Samskrivning i gymnasieklasser for unge med autisme

Identitet, overgange og kommunikation

MALENE SØDERBERG, LEKTOR, HØJE-TAASTRUP GYMNASIUM
KIRA BANGSGAARD, LEKTOR, HØJE-TAASTRUP GYMNASIUM

Elever med en Autisme Spektrum Forstyrrelses-diagnose (ASF) oplever ofte en større kognitiv belastning i mødet med den akademiske skrivning i gymnasiet end neurotypiske elever. På Høje-Taastrup Gymnasium har vi udfordret narrativet om, at unge med autisme har vanskeligt ved at indgå i læringsfællesskaber, hvor kommunikation og socialt samspil er bærende didaktiske principper. Denne artikel beskriver gennem to cases fra et udviklingsprojekt, hvordan samskrivning kan praktiseres i ASF-klasser og bidrage til en bæredygtig udvikling af elevernes skrive- og skriveridentitet. Der zoomes ind på de kognitive vanskeligheder – først i en udviklingscase fra gruppeskrivning til individuel skrivning. Dernæst i en case, hvor samskrivningen udfordres yderligere af koblingen mellem autisme og dysleksi, med et særligt fokus på kommunikationen mellem eleverne og mellem lærer-elev. Desuden sætter artiklen fokus på den udvidede lærerrolle i ASF-samskrivning.

Skriftlighedsdidaktik på ASF/SAFE-linjen Høje-Taastrup Gymnasium

Høje-Taastrup Gymnasiums særligt tilrettelagte STX-tilbud for unge med diagnoser har eksisteret siden 2007 og består i dag af 15 klasser (i alt ca. 200 elever). Tilbuddet rummer ASF-klasser (unge med autisme) og SAFE-klasser[1] (unge med autisme eller andre diagnoser som fx ADHD, angst eller skizofreni), og undervisningen foregår i særligt tilpassede pædagogiske rammer (Bangsgaard et al., 2025). Vi har gennem mange år arbejdet med elevernes skriftlighed – på individ-, klasse- og lærerteamniveau. Vi arbejder bl.a. med skrivning som proces, modeltekster, skriverammer med startsætninger, delopgaver, mulighed for lydoptagelse, skrivning i par og støttepersoner til skriftlig eksamen. Vi har fokus på, at skriftlige opgaver skrives i undervisningen i 1. g og delvist i 2. og 3. g. Derudover har vi ugentlige lærerbemandede støttemoduler og skemalagte skriveværksteder ved alle store skriftlige opgaver. Således praktiserer vi en meget høj styring af elevernes skriveprocesser ud fra Dorte Ågårds (2016) styrings-kontaktmodel, hvor tydelig didaktisk styring kombineres med en tæt lærer-elev-kontakt. Denne praksis understøttes af vidensdeling mellem lærerne på ugentlige/14-dags teammøder, også i tæt samarbejde med læse- og studievejleder.

1 Struktur, Ambition, Faglighed, Empati.

Baggrund for indsatsen

De skriftsproglige kompetencer er naturligvis afgørende for en succesfuld gennemført gymnasial uddannelse og for et fremtidigt studie- og arbejdsliv. Et gymnasialt uddannelsestilbud inden for ASF-området skal naturligvis være tilrettelagt "... så der tages højde for de vanskeligheder, eleverne oplever på baggrund af deres ASF" (jf. Børne- og Undervisningsministeriet, 2026). I en rapport fra Danmarks Evalueringsinstitut 2021 skitseres, at "nogle ASF-elever kan i kraft af deres diagnose have store udfordringer med social interaktion. I undervisningen er særligt gruppearbejde vanskeligt at indgå i for eleverne, og det er derfor også en arbejdsform, der minimeres eller helt undgås i ASF-klasserne" (EVA, 2021, s. 30). På Høje-Taastrup Gymnasium har vi gennem mange år udfordret denne tanke og praksis. Vi arbejder i stedet aktivt med samarbejde og gruppedynamik i ASF/SAFE-klasserne. I en række samskrivningsaktioner har vi arbejdet med et dobbelt perspektiv, nemlig at give eleverne deltagelsesmuligheder i skrivningen og samtidig rette en særlig opmærksomhed mod trivsel og styrkelse af dialogiske og dermed sociale kompetencer.

