

Een zee van tijd

Uitgeverij Zwijsen, vanaf 1992, onderdeel van het methodepakket 'Het ei van Columbus'.

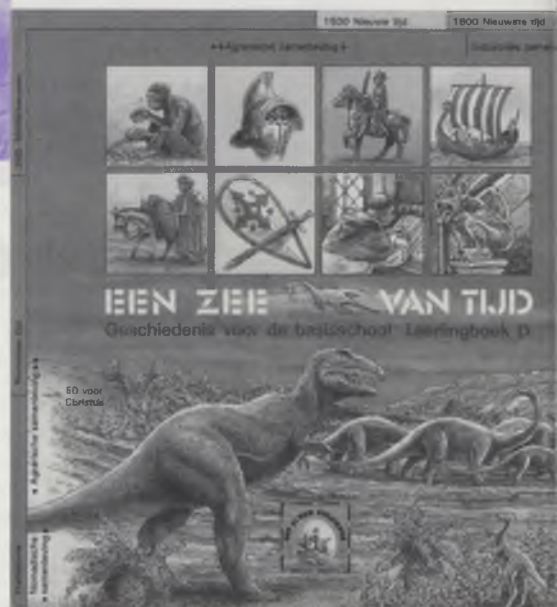
Hoofdauteur: R. de Bruin, overige auteurs: H. Bijl, D. Kuyer, P. van der Naald, J. Plooy, F. Storm en H. de Zeeuw.

Kinderliteratuur: P. Mooren en J. Peijen (selectie).

Illustraties: R. Bruijn, W. Euverman,

F. de Heij, L. Koopmans, H. van Lunenburg en G. Vroon.

Een zee van tijd bestaat uit: Handleiding deel A t/m F (groep 3 t/m 8), Leerlingenboek deel C t/m F (groep 5 t/m 8), Werkboek deel C t/m F, Kopieerboek A t/m F, Vertelplaten deel A & B, Klassikale tijdbalk



De handleidingen

Uitgangspunten

Tijds- en historisch besef 4- tot 12-jarigen

De opbouw van de methode is gebaseerd op ontwikkelingspsychologische uitgangspunten met betrekking tot tijdsbesef (Heinrich Roth). Deze uitgangspunten zijn duidelijk herkenbaar in deel A, B en gedeeltelijk in deel C. In deel C worden de leerlingen aan de hand van een fictief kind ingeleid in het verleden. Onderwerpen als familie, archief, historisch Gouda, verzamelingen en musea worden geïntroduceerd en gevolgd door het Museum van de Tijd. In dit museum zien we de omslag in het tijdsbesef, waarbij kinderen de aandacht verleggen van belangstelling voor het 'eigen' verleden naar het 'andere' verleden.

Het is de vraag of de hoofdpersoon in deel C, het fictieve meisje Steffie, de kinderen voldoende mogelijkheden tot identificatie biedt. Je kunt je afvragen waarom de samenstellers niet volstaan hebben met het aanreiken van ideeën om de leerlingen van groep 5 (met hun geschiedenis, hun omgeving en hun verzamelingen) zelf centraal te stellen.

Relatie met de kerndoelen

De kerndoelen worden niet met name genoemd bij de uitgangspunten van de methode. De eerste kerndoelen (1993) waren bij het verschijnen van de

methode nog niet van toepassing. De kerndoelen van 1998 zijn goed terug te vinden in de methode. Indien we kijken naar de nadere omschrijving van de kerninhouden van de kerndoelen dan valt op dat deze merendeels in de methode aanwezig zijn. Sommige onderwerpen worden zelfs veel uitvoeriger behandeld dan de kerndoelen voorschrijven. Deel F besteedt opvallend veel aandacht voor de Eerste Wereldoorlog.

De methode gaat veel verder dan de omschrijving in de kerninhouden: 'de positie van Nederland tijdens de Eerste Wereldoorlog'.

Visie op een doorgaande lijn van groep 1 tot en met 8: de doorgaande lijn is gekoppeld aan de ontwikkelingspsychologische uitgangspunten van de methode en de globale kennismaking, die leerlingen in groep 5 maken met onderwerpen uit de geschiedenis, waarna deze onderwerpen in groep 6 tot en met 8 nader worden uitgewerkt.

Relatie met wereldoriëntatie: Een zee van tijd maakt deel uit van *Het Ei van Columbus*, een methodenpakket dat is gebaseerd op het project Sociale Wereldoriëntatie (SLO). Een zee van tijd is vooral gebaseerd op de culturele, economische en politieke invalshoeken. De methode ziet ecologie als vierde invalshoek.

