

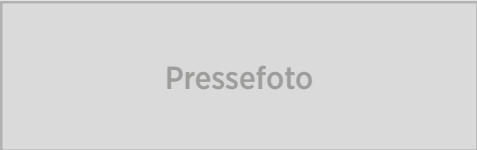
Den interaktive tavles potentialer i kontekstualiseret grammatikundervisning

SØREN VESTERGAARD RIIS, LEKTOR,
KØBENHAVNS PROFESSIONSHØJSKOLE

I denne artikel viser jeg, hvordan en kontekstualiseret grammatikundervisning konkret kan se ud, når en interaktiv tavle er tænkt ind i didaktikken. Tavlen kan tilføje noget nyt til grammatikundervisningen, når den er i hænderne på en lærer, der har sikker forståelse af både grammatik og teknologi.

Torsdagstysk: Teksten på tavlen

Det er torsdag morgen, og 9. klasse arbejder med tysk grammatik. Fokus er på *forfeltet*, altså det sætningsled, der optræder før det finitte verbal i sætninger i tysk. På den interaktive tavle præsenterer læreren en heltekst, der er sat sammen af et billede fra World Press Photo og en tilhørende forklarende tekst (se figur 1), der består af fire sætninger.



Zwei Brüder leben in einer traditionellen, ausgemeißelten Yadong Höhle.

Die Höhle liegt auf einem Hügel an Loess-Plateau in Zentralchina.

Die Wände aus Erde haben gute Isolations-eigenschaften.

Deswegen überstehen die Bewohner den kalten Winter gut.

Figur 1. Billedtekst.

Billedet forestiller to mænd, der befinder sig i et hjemligt miljø. Billedteksten tilføjer en overraskende information, nemlig at hjemmet er i en såkaldt yaodonghule, som er hugget ind i et bjerg, for det kan ikke umiddelbart ses på billedet.

Det sproglige læringsmål for arbejdet er, at eleverne bliver opmærksomme på variation i sætningernes forfelt og variationens betydning for læserens forståelse af informationerne. Læreren har planlagt en undervisning, der har undersøgelse og kollaboration som bærende principper for læring. I en nøje tilrettelagt proces, der veksler mellem lærerens stilladsering ved hjælp af den interaktive tavle og elevernes gruppearbejde med undersøgelser af grammatikken, er der fokus på de sproglige valgmuligheder, som forfeltet i tysk åbner op for. Vi vender tilbage til torsdagstysk, først lidt om tekster og tavler i sprogfag.

Tekster og tavler i sprogfag

Sprog realiseres i tekster, hvorfor de fag, vi normalt vil kalde sprogfag, med lige så stor ret kunne kaldes tekstfag. Tekster er sprogfagenes kernemateriale, og det er gennem arbejdet med tekster, at elever møder og lærer sprog. Og dette tekstmøde er i langt de fleste tilfælde båret af synssansen, når elevens øjne møder skrift i f.eks. bøger, fotokopier eller på forskellige typer af skærme, som f.eks. tablets, pc-skærme eller mobiltelefoner.

Det er en vigtig funktion for det lærende fællesskab i sprogundervisningen, at der er et fælles sted at mødes om tekster. Det sted er tavlen, også i dag, hvor tidligere tiders kridttavler er blevet erstattet med digital teknologi i form af interaktive tavler. Hvis teksten er kernematerialet i sprogundervisning, er tavlen i klasserummet kerne-teknologien. I sprogundervisningen anvendes tavlen til et fælles fokus på tekst, sprog og grammatik for lærer og elever. Her kan alle se, hvad der står, og alle kan følge med i forskellige processer, der omgærdet tekstproduktion og -reception.

Hvis teksten er kernematerialet i sprogundervisning, er tavlen i klasserummet kerne-teknologien.

