

Taalwetenschap in het onderwijs: een lessenset over structurele ambiguïteit

Jan-Wouter Zwart en Lieke Groot Koerkamp

The classroom should be filled with humour if it is to work
(Medgyes 2001:117)

1. Van taal tot taalvermogen

Bijna iedereen zal het erover eens zijn dat een schoolvak de ontwikkelingen in de wetenschap van het betreffende vakgebied op gepaste afstand moet volgen. Voor de taalkunde is dit lange tijd ook het geval geweest. Het traditionele ontleden, zoals vormgegeven door Den Hertog (1892-1896), is stevig geworteld in de 19e eeuwse ‘logische analyse’ van de taal, die op zijn beurt weer de klassieke woordsoortengrammatica insluit. Maar vanaf het begin van de 20e eeuw is het taalonderwijs de aansluiting met de taalwetenschap kwijtgeraakt, en deze afstand tussen praktijk en wetenschap lijkt de laatste pakweg vijftig jaar alleen maar groter te zijn geworden (Coppen et al. 2019, Hudson 2020).

Deze toenemende afstand hangt direct samen met de ontwikkelingen in de taalwetenschap. Het gaat hierbij met name om de vraag wat het object van onderzoek eigenlijk is. Aanvankelijk was dit de taal zelf (d.w.z. de taalgegevens zoals we die voor ons kunnen zien in een tekst of een geluidsopname). Maar sinds het midden van de 20e eeuw richt het taalonderzoek zich op het menselijk taalvermogen, of in ruimere zin: de cognitieve vermogens die ons in staat stellen taal te produceren en te interpreteren.

Deze verschuiving is het duidelijkst zichtbaar in het zeer invloedrijke werk van Noam Chomsky (geb. 1928), maar kondigt zich al aan bij Ferdinand de Saussure (1857-1913), en vindt door de hele geschiedenis van de taalwetenschap heen voorlopers als Wilhelm von Humboldt (19e eeuw), de schrijvers van de Port Royal grammatica (17e eeuw), de middeleeuwse modisten (13e eeuw) en zelfs de Indiër Panini (ca. 500 voor onze jaartelling).

Chomsky immers schrijft: “Het centrale feit waar elke serieuze taaltheorie zich mee moet bezighouden is dit: een volledig ontwikkelde spreker kan op een gepast moment een nieuwe zin van zijn taal produceren, en andere sprekers kunnen die onmiddellijk begrijpen, ook al is die voor hen net zo nieuw” (1964:7). Dit gegeven doet de aandacht verschuiven van de taal zelf naar het creatieve vermogen van de taalgebruiker zinnen te produceren en te interpreteren. Hoe ziet dat vermogen eruit? Hoe kunnen we het überhaupt beschrijven?

Dit taalvermogen wordt *creatief* genoemd om verschillende redenen. Allereerst vanwege het feit dat mensen oneindig veel zinnen kunnen maken die ze nog nooit gezien of gehoord hebben. Dit is wat Humboldt ‘het oneindig gebruik van eindige middelen’ noemt (Humboldt 1836:106). Hieruit volgt dat het taalvermogen gezien moet worden als een generatief systeem: een ‘machine’ die via een bepaalde procedure een bepaalde (oneindige) output genereert. Maar wellicht nog belangrijker is het tweede aspect van de creativiteit van het menselijk taalvermogen: datgene wat van belang is voor de productie en interpretatie van taal (klanken, woorden, woordgroepen, zinnen, etc.) vormt geen fysieke eigenschap van het taalsignaal. In het spectrogram van een zin zijn deze cruciale eenheden niet eenduidig aan te wijzen, laat staan dat essentiële relaties,

zoals de subject-predikaatrelatie, geïdentificeerd kunnen worden in het geluidssignaal. Het is de menselijke cognitie die van het signaal iets betekenisvols maakt. Dit creatieve aspect van het menselijk taalvermogen vormt de kern van de theorie van Saussure (1916), maar vinden we ook al in de Port Royal grammatica (1660; Rieux and Rollain 1975) en bij Thomas van Erfurt (ca. 1310; Bursill-Hall 1972). En op dit punt heeft het taalonderwijs de boot gemist.