Samenhang met andere vak- en vormingsgebieden: we nemen aan dat het totale pakket *Het Ei van Columbus* (met *Land in Zicht*, *In Vogelvlucht*, *Een zee van tijd* en *De Wereld Rond*) voldoende samenhang biedt. Onderwerp van analyse is echter alleen *Een zee van tijd*. Allerlei raakvlakken met de andere methodes uit *Het Ei van Columbus* blijven hierdoor buiten beschouwing. Scholen, die alleen *Een zee van tijd* hebben aangeschaft en niet het totale pakket, besteden onvoldoende aandacht aan de staatsinrichting, aangezien dit onderdeel alleen in *De Wereld Rond* is terug te vinden.

Uitgangspunten en leerdoelen

Algemene doelen

De methode noemt een vijftal uitgangspunten: helpen bij het leren ordenen van tijd, leidend tot kennis van chronologie; inzicht geven in het functioneren van menselijke samenlevingen; stimuleren tot verwondering en zo tot een onderzoekende houding; kennis van de ontstaansgeschiedenis van de moderne multiculturele samenleving; aandacht schenken aan de relatie mens en omgeving.

Om deze uitgangspunten te verwezenlijken moeten de kinderen:

- kennis verwerven van de begrippen heden, verleden en toekomst alsmede hun onderlinge samenhang.

- kennis verwerven van sociaal- economische, politieke en culturele aspecten van historische en hedendaagse samenlevingen.
 - inzicht verwerven in de relatie van deze aspecten met de ecologische omgeving.
 - inzicht verwerven in de historische ontwikkeling van deze relatie.
 - vaardigheden verwerven in het ordenen van tijd.
 - vaardigheden verwerven in het zoeken, beoordelen, ordenen en weer- geven van informatie.
 - een kritisch waarderende houding ontwikkelen in de confrontatie met historische en hedendaagse culturen.
- Doelen per leerjaar, per blok, per les:* per les worden specifieke doelen genoemd onder het kopje: Waar gaat het om?

Kennis, inzicht, vaardigheden en/of attitudes: de algemene doelen zijn gericht op kennis, inzicht, vaardighe- den en houdingen, waarbij kennis het meest genoemd wordt. De lesdoelen zijn vooral gericht op: kennen, weten, begrijpen en kunnen.

Relatie begrippen – leerdoelen: er is over het algemeen een duidelijke relatie tussen begrippen en leerdoelen.

Leerstofkeuze en verantwoording

De eigen geschiedenis van het kind: in de delen voor groep 3 t/m 5 wordt hier aandacht aan besteed. In de handlei- dingen bevinden zich verwijzingen in deze.

Lokale, regionale, Nederlandse en/of mondiale geschiedenis

De handleidingen bieden geen duide- lijk aanknopingspunten voor lokale en regionale geschiedenis. In enkele z.g. maanopdrachten (verbredingsopdrach- ten) worden leerlingen aangespoord om op ontdekking te gaan in de eigen omgeving. De betreffende opdrachten geven echter te weinig houvast aan de leerkracht en de leerlingen om dit ook daadwerkelijk te gaan doen.

Onderwerpen uit de mondiale geschie- denis komen in verschillende delen aan de orde: Oud-Egypte (deel C), Ara- bieren en Kruistochten (deel D), Ont- dekkingsreizen, Inca's en Azteken (deel E), Indië en Suriname (deel F). Het is echter de vraag of hier inderdaad sprake is van mondiale geschiedenis. Alle genoemde onderwerpen (met uit- zondering van Egypte) worden pas belicht op het moment dat ze in aanraking komen met de Europeanen.

Multiculturele samenleving

In deel C wordt er in het algemene deel van de handleiding wel melding van gemaakt, maar in het leerlingen- boek is hier niets van terug te vinden. In de handleiding van deel D wordt aangegeven dat er twee keuzen gemaakt zijn. Er is een gemeenschap- pelijk beginpunt: het ontstaan van de aarde en de oorsprong van de mens. Wat deze keuze nou precies te maken heeft met de multiculturele samenle- ving wordt echter niet duidelijk gemaakt. Het achterliggende idee is waarschijnlijk: "Kijk we hebben allemaal dezelfde oorsprong". Deze constatering wordt echter niet expliciet gemaakt. Ten tweede is er niet alleen aandacht voor vaderlandse geschiedenis, maar ook voor de geschiedenis van andere culturen en gebieden. Het gaat vooral om de ontmoeting van culturen. Hierbij kan aangetekend worden, dat er ver- schillende mogelijkheden zijn om de thema's migratie en ontmoetingen van culturen en cultuuroverdracht expliciet aan de orde te stellen. Dat gebeurt echter niet bij onderwerpen die zich hiervoor kunnen lenen: de eerste land- bouwers, het Romeinse Rijk, de Grote Volksverhuizingen, Arabieren en Vikingen, de Kruistochten.

