

Et manifest for den poetiske leg

Når leg bevæger sig uden for normen - en introduktion til neurodivergent leg

Forfatter: Zanitha Hamilton Månegaard, PhD Fellow, Designskolen Kolding

I 1930'ernes England blev en lille pige ved navn Gillian Lynne betragtet som "problematisk" i skolen. Hun kunne ikke sidde stille, forstyrrede undervisningen, og hendes lærere mente, at hun havde indlæringsvanskeligheder. Hendes mor tog hende med til en specialist i håb om at få en forklaring. Efter at have talt med både moren og Gillian bad lægen pigen vente et øjeblik. Han tændte for radioen og forlod rummet sammen med moderen. Fra observationsvinduet så de, hvordan Gillian straks rejste sig og begyndte at bevæge sig frit til musikken. Lægens vurdering var klar: "Der er ikke noget galt med Deres datter – hun er en danser" (Robinson, 2006).

Denne anekdote, som Robinson har fortalt i sin berømte TED Talk, sætter fokus på et afgørende spørgsmål: Hvad sker der, når børns naturlige måde at udtrykke sig på ikke passer ind i de normer og forventninger, som præger vores uddannelses- og opdragelsessystemer? Gillian Lynne, danseren fra anekdoten, blev senere en verdensberømt koreograf med værker som *Cats* og *The Phantom of the Opera* blandt sine mest kendte produktioner. Hendes succes blev netop mulig, ikke fordi nogen forsøgte at ændre hende, men fordi nogen så hendes potentiale og mødte hende i hendes eget udtryk: bevægelse. Denne fortælling er ikke enestående. Den illustrerer en bredere tendens, hvor børn, der tænker, føler og handler anderledes – ofte de, vi i dag ville beskrive som neurodivergente – bliver misforstået, fejlfortolket eller overset. Børn med diagnoser som autisme, ADHD eller AuDHD bliver ofte fremstillet som børn, der "ikke leger rigtigt", mangler fantasi eller ikke har sociale kompetencer. De bliver typisk beskrevet ud fra, hvad de ikke gør – frem for hvad de faktisk gør, når de får mulighed for at udtrykke sig på egne præmisser (Burke & Claughton, 2019; Goodley & Runswick-Cole, 2010a, 2010b; Morris et al., 2024).

Men hvad nu, hvis problemet ikke ligger hos børnene – men hos vores forståelse af leg?

På Drakonheart leger vi ikke bare, vi tager lege dybt alvorligt og vigtigst af alt er vi dybt nysgerrig på, hvordan legen *også* kan se ud og komme til udtryk. Når børn som Gillian Lynne ikke passer ind i gængse opfattelser af, hvordan man "bør" lege, opstår der ofte misforståelser. Ser vi i stedet på leg ud fra et neurodivergent perspektiv, viser det sig, at disse børn, som Gillian Lynne, ofte ikke mangler

fantasi, lyst eller evne til leg. Udfordringerne opstår i mødet med en verden, hvor legens former, strukturer og forventninger er udviklet ud fra et neurotypisk og normativt udgangspunkt. Det er ikke børnene, der fejler – det er derimod rammen, der tilbydes at lege indenfor som er problemet.

Indføring

I dette manifest anvendes identitetførst sprog, det vil sige at manifestet bruger udtryk som neurodivergent og autist, i modsætning til person med neurodivergens og person med autisme. Dette skyldes at diagnoser som autisme og ADHD forstås ikke som sygdomme eller defekter, men som naturlige variationer i menneskelig neurologi, samt at forskning viser at identitetførst er det foretrukne sprogbrug i de fleste neurodivergente fællesskaber (Botha et al., 2024; Kapp et al., 2013; Walker, 2021). Dette betyder ikke, at de udfordringer, neurodivergente børn og voksne oplever i deres hverdag, benægtes – men snarere at disse udfordringer ses som konsekvenser af et samfundsdesign, der er tilpasset neurotypiske normer.

