

Verschenen in Vakwerk 11 (2017): Selectie uit de Lezingen en Presentaties Conferentie BVNT2, Amsterdam 2017. (pp. 37 - 45).

SPREEKVAARDIGHEID EN VLOEIENDHEID

NIVJA DE JONG

Universiteit Leiden, LUCL en ICLON

Introductie

Bij een sollicitatie levert een kandidaat gewoonlijk een brief en een curriculum vitae aan. Vast onderdeel bij het CV is een korte beschrijving van de taalcompetenties in mogelijk verschillende talen. De kandidaat duidt zijn competenties dan vaak als volgt aan: beginner – gevorderd – vloeiend – moedertaalspreker. “Vloeiendheid” betekent bij dit gebruik algemene taalvaardigheid, en omvat zelfs verschillende vaardigheden zoals vlot lezen, schrijven, spreken, en ook moeiteloos spraak kunnen verstaan en begrijpen. In het vakgebied van de tweedetaalverwerving echter, duidt vloeiendheid een onderdeel aan van spreekvaardigheid. Deze vloeiendheid in enge zin heeft alleen betrekking op het moeiteloos en vlot kunnen produceren van spraak, zonder onnatuurlijke pauzes en andere haperingen. Het is ook deze vloeiendheid in enge zin die bedoeld wordt in het huidige artikel. Binnen deze enge betekenis van het woord vloeiendheid zijn nog (minstens) twee perspectieven te onderscheiden: het perspectief van de spreker en het perspectief van de luisteraar. Vanuit het perspectief van de spreker is er onderzoek naar waarom sprekers niet-vloeiend zijn en haperen; vanuit het perspectief van de luisteraar is er onderzoek naar wat voor effect niet-vloeiendheden hebben op de perceptie. In wat volgt, bespreek ik beide perspectieven, om vervolgens mogelijke lessen voor docenten NT2 hieruit af te leiden.

Het perspectief van de spreker

Vanuit het perspectief van de spreker kunnen we de volgende vraag centraal stellen: “Wat is er nodig om vloeiend te kunnen spreken?” Naar een antwoord op deze vraag kan bij verschillende disciplines gezocht worden. In het deelvakgebied dat zich bezighoudt met het toetsen van taalvaardigheden is het model van taalvaardigheid van Bachman en Palmer (1996) toonaangevend. Hun model is gebaseerd op inzichten over communicatieve competentie. Om taalvaardig te zijn heb je meer nodig dan kennis van de taal op het gebied van grammatica en woordenschat. Andere belangrijke onderdelen binnen communicatieve

competentie behelzen strategische competenties, kennis van de pragmatiek van de taal, waarbij ook kennis over de organisatie van gesprekken hoort. Daarnaast is socio-culturele kennis noodzakelijk voor geslaagde communicatie. Opvallend is dat Bachman en Palmer (1996) in hun model vooral benadrukken welke typen kennis er nodig zijn. Een belangrijke toevoeging, is de snelheid waarmee de spreker die kennis kan ophalen. Om deze snelheidsvaardigheid beter te begrijpen, kunnen we te rade gaan bij psycholinguïstische theorieën.

De verschillende psycholinguïstische theorieën die zich bezighouden met spraakproductie zijn het erover eens dat tijdens het spreken drie (hoofd)processen doorlopen worden: conceptualiseren wat er gezegd moet worden, formuleren hoe dat gezegd moet worden, en uiteindelijk de juiste klanken articuleren (bv Levelt, Roelofs en Meyer 1999). De processen verlopen incrementeel, wat betekent dat sprekers de volgende boodschap (of deel van de boodschap) conceptualiseren en formuleren terwijl de klankenstroom van de huidige boodschap wordt gearticuleerd. In normale spreeknelheid van ongeveer 5 lettergrepen per seconde verlopen die processen dus razendsnel. Het is dan ook niet vreemd dat alledaagse spraak regelmatig onderbroken wordt door aarzelingen zoals stille pauzes, gevulde pauzes, verlengingen, herhalingen en reparaties. Ongeveer zes tot tien per honderd gesproken woorden zijn aarzelingen. De gevulde pauze 'uh' is het meest voorkomende 'woord' in het Nederlands. Oftewel, aarzelen in alledaags taalgebruik door moedertaalsprekers is volkomen normaal. Dergelijke frequente aarzelingen zijn vanuit psycholinguïstisch perspectief aldus te verklaren: wanneer een spreker in enig stadium van het spraakproductieproces niet in staat is om zijn eigen articulatie bij te houden, wordt de spreker niet-vloeiend. Misschien stopt hij met spreken (en is tijdelijk stil), misschien zal hij een gevulde pauze gebruiken (bijvoorbeeld "uh", "uhm"), de huidige uitspraak vertragen of een herhaling invoegen (bijvoorbeeld "de de"). Naast de achterstand op zijn eigen articulatie wordt een spreker ook niet-vloeiend wanneer hij, terwijl hij zijn eigen spraak monitort, een fout opmerkt die een reparatie nodig heeft.