Het vermogen van de mens om betekenis (structuur) op te leggen aan een in wezen vormloos signaal laat zich goed illustreren aan het 'tik-tak effect' (Bolton 1894). Het spectrogram van een tikkende klok laat zien dat elke puls dezelfde akoestische eigenschappen heeft (*tik-tik*), maar wij interpreteren het als een regelmatige afwisseling van twee verschillende geluiden (*tik-tak*). Wij leggen dus een structuur op aan het signaal. Deze structuur bestaat niet in het signaal zelf, en bestudering van 'de taal van de klok' moet zich dus niet richten op het geluid dat de klok maakt, maar op het cognitieve vermogen dat aan dat geluid een structuur oplegt.

Met de structuur van taal is het niet anders. Toch richt het taalonderwijs zich op de taal *sec* (wat Chomsky *E-language* noemt) en niet op het taalvermogen (Chomsky's *I-language*). Dit schept de illusie dat de onderdelen van de taal, zoals die aan het licht komen bij het traditionele ontleden, werkelijk bestaande entiteiten zijn die kunnen worden opgespoord en benoemd, terwijl het in feite radertjes zijn in de machine van het menselijk taalvermogen. In die zin is de taalwetenschap wezenlijk anders dan de natuurwetenschappen, net zoals alle andere manifestaties van de cognitiewetenschap.

Hierbij rijst de vraag of actualisering van het taalkundeonderwijs gebaat is bij een modernisering van het traditionele ontleden. Dit verhelpt de geconstateerde breuk tussen het taalkundeonderwijs en de taalwetenschap immers niet. Het doel zou eerder moeten zijn om via bestudering van taal te komen tot inzichten omtrent de werking van het menselijk taalvermogen. Hierbij moet onder 'taal' verstaan worden: de productie en interpretatie van taaluitingen. In het onderwijs staan we dan voor de uitdaging om leerstof te ontwikkelen die leidt tot reflectie op de aard en werking van dat menselijk taalvermogen.

2. Structurele ambiguïteit

Deze uitdaging stond centraal in een tutorial van de masteropleiding Neerlandistiek, uitgevoerd door de tweede auteur onder begeleiding van de eerste auteur in het begin van 2024 (Groot Koerkamp 2024). Groot Koerkamp creëerde een lessenset met als doel leerlingen inzicht te geven in de manier waarop het menselijk taalvermogen aan een reeks woorden een bepaalde structuur oplegt. Hierbij was het uitgangspunt dat humor de belangstelling van leerlingen zou wekken. De lessenset richt zich daarom op verschijnselen van lexicale en structurele ambiguïteit, wegens het inherent humoristische karakter van dit taalmateriaal. Voor de talrijke voordelen van humor in de klas, zie Medgyes (2001) en Taalprof (2012).

Lexicale ambiguïteit kan geïllustreerd worden aan de hand van tal van cartoons en dagstrips die voor scholieren tot de dagelijkse kost behoren, zoals Afbeelding 1.