Manifestet tager således et kritisk blik på, hvordan leg kan gentænkes og re-designes med afsæt i neurodivergente erfaringer og behov – og hvordan vi kan åbne for mere mangfoldige og inkluderende legeformer.

Legens væsen

Leg bliver ofte taget for givet – betragtet som noget, alle børn naturligt gør – men i virkeligheden er legen meget mere kompleks og kan fremtræde på mange forskellige måder. Leg er langt mere end en aktivitet eller et bestemt sæt handlinger. I dette manifest forstås leg som en poetisk og eksistentiel praksis, hvor barnet ikke blot leger *med noget*, men er *til stede* i verden på en sanselig, skabende og betydningsfuld måde. Inspireret af idéer fra den tyske neohumanisme (især Friedrich Schillers forståelse af leg som udtryk for frihed) ses leg her som en livspraksis, hvor barnet er aktivt medskabende og opdager sig selv gennem legens åbne, improvisatoriske karakter (Weber, 2011). Leg er ikke bundet til specifikke objekter som legetøj eller fastlagte aktiviteter. Den opstår i relationer mellem mennesker, materialer, sanser og omgivelser; som noget, vi øver os på og formes af gennem hele livet (Reckwitz, 2002). Når vi taler om leg som poetisk handling, forstås vi den som en måde at *tage plads i verden på*, en kropslig, æstetisk og ofte dybt personlig måde at være til stede i og med verden på (Heidegger, 2014). I denne forståelse bliver leg ikke noget, der skal måles, styres eller

rettes til, men snarere noget, der må skabes rum for, lyttes til og tages alvorligt som en meningsfuld måde at erfare verden på; særligt i neurodivergente kontekster.

Et neurodivergent perspektiv

Begrebet neurodiversitet blev formuleret i midten af 1990'erne af autistiske aktivister og senere udbredt af bl.a. Judy Singer og Harvey Blume (Botha et al., 2024). Begrebet henviser til neurologiske variationer som bl.a. autisme, ADHD og dysleksi mm; forskelligheder i måder at tænke, sanse, sortere og agere i verden på (Damiani, 2017; Walker, 2021). Selvom samfundet i teorien anerkender at befolkning er neurodivers er det stadig designet som om, alle er neurotypiske; hvilket skaber strukturel eksklusion. Som Armstrong (2010) påpeger, er det som at behandle alle blomster som var de roser, selvom vi ved, at der findes biodiversitet. Vi er alle en del af neurodiversiteten, på samme måder som roser, liljer og solsikker alle er del af biodiversiteten – der er altså ikke tale om et os og et dem, men et vi.

Når vi kaster et blik på den eksisterende forskning om neurodivergent leg, tegner der sig et mudret billede. Meget af litteraturen er fortsat præget af et medicinsk blik, hvor børns væren beskrives som afvigende eller mangelfuld (Månegaard, u.r; Spiel & Gerling, 2021; Walker, 2021). Samtidig ses en voksende bevægelse mod forskning, der tager udgangspunkt i neurodivergente personers egne stemmer frem for blot observationer. Derudover arbejder teoretiske felter som Critical Disability Studies, Crip Theory og Neuroqueering mere kritisk og progressivt med handicapstudier og mangfoldighed i samfundet. En fællesnævner for Critical Disability Studies og Crip Theory er, at de udfordrer idéen om “normale” vs “afvigende” kroppe og sind. Crip Theory ser retten til forskellighed som en legitim måde at være i verden på. Neuroqueering viderefører denne tankegang til det neurologiske område og fremhæver vigtigheden af at værdsætte forskellige måder at tænke, sanse og interagere på. Disse tilgange stiller spørgsmål ved mange af de normative rammer, der præger nutidens inkluderende tiltag, som desværre (på trods af gode intentioner) ofte ender med at forsøge at assimilere i stedet for at rumme forskellighed.

Hvad ved vi allerede? og hvad skal vi lære at se?

