

Metoden Legetræning: PLAY Project tilpasset en socialpædagogisk kontekst

Evaluering af Legetræning på Himmelev
Behandlingstilbud



Metoden Legetræning: PLAY Project tilpasset en socialpædagogisk kontekst

Evaluering af Legetræning på Himmelev Behandlingstilbud

©DEFACTUM, Region Midtjylland, december 2025

Emneord: Metoden Legetræning, PLAY Project, autisme, behandlingstilbud, socialpædagogisk praksis

Versionsdato: 07.11.2025

Udgivet af: DEFACTUM®, december 2025

Rapporten er udarbejdet af:

Malene Vinther Christensen, Konsulent, DEFACTUM.

Christina Emborg, postdoc, Psykologisk Institut, Aarhus Universitet.

Publikationen kan frit refereres med tydelig kildeangivelse.

Denne publikation citeres således:

Forfatter(e): Christensen MV, Emborg C

Titel: Metoden Legetræning: PLAY Project tilpasset en socialpædagogisk kontekst – Evaluering af Legetræning på Himmelev Behandlingstilbud

Aarhus: DEFACTUM, Region Midtjylland, 2025

For yderligere oplysninger rettes henvendelse til:

Konsulent Malene Vinther Christensen (mavich@rm.dk)

DEFACTUM

Olof Palmes Alle 15

8200 Aarhus N

E-mail: defactum@rm.dk

Hjemmeside: www.defactum.dk

Rapporten kan downloades fra www.defactum.dk.

Resumé

Baggrund

Himmelev Behandlingstilbud er et specialiseret regionalt tilbud for børn og unge med autisme, ofte i kombination med andre psykiatriske og neurologiske vanskeligheder eller kognitive funktionsnedsættelser. Flere af børnene har intet eller begrænset verbalt sprog og en del har så komplekse vanskeligheder, at de har behov for omfattende støtte til hverdagens aktiviteter. Tilbuddet anvender flere faglige tilgange herunder *legetræning* baseret på PLAY Project-metoden, som blev implementeret på Himmelev Behandlingstilbud for ca. 10 år siden.

PLAY Project er en tidlig indsatsmetode, hvor forældre eller andre primære omsorgspersoner instrueres i intensiv en-til-en-leg med barnet på barnets præmisser; efter deres interesse og initiativ. Metoden tilpasses barnets udviklingsniveau og bygger på systematisk feedback til forældre fra en uddannet legekonsulent. Internationale studier viser positive effekter af PLAY Project på børns funktionelle, sociale og kommunikative udvikling.

Metoden er ikke undersøgt i dansk kontekst. Region Sjælland igangsatte derfor i 2023 et forskningsprojekt med det formål systematisk at beskrive legetræningen på Himmelev Behandlingstilbud, hvor PLAY Project er tilpasset en socialpædagogisk kontekst, og undersøge legetræningens betydning for udviklingen af sociale og kommunikative færdigheder hos børnene og de unge her. Denne rapport fremlægger resultaterne.

Metode

DEFACTUM har, i samarbejde med forsker Christina Emborg, gennemført en evaluering af legetræningen på Himmelev Behandlingstilbud. Evalueringen bygger på flere datakilder, der tilsammen muliggør en vurdering af både implementeringen af indsatsen og resultaterne heraf. Datakilderne er:

- Log over legesessioner
- Referater fra løbende statusmøder med projektgruppen på Himmelev Behandlingstilbud samt legetrænere
- Videoptagelser af legesessioner i tre nedslag i løbet af projektet
- Semistrukturerede interviews med legetrænere, en leder, en legekonsulent og en forælder

Data er indsamlet fra oktober 2023 til maj 2025. Otte børn og unge, der ved projektets start var i alderen 11 til 15 år, har deltaget i undersøgelsen med deres forældres samtykke. Af hensyn til børnenes, de unges og ansattes anonymitet er navne ændret eller helt udeladt, så enkeltpersoner ikke kan identificeres for den bredde offentlighed.

Resultater

Det var intentionen at gennemføre legetræning 2 x 30 minutter ugentligt. Dette blev kun realiseret for to af de otte børn og unge. Den primære barriere var logistiske udfordringer, hvor legetræning skal gå op med mange andre opgaver i huset og hensyn til både børnene og de unges planer, dagsform og motivation. De to legetrænere, der lykkedes bedst med at gennemføre legetræningen anvendte en fleksibel tilgang, hvor legetræningen i høj grad blev integreret i hverdagsaktiviteter og ikke var afhængig af et indrettet legetræningsrum.

På trods af udfordringer med intensiteten i indsatsen ses der udvikling hos seks af de otte børn og unge. Udviklingen omfatter både 1) styrket kommunikation i form af øget kropssproglig kontakt til legetræneren, styrket anvendelse af Alternativ og Supplerende

Kommunikation (ASK),¹ verbalt sprog og/eller forbedret evne til at deltage i gensidige interaktioner, 2) styrkede relationer samt 3) flere legekompeterencer. Undersøgelsen viser også at den positive udvikling smitter af på dagligdagen, da flere af børnene og de unge har opnået 4) mere opmærksomhed på deres omgivelser, større koncentrationsevne og/eller ro og bedre kan 5) guides i hverdagen af deres legetræner. Tre børn og unge viser markante fremskridt, og har udviklet sig på alle fem parametre, mens udviklingen hos tre andre er positiv, men mere begrænset.

En af de børn/unge, der viser markante fremskridt, er Mikkel. Ved projektets start var han meget indesluttet, vandrede rundt i sin egen verden og legetræneren kunne stort set ikke etablere kontakt til ham. Han bliver undervejs i projektet opsøgende i sin øjenkontakt og kropslige sociale kontakt til legetræneren, han smiler til og griner sammen med legetræneren, læner sig helt frem mod legetrænerens ansigt, og rækker, efter en drillende sekvens i legen, endda kærligt ud og rører ved legetrænerens kind. Han kan nu, i stedet for at vandre rundt, sidde ved et bord og koncentrere sig om opgaver – også i skoleregi. Et andet eksempel er Peter, som også har en markant styrket kropssproglig kontakt til både sin legetræner, men også andre medarbejdere, som leger med ham. Han har også mere verbal kommunikation efter perioden med legetræning. Hans verbale sprog var inden projektets start begrænset til enkelte lyde. Det kan dog løbende ses, hvordan han øver sig på flere forskellige slags lyde, og han får langsomt flere ord i sit ordforråd. Samtidigt er det verbale sprog ikke bare noget, han udforsker for sig selv, men noget, han bruger aktivt til at kommunikere med legetræneren. Mathias har også rykket sig markant i løbet af projektet. Han var ved projektets start verbal, men hans verbale sprog var begrænset til produktion af enkelte ord; substantiver og enkelte navne på fx familiemedlemmer, som han gentog igen og igen. I løbet af legetræningsperioden udvider han sit ordforråd markant, idet han igennem legesessionerne lærer navnene på en lang række karakterer fra Star Wars-universet. Mathias er herigennem blevet i stand til at udtale mange nye, svære ord, som han kan bruge til at initiere og deltage i dialoger, ikke kun med legetræneren, men fx også med familiemedlemmer.

Kernen i legetræningen er at være sammen om noget, som barnet/den unge interesserer sig for, med stort nærvær, øjenkontakt, anerkendelse og sjov. Det er et afgørende kerneelement i metoden, at man tager udgangspunkt i barnets/den unges interesser og initiativer. Udfordringen er, at det ikke er alle børn og unge i målgruppen på Himmelev Behandlingstilbud, som er i stand til at udvise initiativ eller kan honorere de krav, der kan være i en løst struktureret legetræning, hvor barnet/den unge selv skal være drivkraft. For nogle af børnene/de unge er det gavnligt, at de selv kan sætte dagsordenen, mens andre har behov for mere struktur og styring fra legetræningens side. Legetræningen lykkes bedst, og faciliterer bedst udvikling, når legetræneren formår løbende at tilpasse legetræningen til den enkelte. Resultaterne indikerer, at denne individuelle tilpasning er lige så udslagsgivende for udvikling som intensiteten i legetræningen.

De to børn/unge, der ikke viser tydelige udviklingsfremskridt i datamaterialet, havde ved projektets start et godt verbalt sprog med gensidig social interaktion, og de var begge fra start dygtige til kompleks forestillet leg. Pga. dette høje kompetenceniveau ved projektets begyndelse var der forholdsvis begrænsede udviklingsmuligheder rent kommunikativt hos de to. De havde dog begge den mindre udfordring, at sociale høflighedsnormer af og til blev sat ud af spil i deres interaktioner. Legetræning synes dog ikke at adressere denne type kommunikative udfordringer. PLAY Project-metoden er i udgangspunktet udviklet til små børn med et lavere kommunikativt niveau, og metoden synes, i denne undersøgelse, bedst egnet til at udvikle de mere grundlæggende færdigheder.

