

Tilegnelse af interkulturel kommunikativ kompetence i spanskfaget i et task-baseret og kollaborativt perspektiv



Bodil Schrøder

Cand.mag i spansk og samfundsfag

Lektor og studievejleder på Herning Gymnasium

Master i fremmedsprogsdidaktik

Schroder_bodil@hotmail.com

Fremmedsprog beskrives ikke alene som et vindue men også som en nøgle til verden, men når verdenen ændrer sig, så ændrer forståelsen af, hvad det vil sige at tilegne sig et fremmedsprog sig også. Når udsigten synes skæmmet af verdens brændpunkter: Krigen i Ukraine, Israel-Palæstina-konflikten, Trumpismen, generelle temperaturstigninger, klimakatastrofen i Valencia for bare at nævne nogle få af de aktuelle og måske historisk transformerende hændelser, vokser behovet for at bygge bro, skabe forståelse og indsigt samt vække håb og tro på, at vi kan ændre udsigten og gøre fremtiden både lysere og grønnere. Her spiller tilegnelsen af fremmedsprog en ikke uvæsentlig rolle.

Spansk udgør som andre fremmedsprog en nøgle til at forstå den verden, vi befinder os i, og de mennesker, som vi deler verden med. Når man kan et andet menneskes sprog, så viser man, som DR's udenrigskorrespondent, Matilde Kimer, udtrykker det i et interview til Gymnasieskolen (2024) "en fundamental interesse for det menneske." Sproget gør det muligt at udvise, hvad hun i samme interview kalder "hjerteforståelse" - en forståelse for andre mennesker, kulturer og samfund – og den forståelse kalder verden på.

Nutidens gymnasieelever er født og opvokset i en global og transnational verden, og de dannes i alle sfærer af det digitale samfund. De mærker, om end ubevidst, hvordan mennesker, sprog og kulturprodukter uden afbrydelse "strømmer" på tværs af de nationale grænser, og det aktuelle mediebillede giver dem i større grad end nogensinde tidligere mulighed for at stifte bekendtskab med andre og fremmede kulturer. Alligevel synes behovet for at skabe indsigt i og forståelse for "den anden" og "det andet" skærpet, og den aktuelle fremmedsprogsundervisning tager det faktisk på sig ved i gymnasieskolen at gøre interkulturaliteten, perspektivbevidstheden og i sidste ende også "hjerteforståelsen" til et sprogligt anliggende.

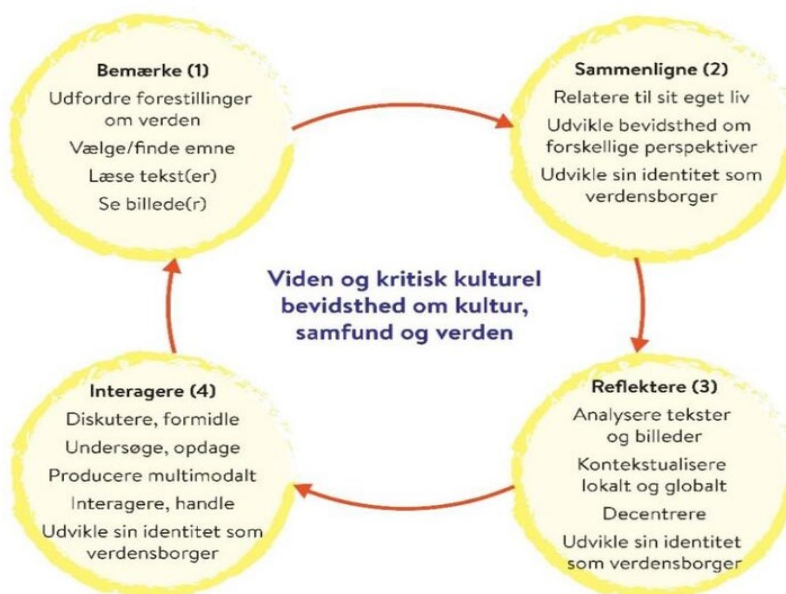
Denne artikel har sit udgangspunkt i mit masterprojekt (Schrøder, 2025), hvori jeg inspireret af Svarstad m.fl. (2023) for det første har undersøgt, hvorvidt en integreret interkulturel og sproglig læring kan bidrage