Den interaktive tavle er en særlig tavle, der hører til kategorien informations- og kommunikationsteknologier. Det, der adskiller den fra teknologier med lignende egenskaber, er, at den er designet til at være *immobil*, som et inventar med en særlig stedlig forankring i klasserummet. Og denne forankring er med til at konstituere det, man kan kalde for det hybride klasserum, hvor både det analoge og det digitale er til stede (Sørensen & Levinsen, 2019). I modsætning til teknologier som f.eks. mobiltelefoner eller bærbare pc'er, hvor mobiliteten gør, at man kan mødes *i* teknologien *på tværs* af kontekster (Dalsgaard et al., 2013), er den derfor snarere et sted, man mødes *i nærheden af*, men *i samme kontekst*. I grammatikundervisning kan den således være et samlingspunkt for læreres og elevers fælles opmærksomhed på tekst, sprog og grammatik.

Torsdagstysk: Forfeltet på den interaktive tavle

Læreren har bestemt, at eleverne skal undersøge sætningerne én ad gangen ved at placere forskellige led i forfeltet. Hvor mange forskellige variationer af sætningen kan man lave ved at organisere informationerne forskelligt? Og hvilken betydning har organiseringen af leddene for forståelsen af sætningen? Læreren har som forberedelse til undervisningen kodet teksten i softwaren til den interaktive tavle, så hun kan vise forskellige sætningsvarianter

ved at flytte rundt på leddene. Den digitale teknologi muliggør en smidig, analytisk operation. "Die Höhle liegt auf einem Hügel am Loess-Plateau in Zentralchina" bliver i samarbejde mellem elever og lærer hurtigt til "In Zentralchina liegt auf einem Hügel an Loess-Plateau die Höhle". Eleverne formulerer forskellige bud på sætningsvarianter, og samtidigt visualiserer læreren eksemplerne på tavlen ved let og smidigt at flytte rundt på de forskellige led.

Anvendt på denne måde viser den interaktive tavle et potentiale, som den traditionelle analoge tavle ikke har. Her skal ikke viskes ud eller skrives nye sætninger, for ledmaterialet er kodet til at være dynamisk, så det kan flyttes rundt på tavlen, samtidig med at det hele tiden er synligt. Potentialet for at arbejde eksperimenterende med sætningskonstruktioner er på den måde helt anderledes på den interaktive tavle end på den analoge. Hvor arbejdet med sætningsvariationer på den analoge tavle rent operationelt kræver lineære genskrivninger, åbner den interaktive tavle for en helt anden rekursiv visuel tekstdynamik. Eleverne kan på tavlen helt konkret se, hvordan de forskellige sætningsled kan flyttes og placeres, samtidig med at de formulerer variationer. Således er det den digitale teknologi, der åbner for rekursiviteten, for leddene, som læreren har skrevet og kodet én gang, skal ikke viskes ud og genskrives i nuet foran eleverne.

Enkeltbillet fra heltekst til sætningsniveau

En grammatikundervisning kan tage udgangspunkt i en heltekst og afsluttes på f.eks. sætningsniveau. Sådant en undervisning vil man kunne betegne som delvist kontekstualiseret (Kabel et al., 2019), fordi arbejdet med grammatikken tager udgangspunkt i heltekstens sætningsmateriale (se figur 2).

Således er det den digitale teknologi, der åbner for rekursiviteten, for leddene, som læreren har skrevet og kodet én gang, skal ikke viskes ud og genskrives i nuet foran eleverne.

1. Udgangspunkt i helteksten

Pressefoto

Zwei Brüder leben in einer traditionellen, ausgemeißelten Yadong Höhle.

Die Höhle liegt auf einem Hügel an Loess-Plateau in Zentralchina.

Die Wände aus Erde haben gute Isolations-eigenschaften.

Deswegen überstehen die Bewohner den kalten Winter gut.



2. Fokus på sætningsniveau

Pressefoto

Zwei Brüder leben in einer traditionellen, ausgemeißelten Yadong Höhle.

Die Höhle **liegt** auf einem Hügel an Loess-Plateau in Zentralchina.

Die Wände aus Erde haben gute Isolations-eigenschaften.

Deswegen überstehen die Bewohner den kalten Winter gut.

