischer om dat cijfer dan ook toe te kennen.

Een docent verklaarde voor het afschaffen van cijfers te zijn, omdat andere com- missieleden hun studenten negens en tiens zouden geven. Even later verklaarde deze docent evengoed dat hij een cijfer zou prefereren boven een eindoordeel. Een andere docent wilde liever in termen als goed of voldoende, met verantwoording, oordelen. Deze docent vond de verantwoording belangrijker dan het exacte eindcijfer. Weer een andere docent vond het cijfer zelf ook niet belangrijk, maar stelde dat dit wel maatschap- pelijke relevantie kan hebben voor de kandidaat. Deze docent vond dat het proces en het product samen iemands afstudeercijfer zou moeten bepalen.

4.6 Kennen docenten de (inter)nationaal geldende competenties en hoe verhouden ze zich hiertoe?

Met de inhoud van de competentiesets van Netwerk Muziek (2002) en European Qualification Framework (2013) is geen van de geïnterviewde docenten bekend. Ze herkennen hun visie op het vak lang niet in alle beschreven competenties. Sommige omschrijvingen vinden ze te moeilijk en onbegrijpelijk, andere vinden ze bijna te voor de hand liggend om te vermelden:

'Hoe uitgebreid ook, je komt nooit verder dan een beschrijving van de realiteit, het is nooit de realiteit. Ik vind dit soort documenten altijd buitengewoon moeilijk te lezen. Ik heb daar geen hersenhelft voor om dit te begrijpen.' (klassiek)

In principe vinden docenten dat de norm voor alle Bachelors of Music hetzelfde moet

zijn, maar sommige geïnterviewden vinden dat bij het vak piano hogere kwaliteiten (lees competenties) horen dan bij andere vakken. Tabel 2 laat zien welke EOF-competenties docenten relevant en toetsbaar achten tijdens een eindexamen.

Tabel 2: EOF-competenties die docenten belangrijk vinden bij eindbeoordeling

competenties	geïnterviewden								totaal
	1	2	3	4	5	6	7	8	
maken, uitvoeren, ontwerpen en conceptualiseren van muziek (creatief op verschillende situaties kunnen inspelen)	x		x	x	x		x	x	6
her-denken, in ogenschouw nemen en interpreteren van humane aspecten van muziek en beluisteren (ethisch bewustzijn, ontwikkeling welzijn)									0
experimenteren, innoveren, onderzoeken door muziek (nieuwsgierig, onderzoekend)	x	x		x	x	x		x	6
theorie, historie, cultuur van muziek (kennis + kritisch oordeel buiten de discipline)		x							1
technische, omgevingsgerichte en contextuele issues gerelateerd aan muziek (contextueel bewustzijn)	x		x						2
communicatie, samenwerking en interdisciplinariteit in muziek (open, communicatief)					x	x	x		3
initiatief en ondernemendheid door muziek (initieënd en deelnemend aan projecten, ondernemend)		x	x	x		x	x	x	6

De competentie ethisch bewustzijn en ontwikkeling welzijn acht niemand van groot belang bij de eindbeoordeling. De eerste competentie - maken, uitvoeren, ontwerpen en conceptualiseren van muziek – vinden daarentegen zes van de acht docenten belangrijk. Gezien het feit dat dit een eindtentamen uitvoerend musicus betreft, is het eerder verbazingwekkend dat twee docenten dit niet van groot belang achtten. Ook experimenteren, innoveren, onderzoeken, en initiatief en ondernemendheid vonden zes van de acht docenten belangrijk. Voor de docenten speelde de toetsbaarheid van de verschillende competenties een bepalende rol bij deze keuze.

4.7 Conclusie, discussie en aanbevelingen

Docenten laten zich bij hun beoordeling van eindexamens niet zozeer door competenties en criteria vanuit de instituten leiden, maar hanteren eerder eigen competenties en criteria, met eigen bewoordingen, die lang niet altijd absoluut en gelijk voor iedereen zijn. Ambachtelijkheid en visie en creativiteit zijn de belangrijkste competenties waarop ze beoordelen. Een goede performance weegt vooral mee ter compensatie van negatieve beoordelingen van andere competenties en achten docenten bij uitstekende ambachtelijke prestaties minder van belang. Het proces zou niet mee mogen wegen, maar alle docenten zeggen hier niet onderuit te kunnen en ook niet te willen komen. Ze vormen hun oordeel holistisch en hun norm is afhankelijk van het niveau van de groep; de officiële formulieren van school en de daarop beschreven criteria gebruiken ze ter argumentering achteraf. In competenties zoals vastgelegd vanuit het Netwerk Muziek en in de Dublin-descriptoren zeggen docenten zich niet altijd goed te herkennen, bovendien waren ze er ten tijde van dit onderzoek niet mee bekend. Ze vinden deze ook regelmatig beperkend en onjuist. Daarnaast is er discussie over welke van deze competenties dan in het eindtentamen beoordeeld zouden moeten worden, en welke in eerdere fases van de opleiding.