til elevernes udvikling af den interkulturelle kommunikative kompetence og for det andet har forsøgt at afdække, hvorvidt en række møder af virtuel og kollaborativ karakter kan styrke samme kompetence hos eleverne. Projektets empiriske undersøgelse vedrører således tilegnelsen af den interkulturelle kommunikative kompetence og søger at afdække potentialet i et undervisningsforløb, der forsøger at integrere Byrams (1997) model for interkulturel læring i en task-baseret kommunikativ praksis.

Den interkulturelle kommunikative kompetence

Begrebet interkulturel kommunikativ kompetence har sit udgangspunkt i Byram (1997). Kompetencen har som begreb været genstand for mangfoldige analyser, men hos Fernández (2016:40) defineres den interkulturelle kommunikative kompetence som ”evnen til at interagere med personer fra andre lande og kulturer på et fremmedsprog, forhandle kommunikationen på en for begge parter tilfredsstillende måde og agere som mediator mellem kulturer”.

I dag udgør den interkulturelle kommunikative kompetence, herunder elevernes tilegnelse af den kritiske kulturelle bevidsthed sammen med den kommunikative kompetence (Canale, 1983) et eksplicit læringsmål i samtlige af gymnasieskolens fremmedsprog, inklusive i læreplanen for Spansk begyndersprog A stx, men spørgsmålet er og bliver, hvordan man didaktisk kan tilrettelægge en undervisning, som kan styrke netop den kompetence. Risager og Svarstad (2020) anser cyklusmodellen for interkulturel læring (inspireret af Byram, 1997 og Liddicoat og Scarino, 2013) som et didaktisk anvendeligt værktøj, der kan tilskynde eleverne til systematisk at bemærke, sammenligne, reflektere samt interagere på målsproget med det formål at udvikle den kritiske kulturelle bevidsthed.



Figur 1. Cyklusmodel for interkulturel læring. (Risager og Svarstad, 2020)

Ovenstående cyklusmodel bidrager således til stilladseringen af undersøgelsens interkulturelle komponent, mens taskbegrebet undersøges som det middel, der i form og struktur kan bidrage til læringsmålets kommunikative komponent.

Sprog til forhandling via tasks

I en kommunikativ fremmedsprogsundervisning udgør sproget ikke alene målet, men også midlet til at lære det med og i en task-baseret praksis spiller interaktionen en afgørende rolle. Pedersen (2019) lægger i sin præsentation af rationalerne bag en task-baseret kommunikativ undervisning vægt på sprogtilegnerens mulighed for i interaktionen at danne, afprøve og tilpasse sine hypoteser om målsproget for på den måde at udvikle sit intersprog og nærme sig kommunikativ målsprogskompetence. I en task-baseret undervisning forhandles og skabes den kommunikative betydning altså interaktivt via tasks. En task er for det første jf. Ellis (2003) indholds- og/eller betydningsorienteret og består af en problemløsningsopgave/-aktivitet, der alene kan løses ved sproglig interaktion. For det andet kendetegnes den ved som sproglig aktivitet at relatere sig til ”virkelighedens verden” udenfor undervisningen og har dermed til formål at igangsætte en autentisk kommunikation, men det handler ikke alene om at bruge målsproget for at bruge det, idet en task også karakteriseres ved tydeligt at definere et kommunikativt resultat.