¹ <https://www.sbst.dk/handicap/multiple-funktionsnedsaettelser/metoder/alternativ-og-supplerende-kommunikation>

Indholdsfortegnelse

1 Indledning	7
1.1 Om Himmelev Behandlingstilbud	7
1.2 Om PLAY Project	7
1.3 Om denne rapport	8
1.3.1 Læsevejledning	9
2 Undersøgellesdesign	10
2.1 Dataindsamling og analysestrategi	12
2.1.1 Videoptagelser af legesessioner	13
2.1.2 Semistrukturerede interviews	14
2.1.3 Fortrolighed	16
3 Metoden Legetræning på Himmelev Behandlingstilbud	17
3.1 Organisering og implementering af legetræning	17
3.1.1 Forberedelse og opstart	17
3.1.2 Udfordringer med at gennemføre legetræning	18
3.1.3 En fleksibel tilgang til legetræningen kan gøre den nemmere at gennemføre	21
3.2 Om lokationen: fordele og ulemper ved legetræningsrummet	22
3.3 Metodens kerneelementer	23
3.3.1 PLAY project-metoden er gradbøjet og tilpasset den enkelte	23
3.3.2 Balance mellem det kendte og introduktion af nye elementer i legen er svær	25
3.3.3 Den positive, anerkendende tilgang har stor betydning	25
3.3.4 Vidde rammer for legetræning	26
3.4 Legetræningsmetoden kræver vedholdenhed og særlige kompetencer	27
3.4.1 Supervision og sparring	28
4 Resultater af legetræning	30
4.1 Udvikling i sociale og kommunikative kompetencer hos børnene og de unge	30
4.1.1 Kropssproglig social kontakt	30
4.1.2 Brug af Alternativ og Supplerende Kommunikation (ASK) styrker medbestemmelse	34
4.1.3 Styrket verbalt sprog og større ordforråd	37
4.1.4 Deltagelse i gensidige interaktioner	39
4.1.5 Styrkede legefærdigheder	43
4.1.6 Legetræning styrker relationen mellem legetræner og barn/ung	44
4.2 Legetræningsmetoden gør hverdagen lettere	45
4.2.1 Mere opmærksomhed, større koncentrationsevne og/eller ro	46
5 Metodens effektivitet afhænger af flere faktorer	48

5.1	Legetræning synes at have begrænset effekt, hvis kompetenceniveauet allerede er højt	48
5.2	Legetræningen skal i høj grad tilpasses det enkelte barn/den unge	52
5.2.1	Legetrænerne skal finde den rette balance mellem fast struktur i legen og åbenhed overfor børnenes interesser og initiativer	54
5.2.2	Legetrænerne skal tilpasse metoder til håndtering af dalende engagement til den enkelte	56
6	Sammenfatning af resultater	58
6.1	Legetræningen er ikke implementeret med den ønskede intensitet.....	58
6.2	Legetræningen viser overvejende positive resultater	58
6.2.1	Legetræningens succes afhænger af individuel tilpasning	59
6.2.2	Metoden synes at have begrænset effekt ved allerede kommunikativt kompetente børn og unge.....	60
6.3	Diskussion af resultater og videre forskning.....	60
7	Udviklingspunkter	63
7.1	Større individuel tilpasning af legetræning.....	63
7.2	Meget mere leg.....	64
7.3	Styrket vidensdeling og sparring	64
7.4	Udvikling af legetræning til non-verbale børn og unge	65
7.5	Mere integration af sang og musik i legetræningen.....	65
7.6	Større involvering af forældre	66
8	Referencer	67

1 Indledning

1.1 Om Himmelev Behandlingstilbud

Himmelev Behandlingstilbud er et specialiseret tilbud under Region Sjælland, som henvender sig til børn og unge i alderen 5 til 18 år med gennemgribende udviklingsforstyrrelser. De har alle autisme, ofte i kombination med andre psykiatriske og neurologiske vanskeligheder som OCD, ADHD, angst, epilepsi, sansemotoriske udfordringer eller kognitive funktionsnedsættelser. Flere af børnene har intet eller begrænset verbalt sprog, og en del har så komplekse vanskeligheder, at de har behov for omfattende støtte til hverdagens aktiviteter.

Behandlingstilbuddet omfatter både døgnbehandling (efter Barnets Lov §46/47) og dagbehandling (efter Barnets Lov §32.1.5) samt internt behandlings- og specialundervisningstilbud (Folkeskoleloven §20.2). Målet er at give børnene et integreret, trygt og udviklende behandlingstilbud, der skaber mulighed for bedst mulig livskvalitet i voksenlivet.

Tilbuddet bygger på tværfagligt samarbejde mellem lærere, pædagoger, social- og sundhedsassistenter og -hjælpere, omsorgsmedhjælpere, socialrådgivere og psykologer. Den faglige tilgang tager udgangspunkt i at skabe en *tilpas forenkling* af miljøet omkring barnet/den unge med genkendelige, overskuelige og trygge rammer, så den enkelte kan være i sin nærmeste udviklingszone. Udover *den tilpasse forenkling*, inkluderer faglige metoder *narrativ tilgang*, *strukturpædagogisk tilgang*, *kognitiv tilgang*, *Marte Meo* og *Legetræning* baseret på PLAY Project metoden (Himmelev 2025). Legetræning har været anvendt på Himmelev de seneste 10 år.

1.2 Om PLAY Project

Legetræningen på Himmelev er baseret på det amerikanske koncept PLAY Project (Play and Language for Autistic Youngsters), som er en evidensbaseret, udviklings- og relationsorienteret intervention målrettet børn med autismspektrumforstyrrelser. PLAY Project bygger på principperne i DIR (developmental, individualized and relationship-oriented) Floortime modellen, som tager udgangspunkt i barnets individuelle udviklingsprofil og sensorisk reaktivitet og regulering samt relationer til omsorgspersoner. Et helt centralt element er "tid på gulvet", hvor omsorgspersoner i øjenhøjde lader barnets naturlige interesse styre en sjov, legende interaktion (Greenspan og Wieder 1997, Wieder 2013). For en nærmere indføring i litteraturen omkring legetræning til børn med autisme, se Emborg og Christensen 2024.

I PLAY Project instrueres forældre, eller andre primære omsorgspersoner, specifikt i at lege en-til-en med deres barn i min. 15 timer om ugen i sessioner af ca. 20 minutters varighed gennem 8-12 måneder. Det foregår i syv steps, hvor forældrene 1) undervises i principperne for den legebaserede intervention, og hvordan de tilpasser dem til deres barn, 2) lærer at lave en individuel profil for deres barn og 3) udvikler en liste over aktiviteter, der kan engagere og udvikle barnet, der hvor barnet er. Forældrene lærer herefter 4) at følge barnets signaler og intentioner og 5) får nogle bestemte teknikker til at følge barnet og lade barnets interesse lede legesessionerne. Det er en central del af metoden, at 6) forældrene får feedback på legesessionerne for at udvikle deres færdigheder, og 7) at interventionen tilpasses løbende, som barnet udvikler sig. Forældrene får besøg af en legekonsulent, som er uddannet og certificeret i metoden, 3-4 timer om måneden. Legekonsulenten observerer

forældrene og giver dem feedback på, hvordan de skal lege med deres barn. Dette sker også løbende skriftligt på baggrund af videooptagelser (Solomon et al. 2007).²

I et pilotstudie af metoden fandt Solomon og kollegaer en fremgang i børnenes funktionelle udvikling (Solomon et al. 2007). I et større randomiseret kontrolleret studie med 128 børn i alderen 18 måneder til 6 år, har de påvist øgede interaktionsfærdigheder hos børnene, herunder styrket fælles opmærksomhed og øget initiativ, samt at deres socioemotionelle udvikling fremmes (Solomon et al. 2014). Noget tyder også på, at symptomerne på autisme kan mindskes, selvom dette resultat er behæftet med usikkerhed (ibid., p. 483). Det randomiserede forsøg fandt ligeledes en reduktion af stress og depression hos forældrene, trods de omfattende krav til dem under interventionen, og at der er større kvalitet i interaktionen mellem forældre og barn (ibid.). Noget tyder dog på, at resultaterne er afhængige af intensiteten af interventionen, således at jo flere timer man bruger på legetræningen, jo bedre er resultatet. Dette fund er også behæftet med en vis usikkerhed (Solomon et al. 2007, p. 218-19). Resultaterne er desuden afhængige af forældrenes interaktionsform. Således er effekten på børnenes aktive engagement i sociale relationer størst, hvis forældrene formår at være responsive og følge barnet i stedet for at være styrende i legen (Mahoney og Solomon 2016).

Der findes endnu ikke videnskabelig evidens for effekten af PLAY Project-legetræning i en dansk kontekst,³ men flere har rapporteret om gode erfaringer, herunder på Himmelev Behandlingstilbud (Nielsen 2022), SCR Fjordskolen Hedevang i Roskilde (Lundberg 2022) og i Specialbørnehaven Skovbrynet i Aarhus (Jensen 2022). Fælles for de tre steder er, at interventionen ikke er implementeret i sin oprindelige form. Her er det ikke forældrene, der legetræner med deres børn, men fagprofessionelle, og intensiteten af interventionen er lavere, ofte 1-2 timer om ugen. Samtidig kan børnene være ældre. Til trods for tilpasninger har tilbuddene gjort sig de erfaringer, at målrettet legetræning kan udvikle børnenes mimik og sprog, og at børnene bliver mere kontaktsøgende og deltagende, ikke kun over for de voksne, de legetræner med, men også over for andre børn.

På Himmelev Behandlingstilbud er PLAY Project oversat til en socialpædagogisk kontekst, hvor medarbejderne, som udgangspunkt, legetræner intensivt med udvalgte børn 2 x 30 minutter om ugen. Ligesom under den oprindelige metode får legetrænerne supervision, med brug af videooptagelser, af en certificeret legekonsulent én gang om måneden.