Figur 2. Fra heltekst til sætningsniveau.¹

Når undervisningen må betegnes som delvist kontekstualiseret, er det fordi, den i dette tænkte eksempel afsluttes i den sproglige struktur. I eksemplet fra tyskundervisningen i 9. klasse ville det f.eks. være tilfældet, hvis arbejdet med at lave forskellige varianter af sætningerne er den afsluttende aktivitet, og hvis det sproglige mål for undervisningen alene var, at eleverne skulle have øje for de grammatiske strukturer. Men som vi skal se nu, er det ikke sådan, arbejdet med grammatikken udvikler sig.

En mærkelig tekst

Eleverne arbejder koncentreret og eksperimenterende med sætningerne i grupperne, og læreren understøtter arbejdet gennem opmuntrende kommentarer. Der arbejdes i sekvenser med én sætning ad gangen, først i grupperne og derefter med fælles opmærksomhed på den interaktive tavle, hvor læreren visualiserer de forskellige varianter, som elever har fundet ved at flytte rundt på ledene. Efter arbejdet med den sidste af sætningerne sker følgende:

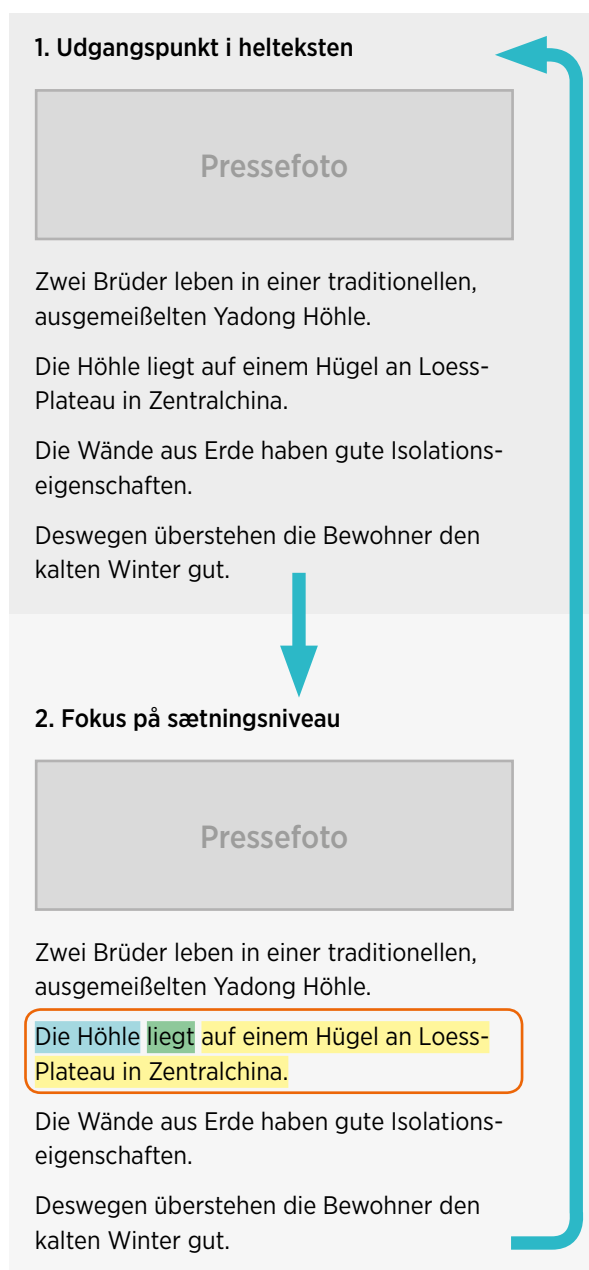
Kasper (elev): *Charlotte? Hele teksten lyder rimelig mærkelig nu.*

Charlotte (lærer): *Ja, skal vi prøve at læse den? For det er jo ret vigtigt det, du siger der, Kasper. 'Es ist wichtig wie das jetzt klingt.' Hvordan lyder det så, når man tager det i en helhed? Ja, det kommer I til at arbejde med lidt senere...*

Herefter læser læreren alle de nylavede sætningseksempler op, som var det en heltekst. Eleven opdager, at de sproglige valg, man kan træffe på sætningsniveau, har indflydelse på helteksten. Det 'mærkelige' for eleven er, at teksten ikke længere fungerer som en klar, sammenhængende enhed. De sætningseksempler, som eleverne og læreren er blevet enige om, fungerer fint sprogligt hver for sig, fungerer ikke sammen på heltekstniveau. Og derfor er teksten ikke længere klar og sammenhængende.