> I en række samskrivningsaktioner har vi arbejdet med et dobbelt perspektiv, nemlig at give eleverne deltagelsesmuligheder i skrivningen og samtidig rette en særlig opmærksomhed mod trivsel og styrkelse af dialogiske og dermed sociale kompetencer.

Denne artikel er funderet på lærerobservationer, spørgeskemaer og semistrukturerede interview med elever. Det teoretiske fundament for projektet tager udgangspunkt i teorier om skrivning og identitet, som de kommer til udtryk hos blandt andre Roz Ivanič, (1998). Kort formuleret dækker skriveudvikling over elevernes måde at skrive på – deres evne til at formulere sig i forskellige tekstgenrer. Skriverudvikling handler derimod om deres opfattelse af sig selv som skrivere (gennem gymnasiet). Viden om samskrivning og tesen om, at elever lærer ved at skrive sammen, henter vi primært hos Alf Gunnar Eritsland (2008).

Johannes – overgang fra samskrivning til individuel skrivning

Johannes[2] er en elev, der ikke har gode erfaringer med gruppearbejde fra folkeskolen. I 9. klasse skifter han til en specialklasse med fire elever, og her fungerer gruppearbejde godt. Han har dog ikke nævneværdige erfaringer med samskrivning.

I gymnasiet er det særligt skriftligt dansk, der giver udfordringer. Men efter et omfattende forløb i fiktionsskrivning udvikler Johannes i løbet af 2. g en skriveridentitet, der er funderet i udviklingen af egen personlig og myndig stemme og friheden i kreativ skrivning. Skriveforskningen viser, at særligt unge skrivere har et behov for at kunne skrive med og udvikle en personlig stemme (Ivanič, 1998). Og det er altså også her, at Johannes' skriveridentitet først og fremmest viser en positiv udvikling i gymnasiet.

Men han kan stadig ikke identificere sig med de skriftlige prøvegenrer i dansk, og han synes, at der er for mange krav. Han udtrykker ofte – både i interview og i modulerne – at det er kedeligt at skrive: "hvis jeg synes, at det er kedeligt, så har jeg ikke rigtig lyst." Lærerne oplever, at Johannes har svært ved at sætte ord på skriveudfordringerne, og han bliver ofte ked af det – særligt i 1. g. Lærerne tolker, at når Johannes udtrykker, at det er kedeligt, så dækker det i virkeligheden over, at det er svært og uoverskueligt. Ligesom nye typer af opgaver ofte afvises på trods af omfattende stil-

2 Elevernes navne er anonymiserede. Det gælder hele artiklen.

ladsering. Det sker bl.a., da eleverne skal skrive en kort reflekterende tekst. Her skriver Johannes i afleveringen: "... du kunne også have beskrevet, hvad vi skulle skrive, lidt bedre, for jeg ved ikke, om det, jeg har skrevet, er det, jeg skulle have skrevet. Den her opgave er nok den dårligste, du har givet os." Andre diagnosebetingede udfordringer inkluderer arbejdshukommelsen, og så har Johannes vanskeligt ved at læse og analysere en danskfaglig tekst, når han skal gøre det alene. Han fortæller, at han har svært ved at udvælge, understrege og lave noter: "Jeg kan ikke se, hvad der er vigtigt i teksten. Nogle gange kan jeg gøre det, men jeg føler for det meste af tiden, er det svært."