1.3 Om denne rapport

I foråret 2023 udbød Regions Sjælland et forskningsprojekt med det formål at beskrive Metoden Legetræning, den tilpassede version af PLAY Project og undersøge om Legetræningen understøtter udviklingen af sociale og kommunikative kompetencer hos børnene og de unge på Himmelev Behandlingstilbud. Forskningsprojektet er gennemført i et samarbejde mellem DEFACTUM, ph.d. Christina Emborg og Himmelev Behandlingstilbud fra efteråret 2023 til efteråret 2025. Da projektet både skal bidrage til udvikling af

² Læs mere om metoden og aktuelle kursus, uddannelses- og certificeringsmuligheder på www.playproject.org

³ Forskningsprojektet DANPACT, som er et landsdækkende, randomiseret, klinisk lodtrækningsforsøg, skal undersøge effekten af PACT-interventionen for børn mellem 2-6 år med autisme. PACT er, ligesom PLAY Project, en forældremediert intervention, udviklet til at forbedre sociale og kommunikative kompetencer og består af 18 træningssessioner med en terapeut over et år. Legesessioner mellem forældre og børn optages på video af forældrene og gennemgås med en terapeut, så forældrene løbende kan blive bedre til at respondere på og udvikle barnets kommunikation sammen med barnet. Se mere om projektet [her](#). Interventionen ligner PLAY Project, selvom legen i sig selv spiller en mindre central rolle her. Studiet, som startede i 2022, kan bidrage med vigtig viden til feltet om indsatser til børn med autisme.

dokumenterede virksomme metoder på socialområdet, som kan inspirere praksis, samt til forskningslitteraturen på området, er denne rapport én af tre publikationer. Indeværende rapport er en opsamling på hele projektet og formidler projektets undersøgelsesdesign, data, analyser og resultater, vedrørende både implementeringen af Metoden Legetræning og dens effekter, samt en diskussion af udviklingspotentialer for legetræningen på Himmelev Behandlingstilbud. En Metode- og implementeringsguide (Christensen 2025) giver en kort og praksisorienteret vejledning til Metoden Legetræning, og hvordan man kan arbejde med den i socialpædagogisk kontekst, mens en forskningsartikel præsenterer metodens resultater og begrænsninger for et internationalt publikum og forventes indleveret til et fagfællebedømt tidsskrift i foråret 2026.

1.3.1 Læsevejledning

Kapitel 2 gennemgår undersøgelsens design og metode herunder dataindsamling og analysestrategi. Kapitel 3 beskriver, hvordan Metoden Legetræning ser ud på Himmelev Behandlingstilbud, hvordan den er blevet implementeret, og hvilke udfordringer der er optrådt undervejs. Kapitel 4 har fokus på resultaterne af Legetræningen primært på de sociale og kommunikative kompetencer hos børnene og de unge, men også på legekompetencer, sociale relationer og afledte effekter på hverdagen for børn, unge og voksne. Kapitel 5 behandler metodens begrænsninger og udfordringer, som tages videre i kapitel 6, der omhandler muligheder for at udvikle legetræningen yderligere på Himmelev Behandlingstilbud. Rapporten konkluderes med en sammenfatning i kapitel 6 og forslag til videre forskning i kapitel 7.

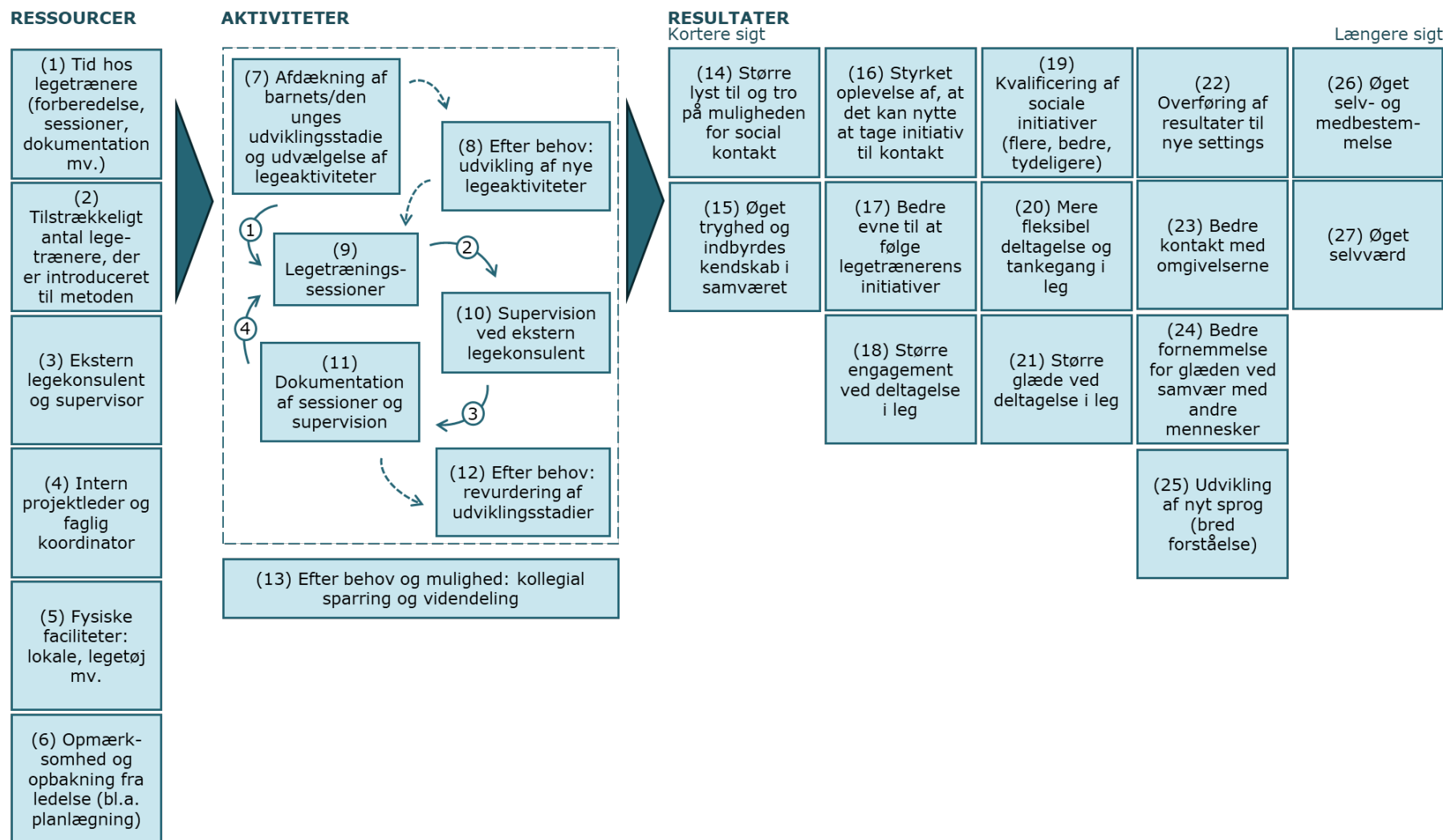
2 Undersøgelsesdesign

Formålet med indeværende projekt er systematisk at beskrive Metoden Legetræning; PLAY Project-metoden tilpasset den socialpædagogiske kontekst, og undersøge om denne understøtter udviklingen af sociale og kommunikative kompetencer hos børn og unge med autisme på Himmelev Behandlingstilbud. Konkret har otte børn og unge deltaget i undersøgelsen. De var, da projektet startede, mellem 11 og 15 år og syv af dem har en grad af mental retardering. To af børnene/de unge havde allerede ved projektets start kompetent verbal kommunikation, mens de øvrige børn og unge primært kommunikerede nonverbalt eller med enkelte ord. Deltagelse i undersøgelsen er baseret på skriftligt samtykke fra deres forældre.

Undersøgelsen er gennemført som en virkningsevaluering med afsæt i principperne for en teoribaseret evaluering (Weiss 1997; Krogstrup & Dahler-Larsen 2003). Her tydeliggør en indsats-teori grundlaget og konteksten for at implementere en indsats, sammenhængen mellem indsatsens ressourcer, aktiviteter og virkninger (i en logisk model) samt de faglige antagelser, der forklarer, hvordan og hvorfor en indsats forventes at føre til de ønskede resultater. Formålet er ikke blot at vurdere, om indsatsen virker, men også at undersøge, hvordan og hvorfor den virker (eller ikke gør) og under hvilke betingelser. Den teoribaserede tilgang gør det muligt at skelne mellem implementeringsfejl, hvor indsatsen ikke er gennemført som planlagt, og teorifejl, hvor indsatsen er korrekt gennemført, men ikke virker som forventet (Dahler-Larsen 2013).

I starten af projektet (september og oktober 2023) faciliterede DEFACTUM et videomøde med projektlederen på Himmelev; psykolog Helle June Nielsen, og ekstern legekonsulent Hanne Bendix, som er certificeret i PLAY project-metoden. Siden blev der afholdt en indsats-teori-workshop og et opstartsmøde, hvor også legetrænere, ledere på Himmelev Behandlingstilbud og forsker Christina Emborg deltog. På baggrund af dette blev der udviklet en foreløbig indsats-teori, hvoraf den logiske model – som beskriver sammenhængen mellem ressourcer, aktiviteter og ønskede resultater – blev grafisk fremstillet, se figur 1 nedenfor. Denne model danner grundlag for at tilrettelægge en dataindsamling og analyse, så de forskellige elementer bliver belyst. Dette er uddybet i de følgende afsnit.

Figur 1: Den logiske model ved projektets start



2.1 Dataindsamling og analysestrategi

Undersøgelsen bygger på en række datakilder, der tilsammen giver et nuanceret billede af, hvordan legetræningen er planlagt og gennemført på Himmelev Behandlingstilbud, og hvilke resultater der er opnået hermed. Datakilderne er:

- **Log over legesessioner.** Legetrænerne har løbende dokumenteret deres legetræning i dokumentationssystemet Sensum. Baseret på deres dokumentation er der lavet et registreringsark, hvor hver legesession er anført pr. barn/ung sammen med længde (i minutter), lokation, om der er givet supervision samt navn på legetræner. Dette er brugt til en deskriptiv statistik, der giver overblik over, om legetræningen er gennemført som intenderet, og om der opstår udfordringer fx med lange pauser uden legetræning eller mange skift af legetræner. Legetrænerens skriftlige noter har samtidig informeret interviews.
- **Referater fra statusmøder.** Der er løbende, ca. hver tredje måned, holdt statusmøder mellem DEFACTUM og projektgruppen på Himmelev Behandlingstilbud, legetrænerne og den eksterne legекonsulent. Statusmøderne har fulgt en fast skabelon med 1) status på dataindsamlingen: herunder eventuelle udfordringer og datafeedback, 2) faglig sparring ved den eksterne legекonsulent, som har givet sine observationer for hver legetræner og barn/ung samt 3) praktiske aftaler fx angående legerummet. Disse referater er en god kilde til information om metoden, forløbene og udvikling hos børnene/de unge og er tematisk kodet i NVivo, som er et program til behandling af kvalitative data.
- **Videoptagelser af legesessioner.** I starten af projektet (november 2023 til januar 2024), efter ca. et år (september 2024 til januar 2025) og ved projektets afslutning (marts til maj 2025) er der optaget 2-3 legesessioner for hvert barn/ung. Videoptagelserne er transskriberet i programmet CLAN, med fokus på kropssprog, blikretning, lyde og verbalt sprog. En konversationsanalyse, som er en kvalitativ forskningsmetode, er anvendt til at vurdere børnenes udvikling i sociale og kommunikative kompetencer. Denne metode er uddybet i afsnit 2.1.1.
- **Semistrukturerede interview.** I juni 2024, ca. halvvejs i dataindsamlingen, er der gennemført et gruppeinterview med tre legetrænere. Legetrænerne er igen interviewet ved projektets afslutning i april-maj 2025, ligesom en kollega her indgår. En leder, en forælder og den eksterne legекonsulent er også interviewet ved projektets afslutning. Interviewene belyser forskellige perspektiver på legetræningen og dens effekt. Dette er uddybet i afsnit 2.1.2.