In deel E komen twee hoofdstukken voor die in ieder geval in het teken staan van de kennismaking met andere culturen: de Ontdekkingsreizen en de Nieuwe Wereld (Azteken en Inca's). Bij het laatste hoofdstuk staat vooral de verwondering over deze culturen en de hebzucht van de Spanjaarden centraal. Mogelijk dat deze benadering de auteur enigszins op een dwaalspoor heeft gebracht. Kinderen verwonderen zich nu wel over de wijze waarop in de Azteekse cultuur mensenoffers worden gebracht, maar de in onze ogen min- stens zo verwonderlijke Spaanse inqui- sitie ontbreekt. Verder wordt in de handleiding zeer summier aandacht besteed aan de grootschalige immigra- tie tijdens de beginjaren van de Republiek (de komst van Joden in ver- band met het tolerante klimaat), terwijl hierover in het leerlingenboek helemaal niets terug te vinden is.

In deel F wordt veel aandacht besteed aan de multiculturele samenleving van- uit historisch perspectief, met name in hoofdstuk 5 Over Indië en Suriname. Het gaat wat Indonesië betreft o.a. over de VOC-periode, het Cultuur- stelsel, het moderne imperialisme, de

Japanse bezetting en de Indonesische onafhankelijkheidsstrijd. We vinden echter niets terug over de komst van tienduizenden Indische Nederlanders. Er wordt wel terloops aandacht besteed aan Nederlandse leenwoorden uit het Maleis. Wat betreft Suriname behandelt de methode de slavenhandel als een veelvoorkomend verschijnsel zowel in Europa als in Afrika. Het unieke karakter van de transatlantische slavenhandel wordt niet expliciet besproken. Verder komt het leven op een plantage aan de orde, het abolitionisme en de komst van contractarbeiders naar Suriname. In de methode wordt wel ingegaan op de komst van Surinamers naar Neder- land na de onafhankelijkheid van dat land.

Roldoorbreking: roldoorbreking komt in de methode niet expliciet aan de orde.

Leerstofordening en verantwoording

Leerstofordening: de opzet van de methode is progressief, met doordat enkele aspecten uit de delen 3 tot en met 5 in latere delen terugkomen enige semi-concentrische accenten. De summiere algemene handleiding geeft op dit punt geen verantwoor- ding.

Ontwikkeling van tijdsbegrip en de tijdbalk

De opbouw in deze vanaf groep 3 wordt in het algemene deel van de handleiding verantwoord.

Groep 3: ordening in perioden: vroe- ger/nu. Verder aandacht voor familiere- laties: kinderen, ouders en grootouders (aan de hand van een fictieve familie). Groep 4: ordening in perioden: verle- den – heden – toekomst. Verder aan- dacht voor de levenslijn van de fictieve Meneer Tak en de eigen levenslijn van de kinderen.

Groep 5: het museum van de Tijd. Het museum omvat vijf zalen die elk een periode beslaan: prehistorie (jager/ver- zamelaar), oudheid (agrarisch-sedentair Egypte), middeleeuws dorp (agrarisch- sedentair Europa), zeventiende eeuw (scheepvaart, Amsterdam) en de jaren '50 van de vorige eeuw (de jeugd van de auteur?). Verder staan centraal de historische interesse van de fictieve Steffie alsmede die van haar familie. Groep 6: introductie van de tijdbalk. Bij elke les staan in het leerlingenboek twee balken (de klassieke perioden en maatschappijtypen). Per les worden maximaal twee jaartallen boven de balk

geplaatst. De balken bevorderen nauwelijks de mogelijkheid aan de kinderen om zich visueel te oriënteren op het tijdsverloop, aangezien er geen consequente schaalverdeling m.b.t. de perioden is gehanteerd.