Helteksten tur/retur via sætningsniveau

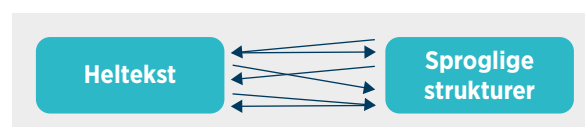
Det er en elev, der har fået øje på, at helteksten kan blive mærkelig, hvis man bare sætter tilfældige sætningsvarianter sammen. At den sproglige erkendelsesmulighed er til stede i tyskundervisningen, skyldes teknologien, der tilbyder et overblik over helteksten, som læreren kan tænke ind i sin tilrettelæggelse af undervisningen. Her tages der også udgangspunkt i helteksten, hvorefter der fokuseres på sætningsniveauet, men arbejdet med grammatikken slutter ikke der, en tredje fase er tilføjet. Vi kan kalde den 'tilbagekoblingen' (se figur 3).



Figur 3. Fra heltekst til sætningsniveau til heltekst.

Det er i tilbagekoblingen til helteksten, at eleven opdager og reflekterer over, at de sproglige valg, der er foretaget som isolerede øvelser på sætningsniveau, ikke fungerer på heltekstniveau. Elevens erkendelse er muliggjort af, at undervisningen har et omdrejningspunkt i den tredje fase i modellen, hvor der vendes tilbage til helteksten. Og det er den interaktive tavle, der åbner for den didaktiske mulighed for læreren. Den interaktive tavle giver mulighed for heltekstoverblik og sætningsanalyse på samme tid, og således åbner den interaktive tavle for et analytisk-visuelt dobbeltblik for både lærer og elever. På tavlen fremtræder helteksten

visuelt og kommunikativt komplet, samtidig med at den visuelt opløses i sine sproglige bestanddele. Det er et overblik, der er muliggjort og frembragt af teknologien. På den måde er teknologien central i afsløringen af sammenhænge mellem tekstens sproglige valg og sproglige strukturer. Den åbner for, at læreren og eleverne kan visualisere iterationer i tekstkonstruktionsprocesser (figur 4, pilene illustrerer iterationerne).



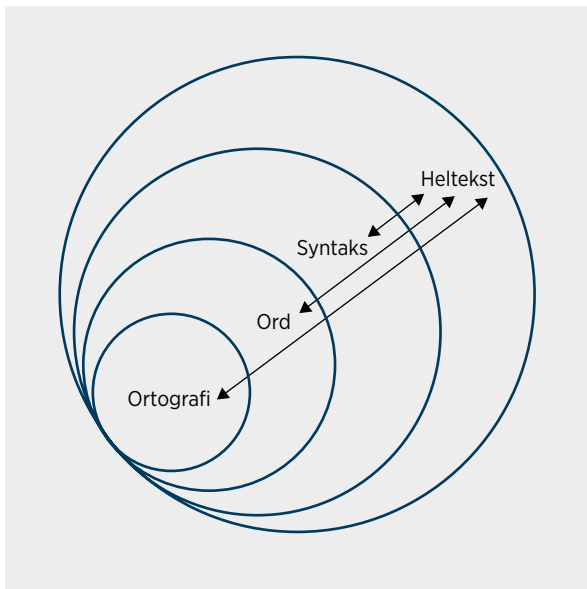
Figur 4. Iterationer i tekstkonstruktionsprocesser.

På tavlen fremtræder helteksten visuelt og kommunikativt komplet, samtidig med at den visuelt opløses i sine sproglige bestanddele.