Dat een moedertaalspreker op enig moment in het spraakproductieproces niet in staat is zijn eigen articulatie bij te houden is niet verwonderlijk wanneer je de verschillende deelprocessen beschouwt: na het conceptuele plannen van je boodschap, moet er tijdens het formuleren van spraak ten eerste de juiste woorden bij de boodschap worden gevonden, die moeten vervolgens de juiste vormen krijgen, morfosyntactisch en fonologisch, alvorens de spreker kan beginnen met de juiste fonetische vormen te kiezen en uit te spreken. Onderzoek heeft ook uitgewezen dat telkens wanneer een deelproces

moeilijk is om uit te voeren (bijvoorbeeld doordat het gekozen perspectief vraagt om een complexere, minder gebruikte, grammaticavorm, of doordat de boodschap om een weinig-gebruikt woord vraagt), de kansen op niet-vloeiendheden groter zijn (bv. Arnold et al., 2007).

Tot dusver zijn de besproken theorieën net zo goed toepasbaar op moedertaalsprekers als op tweedetaalsprekers. Wat is dan – vanuit het perspectief van de spreker – het grote verschil tussen spreken in de eerste en in de tweede taal? Zoals eerder uiteengezet, heeft een succesvolle spreker verschillende typen kennis nodig (woorden, chunks, grammatica, pragmatische kennis, interactionele kennis, ...), alsmede de vaardigheden om deze verschillende typen kennis razendsnel op te halen. Een minder vaardige T2-spreker heeft minder (talige) kennis, en daarnaast zijn minder vaardige T2-sprekers langzamer in het ophalen van die kennis (De Jong et al., 2012).

Dit artikel begon met het voorbeeld van een CV, waaruit bleek dat voor de leek, vloeiendheid gelijk staat aan algemene taalvaardigheid. Na de korte uiteenzetting vanuit het perspectief van de spreker, over wat er nodig is om vloeiend te kunnen spreken, is deze brede betekenis van vloeiendheid goed te begrijpen. Om vloeiend te kunnen spreken moet een tweedetaalspreker kennis van de taal en van het taalgebruik hebben, alsmede de vaardigheden om die kennis vlot in te kunnen zetten. Daarmee lijkt spreekvaardigheid misschien wel de meest alomvattende vaardigheid, in ieder geval wanneer de tijdsdruk voor succesvolle vloeiende spraak wordt meegerekend. Dit kan ik verder illustreren door spreekvaardigheid te vergelijken met de andere vaardigheden. Zo kent de andere productieve vaardigheid, schrijfvaardigheid, veel minder tijdsdruk. Als een schrijver even niet op het juiste woord kan komen, schrijft hij minder vlot, maar er is geen gesprekspartner of luisteraar die daar op moet wachten. Voor de receptieve vaardigheden luistervaardigheid en leesvaardigheid is het minder noodzakelijk om exacte (talige) kennis voorhanden te hebben dan bij de productieve vaardigheden. Lezen en luisteren kunnen succesvol zijn wanneer de precieze kennis van bijvoorbeeld een bepaalde grammaticale structuur niet beschikbaar is. Met behulp van wereldkennis kan een luisteraar of lezer invullen dat in een zin als “de man wordt gebeten door de hond” het hoogstwaarschijnlijk de hond is die bijt, en niet de man. Bovendien is bij het lezen, net zoals bij het schrijven, de tijdsdruk veel minder aanwezig dan bij het spreken. De tijdsdruk tijdens het luisteren, daarentegen, kan – afhankelijk van naar wie je luistert – nog groter zijn dan tijdens het spreken. Deze simpele vergelijking van de vaardigheden maakt ook direct duidelijk dat na spreekvaardigheid, gespreksvaardigheid wat betreft tijdsdruk de meest belastende vaardigheid is. Niet alleen moet je in een gesprek als spreker

je eigen articulatie bij kunnen houden, je moet het voorbereiden van je eigen spraak simultaan uit kunnen voeren met het luisteren naar en begrijpen van je gesprekspartner.