Den empiriske undersøgelse: Design og metode

Den aktuelle undersøgelse, hvis design bygger på synergien imellem Risager og Svarstads (2020) cyklusmodel for interkulturel læring og en task-baseret kommunikativ (Ellis, 2003; Pedersen, 2019) fremmedsprogsundervisning, skriver sig ind i aktionsforskningsmetoden. I denne trianguleres undersøgelsens data ved inddragelse af udvalgte lydoptagelser inkl. transskriptioner af elevernes mundtlige interaktioner, mine observationer som underviser, et afsluttende fokusgruppeinterview samt en afsluttende evaluering af det samlede undervisningsforløb.

Det task-baserede undervisningsforløb tager med sit tematiske fokus på globale klimaforandringer og ideer om bæredygtighed udgangspunkt i, hvad Risager og Svarstad (2020) betegner som *transnationale strømme af ideer, diskurser og praksisser*. De globale og regionale naturforhold, hvad klimaforandringerne angår, udgør et eksempel på et transnationalt og menneskeskabt problem, som vi på den ene side kan have kulturelt bestemte perspektiver på og hvis løsning på den anden side kræver forståelse, dialog og forhandling på tværs af kulturer.

Under titlen ”El cambio climático y la sostenibilidad” (Klimaforandring og bæredygtighed) har 20 spanskelever fra et 3.g. valghold både individuelt og i fagligt differentierede grupper i en cyklus *bemærket, sammenlignet, interageret samt reflekteret* over de menneskeskabte klimaudfordringer, som manifesterer sig på tværs af de nationale grænser. Undervisningsforløbet fokuserer i et forsøg på at reducere en eventuel klimaangst og styrke håbet og troen på en grønnere og mere bæredygtig fremtid også på de initiativer, som den grønne omstilling og klimaaktivismen har ført med sig.

Det aktuelle undervisningsforløb benytter taskstrukturen og hvert af forløbets i alt 7 tematiske moduler indeholder således en før-task-fase, en under-task-fase samt en efter-task-fase og inkluderer tasktyper af såvel pædagogisk som af autentisk karakter, der alle i form og indhold svarer til autentisk kommunikation på spansk.

Cyklusmodel for interkulturel læring	Task-baseret sproglæring	Kollaboration
2. modul F.eks. Bemærke Sammenligne	Før-task Tematisk ordforråd inkl. tekstnære gloser: Eleverne oversætter tematiske gloser fra spansk til dansk, de kategoriserer gloserne morfologisk, og de præsenterer den video, de har lavet som lektie, hvori de illustrerer, hvad de vurderer, er deres bedste tøjindkøb. Under-task (pædagogisk task) Eleverne arbejder i grupper med en autentisk tekst vedr. en bæredygtig tøjproduktion i Spanien. Teksten er klippet op i fire dele, og hvert gruppemedlem skal på spansk fortælle om sit tekststykke. Herefter skal eleverne med udgangspunkt i en række tekstnære spørgsmål på spansk forsøge at sætte tekststykkerne i kronologisk rækkefølge. Efter-task Eleverne diskuterer ved brug af gloserne fra før-tasken og inddragelse af teksten fra under-taskens gruppens tøj – og forbrugsvaner.	Denne task er ikke løst i en virtuel kollaboration.

Figur 2. Interkulturel og kommunikativ læring ved brug af cyklusmodellen og litterært puslespil som task

Forløbets indledende moduler rummer tasks af mere pædagogisk karakter og har primært til formål at udfordre elevernes forestilling om verden samt gøre eleverne bevidste om forskellige perspektiver svarende til *bemærke- og sammenlignefasen*. I nedenstående modul bliver eleverne således ikke alene præsenteret for potentialer i den bæredygtige tøjproduktion jf. *bemærke-fasen*, de udvikler også i *sammenligningen* af tøj – og forbrugsvaner bevidsthed om alternative perspektiver.