Visualiseringen blotlægger faktisk to processer for eleverne. Den visuelle adgang til den analytiske proces åbner for elevernes sproglige meta-refleksioner, som vi har set i eksemplet ovenfor, hvor en elev pludselig synes, at teksten som kommunikativ enhed "...lyder rimelig mærkelig nu". Men der åbnes også helt tydeligt og eksemplarisk for, hvordan et arbejde med at konstruere tekst kan foregå. Eksemplet demonstrerer, hvordan tekstkonstruktionsprocessen hos en sikker skriver er *rekursiv* og foregår som en række iterationer, hvor skriveren konstant forsøger at afstemme og justere grammatikken i forhold til heltekstens formål. Modsætningen er den usikre skribers mere *lineære* skriveproces, hvor der ikke i samme grad foregår løbende tilpasninger mellem heltekst og grammatik.

Spring mellem tekstniveauer

Som antydnet ovenfor er det særlige ved kontekstualiseret grammatikundervisning (Kabel et al., 2019), at læreren tager udgangspunkt i heltekstniveauet og vender tilbage til det, når der er blevet fokuseret på et grammatisk element.



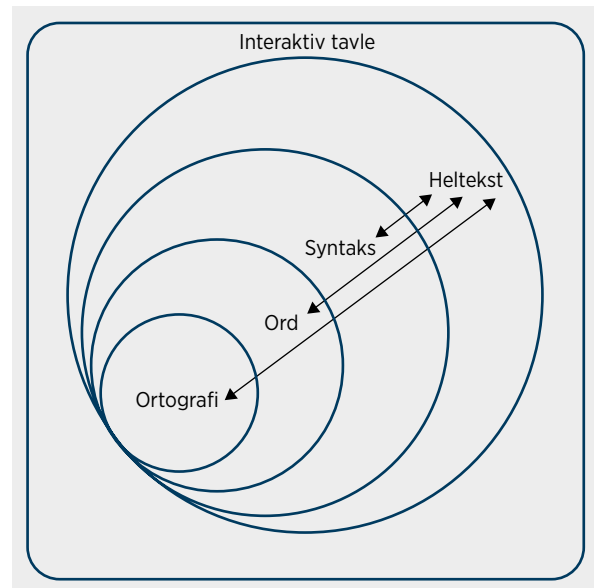
Figur 5. Tekstniveauer (frit efter Dare & Polias, 2004).

Modellen i figur 5 viser forskellige kombinationer, læreren kan vælge mellem, når hun vil arbejde kontekstualiseret med grammatik. Det er klart, at der i princippet er et uendeligt antal kombinationsmuligheder; man kan f.eks. sagtens forestille sig en undervisning, der med udgangspunkt i helteksten springer direkte til et fokus på ords bøjning, hvilket måske giver anledning til en samtale om syntaks inden en tilbagevendende til helteksten. I en grammatikundervisning kan disse spring mellem de sproglige niveauer ske hele tiden – og ofte er de konkrete spring spontane, for de må følge de retninger, som den fælles undersøgelse i klasserummet tager. Da eleven i vores eksempel konstaterer, at arbejdet med at konstruere nye sætningsvarianter gør, at teksten lyder mærkelig, læser læreren den højt og kommer eleven i møde ved at anerkende den nye heltekstvariant. Det er et spontant spring fra syntaksniveauet til heltekstniveauet, som er initieret af elevens undren, grebet og realiseret af læreren.

Niveauerne forbindes

Den abstrakte didaktiske model ovenfor viser en måde at tænke kommunikationskontekst og grammatik sammen på. Det store arbejde for læreren ligger i at gøre det abstrakte konkret, og her byder teknologien sig til. Den interaktive tavle åbner

for, at læreren kan visualisere tekstens sproglige mulighedshorisonter (figur 6).



Figur 6. Tekstniveauer **på tavlen** (bearbejdet efter Dare & Polias, 2004).