Het perspectief van de luisteraar

Onderzoek naar en theorieën over spreekvaardigheid en spraakproductieprocessen kunnen ons veel vertellen over hoe het komt dat moedertaalsprekers en tweedetaalsprekers regelmatig niet-vloeiend zijn in alledaags taalgebruik. Maar wat is het effect van aarzelingen op luisteraars? Om de vraag bij dit perspectief te beantwoorden kunnen we weer onderzoek beschouwen uit verschillende disciplines (zoals toetsing, conversatie-analyse, psycholinguïstiek).

In rubrics van spreek- en gespreksvaardigheid van de huidige taaltoetsen speelt vloeiendheid altijd een rol. Kort gezegd komt het erop neer dat wanneer de spreker niet-vloeiendheden laat horen, vaak gespecificeerd als langzame spraak, stille pauzes, gevulde pauzes zoals “uhm” en “uh”, herhalingen, en reparaties, dit het oordeel over vloeiendheid (en daarmee spreek- of gespreksvaardigheid) negatief beïnvloedt. Dergelijke rubrics zijn niet direct gebaseerd op onderzoek of theorie. Wel is er onderzoek waaruit blijkt dat beoordelaars (dus luisteraars) hun oordeel inderdaad baseren op de in de spraak aanwezige niet-vloeiendheden (bv Bosker et al., 2014). Dat is dus goed nieuws voor de verantwoording voor het gebruik van de rubrics. Maar hoe weten we nou dat de geuite niet-vloeiendheden inderdaad te maken hebben met de onderliggende spraakprocessen die gehinderd worden door gebrek aan kennis en vaardigheden in de tweede taal? Zoals gezegd, pauzes en andere haperingen zijn bij moedertaalsprekers zeer gebruikelijk in spraak. Hoe weet de beoordelaar welke hapering zijn oorzaak vindt in T2-specifieke problemen in het spraakproces? Daarop zijn we vooralsnog het antwoord schuldig. Het is niet bekend of beoordelaars van taaltoetsen, alsmede docenten die formatieve feedback geven op vloeiendheid kunnen horen waar een hapering door komt.

Uit psycholinguïstisch onderzoek is wel wat bekend over de effecten van haperingen op de verwerkingsprocessen bij de luisteraar: luisteraars kunnen de informatie die besloten zit in haperingen, gebruiken. Zoals gezegd heeft een spreker in zijn spraakproces meer moeite met moeilijke concepten, met weinig-gebruikte constructies en woorden of chunks en gaat moeilijkheid in spraakproductie samen met niet-vloeiendheden in spraak. Deze regelmatigheid wordt gebruikt door de luisteraar: wanneer een spreker niet vloeiend is, kan de luisteraar verwachten dat er iets moeilijks gaat komen. En dit is precies wat er gebeurt: luisteraars blijken hun aandacht te verhogen, en bijvoorbeeld

woorden sneller te kunnen herkennen wanneer deze voorafgegaan worden door haperingen (bv Corley et al. 2007). Onderzoekers kibbelen nog in hoeverre dit effect een toevallig bijproduct is van de spreekprocessen, danwel een strategisch ingezet communicatiemiddel door de spreker om de luisteraar van tevoren te 'waarschuwen' voor de mogelijke moeilijkheid van de op de hapering volgende spraak.