Dette manifest trækker hovedsageligt på viden og indsigter fra et igangværende review (Månegaard, u.r) og søger at udfolde nogle af disse nyere og mere inkluderende tilgang til leg. Månegaard (u.r)

beskriver i reviewet, hvordan neurodivergent leg udfordrer konventionelle forestillinger om, hvordan leg bør se ud. Tendensen til at betragte neurodivergent leg som mangelfuld eller som 'ikke-leg' er blevet kritiseret i nyere forskning, særligt inden for Critical Disability Studies (CDS) (Goodley & Runswick-Cole, 2010a, 2010b; McRuer & Bérubé, 2006). Det er derfor meningsfuldt at undersøge, *hvordan* leg manifesterer sig, og hvilke legekvaliteter der muliggør meningsfuld deltagelse, frem for at spørge, om neurodivergente børn leger – for selvfølgelig gør de det.

Bruger vi den danske legeforsker Helle Marie Skovbjergs teoretiske ramme for legeorden (Skovbjerg, 2021; Skovbjerg & Sand, 2022) til at analysere neurodivergente legepraksisser, får vi mulighed for at forstå leg ud fra et designperspektiv, hvilket muliggør en dybere analyse af både materielle, rumlige samt immaterielle aspekter. Skovbjergs model undersøger leg gennem tre linser: legeorden (den unikke logik og struktur, der opstår under legen), legemedier (legens redskaber og materialer) og legepraksis (handlingerne og udtrykkene i legen). Alle disse begreber er tæt forbundne og udgør en samlet ramme for at forstå legens dynamik som både en organiseret og dyb meningsfuld praksis. Denne dynamik rummer de implicitte regler, mønstre og fælles forståelser, der guider legens forløb og gør det muligt for legen at udfolde sig på en meningsfuld måde. Det betyder, at leg altid må og skal være meningsfuld for dem, der deltager, snarere end at blive forstået udefra. Skovbjergs model opfordrer os ligeledes til at tage barnets perspektiv – hvilket i dette manifest betyder, at vi må anlægge et neurodivergent blik i forståelsen og designet af inkluderende legefællesskaber. Når vi tager dette udgangspunkt alvorligt, bliver det tydeligt, hvorfor mange gængse forståelser af leg kommer til kort i mødet med neurodivergente børns legepraksisser.

I reviewet fra Månegaard (u.r), påpeges det, at neurodivergente børns måder at lege på alt for ofte bliver vurderet ud fra neurotypiske normer og idealer. Det betyder, at leg, der foregår uden for disse normative forståelser ikke anerkendes som reel og værdifuld leg. I stedet opfattes den som afvigende, uproduktiv eller ligefrem problematisk. Men hvad nu, hvis det netop er disse former for leg, der rummer potentialet til at gentænke vores forståelse af, hvad leg kan være?

Månegaard argumenterer for, at det ikke er børnene, der skal tilpasses legens konventioner, men at legens rammer, materialer og forventninger må re-designes, så de kan rumme et bredere spektrum af måder at være, sanse og skabe på. Når neurodivergente børn gives mulighed for at lege på deres egne præmisser, uden krav om "rigtig" deltagelse, opstår der ofte dybt meningsfulde legepraksisser. Disse

udfolder sig ikke nødvendigvis i lineære eller socialt konforme forløb, men i poetiske, improvisatoriske og sanselige former for nærvær og verdensskabelse.

Et særligt fænomen, som træder frem i Månegaards arbejde, er tendensen til poetisk verdensskabelse: Børn skaber egne komplekse verdener gennem både fysisk leg, fortællinger og forskellige platforme. Her bliver leg ikke blot en aktivitet, men en måde at være i verden på; en praksis, hvor børn gennem æstetik, rytme, gentagelse og symbolik skaber sammenhæng og mening. Denne form for leg bliver ofte overset, netop fordi den ikke passer ind i gængse udviklings- og socialiseringsteorier. Men den kalder på en anden form for opmærksomhed – én, der anerkender legens poetiske og æstetiske dimension som central.

Det er derfor afgørende at dvæle nærmere ved det æstetiske og poetiske i neurodivergent leg. Hvad vil det egentlig sige at lege poetisk? Hvordan ser det ud i praksis? Og hvorfor er det så vigtigt at tage denne dimension alvorligt, hvis vi vil designe for ægte, inkluderende leg?