Wijze van periodiseren

De methode hanteert zowel de traditionele vorm van periodisering als de periodisering in samenlevingsvormen, maar deze keuze wordt niet verantwoord. De traditionele periodisering bestaat uit: Prehistorie, Romeinse Tijd, Middeleeuwen, Nieuwe Tijd en Nieuwste Tijd. De indeling in samenlevingsvormen bestaat uit: Nomadische, Agrarische en Industriële samenleving. We missen hier het onderscheid tussen de agrarisch-sedentaire en de agrarisch-stedelijke samenlevingsvorm.

Relatie tussen het verleden en het heden

De handleidingen geven op dit punt geen duidelijke verantwoording. In de delen E en F vindt bij het onderdeel Terugblik (in het leerlingenboek) een koppeling tussen verleden en heden plaats door het stellen van enkele vragen aan de leerlingen. Het is de bedoeling dat de kinderen bij deze vragen het geleerde combineren met informatie die zij hebben uit de omgeving of uit andere bron.

Enkele voorbeelden uit deel F (hoofdstuk 2): N.a.v. de oorsprong van voetbal als elitesport. "Zijn er in onze tijd nog sporten voor armen en rijken?", of uit hoofdstuk 5: "Door de komst van kolonisten naar nieuwe gebieden werd het bestaan van oorspronkelijke bewoners bedreigd. Noem daar voorbeelden van uit dit onderwerp (Indië en Suriname). Geldt dit ook in onze tijd nog?" Niet veel kinderen zullen in staat zijn deze vragen te beantwoorden. Opmerkelijk is dat het onderdeel Terugblik in de loop van de methode van inhoud verandert. In deel D is het meer een samenvatting van het behandelde hoofdstuk, terwijl in de delen E en F een koppeling tussen heden en verleden wordt gemaakt.

Concrete didactische aanwijzingen voor adaptief onderwijs

Basisstof en keuzestofactiviteiten

Er is volgens de handleidingen sprake van basisstof, herhalings/verbredingsstof van hetzelfde niveau voor snelle kinderen (maanopdrachten) en verdiepingstof voor kinderen die moeilijker leerstof aankunnen (steropdrachten).

Deze wijze van differentiëren wordt niet consequent benaderd. Bij sommige lessen vinden we één van beide typen opdrachten. Verder valt op dat bij sommige maanopdrachten eerder sprake is van verdieping, dan van verbreding. B.v. in deel E, hoofdstuk 2 les 1: De leerlingen moeten op zoek gaan naar informatie over het ontstaan van hun woonplaats in een bibliotheek, in een archief of bij een historische vereniging en in les 5 moeten de leerlingen bedenken welke plaatsen in de omgeving al in de Middeleeuwen bestonden.

(Inter)actief en zelfstandig leren, individueel en in groepen: in het onderdeel lesverloop is per les te vinden hoe de samenstellers zich voorstellen hoe de leerlingen aan de slag gaan. Meestal gaat het om het uitvoeren van opdrachten die individueel of in tweetallen gemaakt moeten worden.

Omgaan met verschillen tussen leerlingen: er wordt geen aandacht besteed aan het omgaan met verschillen tussen kinderen.

Gebruik in een combinatieklas: er zijn geen aanwijzingen voor gebruik in een combinatieklas.

Concrete didactische aanwijzingen

Per onderdeel geven de handleidingen aan wat de geschatte tijdsinvestering is. Achter in de handleidingen is een boekenlijst opgenomen met korte inhoudsopgaven van historische jeugdliteratuur.

Functioneel gebruik van de tijdbalk

Deel C bevat geen tijdbalk, maar het Museum van de Tijd. In de vorm van zalen worden verschillende perioden uit de tijd en hoofdstukken uit het boek aan de orde gesteld. De kinderen kunnen met dozen dit museum namaken in de klas. Er zijn kopieerbladen met materiaal om de zalen van dit museum te vullen.

In de afsluitende les van ieder blok moet een tijdbalk op het bord getekend worden. De voorgestelde tijdbalk is proportioneel correct: 2 meter=2000 jaar, verdeeld in stukken van 10 cm=100 jaar. Ook de kopieerbladen bevatten tijdbalken.