Oprindeligt var planen, at de kvalitative datakilder, til belysning af udvikling hos børnene og de unge, skulle suppleres med kvantitative data fra et observationsskema, som den eksterne legекonsulent anvender til at udvælge lege på det rette udviklingsstadium.

Observationsskemaet er en dansk oversættelse af Greenspan's Social-Emotional Growth Chart, som er et screenings-redskab med 35 spørgsmål til at vurdere og følge små børns gradvise udvikling af mere komplekse sociale og følelsesmæssige færdigheder, på seks forskellige stadier (Greenspan, DeGangi and Wieder, 2001). I tilfældet på Himmelev Behandlingstilbud er skemaet udfyldt af legetrænerne, som kender børnene bedst, forud for første supervisionsbesøg, hvor legекonsulent kan anvende svarene til at spore sig ind på børnene/de unge. Tanken var, at legetrænerne yderligere skulle udfylde skemaet halvvejs og til slut i dataindsamlingen for at se, om børnenes og de unges samlede score ændrede sig undervejs, og eventuelt hvilke stadier legetræningen kunne udvikle. Efter anden udfyldelse blev det dog klart, at datakvaliteten var for ringe til formålet. Dels var besvarelsene præget

af manglende data, de afveg kraftigt – både i positiv og negativ retning – fra første udfyldelse, og der var ulogiske resultater, så som børn/unge, der var mere udviklet på høje stadier end mere basale stadier. Der var enighed blandt både legetrænere og den eksterne legekonsulent om, at skemaerne er for svære at udfylde for målgruppen af store børn, at vurderingen afhænger for meget af børnenes/den unges dagsform den pågældende dag, ligesom man har tendens til at vurdere børnene for højt. De er derfor ikke anvendt som datakilde i indeværende undersøgelse.

Figur 2 Tidsplan for dataindsamling

	Okt '23	N	D	J	F	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D	J	F	M	A	Maj '25
Optagelser																				
Interviews																				
Log																				
Referater																				

2.1.1 Videooptagelser af legesessioner

Legesessioner er optaget på video i tre runder: første runde mellem november 2023 og januar 2024, anden runde mellem september 2024 og januar 2025 og tredje runde mellem marts og maj 2025. Perioderne er så lange, da det har været en udfordring at gennemføre, og dermed optage, legetræningen for nogle børn og unge, se mere i afsnit 3.1.2.

Der er optaget 2-3 legesessioner pr. barn/ung i hver runde, hvilket danner grundlag for kvalitative analyser af deres sociale og kommunikative adfærd samt vurdering af børnenes udvikling. Optagelserne varierer i længde fra alt mellem få minutter til op mod en time. Optagelsernes længde er afhængig af den individuelt tilrettelagte legetræning, og hvor længe børnene har haft lyst til, mod på og koncentration til at legetræne den pågældende dag. Der har således ikke været forudbestemte krav til længde på optagelserne. De tre nedslag á 2-3 optagede legesessioner er valgt i et forsøg på ikke at generere unødigt store mængder data, at økonomisere tiden til at fortolke på disse data og for at gøre dataindsamlingen overskuelig for medarbejderne på Himmelev Behandlingstilbud. Samtidigt er det vurderet, at disse tre nedslag med 2-3 optagede legesessioner ville være tilstrækkeligt til at give en kvalificeret vurdering af udviklingen i børnenes sociale og kommunikative kompetencer med udgangspunkt i forskningsmetoden Konversationsanalyse (Sidnell & Stivers, 2013). En enkelt legetræner har frivilligt optaget og medsendt flere videoer end de aftalte 2-3 legesessioner, hvorfor der foreligger mere data her.

Videoerne er transskriberet i programmet CLAN efter anerkendte konventioner (Hepburn & Bolden 2013; Mondada 2018), med særligt fokus på både verbal og nonverbal kommunikation. Metoden tager på denne måde højde for målgruppen på Himmelev Behandlingstilbud, hvor mange børn og unge kommunikerer nonverbalt.

Konversationsanalyse er herefter anvendt på transskriptionerne. Konversationsanalyse er en kvalitativ forskningsmetode, der fokuserer på detaljeret undersøgelse af naturlige samtaler (Sidnell & Stivers, 2013). Metoden bygger på idéen om, at interaktioner typisk er organiseret efter bestemte sociale normer, fx at vi som samtaledeltagere skiftes til at tale, normalt med korte pauser imellem vores taleture, vores ytringer hænger sammen i par, fx spørgsmål og svar, og der eksisterer mønstre i, hvordan vi typisk forholder os til hinandens ytringer (Steensig, 2015). Konversationsanalysen analyserer samtaler via videooptagelser og transskriptioner, der gengiver pauser, tonefald, betoning og kropssprog minutløst.

I arbejdet med børn og unge med autisme tilbyder konversationsanalysen en metode til at undersøge, hvordan de deltager i sociale interaktioner, og hvorvidt de kommunikerer i overensstemmelse med de normer, vi kender fra interaktioner mellem neurotypiske mennesker (Antaki & Wilkinson, 2013). Fx kan konversationsanalysen vise os i hvilken grad og på hvilken måde børnene og de unge tager initiativ til at interagere med andre, og hvordan de responderer på andres initiativer til interaktion. For at blive klogere på de autistiske børns måder at deltage i sociale interaktioner kan vi bl.a. undersøge deres brug af blikretning, mimik, kropssprog, det talte sprog og pauser. Derudover giver Konversationsanalysen os mulighed for at vurdere børnenes/de unges kompetencer ud fra naturlige interaktioner med velkendte voksne i en hverdagsramme – og ikke interaktioner, som er fremkaldt i eksperimentelle settings. Dette giver metoden økologisk validitet, altså større generaliserbarhed til den "virkelige verden".

Konversationsanalysen understreger i øvrigt, at den måde mennesker med autisme interagerer på og forholder sig socialt til andre på, ikke er forkert, men at dette blot er en *anderledes* måde at være i verden på. I stedet for udelukkende at pege på fejl og mangler hos personerne med autisme, ses sociale interaktioner som noget samtaledeftagere skaber i fællesskab, og hvor begge parter bidrag er afgørende. Den atypiske interaktion er altså ikke skabt af børnene og de unge med autisme, men skabes i samspillet mellem dem og deres samtalepartnere.

Der eksisterer tilsyneladende et paradoks i på den ene side at anerkende, at den autistiske adfærd ikke er forkert, og på den anden side at forsøge – gennem interventionsstudier såsom PLAY Project – at udvikle flere og nye kompetencer hos børnene og de unge med autisme. Formålet er dog at skabe bedre forudsætninger for, at børnene og de unge med autisme kan indgå i sociale fællesskaber med andre og begå sig i en neurotypisk verden. Men helt afgørende er det også, at vi neurotypiske mennesker bestræber os på at forstå og tilpasse os den autistiske måde at være i verden på (Maynard & Turowetz, 2022). Nærværende undersøgelse vil således fokusere på, i hvilken grad børnene og de unge udvikler nye kommunikative og sociale kompetencer, men med stor respekt for deres sociale forståelse. Undersøgelsen har en stærk bevidsthed om, at måden vi går til børnene og de unge på – dvs. hvad vi giver dem at "arbejde med" i interaktionerne – er afgørende for deres adfærd.

Gennem de tre nedslag, i den knap to-årige legetræningsperiode, er udviklingen i de autistiske børn og unges sociale og kommunikative adfærd kortlagt. For hvert nedslag er de videooptagede og transskriberede legesessioner blevet analyseret med udgangspunkt i Konversationsanalysens principper. Dette har resulteret i en løbende og afslutningsvis vurdering af børnenes sociale og kommunikative kompetencer.

2.1.2 Semistrukturerede interviews

Der er gennemført en række interviews med forskellige aktører for at komme hele vejen rundt om legetræningen på Himmelev Behandlingstilbud; hvordan den er organiseret og gennemført, hvordan metoden folder sig ud til målgruppen i socialpædagogiske kontekst, og hvilken virkning metoden har for børnene og de unge – ikke blot i selve legetræningssituationen, men også i andre sammenhænge.

Interviewene tager udgangspunkt i interviewguides, der tematisk er baseret på den logiske model (figur 1). Der er dog tale om semistrukturerede interviews, hvor den systematiske afdækning af elementerne i modellen er kombineret med en åbenhed over for de erfaringer og perspektiver, som interviewpersonerne selv bringer på bane og muligheden for at dykke ned i disse (Kvale & Brinkmann, 2015; Halkier, 2016). Det tillader fx at komme tættere på den hverdagspraksis, hver enkelt legetræner har; hvordan de opfatter legetræningen og praktiserer den sammen med børn og unge, der kan have meget forskellige behov og udfordringer.