Uit onderzoek dat gebruik maakt van conversatie-analyse (bijvoorbeeld door communicatiewetenschappers en bij discourse analyse) komen wel aanwijzingen dat sommige haperingen in ieder geval meer zijn dan automatische bijproducten. Wanneer de gedisprefereerde respons wordt gebruikt in een antwoord-respons paar, dan gaat dat gepaard met haperingen (Pomerantz, 1984). Denk bijvoorbeeld aan een uitnodiging zoals "Kom je vanavond op mijn feestje?". Wanneer die uitnodiging wordt afgeslagen, zal hij worden ingeleid door een aarzeling ("Uh, nee ik heb geen tijd"). Direct de uitnodiging afslaan zou als onbeleefd gelden. Ander conversatie-analytisch onderzoek heeft uitgewezen dat gevulde pauzes worden opgevat als beurt-houders. Met andere woorden, wanneer een spreker midden in zijn uiting "uhm" zegt, vat de gesprekspartner dit op als teken dat de spreker nog niet klaar is met spreken en nog de beurt wil houden.

Dus waar toegepaste taalwetenschappers die onderzoek doen naar taaltoetsen niet-vloeiendheden zien als aspecten die negatief beoordeeld zouden moeten worden, zien psycholinguïsten en conversatie-analytici de positieve waarde van diezelfde niet-vloeiendheden: de luisteraar wordt geholpen tijdens de verwerking van (moeilijke) spraak, en niet-vloeiendheden hebben betekenis in interactie (beleefdheid, beurtregulering). In sociolinguïstisch onderzoek naar de effecten van verschillende spreekstijlen, komen juist negatieve aspecten van niet-vloeiendheden naar voren. Wanneer een spreker veel gevulde pauzes gebruikt, is dat een onderdeel van zogenaamde 'machteloze' spraak. Sprekers met machteloze spraak gebruiken meer aarzelingen, meer hedges (verzachtend taalgebruik zoals "eigenlijk", "in feite") en tag questions ("toch?"). Machteloze spraak wordt door luisteraars onder andere als minder competent, minder intelligent, en minder te vertrouwen beschouwd dan zogenaamde 'machtige' spraak (bv Smith et al, 1998).

Uit sociolinguïstisch onderzoek komt een nog complicerder aspect naar voren: in interactie zijn sprekers geneigd op elkaar te lijken (bv Giles et al., 1991). Ze lijken op elkaar wat betreft gebaren, wat betreft zinsbouw, woordkeus, en ook hun vloeiendheid. In gesprek met een vlotte spreker, zal de gesprekspartner zelf ook sneller gaan spreken en in gesprek met iemand die korte pauzes gebruikt, zal de gesprekspartner zelf ook kortere pauzes gaan gebruiken (en vice versa). Dergelijke

aanpassingen over en weer aan de gesprekspartner zijn onderdeel van succesvolle interactie: door aan te passen laat de spreker zijn gesprekspartner weten op één lijn te zitten.

Aanbevelingen voor het NT2-onderwijs

Wat moet een NT2 docent nu doen om spreekvaardigheid en met name vloeiendheid bij zijn leerders te bevorderen? Of hoeft een docent eigenlijk niets te doen? Als haperingen onderdeel zijn van succesvolle communicatie (beurtwisselingsregels, interactionele strategieën, indicatoren voor luisteraars van potentieel moeilijk te begrijpen spraak, methodes om te laten zien dat gesprekspartners op één lijn zitten), dan moeten we de niet-vloeiendheden toch laten zitten? Bovendien is inmiddels uit onderzoek bekend dat aspecten van vloeiendheid niets of weinig te maken hebben met tweedetaalvaardigheid, en grote overlap vertonen met de spreekstijl in de eerste taal (bv De Jong et al., 2015). Dit duidt erop dat vloeiendheid voor een deel te maken heeft met persoonlijke spreekstijl. Wat zou je als T2-docent dan je leerders überhaupt moeten aanraden?