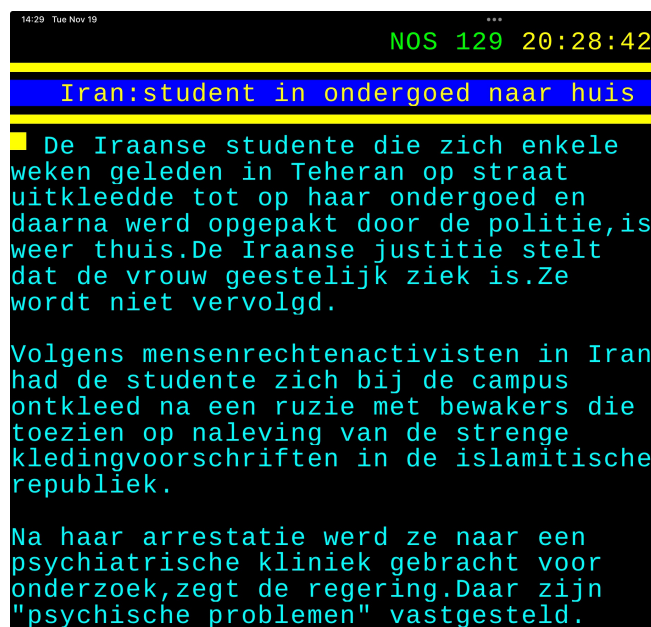


Afbeelding 1, lexicale ambiguïteit

Deze strip is humoristisch vanwege de verschillende betekenissen van het woord 'uitje' (groente of dagtochtje). Gezien de context is de eerste betekenis het meest waarschijnlijk. De cartoon roept juist de minder waarschijnlijke betekenis op, en deze onverwachte wending geeft een humoristisch effect. Lexicale ambiguïteit heeft in de lessenset echter uitsluitend als doel het podium in te richten voor de bespreking van waar het eigenlijk om gaat: *structurele* ambiguïteit.

Bij structurele ambiguïteit is ook sprake van meerdere interpretaties, maar ditmaal blijft de lexicale betekenis van de woorden constant. De dubbelzinnigheid moet dus ergens anders vandaan komen, en het ontdekken waar de dubbelzinnigheid vandaan komt is het eerste doel van dit onderdeel van de lessenset. Vervolgens komt aan de orde hoe we die dubbelzinnigheid (grafisch) representeren, en wat het bestaan van zulke dubbelzinnigheid zegt over onze cognitieve vermogens, meer in het bijzonder over ons taalvermogen.

Afbeelding 2 geeft een voorbeeld van structurele ambiguïteit.



Afbeelding 2, structurele ambiguïteit

De ambiguïteit zit hier in de kop van het Teletekstartikel. Zoals uit de rest van het artikel blijkt, gaat het hier om een student die gearresteerd was wegens het overtreden van de

in Iran geldende kledingvoorschriften. De gearresteerde vrouw was op het moment van de arrestatie een ‘student in ondergoed’. De kop laat echter twee interpretaties toe: zowel de bedoelde interpretatie dat iemand die bekend staat als ‘die student in ondergoed’ (normaal gekleed) naar huis gezonden wordt, alsook een andere interpretatie, waarin een (willekeurige) student in haar ondergoed naar huis gezonden wordt. Deze laatste lezing is in de context van Iran, een land met strenge kledingvoorschriften, enigszins humoristisch.

De reeks woorden ‘student in ondergoed naar huis gestuurd’ laat beide interpretaties toe. De beide betekenissen zijn dus niet rechtstreeks uit het taalmateriaal af te leiden, maar worden daar door de taalgebruiker aan toegekend. Dit roept enkele discussiepunten op: Hoe gaat het toekennen van de betekenis in zijn werk? Hoe zijn beide betekenissen te representeren? En wat dit zegt over de werking van ons taalvermogen?

De lessenset behandelt deze structurele ambiguïteit in tal van verschijningsvormen, onder andere ook in samenstellingen, zie Afbeelding 3.



Afbeelding 3, structurele ambiguïteit in een samenstelling

‘Middellandse zeezout’ kan op twee manieren geïnterpreteerd worden: het kan gaan om zout dat afkomstig is uit de Middellandse Zee (de meest waarschijnlijke interpretatie) of om zeezout dat op een of andere manier ‘middellands’ is. Dat laatste is niet zo waarschijnlijk, maar het is wel de interpretatie die door de spelling (waarin ‘zee’ en ‘zout’ aaneengeschreven zijn) wordt gesuggereerd.

Het aantal voorbeelden van structurele ambiguïteit kan gemakkelijk uitgebreid worden (veelal ontleend aan de rubriek *Ruggespraak* van het tijdschrift *Onze Taal*, zie o.a. Noë 2018):