Legetrænerne er interviewet i to runder:

1. I første runde i juni 2024 er der gennemført et gruppeinterview med tre legetrænere (planen var fire deltagere, altså halvdelen af legetrænerne, men en enkelt var syg). De var sammensat således, at en enkelt legetræner havde legetrænet hele projektperioden, mens de andre var tilkomne og havde overtaget legetræningen fra en kollega. Interviewet tog 1,5 time og drejede sig særligt om deres forberedelse til opgaven, hvorvidt de følte sig klædt på til legetræningen, deres erfaringer med metoden – og det at overtage legetræning fra en anden – hvilke udfordringer, de havde mødt, hvordan de er håndteret og deres oplevelse af supervision. Det blev her klart, at legetrænerne havde meget forskellige udfordringer og måtte gribe legetræningen forskelligt an alt efter det barn eller den unge, de legetræner med. Interviewet bar således mere præg af at være individuelle interviews på skift end af gruppeinterview, hvor interviewdeltagerne kunne bruge hinanden og samtale om fælles emner. Anden runde interview blev derfor ikke – som planen – endnu et gruppeinterview, men fire interview med legetrænere parvis for at kunne dykke ned i disse forskelle og have tid til at folde dem ud.
2. Anden runde bestod af fire interviews gennemført i april og maj 2025. Legetrænerne (syv på dette tidspunkt) blev sat sammen parvis således, at de havde en fællesnævner fx børn/unge, der foretrak fysisk leg, fælles udfordringer med fastholdelse af opmærksomhed eller legetræning med børn/unge med højt kommunikativt kompetenceniveau. Tanken var, at de således bedre kunne spejle sig i hinandens erfaringer og byde ind på hinandens udsagn, og at der på den måde ville være en større datamæssig fordel i at sætte dem sammen i interviewsituationen. En enkelt legetræner blev interviewet alene grundet sygdom, og en enkelt legetræner blev interviewet sammen med nærmeste kollega, for at få en ikke-legetræners perspektiv på barnet/de unges udvikling. Disse interviews omhandlede fortsat metoden, men havde særligt fokus på resultaterne af legetræningen, både i og udenfor legetræningssessionerne, og på udviklingspotentialer for legetræningen på Himmelev Behandlingstilbud. Interviewene tog mellem 50 min og 1,5 time.

I tillæg til interview af medarbejdere er en leder på Himmelev Behandlingstilbud interviewet ca. 50 minutter i maj 2025. Fokus var her at afdække grundlaget for implementering af legetræning, hvordan indsatsen er planlagt og gennemført, og hvilken rolle ledelsen spiller heri, samt hvilke udfordringer og udviklingspotentialer der ses fra et ledelsesperspektiv.

Der er ligeledes gennemført et interview med en forælder til en af de børn/unge, der indgår i undersøgelsen. Det er også gennemført i maj 2025 og tager ca. 30 minutter. Formålet var specifikt at afdække resultater af legetræning, og hvorvidt disse ses i relationer og situationer udenfor Himmelev Behandlingstilbud. Det var intentionen at interviewe forældre til to børn/unge, men kun en enkelt ønskede at deltage.

Slutteligt er den eksterne legekonsulent interviewet ca. 1 time i maj 2025. Formålet var at forstå metoden i sin oprindelige form versus, hvordan den ser ud på Himmelev Behandlingstilbud tilpasset målgruppen her, og hvilke potentialer der er for legetræning til netop disse børn og unge. Interviewet har også afdækket de udfordringer legetrænerne støder på, fra legekonsulenten/supervisors perspektiv, og hvilken udvikling der ses hos børnene/de unge.

Alle interviews er foretaget på video undtaget et enkelt, som alene var med lyd. De er optaget, transskriberet i fuld længde og kodet tematisk i NVivo, som er et program til behandling af kvalitative data.

2.1.3 Fortrolighed

Alle data indsamlet til undersøgelsen er behandlet fortroligt og i henhold til databeskyttelsesforordningen (GDPR). Af hensyn til børnenes, de unges og ansattes anonymitet er navne ændret eller helt udeladt, ligesom andre personhenførbare oplysninger er fjernet, så ingen enkeltpersoner kan identificeres for offentligheden. Der er dog tale om en delvis anonymisering på den måde, at mennesker, der er tæt på børn, unge og/eller medarbejdere på Himmelev Behandlingstilbud – fx andre ansatte eller forældre, som i forvejen ved, hvem der legetræner – måske ville kunne genkende individer i de fortællinger, citater eller transskriptioner, der indgår i analysen. Den eksterne legekonsulent, som også yder supervision, fremgår, som den eneste interviewperson i rapporten med navn. Det er ud fra en vurdering af, at undersøgelsen alene indeholder hendes faglige vurderinger af metoden og ikke personfølsomme oplysninger.

In

3 Metoden Legetræning på Himmelev Behandlingstilbud

På Himmelev Behandlingstilbud er PLAY Project oversat til en socialpædagogisk kontekst. Her legetræner lærere, pædagoger eller omsorgsmedhjælpere med børnene i skolen eller i boligen. Forskningsprojektet har fulgt otte børn og unges legetræningsforløb fra slutningen af oktober og starten af november 2023 til maj 2025.

Formålet med dette kapitel er systematisk at beskrive Metoden Legetræning, eller blot legetræning, som det her benævnes, som den ser ud i en socialpædagogisk kontekst på Himmelev Behandlingstilbud. Det indebærer både, i afsnit 3.1, at afdække de ressourcer, der er lagt i indsatsen, hvordan den er organiseret og implementeret samt hvilke udfordringer, der er herfor. Afsnit 3.2 omhandler lokationen for legetræningen og muligheder og begrænsninger i den forbindelse. I kapitlet folder vi også metodens kernelementer ud i afsnit 3.3 – eller med andre ord pakker vi boks 9 i figur 1 ud – samt hvilke udfordringer kernelementerne indebærer for legetrænerne i afsnit 3.4.

3.1 Organisering og implementering af legetræning

3.1.1 Forberedelse og opstart

Himmelev Behandlingstilbud har udvalgt otte børn og unge til at indgå i legetræningen i løbet af forskningsprojektet. Det er alle børn og unge, som vurderes at have gavn af legetræningen, og nogle af dem har også legetrænet før. Det er et ønske fra Himmelev Behandlingstilbud at invitere forældre ind til et fysisk møde, hvor metoden introduceres af legetrænere og supervisor, og hvor de løbende kan se optagelser fra deres barns legesessioner og følge deres udvikling. Af logistiske årsager er det dog ikke altid muligt at gennemføre, og man bestræber sig i stedet på at orientere forældre, når de kommer på Himmelev Behandlingstilbud i andet ærinde.

Legetræningsindsatsen er organiseret af en planlægningsgruppe bestående af en intern projektleder, eller 'legetræningsfaglig' koordinator, samt to afdelingsledere og viceforstanderen. Projektlederen håndterer primært faglig sparring, supervision og planlægning af forskningsaktiviteterne, mens de øvrige ledere i højere grad varetager det organisatoriske arbejde med at få legetræning, øvrige opgaver i huset og vagtplanlægning til at gå op i en højere enhed.

Planlægningsgruppen har matchet legetrænere og børn/unge ud fra det primære kriterie, at de skal have en god relation, og at legetræneren kender det pågældende barn eller den unge – og vedkommendes udtryksformer – indgående. Nogle børn/unge har skiftet legetræner undervejs, hvilket synes at være uproblematisk netop af denne årsag. Sekundært er der skelet til praktiske forhold fx arbejdstider. Nogle medarbejdere har selv udtrykt ønske om at legetræne, mens andre er udpeget af planlægningsgruppen.

Legetrænerne fik, inden de påbegyndte legetræningen, en times introduktion til metoden via et oplæg fra den eksterne legekonsulent, som er uddannet 'PLAY project consultant' og yder supervision. Legetrænerne udfyldte et observationsskema, som er en dansk oversættelse af Greenspans Social-Emotional Growth Chart; et screeningsværktøj udviklet til at vurdere og følge små børns sociale og følelsesmæssige udvikling. Skemaet udfyldes – som udgangspunkt – af forældre, lærere eller andre omsorgspersoner og indeholder 35 spørgsmål, hvoraf de første otte afdækker barnets sansemotoriske udfordringer, mens de

resterende afdækker barnets socio-emotionelle udvikling på seks stadier (Greenspan 2004). Herefter observerer legeskulenten leg mellem legetræner og barn/ung og retter skemaet til. Det danner grundlag for at vælge lege og udfordringer, der passer til barnets niveau og den første supervision tager udgangspunkt heri. Er barnet/den unge fx på stadiet ét, er det udelukkende legetræneren, der tager initiativ i legen og arbejder hårdt for at opretholde opmærksomhed og kontakt. Her vil der typisk være sensorisk, motorisk leg som fx at se og blæse sæbebobler, gyngesving, kildespring eller nynne. På stadiet tre er der intentionel to-vejs-kommunikation med ord, lyde eller kropssprog, og barnet/den unge tager initiativ i legen, her kan lege basere sig på turtagning fx ved at spille en bold til hinanden eller skiftes til at køre med en bil. På stadiet seks er der gensidig kommunikation og opmærksomhed, og barnet/den unge kan lege længerevarende fantasi- eller forestillingslege baseret på et plot med en forståelse for komplekse følelser og sociale dynamikker. Børnene og de unge i undersøgelsen er primært på stadiet 1-3, to af dem på stadiet 4-5.

Legetrænerne har ikke haft forberedelsestid inden de påbegyndte legetræningen og har lært metoden hen ad vejen med løbende supervision baseret på videooptagelser og observation, ca. en time om måneden. Supervisoren kalder det en 'dobbeltoplæring', hvor både børn/unge og voksne bliver oplært i metoden sammen, mens de leger. Her er begge parter godt hjulpet af at kende hinanden godt og have en tryk relation, ligesom legetræningen ligger tæt op ad metoder, de bruger i det daglige i forvejen, fx Marte Meo, og derfor ikke er helt fremmed for hverken børn eller voksne. Som en leder udtrykker det:

"Det som er hele vores værdigrundlag, det er jo at gå på niveau med barnet og se på barnets initiativer, og støtte dem til at dyrke de initiativer, de nu har, og kvalificere det. Så hele tiden at få øje på, hvor er barnet henne (..), og hvordan kan vi bedst støtte dem til at udvikle nogle kompetencer. For eksempel, kommunikation, relation eller gensidighed tænker jeg meget i legetræningen."
Leder.