Det æstetiske og poetiske som fundament i neurodivergent leg

I moderne legediskurs (særligt inden for pædagogik og udviklingspsykologi) bliver leg ofte vurderet ud fra målbare parametre som socialt samspil, motorisk udvikling eller læringsmæssige gevinster. Leg skal helst være interaktiv, kommunikativ og målrettet – legen kan her beskrives som værende handlingsstyret. Men denne forståelse bygger på normative antagelser, som ikke nødvendigvis favner den måde, neurodivergente børn leger på. For mange neurodivergente børn, udspiller legen sig ofte i sanselige og dybt fokuserede mønstre, som både kan være vilde og larmende eller stille og nærmest usynlige. Deres måder at lege på bliver ofte beskrevet som symptomer på noget afvigende. Jeg vil i dette manifest argumentere for, at vi i stedet bør forstå neurodivergent leg som en æstetisk og poetisk praksis, hvor barnet i legens rum skaber sin egen mening, sin egen rytme og i mange tilfælde – sin egen verden.

Denne tilgang åbner op for en breder måde at forstå legens væsen, og vi bevæger os væk fra en handlingsstyret forståelse af leg, mod en mere universstyret forståelse, hvor æstetikken spiller en stor rolle. Æstetik i denne sammenhæng handler ikke om skønhed i klassisk forstand, men om sanseerfaringer og følelsesmæssige forbindelser til verden. Det er i mødet med farver, teksturer, lyde,

gentagelser, lys og bevægelser, at barnet oplever og former sin virkelighed. Når et barn gentagne gange lytter til grus under fødderne, kører hånden gennem en vandstråle eller sidder stille og betragter lysreflekser i vinduet, er det ikke en tom stimulering – det er poetisk nærvær. Det er barnets måde at være i verden på. Det poetiske handler i denne sammenhæng om at skabe, ikke nødvendigvis med ord, men med sanser, rytmer og symboler. Det er, som Heidegger (2001) formulerer det, en særlig måde at bo i verden på: at være til stede i verden med hele sin krop og fantasi, at skabe betydning gennem engagement med omgivelserne.

Et eksempel fra reviewet illustrerer dette tydeligt. En pige beskriver sit yndlingssted som et “prinsesseslot”, hvor hun føler sig tryk, fordi “true love’s first kiss” og “de levede lykkeligt til deres dages ende” hører til der (Burke & Claughton, 2019). For hende er stedet ikke blot en fysisk legeplads; det er et narrativt og følelsesmæssigt hjem, et selvskabt rum hvor verden giver mening. Her fungerer sproget, stedet og fantasien som elementer i en samlet poetisk helhed, hvor barnet bruger leg til at forme virkeligheden på egne præmisser. Det poetiske og æstetiske er ikke pynt, det er materiske legekammerater og hele rammen for hendes måde at navigere og være i verden på.

Dette står i skarp kontrast til den psykologiske forståelse af leg som et middel til udvikling eller som forberedelse til voksenlivet. I stedet for at forstå leg som noget, barnet gør for at blive noget (klogere, dygtigere, mere social) peger den poetiske tilgang på, at barnet er til i verden gennem leg. Her bliver leg en eksistentiel praksis, hvor barnet udtrykker sin indre verden, sanser omgivelserne og deltager i verden uden at skulle tilpasse sig udefrakommende forventninger. Når neurodivergente børn i egne fortællinger beskriver, hvordan de i barndommen kunne bruge timer på at stirre på tapetet, følge en mursten med fingeren eller se lyset danse på væggen, er det ikke “spildtid” eller “manglende fokus”. Det er poetiske handlinger – dybt koncentrerede, meningsskabende møder med verden.