Bij de methode is later een klassikale tijdbalk verschenen. Deze tijdbalk kent geen consequent gehanteerde schaalverdeling. Hierdoor kunnen de kinderen zich niet oriënteren op het tijdsverloop. In de bijgeleverde handleiding

staat dat de tijdbalk meer is dan een getallenlijn, o.a. dankzij de illustraties op de balk. De illustraties zorgen samen met het ontbreken van een consequente schaalverdeling tot de nodige verwarring. Zo vangt de prehistorie op de balk rond 400 v.Chr. aan, maar tevens is hier het huis van de bandkeramiekers (5300 v. Chr.) afgebeeld. Aangezien er op de klassikale tijdbalk geen uitvergroting van perioden plaatsvindt, wordt het dringen op de balk om gebeurtenissen uit de nieuwste tijd een plaatsje te geven. Tot slot valt op dat de benaming van de samenlevingsvormen op de klassikale tijdbalk ontbreekt.

Verwijzing naar bruikbare leer- en hulpmiddelen, waaronder ICT: dergelijke verwijzingen zijn niet aanwezig.

Suggesties voor excursies en werk buiten de klas: dergelijke suggesties komen sporadisch voor en worden dan ook nog weinig onderbouwd.

Evaluatie, zelfcorrectie en feedback: aanwijzingen hiervoor ontbreken.

Vakinhoudelijke (achtergrond)informatie: per les is onder het kopje 'Inhoudelijk ondersteuning' voldoende achtergrondinformatie voor de leerkracht te vinden.

De methode kent geen register.

De leerlingenboeken

Herkenbare uitgangspunten

Een zee van tijd is gebaseerd op de volgende uitgangspunten:

- helpen bij het leren ordenen van tijd, leidend tot kennis van chronologie.
- inzicht geven in het functioneren van menselijke samenlevingen.
- stimuleren tot verwondering en zo tot een onderzoekende houding.
- kennis van de ontstaansgeschiedenis van de moderne multiculturele samenleving.
- aandacht schenken aan de relatie mens en omgeving.

De eerste drie uitgangspunten komen op redelijke schaal aan de orde in de methode. Dat geldt niet voor uitgangspunt 4, dat over het algemeen onvoldoende aan de orde komt, doordat in de methode weinig verbanden gelegd worden tussen het verleden en heden, uitgangspunt 5 wordt in het algemene deel van de handleiding zeer belangrijk gevonden. Dit uitgangspunt komt

– overigens voornamelijk impliciet – aan de orde in deel D en is niet te terug te vinden in de overige delen.

Historisch verantwoorde en juiste stof

Teksten

Over het algemeen is de stof historisch verantwoord en juist. Enkele details die opvielen:

Deel C: opvallend is het grotendeels ontbreken van teksten in het leerlingenboek. Dit is meer een kijkboek geworden, waarbij de handleiding zorgt voor de benodigde informatie en aanwijzingen voor het gebruik van illustraties.

Deel D: merkwaardig is de grote sprong die in les twee wordt gemaakt. Aan de orde komen een skelet van een dinosaurius (65 miljoen jaar), Lucy (3 miljoen) en homo sapien sapiens (40.000). Er zijn geen duidelijke tijdbalken voorhanden om deze sprongen in de tijd voor leerlingen duidelijk te maken. Tevens roept dit de vraag op: "Waarom begint een geschiedenis methode met dinosaurussen?" De ondergang van Dorestad wordt vooral geweten aan de plundering door de Vikingen, terwijl daarvoor geen sluitend archeologisch bewijs voorhanden is. Deel E: in de handleiding wordt uitgegaan van een vijftal verklaringen m.b.t. het ontstaan van steden in de late Middeleeuwen. (de ligging van nederzetting aan een (water)weg, bij een kasteel, kerkelijk centrum, bestuurlijk centrum, centrum van een agrarische omgeving.) Vreemd genoeg gaat het leerlingenboek vooral uit van het voor ons land wat uitzonderlijke verschijnsel van het ontstaan van een stedelijke nederzetting rond een kasteel.

Deel F: '11 november' wordt in dit deel voorgesteld als een feestdag in veel landen die deelnamen aan de Eerste Wereldoorlog. Juister is het om te stellen dat deze dag meer het karakter heeft van een herdenkingsdag.

Afbeeldingen: de methode bevat veel illustratiemateriaal: vooral getekende illustraties en daarnaast fotomateriaal. De illustraties zijn over het algemeen functioneel. In de handleidingen worden aanwijzingen gegeven om de illustraties een plek in de les te geven. Er is sprake van een duidelijke relatie tussen tekst en illustratie.

Kaarten: in deel C komt slechts één kaart voor: een schatkaart bij een les over scheepvaart in de zeventiende eeuw. In de delen D tot en met F is in

de leerlingenboeken per hoofdstuk gemiddeld één kaart aanwezig. De kaarten zijn over het algemeen onduidelijk. Het zijn meer kaarten van een illustrator, dan kaarten van een cartograaf. Sommige kaarten zijn niet correct: zie b.v. deel F, de kaart m.b.t. de Duitse inval in mei '40. Hierbij lijkt het of de aanvalslijnen voor een belangrijk deel over het IJsselmeer liepen.