3.1.2 Udfordringer med at gennemføre legetræning

Planlægningsgruppen har løbende holdt 'mikromøder' hver anden til tredje måned, hvor de vender opståede udfordringer, og hvordan de kan håndteres. Ledelsen på Himmelev Behandlingstilbud er opmærksom på at hjælpe med at løse udfordringer og bakke legetrænerne op:

"Vi har hele tiden øje for, hvor er der behov for, at vi sætter ind. Så det vil jeg sige, det er jo opbakningen - altså det er jo os, der ligesom har sagt ja til det. Så vi er jo slet ikke i tvivl om vores særlige rolle i at få det til at spille." Leder.

Planlægningsgruppen er således opmærksomme på at opsøge legetrænerne, hvis legetræningen fx er svær at få gennemført, og være nysgerrige på, om det fx skyldes selve metoden, og der er behov for supervision, eller der er tale om praktiske udfordringer. I ledelsesinterviewet giver ledelsen således også udtryk for, at det er en klar fordel, at vedkommende er en del af den almindelige daglige drift og ved, hvad der foregår i huset, hvem der er på arbejde og kender sit personale og deres eventuelle individuelle behov og udfordringer såvel som børnenes og de unges. Legetrænerne selv giver også udtryk for, at de oplever opbakning fra ledelsen, at ledelsen prioriterer legetræningen højt og er lydhør overfor udfordringer og hjælper med løsningsforslag. Ikke desto mindre er det svært at gennemføre den planlagte legetræning.

Som udgangspunkt var planen at legetræne 2 x 30 minutter om ugen med hvert barn/ung i løbet af projektet. Der er indsamlet data i 19 hele måneder. Hvis der alene påtænkes legetræning, mens skolen er åben, og lærerne er på arbejde, giver det ca. 64 uger eller 128 legetræningssessioner. Som det kan ses i tabel 1 nedenfor lykkedes det, i de fleste tilfælde ikke. Kun i to forløb er man i nærheden af målet med 106 (Peter) og over målet med 133 (Mathias) legesessioner. Børnene og de unge, der legetræner i regi af boligen, har mulighed

for legetræning i ferie og på helligdage, da der her altid er personale, hvorfor mulighedsrummet for legetræning her er endnu større.

Tabel 1: Oversigt over legetræningsforløb

	William	Isabella	Peter	Alexander	Victor	Mikkel	Mathias	Ida
Antal lege-sessioner	30	70	106	35	74	42	133	59
Gennemsnitlig tid i min.	28	24	27	14	23	18	20	25
Antal legetrænere	2	2	1	1	2	3	1	2
Superviserede sessioner ⁴	9	11	12	8	11	10	13	11
Organiseret i	Bolig	Skole	Bolig	Bolig	Skole	Skole	Skole	Skole
Typisk legested	Legetræningsrummet	Værelse	Udenfor	Legetræningsrummet	Legetræningsrummet	Værelse	Værelse	Legetræningsrummet

Det skyldes en række udfordringer. Den primære udfordring er 'skemateknik'; for at legetræningen skal kunne lykkes, skal et kompliceret logistisk puslespil gå op. Her tages hensyn til børnene – både de, der legetræner, og de, der ikke gør – deres dagsform og velbefindende, hvilke voksne de er trykke ved og kan være sammen med, og hvilke øvrige aktiviteter de har i eller uden for huset fx forældrebesøg, en tur i svømmehallen eller en tid ved tandlægen. Det skal naturligvis gå op med legetrænerens øvrige opgaver herunder møder, supervision og dokumentation samt deres arbejdstider. Legetræning er bare en del af den opgave, der skal løses, og det kan ikke altid lade sig gøre at prioritere den.

"Så det er jo ligesom det, der gør, at vi ikke bare kan skemalægge, hvad der er bedst for barnet og legetræningen. (..) Der er mange hensyn til barnet, og til den enkelte medarbejder, og så det hele sådan organisatoriske i det." Leder.

Flere af legetrænerne giver da også udtryk for, at de simpelthen ikke er nok sammen med det barn/den unge, de skal legetræne med, i løbet af en uge til at gennemføre to sessioner. Én af legetrænerne har blandt andet i en længere periode kun været sammen med barnet/den unge én dag om ugen. En lignende udfordring kan være, hvis en legetræner primært er på arbejde i dagtimerne, hvor barnet/den unge er i skole, eller hvis de kun er sammen med barnet/den unge om eftermiddagen, hvor de er trætte efter skole og har brug for pause. De skemamæssige udfordringer bliver naturligvis større ved sygdom, orlov og ferie etc. for både børn og voksne. Det synes at være nemmere at skemalægge legetræning i skolen, hvor børnene er i et bestemt tidsrum med en fast struktur.

Man har forsøgt sig med en løsning, hvor man i sin arbejdsplan egentlig er sammen med et andet barn, men bytter med en kollega og går fra til skemalagt legetræning, da det i nogle tilfælde er den eneste måde vagtplanen kan gå op. Det fungerer dog ikke i praksis, fordi man fx kan opleve, at der ikke er en kollega til at tage over for én, og der så står et barn uden personale. Samtidig er det svært med denne målgruppe af børn og unge, som kræver forberedelse før legesessionen kan igangsættes. Som legetræner skal man have børnene sporet ind på sit eget nervesystem, man skal have luret deres dagsform, have styr på en

⁴ Planlagte supervisioner følger skoleåret, og der er derfor mulighed for at skemalægge op til 14 supervisioner i løbet af projektet.

række praktiske ting, og i nogle tilfælde skal man bruge lang tid på at motivere barnet/den unge til at deltage i legetræningen, inden man kan gå i gang. En legetræner forklarer:

"Jeg kan ikke bare lægge legetræning. Jeg kan ikke gå ind og sige, 'nu har jeg to timer med [Victor], så lægger jeg legetræning der'. Den første time, der skal jeg lige mærke, hvor er vi henne. (..) Der er alle mulige ting, der skal på plads inden at... Altså det er også nogle børn, hvor man kan sige, alle de der ydre faktorer; er de sultne, mætte... trætte, alt muligt, påvirker jo også. Så alle de faktorer, de skal også ligesom være på plads (..) og det bad jeg så vores skemalægger om på et tidspunkt, hvis jeg skal have legetræningsdage med [Victor], så skal det altså være hele dagen. Jeg kan ikke komme ind klokken 11 og tro, at nu skal jeg lige lege med ham, og så smutte igen klokken 12. Altså det virker ikke." Legetræner.

Legetræneren fortsætter:

"Jeg synes også tit, at sådan ledelsesmæssigt, kommer de og siger, 'nu må du sige til din skemaplanlægger, hvis du har brug for tid' og alt det der. Problemet er så bare, at skemaplanlæggeren ikke kan trylle." Legetræner.

Nogle børn/unge er fleksible og klar på legetræning, når legetræneren har tid i sit skema, men det er et fåtal. For de fleste børn/unge spiller deres trivsel, fysiske og psykiske helbred og ikke bare dagsform – men timeform – en stor rolle for, om legetræningen kan gennemføres. Legetræningens gennemførelse afhænger så af, om legetræneren netop er sammen med barnet på det rigtige tidspunkt og her kan gribe motivationen for legetræning.

Flere legetrænere giver udtryk for, at de har svært ved at motivere børnene/de unge til at legetræne, eller at de undervejs mister interessen for legen, der er i gang. Der er et stort arbejde i at opnå og bevare denne motivation, og de må være kreative i, hvad de tilbyder, og hvordan de går til det. Dette er også en forklaring på, hvorfor det for nogle børn/unge kun kan lade sig gøre med korte sessioner. William har fx svært ved at løsrive sig fra sin computer, hvor meget tid går med gaming. Som en legetræner udtrykker det, så skal man være vedholdende, hvis legetræningen skal i gang, men ikke for insisterende, da det kan skabe konflikt og skade en ellers god relation:

"Man skal ville det, og man skal ikke give op, hvis han siger nej 500 gange. Man skal bare blive ved, og ikke presse på, men 'okay, jeg kommer ind om en halv time og spørger igen'. Og så sætter man sig måske ind på hans værelse og viser interesse for det han laver. For at vise, at det han laver, det er ikke ligegyldigt, det har også en eller anden form for værdi. (..) Rent erfaringsmæssigt, når han siger fra tredje gang, så stopper jeg med at spørge, for ellers går det ud over vores relation. Det vil heller ikke give mening jo." Legetræner.

Alexander har haft længere, svære perioder, hvor han har gået hvileløst rundt, ikke kunne motiveres af noget, følge guidning eller samle sig om og deltage i noget, men snarere har pakket legetingene sammen og forladt legetræningslokalet.

Ida har været udfordret af angst, hvor legetræning er meningsløs og ikke kan gennemføres også af hensyn til sikkerhed. Legetræneren uddyber:

"Det er kendskabet til [Ida], der har gjort, at jeg ved, om vi skal til legetræning eller ej. Og når [Ida] er inde i en dårlig periode, så er hun inde i en dårlig periode (..), og jeg vil ikke engang prøve det, for jeg vil ikke udsætte mig selv.. fordi, når hun er i sin dårlige periode, så truer hun. Og hun kaster med ting, og hun slår og sparker. Hun er meget aggressiv." Legetræner.

Udadreagerende adfærd har også været en problematik i et andet forløb, hvor man var nødt til at finde en ny legetræner, hvilket gav en længere pause i legetræningen.