Som vi har set, kan teknologien åbne for nye måder at arbejde med sprog og grammatik på. På den interaktive tavle kan sammenhænge mellem en tekst og dens grammatiske elementer gøres meget transparente, og det inviterer til spørgsmål og undersøgelser i læringssamtalen i klasserummet. Men det er ikke teknologien i sig selv, der inviterer til den måde at arbejde på; dens potentialer i klasserummet skal løses af læreren. I eksemplet fra tyskundervisningen bliver det klart, at læreren har forstået den interaktive tavles digitale teknologi som et "... materiale til udvikling af digitale artefakter" (Iversen et al., 2019, s. 11). Til denne specifikke grammatikundervisning har hun udviklet et digitalt design og konstrueret det, man kan kalde for en digital prototype. Hun trækker således på både en teknologisk færdighed og en designtilgang til undervisning. Den teknologiske handleevne viser sig dels i den konkrete håndtering af tavlen, dels i det specifikke, hensigtsmæssige digitale design til grammatikanalysen.

Lærersens grammatik- og teknologiforståelse

Debra Myhill m.fl. konstaterer, at lærersens egen grammatikforståelse er afgørende for gennemførelsen af en lovende grammatikundervisning. Men

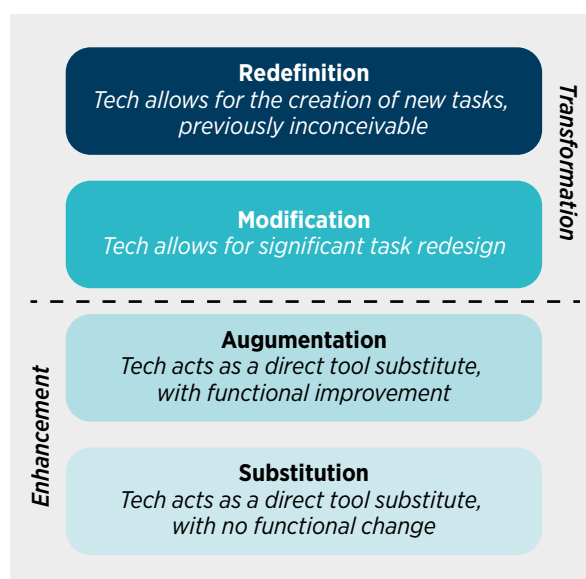
det er ikke det eneste, der skal til; for læreren skal også kunne forklare grammatikken klart: "From a pedagogical perspective, linguistic subject knowledge (LSK) is more than the ability to use appropriate terminology, as it also involves the ability to explain grammatical concepts clearly and know when to draw attention to them" (Myhill et al., 2011, s. 142). I en undervisningssammenhæng skal LSK altså ses som en kombination af viden om sprog og grammatik og færdigheder i at forklare. Og det er som fartøj for forklaring, at teknologien kan spille en central rolle. Til tyskundervisningen har læreren i teknologien helt enkelt kodet de forskellige led i sætningerne til sammenhængende 'blokke', så hun kan flytte rundt på i sætningerne efter behag. Og når hun flytter rundt på blokkene, kan eleverne se, hvordan betydningen i sætningerne ændres. Hun har målrettet designet et konkret *digitalt artefakt* (Iversen et al. 2019) til sin grammatikundervisning. For at kunne gøre det må hun være i besiddelse af flere kompetencer.

Modellering af syntaks på en interaktiv tavle kræver helt sikkert, at læreren har viden om sprog og grammatik; men hun skal også have erfaringer med den særlige tekniske proces, hvor man designer digitale artefakter. Det betyder, at hun forstår både grammatikken og teknologien som størrelser, som interagerer med hinanden, og som hun kan handle og skabe med. Det er en undersøgelse værd, om netop den proces, hvor hun arbejder med at integrere grammatikken i teknologien, styrker *både* hendes viden om sprog og grammatik *og* hendes teknologiforståelse. Jeg tror selv, at det er tilfældet, for hun skal have en klar bevidsthed om dels, hvilken grammatisk størrelse der skal arbejdes med og dels, hvordan teknologien kan understøtte netop dét undervisningsformål. Med andre ord kan vejen til at opnå sikrere viden om sprog og grammatik gå gennem arbejdet med at designe digitale, grammatiske artefakter – og med den sidegevinst, at man bliver styrket i sin teknologiske handleevne.