De protocollen en beoordelingsinstrumenten van de twee onderzochte hogescholen beschrijven min of meer overeenkomstige informatie over de vorm en procedure van het eindtentamen. Bij vermelding van competenties en criteria komen verschillen aan het licht: tussen deze scholen, maar ook tussen de studierichtingen klassiek en jazz & pop. Belangrijkste verschil is dat de ene school uniforme en de andere school juist verschillende criteria hanteert voor klassiek en jazz & pop. Bij klassiek is de solistische en interpreterende (uitvoerende) benadering van de muziek en het instrument volgens de geïnterviewden wezenlijk anders dan de benadering bij jazz & pop waar studenten zich als musicus verhouden tot andere musici in samenspel, en zich meer met de musicus als maker (creërend) profileren.

Discussie

De rol en plaats die een eindtentamen op dit moment heeft, is duidelijk niet meer dezelfde als voorheen. Toch hanteren instituten nog grotendeels dezelfde procedures en beoordelen docenten nog op dezelfde wijze. Het huidige eindtentamen piano lokt discussie uit: wat en hoe moet men precies beoordelen en volgens welke criteria? Wat is de functie van de eindbeoordeling binnen de huidige muziekvakstudie en meten we hier wat we moeten meten?

In de inleiding noemden we al de twee perspectieven die Oosterhuis en Oostwoud Wijdenes (2002) hebben beschreven: het oordeel dat de opleiding met succes is voltooid en de verwachting dat de student kan functioneren in de beroepspraktijk en startbekwaam is. Dat tweede perspectief heeft bij lang niet alle docenten vooralsnog grote prioriteit; hun blik is nog altijd meer gericht op de musicus als kunstenaar dan op de musicus als professional. Onze vraag of de criteria van docenten aansluiten bij de huidige eisen, zoals vastgesteld in de nationale en internationale beoordelingssystemen van kunstonderwijs, kunnen we dan ook niet volmondig positief beantwoorden. Maar het roept ook meteen de nieuwe vraag op welke criteria dan uiteindelijk wel getoetst dienen te worden in een eindtentamen en door wie?

En dan is er nog het verschil tussen de klassieke en jazz & pop-richtingen. Aan de ene kant is het logisch dat klassieke pianisten meer dan jazz & pop-musici geworteld zijn in de traditionele meester-gezeltraditie. Dat uit zich ook in het huidige verschil in de eindpresentaties; bij piano klassiek is dat voornamelijk een solorecital met eventueel aandacht voor kamermuziek, bij jazz & pop is een eindtentamen zonder samenspel en samenwerking ondenkbaar. Aan de andere kant tonen de ontwikkelingen in de professionele muziekpraktijk dat innovatie een onontkoombare realiteit is voor alle musici en dat instituten studenten zullen moeten voorbereiden op een toekomst die nu nog ongewis is, maar in ieder geval anders dan de beroepspraktijk van de huidige docenten.

Aanbevelingen

Op basis van ons onderzoek doen we de volgende aanbevelingen om de wijze van beoordelen te verbeteren en beter aan te laten sluiten bij de (inter)nationaal vastgestelde criteria en competenties, en de hedendaagse eisen die het professionele werkveld stelt.

- *brede samenstelling commissie*
Het zou de discussie rondom de kwaliteit van de beoordelingen goed doen als er ruimte is voor meer visies op het vak en het toekomstig werkveld. Dit kan generaliseerd worden door externe commissieleden uit te nodigen en door gemengde commissies samen te stellen met ook andere musici dan alleen pianisten. De eindcompetenties betreffen immers niet uitsluitend instrumentspecifieke vaardigheden, maar ook algemene competenties die juist commissieleden uit andere secties met een zekere 'frisheid' kunnen beoordelen.
- *didactische scholing docenten*
Er is afstand tussen de visie van docenten en die van de instituten waar ze werken, zoals vertaald in de documenten. De instituten zouden meer tijd en ruimte moeten vrijmaken om docenten te scholen in professionele didactiek behorend bij onderwijs en beoordeling. Op managementniveau zou extra aandacht besteed kunnen worden aan het informeren van docenten: welke competenties worden waar in de opleiding behaald en welke plaats hebben het hoofdvak en de eindevaluatie van het hoofdvak in het geheel van de studie?