Et andet vigtigt aspekt af det æstetiske og poetiske i leg er relationen til dybe interesser. Mange neurodivergente børn har meget intense og vedvarende passioner – det kan være magi, fugle, sten, rollespil, manga eller noget helt sjette. Disse interesser bliver i traditionel tænkning ofte kaldt særinteresser, men i den poetiske forståelse bliver de i stedet anerkendt som kreative og strukturerende kræfter. Børn bygger deres egne verdener (bogstaveligt og mentalt) ud fra disse interesser. Det f.eks. kan være gennem komplekse rollespil med figurer og terninger, hvor regler og karakterer danner ramme for sociale fortællinger eller det kan være gennem konstruktionslege som LEGO eller en samling af krystaller, hvor det at samle og ordne i systemer, giver barnet en følelse af

kontrol, kontinuitet og glæde. Her spiller materialer og omgivelser en central rolle. Det æstetiske viser sig ikke kun i barnets adfærd, men også i det, legen omgiver sig med. Materialerne fungerer som “poetiske portaler”, de bliver poetiske medspillere.

Det vigtigt at have for øje at når vi taler om inkluderende legedesign, betyder det æstetiske og poetiske ikke blot, at legemiljøer skal være rare eller smukke. Det betyder, at de skal rumme muligheder for følelse, sanser, fordybelse og fri betydningsskabelse. Det handler om at designe rum og pædagogiske rammer, der tillader barnet at bevæge sig dynamisk rundt i fællesskabet i eget tempo, at engagere sig gennem egne interesser og at bo i legen, på sine egne vilkår. Det er her, det poetiske bliver et pædagogisk princip og ikke blot en æstetisk detalje.

For neurodivergente børn kan det æstetiske og poetiske være en vej til at skabe tryghed, forståelse og mening i en verden, som ofte fremstår kaotisk eller uforudsigelig. Når barnet får lov til at følge egne rytmer, skabe egne narrativer og forme sin leg gennem sanserne, styrkes ikke kun dets oplevelse af agens, men også dets tilknytning til omverdenen. Inklusion handler ikke om at presse neurodivergente børn ind i eksisterende normer, men om at gentænke normerne ud fra børnenes egne måder at være i verden på. Derfor er det æstetiske og poetiske ikke bare vigtigt, men afgørende.

Design for forskellighed

Hvis vi tager det æstetiske og poetiske alvorligt som fundament for neurodivergent leg, må vi også radikalt gentænke, hvordan vi designer legemiljøer, pædagogiske praksisser og sociale fællesskaber. Inklusion kan ikke længere forstås som at “give adgang” til en eksisterende legeform, det handler om at skabe rammer, hvor forskellighed ikke blot tolereres, men bliver et kreativt og legitimt udgangspunkt for legens struktur.

Månegaard (u.r) peger på, at det særligt er i samspillet mellem materialer, rum og relationer, at inkluderende leg kan opstå. Design for forskellighed kræver derfor, at vi udvikler en sensitivitet over for legens mangeartede udtryk; både de tydelige og de subtile, de højlydte og de indadvendte. Det indebærer, at vi som designere, pædagoger og forskere tør give slip på normative forestillinger om “rigtig leg” og i stedet åbner op for, at leg kan tage mange former: sanselig, rytmisk, repetitiv, solo-orienteret, narrativ, ikke-verbal, fragmentarisk – og stadig være meningsfuld og deltagende.

Et vigtigt greb i dette arbejde er at designe med åbenhed frem for lukkethed. Legematerialer bør være flertydige, foranderlige og inviterende frem for entydigt funktionsbestemte, de bør skabe mulighed for at leg kan opstå spontant og på børnenes egne præmisser. Det er i disse rammer, at det poetiske og æstetiske nærvær får plads til at udfolde sig. Derudover må vi gentænke, hvordan vi forstår deltagelse. Mange neurodivergente børn deltager ikke nødvendigvis gennem verbal interaktion eller fysisk samskabelse, men gennem parallelleg, nærvær eller kreativ fordybelse. Det er ikke fravær, men en anden rytme. I stedet for at insistere på inklusion som tilstedeværelse i et fælles socialt rum, kan vi arbejde med idéen om flere samtidige centre for leg, hvor børn kan bevæge sig ind og ud af fællesskabet uden at føle sig forkerte.