Teknologien kan redefinere grammatikundervisningen

Teknologier kan indtage forskellige roller, når de anvendes i undervisningssammenhæng. Ruben Puenteduras SAMR-model (Puentedura, 2020), som ses i figur 6, giver et blik på, hvordan compu-

terteknologi kan påvirke undervisning, læremidler og læring. Det er en model, der kan give underviseren et indblik i egen og andres integration af teknologi i undervisningen.



Figur 7. SAMR-modellen (Puentedura, 2020).

På *Substitution*-niveauet bliver teknologien brugt til at udføre de samme opgaver, som blev udført, før computere og interaktive tavler kom ind i undervisningsrummet. Det er, når læreren f.eks. printer et øveark fra et onlinemateriale, og eleverne så udfylder det og afleverer det. Teknologien udgør ikke en funktionel forskel på dette niveau. På *Augmentation*-niveauet er det computerens effektivitetspotentialer, der udnyttes. Man kan f.eks. forestille sig, at eleverne tager en grammatiktest i softwaren og får umiddelbar respons i stedet for at udfylde på papir, som så rettes af læreren. På *Modification*-niveauet bliver de særlige muligheder, teknologien tilbyder, i højere grad udnyttet. Her kan man forestille sig, at eleverne f.eks. skriver i et delt dokument online, eller at læreren giver feedback på grammatikopgaver i teknologien m.m. På *Redefinition*-niveauet giver teknologien mulighed for at udføre opgaver, som man ikke kan forestille sig uden dens tilstedeværelse. Man kan forestille sig, at dens kollaborative potentialer kommer i spil, når elevgrupper har egne virtuelle samarbejdsrum, hvor de arbejder problemorienteret med grammatik – f.eks. i en undervisning, hvor de samarbejder med en anden elevgruppe. Eller man kan tage eksemplet fra tyskundervisningen i 9. klasse, hvor

den interaktive tavle bliver brugt til at visualisere dynamikker i grammatikken.

Modellen er interessant, fordi den giver os et blik på teknologien i didaktikken. Men den skal ikke opfattes som en normativ model, hvor didaktikken er 'bedre', hvis teknologien anvendes redefinerende og ikke substituerende. Og det er en vigtig pointe, at det jo ikke er teknologien, der afgør, om den bliver anvendt substituerende eller redefinerende i grammatikundervisningen. Eller om grammatikundervisningen bliver kontekstualiseret. Underviseren er den, der alene beslutter, hvilken rolle teknologien skal spille i det didaktiske design.

Den interaktive tavle rummer ikke i sig selv en ide om grammatikdidaktik, der venter på at blive 'afsløret'; idégenereringen må komme fra den, der vil anvende tavlen. Men med hjælp fra SAMR-modellen kan vi altså se, at teknologien i eksemplet fra tyskundervisningen anvendes redefinerende. Det er interessant, fordi det viser os, hvordan en lærer, der forstår både teknologi og grammatik som redskaber for aktiv, lærerfaglig handlen, kan udvikle nye læreprocesser til grammatikundervisning. Og dermed bliver grammatikundervisningen på den interaktive tavle en arena, hvor lærer og elever sammen undersøger både teknologiens og grammatikkens handlemuligheder.

En lærer, der forstår både teknologi og grammatik som redskaber for aktiv, lærerfaglig handlen, kan udvikle nye læreprocesser til grammatikundervisning.

Hjem til helteksten

I eksemplet fra tyskundervisningen kan vi se, hvordan det didaktiske forløb er formet som en 'hjem-ud-hjem'-struktur, som vi bl.a. kender fra arbejdet med eventyr i litteraturundervisningen; men hvor 'hjem' i denne sammenhæng er heltekst/kommunikationskontekst, og 'ud' er de grammatiske strukturer. Det er tilbagekoblingen til heltekstniveauet, der er afgørende i det konkrete eksempel.