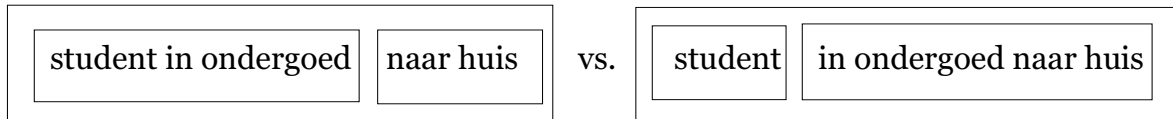
- Agent schiet man met nepgeweer dood
- foto's van mensen die sinds WOII verborgen zaten in het Amsterdams archief
- Dirk keek, leerde en klaagde nooit
- masterclass versterk je relatie met Sue Johnson
- Eva Jinek luncht na kort nachtje met koningspaar
- eerste Amerikaanse vrouw in de ruimte overleden
- conceptregeerakkoord: gekozen burgemeester en criminelen langer in de cel
- goed nieuws voor gefrituurde kipliefhebbers
- stomme filmacteur

Een klassiek voorbeeld is de bekende mop uit de film *Mary Poppins* (1964):

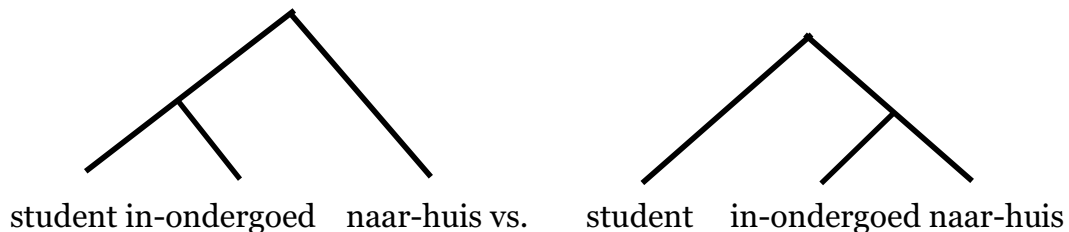
- Speaking of names, I know a man with a wooden leg named Smith

(What's the name of his other leg?)

Leerlingen kunnen het verschil tussen lexicale en structurele ambiguïteit zelfstandig ontdekken en proberen onder woorden te brengen (P.A. Coppen, persoonlijke mededeling). Daarbij wordt duidelijk dat een woord of woordgroep bij structurele ambiguïteit op meer dan één manier gegroepeerd kan worden met andere woorden of woordgroepen. 'In ondergoed' in Afbeelding 2 hoort in het ene geval bij 'student' en in het andere bij 'naar huis'. Leerlingen worden vervolgens in de lessenset gestimuleerd om dit onderscheid naar eigen intuïtie grafisch weer te geven. De leerlingen mogen daarbij zelf een vorm van grafische representatie kiezen (met kleuren, haakjes, blokjes, etc.).



In dit verband is het niet moeilijk de in de wetenschap gebruikelijke boomstructuur te introduceren (zie hiervoor ook Van Disseldorp 2012, Nygård & Brøseth 2025):



De introductie van deze notatie is geen doel op zich, maar kan voortkomen uit de wens een handige grafische representatie te vinden.

3. Uitbreiding

De introductie van het verschijnsel structurele ambiguïteit leidt in de lessenset tot een bespreking van het menselijk taalvermogen: wat kunnen we daar nu minimaal over zeggen? De observaties suggereren dan het volgende:

Het menselijk taalvermogen zet een reeks woorden om in een hiërarchische structuur.

Deze structuur is een reflectie van de betekenis: wat volgens onze interpretatie bij elkaar hoort, dat laten we ook in de grafische representatie bij elkaar horen.

Vervolgens kan vrijuit gespeculeerd worden over wat voor soort operatie dat 'omzetten in een hiërarchische structuur' is. Het ligt dan voor de hand uit te komen op een soort proces van assemblage ('Merge' in de moderne terminologie), waarin telkens twee elementen samengevoegd worden tot een groter geheel. Vaststellen dat dit is wat ons taalvermogen doet, is een belangrijk leerdoel van de lessenset.