Samskrivningens faglige fællesskab

Det er tydeligt, at Johannes har gavn af samarbejde til forskellige typer af før-skrivningsaktiviteter, fra fx notetagning til disposition af indhold. Han har ingen modstand mod samskrivningsaktiviteter, han deltager i det faglige fællesskab, og han ser generelt de andre elever som ressourcer: "Vi er alle sammen gode til noget forskelligt," som han udtrykker det. I selve præsentationsskrivningen – altså den opgave, der skal afleveres til bedømmelse og feedback hos læreren – har Johannes også gavn af samskrivningen. Johannes karakteriserer sin egen skrivestil i dansk: "Jeg skriver meget kort," og han forklarer endvidere:

> Mit ordforråd er mindre end – ville jeg sige – normale mennesker .... fordi nogle gange går jeg i stå med, hvad jeg skal sige, fordi jeg kan ikke huske ordene. Der er også det med, at jeg bare er rigtig god til at fjerne ligegyldige ord fra sætninger. Jeg læser en side, og så kan jeg bare se alle de ligegyldige ord, eller hvordan man kunne forkorte det.

Dette gælder også, når andre elever skriver i samskrivningen. Selvom Johannes synes, at de gør det mere indviklet, så er det ikke noget, han mener skal rettes: "Jeg plejer at sige, at det er OK, fordi så er der flere ord, og det er det, I [lærerne, red.] gerne vil have." Johannes har gavn af samskrivningen, fordi det giver ham mulighed for at imitere og appropriere sproglige strategier i et praksisfællesskab, hvor eleverne støtter hinanden i den nærmeste udviklingszone. Johannes karakteriserer sig selv som en elev, der er "ret god til at komme med ideer." Således bliver samskrivningen til en flerstemmig proces.

Johannes påtager sig da også andre roller i samskrivningen. Han arbejder som *enkeltskribent*, hvor han skriver, og de andre dikterer. Ligesom han indgår som *parallelskribent*, hvor hver elev skriver et afsnit og i fællesskab retter til og sammenskriver afsnittene (Hobel & Piekut, 2016, s. 242-243). Således skriver Johannes' gruppe bl.a. en fuldstændig debatterende artikel (jf. prøvegenrerne STX) i begyndelsen af 2. g. De lykkes med at planlægge, samarbejde, vise engagement i den fælles tekst samt rette og revidere, jf. Eritsland (2008, s. 168), ligesom de udvikler tekstkundskab fra formelle genrekrav, modtagerbevidsthed til ordvalg. Samarbejdet mellem Johannes og de andre elever er generelt præget af konsensus. Det er samskrivningen, som giver Johannes mulighed for en skriveudvikling og en begyndende identitet som akademisk gymnasieskribent, om end han i 2. g. ikke kan overføre det, han har lært i samskrivningen, fuldstændigt til individuel skrivning.

> **Det er samskrivningen, som giver Johannes mulighed for en skriveudvikling og en begyndende identitet som akademisk gymnasieskribent.**

Når støtten forsvinder

Da Johannes efterfølgende skal skrive en individuel debatterende artikel, er han som udgangspunkt afvisende og opgivende. Dette på trods af at opgaven giver Johannes mulighed for at realisere den kreative og selvstændige skriveridentitet, han har opbygget i fiktionsskrivningen, samtidig med at han jo allerede har færdiggjort en debatterende artikel i fællesskab med andre. Johannes afleverer en ufuldstændig opgave, der kun delvist lever op til genrens faglige mål. Han inddrager eksempelvis ikke tekstmaterialet eksplicit eller indsætter citater, hvilket peger på en barriere mod den lidt mere formaliserede analytiske del af opgaven og måske problemer i før-skrivningsarbejdet. Han afslutter opgaven med at skrive følgende: "Indsæt citater bla bla bla." Da læreren spørger Johannes, hvorfor han ikke har anvendt tekstmaterialet, som hun har set ham læse i modulerne, forklarer han, at han faktisk har fundet citater og lavet noter, men da han sad derhjemme og skrev, kunne han ikke finde dem. Johannes udfordres altså stadig af de manglende eksekutive funktioner og kan her hverken få hjælp af læreren eller gruppen.