Det er i udviklingen af den kritisk kulturelle bevidsthed og derfor også i det aktuelle undervisningsforløb vigtigt, at eleverne bliver opmærksomme på, at deres eget perspektiv kan divergere fra andres. I et forsøg på at imødekomme det behov integrerer dette undersøgelsesdesign til forskel fra Svarstad m.fl. (2023) den virtuelle kollaboration forstået som online-interaktion mellem to eller flere sprogtilegnere på samme målsprogsniveau. Den transnationale kollaboration med en amerikansk samarbejdspartner måtte qua masterprojektets tidsmæssige ramme erstattes af en ikke uinteressant regional kollaboration på tværs af Storebælt. Eleverne fra et midtjysk gymnasium har således midtvejs i forløbet deltaget i en virtuel kollaboration med et tilsvarende valghold fra et gymnasium i hovedstadsområdet. I en før-task-fase har eleverne jf. figur 3 dels beskæftiget sig med, hvordan man på spansk kan give udtryk for sin holdning, herunder sin enig – og uenighed dels besvaret et spørgeskema individuelt (se figur 4). I selve under-task-fasen har de i forlængelse af en indledende brevudveksling i par på tværs af landet udvekslet meninger og handlinger, hvad

klimaforandringer og bæredygtighed angår. I den kollaborative løsning af tasken har de med udgangspunkt i deres besvarelse af spørgeskemaet og i overensstemmelse med *interagere-fasen* formidlet og diskuteret deres synspunkter. Endeligt har de i en efter-task *reflekteret* over de holdninger og handlinger, som er kommet til udtryk i interaktionen, registreret forskelle og ligheder i måden at tænke og handle i forhold til klimaudfordringerne, og på den måde forsigtigt forsøgt at kontekstualisere lokalt og regionalt på tværs af Storebælt.

Cyklusmodel for interkulturel læring	Task-baseret sproglæring	Kollaboration
5. modul F.eks. Reflektere Interagere	Før-task a/ ¿Cómo expresar opinión? Eleverne arbejder med forskellige meningsudtryk. b/ Eleverne besvarer individuelt et spørgeskema (<i>se figur 4</i>) vedr. synspunkter ift. klimaforandringer og bæredygtighed. Under-task (autentisk task) Eleverne fra det midtjyske gymnasium deler med udgangspunkt i spørgeskemaet fra før-tasken deres synspunkter ift. klimaforandring og bæredygtighed med eleverne fra det sjællandske gymnasium i en virtuel kollaboration. Efter-task Eleverne reflekterer over de synspunkter, som er kommet til udtryk i tasken og for det første registrerer de synspunkter, hvor de er enige og uenige samt reflekterer over, hvorvidt de i forlængelse af denne virtuelle kollaboration har ændret synspunkt på nogle områder. Spørgsmålet er, hvad de midtjyske elever har til fælles med eleverne fra Sjælland, og på hvilke områder de eventuelt adskiller sig fra hinanden.	Denne task er løst i en virtuel kollaboration

Figur 3. Interkulturel og kommunikativ læring ved brug af cyklusmodellen og meningsudveksling som task

Modul 5: Spørgeskema				
	Totalmente de acuerdo (Helt enig)	Ni acuerdo ni desacuerdo (Hverken enig eller uenig)	Totalmente en desacuerdo (Helt uenig)	Sin opinión (Ingen mening)
Estoy preocupado/a por los cambios climáticos (Jeg er bekymret for klimaforandringerne)				
Para mí los cambios climáticos no son una realidad				

(For mig er klimaforandringerne ikke en realitet)				
En mi país/ciudad no se nota/vive los cambios climáticos (I mit land/min by mærker man ikke klimaforandringerne)				
La ropa que compro la necesito (Jeg har brug for det tøj, jeg køber)				
Pienso en la sostenibilidad cuando compro ropa (Jeg tænker på bæredygtighed, når jeg køber tøj)				
Yo hago algo para ser más responsable con el planeta (Jeg gør noget for at være mere ansvarlig over for planeten)				
En mi instituto hacemos algo para ser más responsables con el planeta (På mit gymnasium gør vi noget for at være mere ansvarlige over for planeten)				
Los cambios climáticos son un problema nacional (Klimaforandringerne er et nationalt problem)				
Es posible solucionar los cambios climáticos (Det er muligt at løse klimaforandringerne)				

Figur 4. Spørgeskema.