Kombinationen af børnenes/de unges trivsel og udfordringer, og at legetrænerne måske ikke helt er nok sammen med dem i løbet af en uge, giver det billede, som ses i tabel 1. Jo mindre legetrænerne er skemalagt til at være sammen med børnene, jo sværere er det at fange dem på de gode dage eller de gode timer.

3.1.3 En fleksibel tilgang til legetræningen kan gøre den nemmere at gennemføre

To af legetrænerne lykkes dog med at gennemføre de ønskede sessioner. Fælles for dem er, at deres tilgang til legetræningen er mindre hårdt struktureret end hos andre legetrænere. Det behøver ikke foregå i legetræningsrummet og behøver derfor heller at ikke planlægges på forhånd, men kan blive en del af hverdagsaktiviteter, hvor man griber de muligheder for legetræning, der opstår. Peters legetræner fortæller:

"Vi har ikke noget, der hedder legetræning. Det er bare en aktivitet, og det har han hver dag. Så jeg følger faktisk hans rutine, hvor hans legetræning ligger i hans rutine. Så jeg tror ikke, han er helt klar over, at nu er det legetræning og nu er det bare dagligdag." Legetræner.

Det betyder også, at de legetræner "når det passer", som legetræneren udtrykker det, og uddyber:

"Og så er der nogle gange, jeg kan være mere.. i forhold til principperne og den der tæthed, og andre gange har jeg ikke lige muligheden, fordi der måske er andre børn på legepladsen." Legetræner.

Denne tilgang tillader også, at legetræningen kan tilpasses det enkelte barn/den unge, og hvor de står netop nu, hvilket også bidrager til at gennemføre legetræningen:

"Altså det er jo helt klart Mathias' dagsform, og nogle gange er det jo helt nede på minutform. Hvis Mathias har meget uro, så vil jeg gerne ned på legepladsen alene med ham, hvor jeg sætter ham på trampolinen, for så får han den der motoriske uro ud af kroppen. (..) Jeg er opmærksom på, om han skærmer eller om han flimrer, eller hvordan hans lyde er (..). Han kan have det rigtig svært, og så er det noget helt andet, vi byder ind med."

Legetræneren fortæller, at legetræningen bliver lagt, når Mathias er klar til det, og uddyber videre, at det er en tilgang, der anvendes mere eller mindre hele tiden:

"Jeg tror mere, jeg ser det [legetræningen] som en metode, ligesom når vi indfører at nu skal de på 'GoTalk Now', så gør vi det hele tiden, bum. Færdig. Slut. (..) Det er jo lidt det, vi har valgt at gøre med Mathias her, at tilgangen til ham er meget legetræningsagtig. Den er det ikke hele tiden, men den er det rigtig meget. Så vi griber den hver gang, så det ikke kun er, når vi sidder i det her rum og træner (..), vi har taget det med alle vegne."

En kollega, som er tæt på Mathias, og som bruger metoderne, men ikke som sådan er legetræner, giver her også udtryk for, at det er nemmere at bruge legetræningselementerne i hverdagen, når man tænker udover legetræningsrummet og ikke er begrænset af det.

Der er flere legetrænere, der undervejs i projektet er kommet frem til den konklusion, at legetræningen må indføres, hvor det nu lader sig gøre. Det er fx tilfældet for Alexander, der i en længere periode har været meget urolig. Her har legetrænere gjort den erfaring, at legetræningen kan lægges sammen med den sædvanlige aftentur i salen, fordi Alexander er motiveret for at hoppe. Ligesom legetræneren har indført sang ved puttetid, da der her er ro nok til det.

3.2 Om lokationen: fordele og ulemper ved legetræningsrummet

Som udgangspunkt var planen at legetræne i et indrettet legetræningsrum. Rummet er relativt sparsomt indrettet, for at skabe ro, med et bord og to stole, en seng med et sengetæppe og et tæppe på gulvet, hvor man kan sidde og lege. I entreen står et skab med legesager, spil og bøger.

De fleste legetræningsforløb er startet i legetræningsrummet, men som projektet skrider frem, er der mere variation i, hvor legetræningen foregår: på børnenes/de unges værelser, udenfor, i klasselokalet eller i gymnastiksalen. Nogle børn/unge har gavn af den ramme, legetræningsrummet giver, for at fastholde deres opmærksomhed, dels fordi der er mere ro og færre forstyrrelser, dels fordi legetræningen i højere grad kan struktureres med en tydelig start og afslutning:

"For Isabellas vedkommende er det vigtigt at gå i legerummet. For så er det i ro. Det vil sige, hun bliver ikke, sådan stresset op af det. Det kan hun blive, når det er udenfor. (..) Når Isabella har legetræning, så foregår det på en stol, eller når vi er færdige, så fyrer vi den af, med noget dans eller ballon eller et eller andet. Når vi har legetræning oppe [i legetræningsrummet], så kan jeg ligesom sige, 'så er det slut, så er vi færdige'. (..) Jeg kan hele tiden sige, vi har de her 3-4 ting, eller 5, eller hvad vi nu finder på. Hvor udenfor er det lidt mere flydende."

Flere legetrænere giver dog udtryk for, at den struktur også kan findes på barnets/den unges eget værelse eller i klasseværelset.

I flere tilfælde er det svært at få børnene/de unge med over i legetræningslokalet, som kan være en barriere for at få legetræningen gennemført. Det kan fx være fordi det forstyrrer deres dagsstruktur, fordi de bliver distraheret af noget på vejen, fx på legepladsen, som stjæler opmærksomheden, eller i bund og grund fordi det at flytte lokation kræver for meget energi af den enkelte. Victors legetræner uddyber:

"Jo mindre kræfter de skal bruge på alt muligt uden omkring legetræning, jo mere overskud har de til legetræning. (..) Victor bruger enormt mange kræfter på bare at åbne en dør. Det er nogle gange noget han skal gentage 10 gange, før han ligesom, altså han kan (..) gentage bevægelsesmønsteret. Så han bruger jo enormt mange kræfter på at komme fra A til B. Uanset hvad han skal."

Legetræneren fortsætter:

"Nogle gange, så sidder vi ved bordet jo, og så har vi taget nogle biler frem og så sidder vi lige pludselig og leger, sådan kommer det bare. Og det vælger jeg også nogle gange ligesom at kalde - det er ikke noget jeg vælger, det ER jo legetræning. (..) Men nej, jeg italesætter det jo ikke overfor ham... at det er det vi gør. (..) Der har jeg jo heller ikke i... selve overgangen, har jeg jo ikke stillet krav om, at nu skal vi flytte os fra A til B."

Det at være uafhængig af legetræningsrummet, synes at give større mulighed for at gribe de chancer for legetræning, der opstår i hverdagen og børnenes/de unges motivation, mens den er der. I nogle tilfælde vælges legetræningsrummet også bevidst fra til fordel for leg udendørs eller i gymnastiksalen, fordi det fordrer aktiv leg med bevægelse fx fangeleg, at gynges eller tumle, da det er det, der bedst fanger barnet/den unge. Det har dog også den ulempe, at det kan være lidt sværere at opretholde nærhed og øjenkontakt, ligesom det kan

være sværere at arbejde koncentreret med legetræningsmetoder, da der fx kan være andre børn og voksne til stede.

Ifølge legekonsulenten er det ikke så vigtigt, hvor legetræningen foregår, det kan være alle steder, hvor det enkelte barn/den unge kan holde fokus, være til stede og ikke blive for forstyrret. Det vigtigste er, at man er fælles om noget og er nærværende, men samtidig også, at der er en tydelig markering af, at det er legetræning med en fast struktur. Der er helt klart en faglig overvejelse her, da flere legetrænere giver udtryk for, at det er nemmest af gennemføre legetræning, hvis man formår at gribe barnet/den unge, når lejligheden byder sig. Her kan det faktisk være en hæmsko at skulle italesætte legetræningen eller finde et sted med ro. Vi vender tilbage til denne pointe i kapitel 6 om mulige udviklingspunkter for legetræningen på Himmelev Behandlingstilbud.

3.3 Metodens kerneelementer

Kernen i legetræningen er at være fysisk sammen om noget, som barnet/den unge interesserer sig for, med stort nærvær, øjenkontakt og anerkendelse. Man tager udgangspunkt i, at barnet/den unge har nogle ressourcer, som man kan styrke og bygge videre på gennem leg. Det er derfor helt afgørende, at man i legetræningen finder og følger børnenes/de unges interesser og initiativer og tilpasser legen til deres rette udviklingsniveau. Herefter kan man gradvist give passende udfordringer via variationer i legen, så de kan udvikle sig, opdage glæden ved kontakt til et andet menneske og få en succesoplevelse.

Legekonsulenten beskriver det som et 'opklaringsarbejde' at finde ud af, hvad der interesserer barnet, og hvordan man kan bruge det i legetræningen. Hun illustrerer det med et eksempel med et barn, hvis eneste interesse er at svinge et rør i luften:

"Vi må lave nogle antagelser. (..) Hvis han ikke havde nogen tale, så kan man jo gå ud fra, han kan lide det, fordi han kan lide lyden af det rør, der svinger. Det kan også være han kan lide at dreje rundt, og der er noget modstand på. Så må vi ligesom gå efter, hvad er det, der er tiltrækkende her, og finde noget variation til det". Legekonsulent.

Det er helt centralt, at der er en god relation mellem legetræner og barn/ung, og at man kan more sig og have det sjovt sammen, som legekonsulenten siger:

"Man morer sig sammen med barnet. 'Ej! Har du set, det her kan også svinge, prøv det'. Altså, man laver udveksling med barnet på en eller anden måde. Så bryder du barnets rigiditet, i bare at gøre som det plejer." Legekonsulent.