- *eindtentamen hoofdvak als onderdeel van het geheel Bachelor of Music*
De sterke scheiding in de beoordeling tussen het eindtentamen en de andere opleidingsonderdelen is opmerkelijk. Het hoofdvak vertoont soms de kenmerken van een privépraktijk met een eigen normering, maar het is onderdeel van een hbo-opleiding met landelijke competentie-eisen. Het beperkte aantal competenties dat tijdens het eindtentamen getoetst wordt (vooral gericht op ambacht, visie en creativiteit) maakt onlosmakelijk deel uit van het totale competentiepalet. En dat geheel staat op zich niet ter discussie.
- *betrouwbare, valide en transparante beoordeling*
De beoordeling van de eindcompetenties kan betrouwbaarder worden als docenten geen eigen interpretaties hoeven te geven van relevante competenties, als deze vooraf in deeltentamen al beoordeeld zijn. Teveel competenties spelen nu een te onduidelijke rol in de beoordeling. Dit zou kunnen verbeteren indien docenten en instituten in hun beoordelingstaal dichter bij elkaar komen. Wat betreft validiteit en transparantie levert de weging van het gemiddelde van de cijfers van de commissieleden wellicht het meest objectieve resultaat op. Studenten krijgen nu geen inzicht in deze becijfering, maar zouden dat in het licht van transparantie wellicht wel moeten kunnen krijgen, al dan niet geanonimiseerd.
- *inzicht in zowel proces als product voor student en docent*
De beoordeling van zowel product als proces dient helder te zijn voor student en docent. Bij aanvang van het eindexamen zouden docenten inzicht moeten hebben in het voorafgaande proces buiten de hoofdvakken en de beoordeling van dit proces. Op basis hiervan kan de docent zich een beeld vormen van de context waarbinnen de student zijn eindtentamen doet, bijvoorbeeld om te weten of hij een pianist meer als aanstaand docent of als aanstaand performer moet inschatten. De student kan zijn startbekwaamheid laten zien vanuit zijn specifieke profilering, zichtbaar in de procesbeoordeling vooraf en in het product van de eindpresentatie.
- *eindkwalificatie in plaats van eindcijfer*
Het is zinvol een discussie te voeren met zowel de instituten als de docenten over het wel of niet geven van een cijfer. Denkbaar is een aanpassing hiervan in het reglement. De eindbeoordeling kan met een reflectieverslag veel genuanceerder zijn dan met een cijfer gebaseerd op niet concreet te maken competenties en criteria. Daarbij kan een holistische eindkwalificatie de sterke kanten en profilering van de student als beroepsmusicus naar voren halen.
- *beschrijving nieuwe visie door de instituten*
De functie van de eindbeoordeling lijkt te verschuiven naar een afsluitende presentatie van de gehele studie in plaats van een te beoordelen eindexamen van het hoofdvak. De geïnterviewde docenten lijken nog steeds vooral naar het laatste te kijken. De instituten zullen hierop dan ook een nieuwe visie moeten formuleren, waarin de beoordeling deze visie weerspiegelt. Ze zouden vakgroepoverleg met docenten moeten stimuleren, omdat nu kennis van het totaalbeeld aan competenties ontbreekt bij hen.
- *hbo Bachelor of Music eindexamen: de startbekwaamheid van een 'musician in society'*
Het eindoordeel en de toekomstverwachting zoals beschreven door Oosterhuis en Oostwoud Wijdenes (2002) is niet volledig in een afsluitende concertpresentatie te vangen. Hiertoe is een portfolio een doeltreffend aanvullend instrument. Het eindexamen richt zich op de holistische reflectie van de student als musicus: startbekwaam in een snel veranderende maatschappij, maar met alle verworven competenties om daar een eigen en persoonlijke weg in te kunnen vinden door life long learning. Het portfolio bevat reflectieverslagen van de student als musicus, ondernemer, docent en maker in een nieuwe tijd. Het geeft het leerproces gedurende de opleiding weer, met alle behaalde competenties, inclusief de laatste module van piano waarin het eindoordeel van de student als pianist vanuit het hoofdvak is beschreven. Portfolio en eindpresentatie vormen samen de eindbeoordeling waarin de student laat zien de opleiding met succes te hebben voltooid en als *musician in society* klaar te zijn voor de toekomst.