> "Indsæt citater bla bla bla."

Johannes laver altså den del af opgaven, som han identificerer sig med – den, hvor han kan skrive selvstændigt, og han selv skal udvælge frit fra det danskfaglige forløb. At han kan udvælge relevant danskfagligt indhold, vidner om en (begyndende) identitet som en (akademisk) fagligt funderet gymnasieelev. En udvikling, der bl.a. kan tilskrives samskrivningen. Johannes udvikler også modet til at opsøge hjælp i de individuelle skriftlige opgaver – særligt for at kunne skrive mere: "... så talte jeg med nogle af de andre ... og så fik jeg flere ideer fra dem, så jeg kunne skrive lidt mere." Han henvender sig altid til medlemmerne af den skrivegruppe, han er tryggest ved, og som han skriver fast i i 2. g. Han har i øvrigt et ønske om at skrive sammen med andre elever, som han gjorde i 1. g, på trods af at kommunikationen kan være svær. Der er altså et fortsat lærerarbejde i at skabe social tryghed i samskrivningen. Etablering af spillereglerne for arbejdsfællesskabet og hjælp til god kommunikation i grupperne er en vigtig del af lærerrollen, hvilket vi vil tydeliggøre i nedenstående case.

> "... så talte jeg med nogle af de andre ... og så fik jeg flere ideer fra dem, så jeg kunne skrive lidt mere."

Samskrivning og kommunikation hos elever med autisme og dysleksi

Vi befinder os i en 1. g-klasse med 12 elever, hvoraf fem af eleverne udover autisme også har dysleksi. Derudover har flere af eleverne diagnoser som fx ADHD, angst, depression eller spiseforstyrrelse. Mange kommer med dårlige erfaringer fra grundskolen i forhold til gruppearbejde: "Jeg hadede at arbejde i grupper, da jeg gik i folkeskole, men nu synes jeg, det er okay – her er de andre mere som mig." Her peges på vigtigheden af tryghed og identifikation og på ikke at føle sig anderledes, når man har autisme og dysleksi. Vi kan også se, at det at få produceret en hel opgave i samarbejde med andre fører en stolthed og motivation med sig: "man bliver nu også glad, når man har lavet en opgave."

> Vi befinder os i en 1. g-klasse med 12 elever, hvoraf fem af eleverne udover autisme også har dysleksi.

Vi vil nu zoome ind på elevernes samarbejde og kommunikation i forbindelse med en samskrivningsopgave i danskfaget og derved se nærmere på, hvordan samspillet mellem autisme og dysleksi påvirker samskrivningen. Arbejdet var organiseret med stærk stilladsering i forhold til rammer, roller og arbejdsfordeling og indeholdt organiseringsformerne *enkeltskribent* og *parallelskribent*. Klassen var inddelt i faste skrivegrupper og arbejdede ud fra en detaljeret arbejdsplan, som indeholdt opgaveinstruks, formål, omfang samt forslag til startsætninger og brug af evt. læse- og skriveteknologi for ordblinde elever. Det er en vigtig pointe, at der i lærerrollen gøres brug af høj styring og positiv kontakt til eleverne (Ågård, 2016), og at lærerne etablerer spillereglerne for arbejdsfællesskabet.

> Det er en vigtig pointe, at der i lærerrollen gøres brug af høj styring og positiv kontakt til eleverne.

Inden samskrivningsaktiviteten havde klassen arbejdet med at samle og ordne indhold ud fra SOSLER-modellen, som støtter skriveprocessen (Rønberg, 2024), samt med dekonstruktion og modellering af den analyserende artikel (jf. prøvegenrerne STX). Den dobbelte vanskelighed, som samspillet mellem dysleksi og autisme giver hos flere af eleverne i denne klasse, kræver grundigt arbejde med modellering, så forestillingsevnen styrkes og arbejdshukommelsen aflastes. I første del af samarbejdet var det interessant at observere, hvordan kommunikationen foregik i de enkelte grupper, og hvilken rolle dysleksien spillede i samtalerne.