Vanuit dit punt kunnen tal van belangrijke observaties uit de moderne taalwetenschap besproken worden. Zo is het bijvoorbeeld mogelijk de ambiguïteit van de zin in Afbeelding 2 op te heffen door materiaal toe te voegen:

student in ondergoed **weer** naar huis vs.
student **weer** in ondergoed naar huis

Invoeging van een woord als *weer* is dus een test waarmee de woordgroepen (of *constituenten*, een term die nu geïntroduceerd kan worden) gevonden kunnen worden. Ook een omzetting van de volgorde kan dat effect hebben:

Eva Jinek luncht na een kort nachtje met het koningspaar
Na een kort nachtje luncht Eva Jinek met het koningspaar vs.
Na een kort nachtje met het koningspaar luncht Eva Jinek

De ambiguïteit van de eerste van deze drie zinnen komt voort uit de vraag of ‘na een kort nachtje’ bij ‘met het koningspaar’ hoort (en daar dus in de grafische representatie een eenheid mee moet vormen) of niet. Die eenheid wordt verbroken in de tweede zin, maar blijft overeind in de derde zin. De interpretatie dat het ging om een nachtje met het koningspaar is alleen beschikbaar wanneer de eenheid van de groep ‘na een kort nachtje met het koningspaar’ niet doorbroken wordt (dus niet in de tweede zin, maar wel in de derde zin).

Het werken met constituentschapstests leidt dus tot taalkundig redeneren (Dielemans en Coppens 2020), maar ook tot nadenken over de menselijke cognitie. Blijkbaar rekent het menselijk taalvermogen in termen van eenheden, die we grafisch kunnen representeren en die direct verband houden met de interpretatie.

Een boomstructuur is niet zozeer iets wat de leerlingen moeten leren, als wel iets wat ze kunnen ontdekken. Het leidende principe is hierbij dat wat bij elkaar hoort (dus geïnterpreteerd wordt als een eenheid) ook als een eenheid genoteerd moet worden. Leerlingen kunnen hun intuïties aanspreken om te komen tot een grafische representatie van bijvoorbeeld samenstellingen als *voetbalschoen* en *schooljaarboek*. Onvermijdelijk leidt dit dan tot de conclusie (al getrokken in Wundt 1900) dat zulke structuren altijd binair vertakkend zijn:

[[voet bal] schoen] vs. [school [jaar boek]]

Ook dat kan een (verrassend) inzicht zijn in het menselijk taalvermogen: blijkbaar kunnen wij niet anders dan een reeks woorden verwerken in een structuur die bestaat uit eenheden van twee elementen.

Het denkbeeld dat syntactische structuur binair vertakkend is roept ook onmiddellijk vragen op ten aanzien van de structuur van samenstellingen met ‘en’ (coördinatie). Het lijkt immers alsof hier geen sprake is van een noodzakelijke vertakking in tweeën, gezien voorbeelden als:

ik val en ik ruis en ik zing

Dit is een nuttig punt van discussie en bezinning. Toch moet duidelijk zijn dat ook hier de inzichten die ontleend kunnen worden aan de voorbeelden van structurele ambiguïteit de weg wijzen. Neem bijvoorbeeld de zin ‘gekozen burgemeester en criminelen langer in de cel’. In deze zin zit de ambiguïteit in de vraag of ‘langer in de cel’ bij ‘criminelen’ of bij ‘gekozen burgemeester en criminelen’ hoort. De dubbelzinnigheid kan dus met behulp van de inmiddels geleerde techniek grafisch worden weergegeven. Vervolgens kan die techniek uitgetoetst worden op gevallen als:

Rutte en Willem Alexander en Máxima kwamen vijf minuten na elkaar aan

Deze zin is structureel ambigu: ofwel hij betekent dat er vijf minuten zat tussen de aankomst van Rutte en de aankomst van het koninklijk paar, ofwel hij betekent dat er vijf minuten zat tussen de aankomst van Rutte en die van Willem Alexander en nog eens vijf minuten tussen de aankomst van Willem Alexander en die van Máxima (twee verschillende situaties dus; er zijn trouwens nog andere scenarios denkbaar!). In het eerste geval is er een vertakking in tweeën (nl. Rutte enerzijds en Willem Alexander en Máxima anderzijds). De vraag hoe beide constructies grafisch moeten worden weergegeven om het verschil in interpretatie te weerspiegelen is leuk en leerzaam.