Spørgsmålet er, hvorvidt og i hvilken grad løsningen af en autentisk task som ovennævnte i en virtuel kollaboration med elever på samme intersprogsniveau kan styrke elevernes interkulturelle kommunikative kompetence.

Potentialer og muligheder i et elev – og lærerperspektiv

Den empiriske undersøgelse bekræfter, at en integreret tilgang til interkulturel og sproglig læring potentielt kan fremme udviklingen af gymnasielevernes interkulturelle kommunikative kompetence. Et flertal af eleverne giver udtryk for, at de har styrket deres mundtlige kommunikative kompetencer samt evne til at interagere på spansk, måske som en konsekvens af en højere elevdeltagelse og en tilsvarende højere grad af sprogproduktion, og som underviser har jeg observeret en øget motivation hos eleverne, som for størstedelens vedkommende ikke alene har været mere engagerede i egen læring, men også i løsningen af forløbets tasks har taget mere ansvar for det kommunikative resultat. Den task-baserede undervisningspraksis tilvejebringer ifølge undersøgelsens resultater ikke alene en anvendelig læringsstruktur, men bidrager også positivt til undervisningens sekvensering og variation og til elevernes intersprogsudvikling.

Anvendelsen af cyklusmodellen for interkulturel læring synes ikke beviseligt at have haft direkte betydning for elevernes tilegnelse af den interkulturelle kommunikative kompetence, om end den har været et brugbart værktøj i tilrettelæggelsen af undervisningen. Det kan som underviser være svært at formidle, hvori den interkulturelle kommunikative kompetence, herunder den kritisk kulturelle bevidsthed, består, men denne undersøgelse viser i lighed med Svarstads m.fl. (2023), at hvis modellen skal kvalificere elevernes tilegnelse af den interkulturelle kommunikative kompetence, så er en mere eksplicit og konsekvent inddragelse af modellen nødvendig. Cyklusmodellen kan med fordel integreres flere gange enten før eller efter en task-opgave, og kan indgå som en efter-task, hvori eleverne identificerer og diskuterer, hvilke af modellens faser den kommunikative task adresserer.

Eleverne fra det midtjyske gymnasium har i en skriftlig undervisningsevaluering dels forklaret, hvad de forstår ved begrebet interkulturel kommunikativ kompetence, dels anonymt besvaret følgende spørgsmål: Har undervisningsforløbet styrket din evne til at udtrykke forståelse og holdninger på spansk? Har forløbet styrket din evne til at udtrykke forståelse for den andens holdning og perspektiv? I undervisningsevalueringen giver eleverne nærmest entydigt udtryk for, at forløbet har styrket deres evne til at udtrykke meninger samt udvise forståelse for den andens holdning og perspektiv på målsproget, og selvom de i samme evaluering ikke alle er helt enige om, hvordan den interkulturelle kommunikative kompetence defineres, så svarer flere af respondenterne, at det handler om ”at man kan kommunikere på et andet sprog eller med andre der har forskellige kulturelle baggrunde”, og det vidner på mange måder om en tilnærmelse hvis ikke tilegnelse af den interkulturelle kommunikative kompetence.

Hvad den virtuelle kollaboration angår, giver elevernes evaluering indtryk af, at det at kommunikere med andre elever på samme intersprogsniveau har været udbytterigt. I undervisningsevalueringen udtrykker en respondent det således:

Det er klart en fordel, at begge parter har nogenlunde samme fundament for sproget. Det gør det nemmere at kommunikere og forstå hinanden [...] Det var spændende at møde nogle andre på samme niveau i spansk. Det forbedrede min evne til at kommunikere på spansk [...] Det var spændende at møde et andet menneske og kunne snakke på tværs, blot ved at ringe til hinanden.