Om gericht advies te geven aan NT2-leerders is het nodig om meer inzicht te krijgen in wanneer niet-vloeiendheden uit spreekstijl voortvloeien, en wanneer ze te maken hebben met (nog in ontwikkeling zijnde) taalvaardigheid. In het recente onderzoek naar T2-vloeiendheid wordt daar steeds meer over bekend. Bijvoorbeeld blijkt uit onderzoek dat spreesnelheid een betere indicator is van taalvaardigheid dan pauzes in spraak en dat niet zozeer het verschil in aantal pauzes indicatief is voor taalvaardigheid, maar de verdeling van die pauzes tussen en binnen zinnen. Hoe taalvaardiger, hoe minder het percentage pauzes binnen zinnen en zinsdelen (Kahng, 2014; De Jong, 2016). Deze bevindingen komen overeen met De Jong et al. (2013; 2015): snelheid van spraak in de tweede taal is sterk gerelateerd aan taalvaardigheid, aantal haperingen (stille pauzes, gevulde pauzes) is dat al minder, en de gemiddelde pauzeduur lijkt zeer weinig te maken te hebben met taalvaardigheid. Dergelijk onderzoek geeft aanknopingspunten voor de praktijk: leerders zouden vooral getraind moeten worden in het verminderen van aarzelingen binnen zinnen en zinsdelen. Daarnaast zou vooral het tempo een belangrijke factor zijn om als vloeiende spreker aangewezen te kunnen worden.

De logische vraag die hieruit volgt is hoe docenten dit nu kunnen bevorderen bij hun leerders. Drie mechanismen die volgens huidige theorieën van tweedetaalvaardigheid verantwoordelijk zouden zijn voor het ontwikkelen van spreekvaardigheid, zijn vaardigheidsspecifiek leren, overdracht-passende verwerking en automatisering van

spraakprocessen. Hieronder worden deze mechanismen kort beschreven.

Vaardigheidsspecifiek leren impliceert de metaforische open deur dat om (vloeiend) te leren spreken, de leerder in de klas (en daarbuiten) moet spreken, en niet een andere vaardigheid moet oefenen (DeKeyser, 1997). Gerelateerd aan vaardigheidsspecifiek leren is het begrip overdracht-passende verwerking (Lightbown, 2007). Overdracht-passende verwerking houdt in dat de kennis en vaardigheden die in het klaslokaal worden geleerd, overgebracht kunnen worden naar situaties buiten de klas als de situaties in en buiten het klaslokaal zoveel mogelijk op elkaar lijken. Oftewel: wanneer de oefeningen in de klas lijken op de communicatieve situaties die de leerder buiten de lessen nodig zal hebben, zullen de lessen meer zin hebben. Een derde mechanisme betrokken bij het leren van spreekvaardigheid is automatisering. Door spreken te oefenen worden de processen die nodig zijn om te spreken herhaald, en dit zal leiden tot automatisering van deze processen (Segalowitz & Hulstijn, 2005). Vloeiende spraak is dus het gevolg van geautomatiseerde processen zoals (bepaalde) woorden en chunks ophalen en vervolgens de benodigde morfosyntactische en fonologische regels geautomatiseerd toepassen.

De activiteiten in de klas om spreekvaardigheid te bevorderen zouden dus het liefst activiteiten zijn waarbij leerlingen aan het woord zijn, die betrekking hebben op de toekomstige communicatieve situaties, en waar de leerlingen voldoende mogelijkheden krijgen om te oefenen (herhalen). Gatbonton en Segalowitz (2005) presenteren een dergelijke methode waarin herhaling bij de activiteit zelf nodig is om in de klas een gemeenschappelijk communicatief doel te bereiken. Deze methode integreert ideeën uit informatiekloof-taken en repetitieve taken. In een andere repetitieve taak bevorderend voor vloeiendheid (de 4/3/2-taak) spreken leerlingen over een bepaald onderwerp eerst in vier minuten, dan herhalen ze dat in drie minuten, en vervolgens moeten ze zoveel mogelijk dezelfde boodschappen vertellen in twee minuten. Het vertellen van hetzelfde verhaal in steeds minder beschikbare tijd is natuurlijk wel herhalend, maar voldoet niet noodzakelijk aan de communicatieve voorwaarde. Toch is gebleken dat een dergelijke taak vloeiendheid kan bevorderen alsook de gebruikte grammaticale nauwkeurigheid en grammaticale complexiteit (Arevart & Nation, 1991). Bovendien blijken de verbeteringen op de lange termijn deels behouden en kunnen ze overgedragen worden naar nieuwe spreektaken (N. De Jong & Perfetti, 2011).