Een verdere uitbreiding zou kunnen zijn om de structuur van de zin als geheel in hetzelfde licht te bezien. Dan blijkt al gauw dat een zin bestaat uit een subject en een predikaat, waarmee we dus dit terrein van de klassieke zinsontleding langs een geheel andere, meer inductieve weg hebben weten te betreden. Het idee dat een zin noodzakelijkerwijs uit twee elkaar aanvullende delen bestaat vinden we al bij Thomas van Erfurt en in de Port Royal grammatica, en is een kernidee van de rationalistische traditie, die uiteindelijk geleid heeft tot het ontstaan van de cognitiewetenschap. Ook hier komt het voor dat het taalsignaal onvoldoende informatie geeft:

ik Tarzan jij Jane

In dit voorbeeld ontbreken de normale aanwijzingen, zoals congruentie tussen subject en werkwoord, die aangeven dat er sprake is van een subject-predikaatrelatie. Toch is voor ons deze subject-predikaatrelatie quasi onontkoombaar:

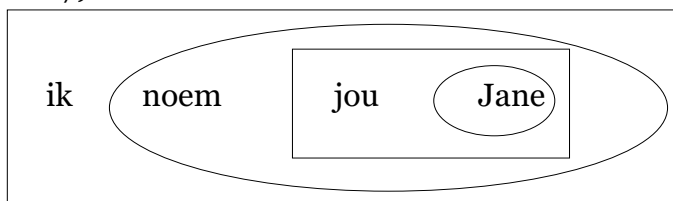
ik (ben) Tarzan (en) jij (bent) Jane

Ook hier legt het taalvermogen een bepaalde betekenisvolle structuur op aan het taalsignaal.

Het is van hier een kleine stap naar een bespreking van het zo cruciale verschijnsel van de recursie. Immers, als *jij Jane* een subject-predikaatcombinatie vormt, dan zou hetzelfde kunnen gelden voor *jou Jane* in:

ik noem jou Jane

Tegelijk is ook *ik* het subject van het predikaat *noem jou Jane* (tenminste, daar valt over te discussiëren in de les). Als dat zo is, dan hebben we dus een subject-predikaatrelatie *binnen* een predikaat, wat ook weer grafisch weer te geven zou moeten zijn (zie ook Van Rijt 2017):



Hier is ervoor gekozen om de predikaten te omcirkelen en de subject-predikaat combinaties in een rechthoek te plaatsen (maar opnieuw geldt dat elke grafische representatie die de intuïties weergeeft toegejuicht moet worden). Wat dan opvalt aan deze afbeelding is dat de structuur van het geheel terugkeert in een onderdeel van het

geheel, hét kenmerk van een recursieve structuur. Daarmee raken we aan wat volgens sommigen de kern van het menselijk taalvermogen genoemd kan worden (Hauser, Chomsky en Fitch 2002).

4. Tot slot

De hier besproken lessenset (Groot Koerkamp 2024) laat zien dat het mogelijk is in het onderwijs aandacht te besteden aan taal op een manier die nauw aansluit bij de stand van zaken in de taalwetenschap. De essentiële stap is daarbij om taal te benutten als een ingang tot de menselijke cognitie, waardoor het doel niet zozeer is het ontleden van taaluitingen (hoewel dat indirect toch aan bod komt) maar het analyseren van de manier waarop betekenis wordt toegekend aan het taalsignaal. Dit onderwijs kan op een creatieve manier vormgegeven worden, waarbij leerlingen zelf de cruciale inzichten en mechanismen ontdekken en (grafisch) vormgeven (zie ook het hoofdstuk van De Swart in deze bundel).

De besproken lessenset laat zien dat aandacht voor taal verder kan gaan dan de vraag hoe taal gebruikt kan worden, welke voorschriften en regels daarbij in acht genomen moeten worden, en wat goed of fout is. Taal kan ook zelf het object van onderzoek zijn, en leerlingen kunnen uitgedaagd worden daarin zelf te ontdekken hoe taal in elkaar zit, en wat dit zegt over het menselijk taalvermogen (Zwart 2010). Bovenal lijkt ons van belang dat deze leerdoelen nagestreefd kunnen worden aan de hand van lichtvoetig, humoristisch voorbeeldmateriaal, zodat het taalonderwijs niet hoeft te vrezen voor het stigma van saaiheid en zinloosheid. We menen deze bijdrage te kunnen leveren in de geest van het werk van Peter-Arno Coppen, die in zijn rijke carrière dezelfde doelen onvermoeibaar nagestreefd heeft.