Aansluiting ervaringen en leefomgeving leerlingen: in deel C vindt deze aansluiting nauwelijks plaats. We vinden in de handleiding van deel C (43) wel een aanbeveling om het niet te laten bij de visuele rondwandeling door Gouda aan de hand van Steffie, maar om dit ook in de eigen gemeente te doen. Behalve de aanbeveling contact met de VVV te leggen bevat de handleiding geen aanwijzingen om deze aansluiting tot stand te brengen. In delen D tot en met F is er sporadisch aansluiting via de maanopdrachten in de handleidingen. De handleidingen hebben ook geen duidelijke aanwijzingen om deze aansluiting tot stand te brengen.

Verhouding tussen tekst en beeldmateriaal: in deel C is de tekst van ondergeschikt belang. In de delen D tot en met F is de verhouding tekst – beeldmateriaal ongeveer 1 op 1. Tekst en illustratie ondersteunen elkaar.

Verhouding tussen verhalende en informatieve teksten: in deel C is dit criterium niet van toepassing voor het leerlingenboek. De handleiding bij deel C bevat vooral informatieve teksten. De leerlingenboeken van deel D tot en met F bevatten per blok één verhalende tekst.

Taalgebruik: het leerlingenboek deel C bevat nauwelijks teksten, maar wel veel illustraties. Deze opzet maakt de methode zeer geschikt voor niet-Nederlandstalige kinderen. De handleiding maakt hier echter geen melding van en helaas bieden het eerste (Steffie) en het laatste hoofdstuk (De jaren 50) deze groep kinderen onvoldoende mogelijkheden om zich met het onderwerp te identificeren. Naarmate de methode vordert neemt de moeilijkheidsgraad van de teksten aanzienlijk toe. De teksten zijn kort en bevatten daardoor sterk gecompromeerde informatie. Dit kan voor NT-2 kinderen problemen opleveren. In deel E worden de kinderen geconfronteerd met voor hen zeer abstracte onderwerpen zoals de bestuursstructuur van de

Republiek. Een dergelijk onderwerp wordt niet met kaartjes of schema's ondersteund. De compactheid van de verstrekte informatie zal niet veel leerlingen en leerkrachten met tevredenheid laten terugblikken op een dergelijke les.

Kernbegrippen: in de handleidingen worden de kernbegrippen duidelijk aangegeven.

Factor tijd: in deel C maken de leerlingen een stamboom. Verder vindt de oriëntatie plaats met behulp van het Museum van de Tijd. In de delen D tot en met F hebben de lessen waarin (spaarzaam gebruikte) jaartallen voorkomen een tijdbalk waarop het betreffende jaartal vermeld wordt. *Factor ruimte:* in deel C wordt geen aandacht besteed aan de factor ruimte. In de overige delen bevatten de lessen bevatten verschillende kaarten. Het is echter de vraag of deze kaarten wel functioneel zijn, aangezien ze vaak onduidelijk zijn door de gekozen stijl. In de delen E tot en met F verschijnen er ook kaarten op de kopieerbladen. *Er is geen register.*

De werkboeken

(of verwerkingsopdrachten in het leerlingenboek) en evaluatie

Gedifferentieerde verwerkingen: de methode bevat werkboeken in zwart-wit, waarin de leerlingen opdrachten kunnen uitwerken: tekenopdrachten, schrijfopdrachten, invullesjes. De kopieerbladen spelen hierbij ook een rol. In de handleidingen wordt aangegeven hoe met de werkboeken en kopieerbladen gewerkt kan worden. De kopieerbladen bevatten ook toetsbladen.

In de handleidingen staan nog specifieke verwerkingsopdrachten: de maanopdrachten (verbreding) en de steropdrachten (verdieping). Het is zeer de vraag of de steropdrachten ook werkelijk verdiepingsstof bieden. Het gaat meestal om tekenen of iets maken. Het blijft onduidelijk welke voorstelling de auteurs hebben van een gedifferentieerde aanpak.

Gevarieerde verwerkingsopdrachten: de basisverwerkingsopdrachten zijn vooral gericht op kennis en inzicht. Spel en creatief werk komen alleen voor in de verbredings- en verdiepingsopdrachten.