Kommunikation på forskellige kanaler

Den første gruppe gik efter en kort forhandling om rollefordeling i gang, og den ene ud af to elever i gruppen med dysleksi var skribent, mens de andre dikterede og kom med inputs. Undervejs hjalp og opmuntrede de hinanden, og det blev tydeligt, at for denne elev med dysleksi var rammerne nok til, at hun følte sig tryg som gruppens skribent.

I den anden gruppe sad også to elever med dysleksi, og her observerede læreren en anden dynamik. En ikke-ordblind elev sagde højt: "Er du godt klar over, at du har sat to ordblinde sammen i vores gruppe?" og i forlængelse: "Så det bliver altså mig, der skriver!" I denne gruppe opstod en usikkerhed, som gav en sværere start på samarbejdet, og flere elever forholdt sig tavse og afventende. I en analyse af kommunikationen mellem eleverne er det oplagt at bruge Gøttsche & Holmgaards (2024) begreber om kommunikationsformer.

I *Autisme og kommunikation* (Gøttsche & Holmgaard, 2024) introduceres *den faktuelle kanal* som en kommunikationsform, hvor formålet er at skabe overensstemmelse mellem det sagte og realiteterne. I modsætning hertil står den *relationelle kanal*, hvor formålet er at skabe og vedligeholde relationen til andre og til sig selv. Det blev tydeligt for læreren, at den ikke-ordblinde elev kommunikerede på den faktuelle kanal og ikke var opmærksom på den relationelle kanal og den relationsmarkør, som udsagnet tydeliggjorde. Det kaldte i situationen på en slags metakommunikativ modellering, hvor det var nødvendigt at tale med gruppen om, hvordan udsagnet kunne virke på andre, og om, hvordan samskrivning indeholder flere vigtige roller end blot skribentens opgave, fx idegenerering og diktering. Læreren talte også med gruppen om, hvordan eleverne med dysleksi

kunne bruge deres LST, og hvilken kompenserende funktion det kan have. Senere, da gruppen skulle samskrive deres individuelle tekster, tog den ikke-ordblinde elev fra før igen styringen i gruppen, men var denne gang meget mere spørgende og inkluderende og ønskede de andres accept, inden hun rettede i teksten. I en snak efterfølgende om hendes rolle i gruppeskrivningen udtrykte hun, at hun nok ofte er "den, der skriver og deltager en del. Men jeg skal nok blive bedre til at høre og gøre på andres måder." Skrivning er identitetsarbejde, og samtalen kan åbne op for refleksioner over både egen skriveridentitet og rolle i det sociale samspil.

> **Skrivning er identitetsarbejde, og samtalen kan åbne op for refleksioner over både egen skriveridentitet og rolle i det sociale samspil.**

Skriveridentitet til forhandling

Vi vil nu netop se nærmere på, hvordan en undersøgende tilgang og kommunikation med en af de ordblinde elever fra gruppe to kan være et redskab til en fælles udfordring af elevens skriveridentitet.

I forbindelse med elevens *parallelskrivning* ses det tydeligt, at han har særligt vanskeligt ved at komme i gang. Hans skriveridentitet bærer præg af nederlagserfaringer: "Med ordblindhed og dårligt fokus går det langsomt for mig at skrive," og han beskriver sin individuelle skriveproces med følgende procentsatser: "1 % er skrift, 15 % er mine tanker, der er fokuseret på opgaven, 45 % er mig, der prøver at få det ned på papiret, og 39 % er mig, der stirrer direkte ind i væggen." Citatet viser en oplevelse af opgivenhed og meget lille tiltro til egne evner. I den konkrete situation forsøgte læreren at tilbyde eleven en forståelsesramme for hans adfærd, der ikke handlede om, at han var doven eller ikke havde gode ideer. Eleven indvilgede i at blive hjulpet i gang, men afviste opgaveinstruksens forslag til startsætninger: "Jeg kan ikke bruge dem, det er ikke mine ord." Her er det vores tolkning, at autismen og elevens rigiditet er på spil, samtidig med at eleven insisterer på sin ret til den personlige stemme. Vi fandt herefter sammen en måde at begynde hans analyseafsnit på, og det virkede tydeligvis motiverende, at hans tekststykke skulle indgå i gruppens samlede opgave: "Jeg har det meget nemmere med at fokusere, når jeg er i en gruppe, så jeg synes, at jeg lærer mere."