Literatuur

Bolton, Thaddeus L. 1894. Rhythm. *American Journal of Psychology* 6, 145-238.

Bursill-Hall, Geoffrey L. 1972. *Grammatica speculativa of Thomas of Erfurt*. London: Longman.

Chomsky, Noam. 1964. Goals of linguistic theory. In *Current issues in linguistic theory*, 7-27. Den Haag: Mouton.

Coppen, Peter-Arno, Jimmy van Rijt, Astrid Wijnands en Roy Dielemans. 2019. Vakdidactisch onderzoek naar grammaticaonderwijs in Nederland. *Tijdschrift voor Nederlandse Taal- en Letterkunde* 135, 85-99.

Dielemans, Roy en Peter-Arno Coppen. 2020. Defining linguistic reasoning: transposing and grounding a model for historical reasoning to the linguistic domain. *Dutch Journal of Applied Linguistics* 9, 182-206.

van Disseldorp, Jessica. 2012. Motiveer je leerlingen met Transformationeel Generatieve Grammatica. In André Mottart en Steven Vanhooren, red., *26e Conferentie Het Schoolvak Nederlands*, 280-282. Gent: Academia Press.

Groot Koerkamp, Lieke. 2024. Lessenset grammatica: redeneren over taal. Werkstuk

tutorial MA Neerlandistiek, Rijksuniversiteit Groningen.

Hauser, Marc, Noam Chomsky, and W. Tecumseh Fitch. 2002. The Faculty of Language: what is it, who has it, and how did it evolve. *Science* 298, 1569-1579.

Hertog, Cornelis Herman den. 1892-1896. *Nederlandsche spraakkunst*. Amsterdam: W. Versluys.

Hudson, Richard. 2020. Towards a pedagogical linguistics. *Pedagogical Linguistics* 1, 8-33.

Humboldt, Wilhelm von. 1836. *Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluß auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts*. Berlin: Königliche Akademie der Wissenschaften.

Medgyes, Peter. 2001. How's this for fun? The role of humour in the ELT classroom and ELT teaching materials. In Marcel Bax and Jan-Wouter Zwart, eds., *Reflections on language and language learning in honour of Arthur van Essen*, 105-118. Amsterdam: John Benjamins.

Noë, Richard. 2018. *Een topjaar voor eikels: de grappigste taalkronkels uit de media*. Genootschap Onze Taal.

Nygård, Mari en Heidi Brøseth. 2025. A programme for L1 Norwegian grammar teaching on generative grounds. In Holden Hartl and Katharina Zaychenko, eds., *Grammatical categories in linguistics and education*, 33-62. Berlin: De Gruyter Mouton.

Rieux, Jacques en Bernard E. Rollain. 1975. *General and rational grammar: the Port Royal grammar by Antoine Arnauld and Claude Lancelot, edited and translated with an introduction and notes*. Den Haag: Mouton.

van Rijt, Jimmy. 2017. Als je een hek groen verft, is het uiteindelijk ook groen: de bepaling van gesteldheid op basis van het concept 'predicatie'. In André Mottart en Steven Vanhooren, red., *31e Conferentie Onderwijs Nederlands*, 297-301. Gent: Skribis.

Saussure, Ferdinand de. 1916. *Cours de linguistique générale*. Parijs: Payot.

Taalprof. 2012. Gratis les u aangeboden door de taalprof. Taalprof Plein, 9 oktober 2012. <http://taalprof.blogspot.com/2012/10/gratis-les-u-aangeboden-door-de-taalprof.html>

Wundt, Wilhelm. 1900. *Die Sprache*. Leipzig: Wilhelm Engelsmann.

Zwart, Jan-Wouter. 2010. Levende taalkunde. In Hans Hulshof en Ton Hendrix, red., *Taalkunde en het schoolvak Nederlands*, 51-54. Amsterdam: VLLT.