Der er imidlertid også elever som i evaluering og fokusgruppeinterview giver udtryk for, at den virtuelle interaktion var både nervepirrende og udfordrende, mens andre (jf. Skehan, 1998) erfarer, at det kan være svært at opnå fluency samt opretholde sproglig opmærksomhed i en autentisk interaktion på målsproget. Kun to af evalueringens tyve respondenter nævner risikoen ved i denne kollaboration at undvige fra målsproget i et forsøg på at løse kommunikative ”gaps”.

Den komparative analyse af to udvalgte interaktioner illustrerer, hvordan eleverne om end i varieret grad lykkes med kollaborativt og på spansk at formidle og udveksle holdninger og praksisser, hvad bæredygtig adfærd angår, forhandle betydning, løse task'en og opnå det definitoriske kommunikative resultat. Nedenstående uddrag illustrerer, hvorledes to elever på tværs af Storebælt simultant afprøver hypoteser af sproglig karakter og udviser sproglig opmærksomhed. Elev A korrigerer eksempelvis sig selv i en sproghandling (se kursivering), mens elev B forsøger at forhandle betydning og løse ”the gap”, som han bliver opmærksom på med det metadiskursive spørgsmål ¿Cómo se llama eso?.

Estudiante B:¿... y la ropa que compras, la necesitas?

Estudiante A:Sí, total, en en actualmente porque *mi eh ... mi camisa, mi camiseta es ... tiene 2 años* y mi pantalones tiene 2 años y mi zapatos tiene 2 años. ¿Y tú?

Estudiante B:Nosotros los compramos. No, cuando necesitamos un poco compramos, pero no es ... no hay tanta ¿cómo se llama eso? No pensamos tanto por eso y ... ¿y piensas, piensa en la sostenibilidad cuando compras ropa? [...] ¹

Ovenstående interaktion afslutter elev B i øvrigt med følgende konklusion: ”Eh creo que somos vistas de acuerdo. Pensamos lo mismo, casi no hay nada que que estamos en desacuerdo”².

Elevernes engagement i den indledende brevudveksling, deres overvejende positive evaluering af den virtuelle kollaboration samt deres ønske om et ”rigtigt” fysisk møde gør en undersøgelse af mulighederne i et udvidet samarbejde på tværs af Storebælt interessant, og selvom et transnationalt samarbejde ikke er opgivet, viser denne undersøgelse, at en kollaboration af regional karakter potentielt kan bidrage til en tilegnelse af den interkulturelle kommunikative kompetence, hvilket følgende elevudsagn fra undervisningsevalueringen også synes at bekræfte:

¹

Studerende B: ... og det tøj, du køber, har du brug for det?

Studerende A: Ja, helt sikkert, lige nu fordi min, øh ... *min skjorte, min T-shirt er ... den er 2 år gammel*, og mine bukser er 2 år gamle, og mine sko er 2 år gamle. Og du?

Studerende B: Vi køber dem (egl. det). Nej, når vi har brug for lidt, køber vi, men det er ikke ... der er ikke så meget, *hvad hedder det?* ... Vi tænker ikke så meget over det, og ... og tænker du på bæredygtighed, når du køber tøj? [...]

² ”Øh, jeg tror, at vi er ret enige. Vi tænker det samme, der er næsten ikke noget, vi er uenige om”.

[...] det var hyggeligt, det var måske lidt grænseoverskridende i starten, men efter noget tid, hvor man lige havde snakket lidt frem og tilbage, [...] så fandt jeg også ud af, at de også har et grønt udvalg på deres skole, så det snakkede vi også lidt om, at det var sjovt, at vi havde det samme udvalg, og så snakkede vi bare om forskellene i skolerne.

Endeligt beskriver eleverne klima og bæredygtighed som en både relevant og motiverende transnational tematik også i et fremmedsprogsøjemed, men deltagerne i fokusgruppeinterviewet er fælles om at understrege vigtigheden af i et forløb om klimaforandringer at fokusere på handlemuligheder, håb, drømme og tro på, at en grønnere fremtid er mulig.