> **"1 % er skrift, 15 % er mine tanker, der er fokuseret på opgaven, 45 % er mig, der prøver at få det ned på papiret, og 39 % er mig, der stirrer direkte ind i væggen."**

Samskrivningsprojektet har som nævnt både fokus på elevernes deltagelsesmuligheder i skrivningen og på trivsel samt styrkelse af sociale kompetencer. God kommunikation og trygge relationer mellem elev, klassekammerater og lærere er yderst vigtige for, at dette arbejde lykkes. Når eleven føler sig sikker, set og værdsat, vil det øge sandsynligheden for indgåelse i det faglige fællesskab på trods af skriftsprogsvanskeligheder (Jørgensen & Pedersen, 2025). Dysleksivenlig praksis kombineret med samskrivning kan efter vores overbevisning afhjælpe skriftsprogsvanskeligheder affødt af dysleksi såvel som af autisme.

Samskrivning for elever med diagnoser

Ovenstående indblik i klasserummet og elevcases viser, at samskrivning afføder en øget læring og mulighed for skrive- og skriverudvikling. Det, eleverne (endnu) ikke kan alene, kan de ofte sammen, hvilket kan være med til at udfordre og ændre selvforståelsen og dermed skriveridentiteten. Eleverne er naturligvis ikke ens, selvom de har diagnosen til fælles. Det er ikke alle elever, der er lige begejstrede for samskrivningen. Nogle elever kan af mange forskellige grunde være sværere at få ind i samarbejdet, bl.a. pga. social angst, perfektionisme eller komplet kravafvisning. Oveni dette er energiniveau, socialt overskud og følelsesregulering væsentlige parametre for succes i opgaveløsningen. Det er vores overbevisning, at lærerne alligevel skal insistere på samskrivning og forsøge at minimere de barrierer, som vores elever oplever. Det kan vi gøre med høj styring, god kontakt, dysleksivenlig praksis samt fokus på kommunikation og hjælp til det sociale samspil via metakommunikative strategier. Det er ikke kun gennem lærernes stilladserende tiltag, at eleverne aflastes, dette sker også i samskrivningsprocessen, som vi ser i casen med Johannes, der profiterer af gruppens samlede kompetencer i forbindelse med arbejdshukommelse, planlægning, tidsstyring, organisering og prioritering (Ågård & Frandsgaard, 2020). Det samme gør sig gældende i den anden case, hvor eleverne på grund af dobbeltdiagnoserne har en særligt begrænset adgang til de eksekutive processer, der skal skabe god skriftlig formidling. Vores observationer peger altså på, at elever med diagnoser gennem samskrivning får mulighed for at udvikle en positiv skrive- og skriveridentitet.

> **Det er vores overbevisning, at lærerne alligevel skal insistere på samskrivning og forsøge at minimere de barrierer, som vores elever oplever.**

Målet er at skabe bæredygtige løsninger i forhold til skrivning, som eleverne kan tage med sig videre fra gymnasiet. Det kræver, at vi som lærere har blik for elevernes diagnoser, men samtidig ikke lader os styre af fordomme om, hvad elever med autisme kan eller ikke kan. Det er samtidig klart, at der foreligger et større afdækningsarbejde i forhold til ASF-elevernes skriftlige udfordringer, der er mere komplekse end hos neurotypiske elever. I mentorsamtaler, som på Høje-Taastrup Gymnasium varetages af lærerne, er samtaler om skrivning allerede indarbejdet. Vi arbejder nu henimod at udvikle udfoldede skriveprofiler for den enkelte elev, hvor lærer og elev i fællesskab udfordrer narrativet om, at unge med autisme har svært ved at indgå i sociale læringsfællesskaber.