Tot slot

Vloeiend spreken behelst, in ieder geval wanneer het in interactie moet gebeuren, alle deelvaardigheden die voor communicatieve competentie nodig zijn. Om vloeiend spreken te bevorderen, is het aanleren van alle kennis en vaardigheden die nodig zijn voor geslaagde communicatie dus zinvol. Het is als NT2-docent wel goed om te beseffen dat ook moedertaalsprekers vaak niet-vloeiend zijn. De aarzeling “uh” of “uhm” is het meest frequente woord in de Nederlandse taal, en aarzelingen blijken zinvol te zijn voor succesvolle communicatie. Leren hoe te aarzelen in een tweede taal, hoort daarom ook bij het vloeiend leren spreken van die tweede taal.

Literatuur

- Arevart, S., & Nation, P. (1991). Fluency improvement in a second language. *RELC Journal*, 22, 84–94.
- Arnold, J. E., Hudson Kam, C. L., & Tanenhaus, M. K. (2007). If you say thee uh you are describing something hard: The on-line attribution of disfluency during reference comprehension. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 33(5), 914.
- Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Bosker, H. R., Quené, H., Sanders, T., & Jong, N. H. (2014). The Perception of Fluency in Native and Nonnative Speech. *Language Learning*, 64(3), 579-614.
- Corley, M., Macgregor, L. J., & Donaldson, D. I. (2007). It's the way that you, er, say it: Hesitations in speech affect language comprehension. *Cognition*, 105(3), 658-668.
- De Jong, N., & Perfetti, C.A. (2011). Fluency training in the ESL classroom: An experimental study of fluency development and proceduralization. *Language Learning*, 61, 533–68.
- De Jong, N.H. (2016), Predicting pauses in L1 and L2 speech: the effects of utterance boundaries and word frequency, *IRAL* 54(2): 113-132.
- De Jong, N. H., Groenhout, R., Schoonen, R. & Hulstijn, J.H. (2015). Second language fluency: speaking style or proficiency? Correcting measures of second language fluency for first language behavior. *Applied Psycholinguistics* 36(2), 223 - 243.
- De Jong, N. H., Steinel, M.P., Florijn, A.F., Schoonen R., & Hulstijn, J.H. (2012). Facets of speaking proficiency. *Studies in Second Language Acquisition* 34(1). 5 - 34.
- De Jong, N. H., Steinel, M.P., Florijn, A.F., Schoonen R., & Hulstijn, J.H. (2013). Linguistic skills and speaking fluency in a second language. *Applied Psycholinguistics* 34(5), 893 - 916.
- DeKeyser, R. M. (1997). Beyond explicit rule learning: Automatizing second language morphosyntax. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 195–221.
- Gatbonton, E., & Segalowitz, N. (2005). Rethinking communicative language teaching: A focus on access to fluency. *Canadian Modern Language Review*, 61, 325–53.
- Giles, H., Coupland, N., & Coupland, J. (1991). Accommodation theory: Communication, context, and consequences. In H. Giles, J. Coupland & N. Coupland (Eds.), *Contexts of accommodation: Developments in applied sociolinguistics* (pp. 1-68). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Kahng, J. (2014). Exploring Utterance and Cognitive Fluency of L1 and L2 English Speakers: Temporal Measures and Stimulated Recall. *Language Learning*, 64(4), 809-854.
- Levelt, W. J. M., Roelofs, A., & Meyer, A. S. (1999). A Theory of Lexical Access in Speech Production. *Behavioral and Brain Sciences*, 22(1), 1-37.
- Lightbown, P. (2007). Transfer appropriate processing as a model for classroom second language acquisition. In Z. Han (Ed.), *Understanding second language process* (pp. 27–44). Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Pomerantz, A. (1984). Agreeing and disagreeing with assessments: Some features of preferred/dispreferred turn shapes. In J. M. Atkinson, & J. Heritage (Eds.), *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis* (pp. 57-101). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- Segalowitz, N., & Hulstijn, J. H. (2005). Automaticity in bilingualism and second language learning. In J. Kroll & A. De Groot (Eds.), *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches* (pp. 371–88). Oxford, England: Oxford University Press.
- Smith, V., Siltanen, S. A., & Hosman, L. A. (1998). The effects of powerful and powerless speech styles and speaker expertise on impression formation and attitude change. *Communication Research Reports*, 15(1), 27-35.