Konklusion

Ovenstående undersøgelse viser, at eleverne i en virtuel kollaboration, selv af regional karakter, kan træne og udvikle deres interkulturelle kommunikative kompetence, og at denne på sigt kan kvalificere en dialog og et møde med målsprogs-kulturen. Yderligere undersøgelser af den regionale kollaboration synes i lyset af denne slutning både relevante og nødvendige for at afdække dens potentialer.

Sprog og kultur udgør åbne, dynamiske og dermed foranderlige størrelser, og det er vigtigt, at vi som fremmedsprogsundervisere aktivt og kontinuerligt forholder os til sammenhængen mellem sprog og kultur, over os i formidlingen af den, øger vores risikovillighed og med nysgerrighed bliver ved med at undersøge, hvordan man didaktisk som praktisk bedst udvikler og styrker elevernes interkulturelle kompetence, herunder den kritisk kulturelle bevidsthed. Det er trods alt hjerteforståelsen, som er på spil.

Litteratur

Abildtrup, I. (2024). Sprog er en nøgle til verden, *Gymnasieskolen* Nr. 05, 12-14.

Byram, M. (1997). *Teaching and assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. I Richards, J.C. og Schmidt, R.W. (eds). *Language and Communication*. London: Longman, 2-27.

Ellis, R. (2003). Tasks in SLA and language pedagogy in Ellis, R.: *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1-35.

Fernández, S. S. (2016). Etnopragmatik og interkulturel kompetence: Didaktiske nytænkninger i fremmedsprogsundervisningen. *Ny Forskning I Grammatik*, 24(23). <https://doi.org/10.7146/nfg.v24i23.24643>

Liddicoat, A.J. and Scarino, A. (2013). Language Teaching and Learning as an Intercultural Endeavor. In *Intercultural Language Teaching and Learning* (red. A.J. Liddicoat and A. Scarino). 47-62. <https://doi.org/10.1002/9781118482070.ch4>

Pedersen, M.S. (2019). Task-baseret kommunikativ sprogundervisning. I Gregersen, A.S., (red.) *Sprogfag i forandring. Pædagogik og praksis*, 3. Udgave, bind 2, 55-78. Samfundslitteratur.

Pedersen, M. S. (2001). Task Force: Et bud på kommunikativ sprogundervisning. *Sprogforum. Tidsskrift for Sprog- Og kulturpædagogik*, 7(20), 7-19. <https://doi.org/10.7146/spr.v7i20.116842>

Risager, K. og Svarstad, L.K. (2020). *Verdensborgeren og den interkulturelle læring*. Samfundslitteratur.

Schrøder, B. (2025). *Tilegnelse af interkulturel kommunikativ kompetence i et task-baseret og kollaborativt perspektiv*. Masteropgave i Fremmedsprogsdidaktik, Københavns Universitet.

Skehan, P. (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
<https://doi.org/10.5070/L4111005027>

Krogsgaard Svarstad, L., von Holst-Pedersen, J., Watson, C., Ae Hee Bang Appel, H., & Kim Löbl, S. (2023). Interkulturel og sproglig læring: en Cyklus-Task-Chunks-tilgang. *Sprogforum. Tidsskrift for Sprog- Og kulturpædagogik*, 29(76).
<https://doi.org/10.7146/spr.v29i76.138177>

UVM (2024). Læreplan for Spansk begyndersprog A – stx 2024: <https://uvm.dk/media/lacnqp0n/241113-laereplan-til-spansk-begyndersprog-a-stx-2024.pdf> (uvm.dk)

UVM (2025). Vejledning til spansk begyndersprog A, stx 2025: <https://uvm.dk/media/c2qe2mvv/251127-vejledning-til-spansk-begyndersprog-a-stx-2025.pdf> (uvm.dk)