Literatuur

EOF (2013). *Music Level Descriptors* [Document]. Geraadpleegd op http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/HUMART/EOF_Level_Descriptors_Music.pdf

HBO-raad (2002). *Opleidingsprofiel Netwerk Muziek*. [Document]. Geraadpleegd op <http://www.hbo-raad.nl/images/stories/competenties/muziek.pdf>

NVAO (2004) *Dublin descriptoren* [Document]. Geraadpleegd op http://www.nvao.net/page/downloads/Dublin_Descriptoren.pdf

Oosterhuis, P. & Oostwoud Wijdenes, J. (2004). *Je bent goed bezig: toetsen en beoordelen in het kunstonderwijs*. Utrecht: Hogeschool voor de Kunsten.

Wrigley, W.J. (2013). Improving music performance assessment. In gesprek met Bill Wrigley. EXAMENS, 1, 20-24.

Bijlage

Criteria genoemd en vermeld door docenten en instituten

Table 3A: criteria uit het artistiek competentiedomein

criteria artistiek competentiedomein	categoriestructuur							
	genoemd door docenten				vermeld in documenten van instituten			
	klassiek	jazz & pop	klassiek	jazz & pop	klassiek	jazz & pop	klassiek	jazz & pop
competentie visie en creativiteit								
interpretatie	x				x			
artistieke ontwikkeling				x	x			
expressie					x		x	
repertoirekeuze/programmasamenstelling/programma-opbouw	x	x	x		x	x	x	x
setlist							x	
creativiteit		x		x			x	
authenticiteit/eigenheid	x	x	x	x		x		x
artistiek inzicht/artistieke visie en focus		x	x			x		x
persoonlijke visie				x		x		x
ontwikkeling					x			
passie						x		x
algemeen muzikaal		x	x	x				
competentie communicatie								
communicatie	x				x	x		
presentatie/podiumpresentatie/performance	x	x	x	x	x	x	x	x
competentie vermogen tot samenwerken								
samenspel, interactie/samenwerken			x		x	x	x	x
begeleiden			x				x	

Tabel 3B: criteria uit het vaktechnisch competentiedomein

criteria vaktechnisch competentiedomein	categorieën							
	genoemd door docenten				vermeld in documenten van instituten			
	klassiek		jazz & pop		klassiek		jazz & pop	
instituut	A	B	A	B	A	B	A	B
competentie het ambacht								
ambachtelijkheid	x	x	x	x				
techniek	x	x			x	x	x	x
timing/tempo/tempovastheid		x	x			x	x	x
ritmiek		x	x		x	x		x
zuiverheid, intonatie					x		x	
klank/toonvorming/sound	x	x	x	x	x	x	x	x
klankbalans			x				x	
harmonisch/harmonische mogelijkheden			x			x	x	x
melodisch						x		x
frasering						x		x
dynamiek		x	x			x		x
instrumentale beheersing		x	x			x		x
competentie analytisch vermogen								
voortgang concert						x		x
niveau stukken	x	x						
voorbereiding			x				x	
inzicht en visie repertoire/muzikale logica/analytisch vermogen	x	x				x		x
stijlbewustzijn	x	x						
improvisatie			x				x	
arrangeren/componeren			x				x	
concept			x					
proces			x					

Tabel 3C: criteria uit het professioneel-maatschappelijk competentiedomein

criteria professioneel-maatschappelijk competentiedomein	categorieën							
	genoemd door docenten				vermeld in documenten van instituten			
	klassiek		jazz & pop		klassiek		jazz & pop	
instituut	A	B	A	B	A	B	A	B
competentie omgevingsgerichtheid								
hedendaagse muziekpraktijk		x	x					
maatschappelijke relevantie			x					
competentie ondernemerschap								
werkhouding , attitue					x		x	
competentie innovatie								
competentie methodisch en reflectief handelen								
oplossingsvindingsrijkheid					x			
zelfstandigheid						x		x
motivatie						x		x
mentaliteit						x		x
organiseren			x			x		x