At designe for forskellighed kræver derfor både en æstetisk fornemmelse og en etisk forpligtelse. Vi må spørge: Hvad muliggør denne form for leg? Hvilke materialer, rum og relationer inviterer ind – og hvilke afviser? Hvem får lov at definere, hvad leg er? Og hvordan kan vi åbne for en praksis, hvor børn ikke blot deltager i fællesskabet, men er med til at forme det? – vi må designe for et fælleskabende fællesskab frem for blot et fællesskab.

En invitation til at lege *anderledes*

At tage neurodivergent leg alvorligt kræver mere end blot tolerance eller overfladisk inklusion. Det kalder på en grundlæggende transformation af vores forståelser, systemer og forestillinger om, hvad leg er, og hvem der har ret til at lege. Det betyder, at vi må bevæge os væk fra idéen om leg som noget, der skal kontrolleres, optimeres eller korrigeres, og i stedet se leg som noget, der allerede findes – i bevægelserne, stemningerne, gentagelserne og fordybelsen – og som blot venter på at blive mødt med respekt og åbenhed.

Neurodivergente børn er ikke passive modtagere af pædagogiske interventioner, de er allerede legende væsener, ofte dygtige og sanselige skabere, der former deres egne meningsfulde verdener. Når vi begynder at lytte til deres rytmer, deres interesser og deres måder at være i verden på, åbner vi for en pluralistisk og poetisk erkendelse af legens mange former. Det kræver, at vi tør give slip på én rigtig måde at lege på – og i stedet værdsætter, at der findes mange.

Som Paul Feyerabend (1975) har argumenteret i videnskabsteoriens kontekst, så er der ikke én sand måde at vide på – og overført til legen betyder det, at der heller ikke er én sand måde at lege på. Det

er i den epistemologiske mangfoldighed, at potentialet for ægte inklusion bor. Her bliver leg ikke et redskab til tilpasning, men et sted for forhandling, skabelse og gensidig læring.

Når vi forstår leg som poetisk praksis, som æstetisk bolig og som eksistentiel deltagelse, bliver vores opgave ikke at “inkludere” børn i en eksisterende struktur, men derimod at invitere dem til at være medskabere af noget nyt. Et legende fællesskab er ikke noget, man skal optages i. Det er noget, man skaber sammen. En brugbar metafor i denne sammenhæng er en teaterproduktion. I et teaterfællesskab er der mange roller: skuespillere, sceneteknikere, fortællere, lysmestre, scenografer. Nogle står i rampelyset, andre arbejder i kulissen. Ingen er mere rigtige end andre og ingen er uvæsentlige. Alle er nødvendige for, at noget kan blive til. Det er ikke et fællesskab, man skal kvalificere sig til, det er et fællesskab, man træder ind i med det, man bringer samtidig med at det er et forpligtende fællesskab.

På samme måde må vi designe legemiljøer og fællesskaber, hvor alle børn, uanset neurologisk profil eller krop, ikke bare “får lov” at være med – men hvor deres måde at lege på er med til at forme det fællesskabende. Her står ingen på kanten af legen; alle er i midten, på deres egen måde. Leg bliver dermed ikke en færdighed, der skal mestres, men en pluriversal dynamik, hvor mange verdener og måder at være sammen på eksisterer side om side. Når vi designer ud fra dette blik, åbner vi for en radikalt inkluderende praksis, hvor leg ikke længere handler om at tilpasse sig, men om at træde frem som den, man er.

Dette manifest er derfor ikke en afslutning, men en begyndelse: en invitation til at lege anderledes, åbne sanserne og være nysgerrig på, hvad der sker, når leg får lov til at være mangfoldig, improvisatorisk og poetisk skabende.