Projektet

Høje-Taastrup Gymnasium igangsatte i 2024 et skriftlighedsprojekt med det formål at kvalificere, systematisere og videreudvikle skriftlighedsdidaktikken for elever med ASF, ADHD og andre diagnoser på det gymnasiale område. Projektet sigter desuden imod at iværksætte samarbejde mellem institutioner og organisationer i Danmark og Norden, der arbejder med eller har viden om elever med omtalte diagnoser. Således er der indgået et direkte samarbejde med Bergen Katedralskole, afdeling Kyrre, mens både Autismeforeningen, Center for Gymnasie- og Erhvervsuddannelsesforskning, SDU og NVOL bidrager med sparring. Projektet forventes afsluttet 2028.

Referencer

Bangsgaard, K., Bak-Thomsen, J., & Wolfgang, K. (2025). *ASF/SAFE – Pædagogiske principper*. Høje-Taastrup Gymnasium. www.htg.dk https://htg.dk/wp-content/uploads/2025/06/2025-ASF_SAFE-Paedagogiske-principper-1.pdf

Børne- og Undervisningsministeriet (2026). *ASF-klasser.* https://uvm.dk/uddannelse-til-unge/gymnasiale-uddannelser/uddannelser/asf-klasser/

Danmarks Evalueringsinstitut (2021). *Evaluering af ASF-klasser og andre særligt tilrettelagte klasser 2021* https://eva.dk/Media/638372836000155371/Evaluering%20af%20ASF-klasser%20og%20andre%20saerligt%20tilrettelagte%20klasser.pdf

Eritsland, A. G. (2008). *Samskrivning: ny veg i skriveoplæringa*. Det Norske Samlaget.

Gøttsche, N. B., & Holmgaard, Aa. (2024). *Autisme og kommunikation*. Dansk Psykologisk Forlag.

Hobel, P., & Piekut, A. (2016). Dobbelt integration af skrivning på VUC – kollaborativ skrivning og peer-respons i klasserummet. I S. Beck, D. R. Hansen & A. Piekut (red.), *Forskning i og med praksis på VUC. Nye veje for tale, skrift og handling.* Unge Pædagoger.

Ivanič, R. (1998). *Writing and Identity*. John Benjamins Publishing Company.

Jørgensen, L. L., & Pedersen, A. L. (2025). *Dysleksivenlig pædagogik og didaktik i almenundervisningen*. Akademisk Forlag.

Rønberg, L. (2024). Skriv med strategier. NVOL. https://nvol.dk/videncenteret/artikler/skriv-med-strategier/

Smidt, J. (2013). Ti teser om skrivning i alle fag. I J. Smidt, R. Solheim & A. J. Aasen (red.), *På sporet af god skriveundervisning.* Klim.

Ågård, D. (2016). *Klasseledelse i ungdomsuddannelserne*. Frydenlund.

Ågård, D., & Fransgaard, L. (2020). Hvad kan lærere gøre for psykisk sårbare elever? Kronik, Gymnasieskolen, 31.08.20. https://gymnasieskolen.dk/articles/hvad-kan-laerere-goere-psykisk-saarbare-elever/

Om forfatterne

Malene Søderberg, mag.art. i litteraturvidenskab, sidefag i latin og oldtidskundskab og mentor på ASF/SAFE-linjen på Høje-Taastrup Gymnasium. Hun har en master i gymnasiepædagogik.

Kira Bangsgaard, cand.mag. i dansk og tysk, mentor og studievejleder på ASF/SAFE-linjen på Høje-Taastrup Gymnasium.

De to forfattere har i en årrække interesseret sig for udvikling af skriftlighedsdidaktik på ASF-området og har holdt oplæg om emnet på konferencer for ungdomsuddannelser.