'Hjem-ud-hjem' viser sig at være en didaktisk model, der kan åbne for undren og refleksion over tekst, sprog og grammatik hos elever.

'Hjem-ud-hjem' viser sig at være en didaktisk model, der kan åbne for undren og refleksion over tekst, sprog og grammatik hos elever.

Den interaktive tavle er forankret som en immobil, digital teknologi i det hybride klasserum; og som mødested kan den være et udgangspunkt for en lovende grammatikundervisning, for den tydelige visuelle adgang til den analytisk-rekursive proces åbner for en klassesamtale med sproglige metarefleksioner, men også for et eksemplarisk arbejde med tekstkonstruktionsprocesser.

Vi har set, hvordan arbejdet med kontekstualiseret grammatikundervisning på sådan en tavle gav anledning til en elevs refleksioner over sproget i en tekst. Der er meget, der taler for, at lærerens bevidste udnyttelse af teknologiens redefinerende potentialer (jævnfør SAMR-modellen ovenfor) har spillet en vigtig rolle i den proces, for samtidigt med at sammenhængene mellem helteksten og dens grammatik er transparente for alle i klasse-lokalet, inviterer visualiseringen i sig selv også til undersøgende samtaler.

Læreren træder ind i rollen som designer af digitale artefakter i arbejdet med at integrere grammatikken i tavleteknologien med det formål at tydeliggøre grammatikken for eleverne. Det er en proces, der indebærer undersøgelser, refleksioner og erkendelser i forhold til både grammatik og teknologi. Og det er derfor også en proces, der kan indebære, at både lærerens grammatiske viden og teknologiske handleevne styrkes i en gensidig proces. Anvendt på denne redefinerende måde åbner teknologien i klasserummet således for nye måder, hvorpå lærere og elever sammen kan undersøge tekster og grammatik.

Referencer

- Dalsgaard, C., Pedersen, N. F., & Aaen, J. (2013). Læring på tværs af kontekster – læringspotentia-
ler i mobilt medieret information og kommunika-
tion. *Tidsskriftet Læring og medier (LOM)*, 6(10),
1-23.
- Dare, B., & Polias, J. (2004). *Language and Li-
teracy: Classroom Applications of Functional
Grammar*. Government of South Australia: DECS
Publishing.
- Iversen, O. S., Dindler, C., & Smith, R. C. (2019). *En
designtilgang til teknologiforståelse*. Dafolo.
- Kabel, K., Christensen, M., V., & Brok, L. S. (2019).
*Hvordan praktiseres grammatikundervisning i
dansk, engelsk og tysk? Statusrapport Gramma3*.
Københavns Professionshøjskole, VIA University
College & Nationalt Videncenter for Læsning.
- Myhill, D. A., Jones, S. M., Lines, H., & Watson, A.
(2011). *Re-thinking grammar: the impact of em-
bedded grammar teaching on students' writing and
students' metalinguistic understanding*. Taylor &
Francis Online.
- Puentedura, R. (2020). *Hippasus*. [http://www.
hippasus.com/rrpweblog/archives/2014/11/28/
SAMRInTheClassroom_DevelopingSustainable-
Practice.pdf](http://www.hippasus.com/rrpweblog/archives/2014/11/28/SAMRInTheClassroom_DevelopingSustainable-Practice.pdf)
- Sørensen, B. H., & Levinsen, K. T. (2019). *Den
hybride skole – læring og didaktisk design, når det
digitale er allestedsnærværende*. Forlaget Klim.

Noter

- 1 Heltekstens oprindelige foto kan ses her:
[https://www.worldpressphoto.org/collection/
photo/2018/28846/1/2018-li-huaifeng-po-\(1\)](https://www.worldpressphoto.org/collection/photo/2018/28846/1/2018-li-huaifeng-po-(1))
Det har ikke været muligt at få kontakt til
fotografen for at afklare rettigheder, og derfor
kan vi ikke trykke den oprindelige heltekst med
foto.