Referencer

Armstrong, T. (2010). *Neurodiversity: Discovering the extraordinary gifts of autism, ADHD, dyslexia, and other brain differences*. ReadHowYouWant. com.
https://www.google.com/books?hl=da&lr=&id=tkSMPeUGEz0C&oi=fnd&pg=PR2&dq=armstrong+neurodiverse+2010&ots=Dfk8k4Tlt8&sig=Cn0My2JzllctM6H8l2_sblGwD8o

- Botha, M., Chapman, R., Giwa Onaiwu, M., Kapp, S. K., Stannard Ashley, A., & Walker, N. (2024). The neurodiversity concept was developed collectively: An overdue correction on the origins of neurodiversity theory. *Autism*, 28(6), 1591–1594. <https://doi.org/10.1177/13623613241237871>
- Burke, J., & Claughton, A. (2019). Playing with or next to? The nuanced and complex play of children with impairments. *International Journal of Inclusive Education*, 23(10), 1065–1080. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1626498>
- Damiani, L. M. (2017). Art, design and neurodiversity. *Electronic Visualisation and the Arts (EVA 2017)*. <https://www.scienceopen.com/hosted-document?doi=10.14236/ewic/EVA2017.40>
- Feyerabend, P. (1975). *Against method: Outline of an anarchistic theory of knowledge*. Humanities Press.
- Goodley, D., & Runswick-Cole, K. (2010a). Emancipating play: Dis/abled children, development and deconstruction. *Disability & Society*, 25(4), 499–512. <https://doi.org/10.1080/09687591003755914>
- Goodley, D., & Runswick-Cole, K. (2010b). Len Barton, inclusion and critical disability studies: Theorising disabled childhoods. *International Studies in Sociology of Education*, 20(4), 273–290. <https://doi.org/10.1080/09620214.2010.530851>
- Heidegger, M. (2001). *Poetry language thought*. Harper and Row. <http://155.0.49.213:8080/jspui/bitstream/123456789/1136/1/POETRY%20LANGUAGE%20THOUGHT%20%28%20PDFDrive%20%29.pdf>
- Heidegger, M. (2014). *Væren og tid* (2. udgave). Klim. <https://go.exlibris.link/ISQ00z2c>
- Kapp, S. K., Gillespie-Lynch, K., Sherman, L. E., & Hutman, T. (2013). Deficit, difference, or both? Autism and neurodiversity. *Developmental psychology*, 49(1), 59.

- McRuer, R., & Bérubé, M. (2006). *Crip Theory: Cultural Signs of Queerness and Disability*. New York University Press.
<http://ebookcentral.proquest.com/lib/sdub/detail.action?docID=865717>
- Morris, B., Havlucu, H., Oldfield, A., & Metatla, O. (2024). Understanding Neurodiverse Social Play Between Autistic and Non-Autistic Children. *Proceedings of the CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, 1–16. <https://doi.org/10.1145/3613904.3642809>
- Månegaard, Z. H. (Under Review). Poetic World-Building and Neurodivergent Play, A Critical Review on Inclusive Play Design. *The International Journal of Disability and Social Justice*.
- Reckwitz, A. (2002). Toward a Theory of Social Practices: A Development in Culturalist Theorizing. *European Journal of Social Theory*, 5(2), 243–263.
<https://doi.org/10.1177/13684310222225432>
- Robinson, K. (2006). *Do schools kill creativity?* [Video recording]. TED Conferences.
https://www.ted.com/talks/ken_robinson_do_schools_kill_creativity
- Skovbjerg, H. M. (2021). *On play* (1.). Samfundslitteratur. <https://go.exlibris.link/R8fBPgrX>
- Skovbjerg, H. M., & Sand, A.-L. (2022). Play in school—Toward an ecosystemic understanding and perspective. *Frontiers in Psychology*, 12, 780681.
- Spiel, K., & Gerling, K. (2021). The Purpose of Play: How HCI Games Research Fails Neurodivergent Populations. *ACM Transactions on Computer-Human Interaction*, 28(2), 1–40. <https://doi.org/10.1145/3432245>
- Walker, N. (2021). *Neuroqueer Heresies* (1. udg.). Autonomous Press.
- Weber, B. (2011). Childhood, philosophy and play: Friedrich Schiller and the interface between reason, passion and sensation. *Journal of Philosophy of Education*, 45(2), 235–250.