3.3.1 PLAY project-metoden er gradbøjet og tilpasset den enkelte

Det er et kerneelement i legetræning at være responsiv og følge barnet eller den unges initiativ og lade dem være styrende i legen. På Himmelev Behandlingstilbud er der dog børn og unge, som ikke selv kan tage initiativ til leg, som har en tendens til at falde ind i sig selv eller gå i stå (low arousal), og som i høj grad skal 'vækkes', eller hvis opmærksomhed konstant skal fastholdes med begejstret kropssprog og lyde. Her må legetræneren tage stor styring i legen. Omvendt er der andre børn og unge, som har uro, som er meget impulsstyrede, udfarende eller let distraheres (high arousal), og hvor legetræneren skal fastholde deres opmærksomhed og engagement måske med et mere roligt gemyt. Her skal de måske nærmere lægge en dæmper på børnene og de unge, som Idas legetræner siger:

"Jeg skal jo lidt den anden vej. Jeg skal sætte låg på hende, så jeg skal også have noget styring, for ellers så kan hun køre (..) ud i et spor, som ikke er hensigtsmæssig. (..) Så stiger hun meget i arousal, og lige pludselig er hun ikke til at styre, og så kammer hun over (..), så lige pludselig kaster hun med dem

[dukkerne] (..) og der skal vi ikke ud. (..) Hun bliver så overgearet og så overstimuleret af det, hvis hun får lov til bare at køre derudaf med 500 km/t.” Legetræner.

I andre tilfælde er det svært overhovedet at opnå en kontakt og være sammen om noget, hvis børnene/de unge får lov at følge det, de selv helst vil, som Mikkels legetræner beskriver det:

”Jeg ved sådan en som Mikkell, han elsker snore, men det har jeg ikke fået indført. Hvor man godt kunne have sagt, det er jo så der, hvor han har teten og siger, ’hvis han tager en snor og laver et eller andet, så gør jeg det samme’. For at følge ham i det. (..) Problemet er så bare for mig, med de her snore, at så går han ind i sin egen lille verden. Man kan ikke rigtig få ham til at gøre noget først, før jeg gør det, fordi ellers så forsvinder han i det.”

Således bliver den oprindelige PLAY project metode, med en høj grad af børnestyret leg, gradbøjet og tilpasset de enkelte børn og unge og deres udfordringer og ressourcer. Dette kræver et godt kendskab til børnene og de unge, og det er ikke altid nemt at finde den balance, hvor man på den ene side skal følge dem, men på den anden side kan have brug for styring af den ene eller anden grund. Som Mathias’ legetræner bemærker, så handler det også om, som legetræner, at turde følge barnet, også selvom det kan fejle:

”Jeg skulle også vænne mig til at bruge de her metoder. Jeg kan bedst beskrive det med, at Mathias havde det med, at når han begynder at køre op, så siger han ’mimimimimi’, og jeg havde det med, at så åbnede jeg døren, og så sagde jeg ’nej tak’. Altså, det skulle han jo stoppe med, fordi jeg vidste, at nu kører han op. I stedet for så brugte jeg legetræningsmetoder, og så åbnede jeg døren og siger ’ej, hvis du siger mimimi, så siger jeg nanana’. Så kiggede han på mig, og så siger han ’nanana?’, så siger jeg ’nununu’. Og til sidst, når han sagde ’mimimi’ og jeg åbnede døren, så griner han i stedet for. I stedet for, at jeg kom med en negativ indstilling, så prøvede jeg at vende den. Og jeg tror, at det tager lang tid, før man selv lærer de her metoder at kende, for at man bliver dus med dem, og man ligesom tør. Fordi det kunne lige så godt være gået galt, når jeg sagde ”nanana” eller noget andet (..). Det er det der med at prøve at gribe nogle situationer, og gøre dem til positive i stedet for at... altså, når Mathias hopper uroligt rundt i stedet for at gå ind og sige ’sæt dig ned!’, så siger jeg ’du holder fast, må jeg gerne være med?’ og så får jeg ’na-hej!’, ’okay, det er også i orden, du må gerne sige nej’. Men det der med, i stedet for at man.. i mangel af bedre, korrekser barnet, at så går man med, og så ser man, om man ikke kan få vendt energien til noget godt. Det kræver noget bevidsthed i hvert fald, da jeg startede med det. For jeg var da helt klart med på bølgen med at sige, ’sæt dig nu ned’, indtil jeg tænkte, hvis det er at han hopper rundt og har uro, så prøver jeg at give ham en spændetrøje på ved at sige ’sæt dig ned’. I stedet for måske at gå med ind og sige, ’så hopper vi’, så får du uroen ud af kroppen, og så kan vi komme videre.” Legetræner.

Der kan altså, med god grund, være stor variation i, hvor meget initiativ legetrænere skal tage og hvor styrende de skal være i legen kontra at lade barnets/den unges initiativ styre slagets gang. Det afhænger naturligvis af det enkelte barn eller den enkelte unge, men kan også handle om, hvor komfortabel legetræneren er med metoden og med at give slip på styringen.

3.3.2 Balance mellem det kendte og introduktion af nye elementer i legen er svær

En udfordring, flere legetrænere oplever, er at finde balancen mellem en kendt fast struktur for legetræningen, hvor børnene/de unge er kompetente eller indenfor deres komfortzone, og så at tilbyde en passende udfordring gennem større eller mindre variationer i legen, som kan skabe udvikling. Nogle af børnene/de unge har brug for en fast kendt struktur for overhovedet at kunne indgå i legetræningen og har det bedst med at gentage den samme ting om og om igen, og det kan således være svært at balancere det kendte, hvor børnene/de unge har kompetence, og samtidig at kunne introducere nye elementer. Victors legetræner forklarer:

"Jeg har snakket en del med Hanne [den eksterne legekonsulent] om, det der med at.. i hvert fald med Victor, nu kan jeg kun tale for ham. Jeg er simpelthen nødt til at lave det samme, rigtig mange gange, fordi ellers så finder han ikke glæden i det. Hvis jeg bliver ved med at introducere nyt, så bliver det simpelthen for stressende for ham, og det gælder også både indenfor den enkelte leg, men også forskellige lege. I starten tænkte jeg, 'vi skal også lege nogle forskellige lege', (..) men det fungerer ikke fordi han... han mister jo også sine strategier. Nu har han jo lige fundet ud af, at man kan køre hen og give benzin på bilerne, og hvis jeg så laver noget andet i næste måned, så har han jo glemt alt om det (..). Så bliver det aldrig den der følelse af, at de selv mestrer, hvis vi bliver ved med at introducere alt muligt nyt hele tiden." Legetræner.

I sådan et tilfælde handler det om at bemærke og bruge de helt små initiativer til variation:

"Altså Victors store issue er det der med selv ligesom at gøre noget; at tage initiativ til noget som helst. (..) Hanne kommer med nogle forslag til, hvordan, altså nu i går der siger hun så at... vi har sådan en bondegårdsleg med nogle dyr, der skal ind i en stald og spise og sove, og hvad de nu skal. Og det er sådan meget mig, der skal tage initiativ til, hvad de skal de der dyr, men Victor følger efter og griner og smiler, og jeg tror han hygger sig vældig meget. Men hvor Hanne siger, hvis bare han rykker hesten 1 cm, at jeg så ligesom griber og siger, 'måske hopper hesten,' altså det der med bare at finde de bitte små initiativer hos ham. Og så kan det godt være, at jeg ikke skyder helt rigtigt, men så kan det være Victor, en eller anden dag, selv tænker at hesten skal hoppe. (..) Altså virkelig prøve at se, om der kommer et lille spjæt fra pegefingeren, eller et lille blink med det ene øje, et eller andet jeg kan hive fat i og sige... og gøre et eller andet ud af. I håb om, at han får en oplevelse af, at selv de mindste spjæt fra ham, eller hvad man skal sige, de betaler sig." Legetræner.

Andre børn og unge kan tilbydes langt større variationer. Fx i en leg med en racerbane, hvor legetræneren kan introducere en helikopter som ny karakter, et publikum, der reagerer på racerbøbet, som barnet/den unge derfor må reagere på eller en bilvask, hvor barnet/den unge må snakke med vaskehallen. Også her er der altså en stor individuel tilpasning og en balance at finde.

3.3.3 Den positive, anerkendende tilgang har stor betydning

Alle legetrænere bruger en positiv, anerkendende og bekræftende tilgang til børnene og de unge med et begejstret kropssprog, mimik og toneleje, og som de roser med et 'godt gået' eller high-fives. Det opleves at have en stor betydning for at fastholde børnene og de unges opmærksomhed og engagement og for at legetræningen bliver en sjov og hyggelig oplevelse, de har sammen. Det bliver dog ikke alene brugt i legetræningen, men mere

generelt, da det har en positiv indvirkning på børnene/de unge. Victors legetræner reflekterer:

"Victor og jeg har noget sammen (...). Netop også nogle af de der jargoner, eller hvad man skal kalde det, high-fives og sådan noget. Dem bruger jeg også i min øvrige tilgang til ham, fordi det virker. Victor er sådan en, der tit er svær at få videre i teksten, og der har jeg fundet ud af det der high-five.. Men det handler måske ikke kun om high-fives, det handler måske også om, når jeg gør det, så smiler jeg jo, og jeg har en glad stemme, så måske handler det også lige så meget om hele stemningen omkring, at så bliver jeg automatisk bare sådan lidt... hyggeligere, på en eller anden måde. Og så er han nemmere at få videre. Altså, det er han helt klart."

Mathias' legetræner illustrerer også, hvordan den positive tilgang fra legetræningen kan anvendes i dagligdagen, fx når noget er svært:

"Det var efter en ferie, der var han meget nedlukket og tilbagetrukket, og han ville ingenting. Hver gang man åbnede døren ind til ham, fik man bare at vide 'lukke dør', og der kan han godt sidde en hel skoledag. Så jeg begyndte, hver gang jeg lige åbnede døren, og så var jeg sådan meget storsmilende og sagde 'ej der sidder du', og så skyndte jeg mig at lukke døren. (...) Efter et stykke tid, så åbnede jeg døren igen, og sagde 'ej der sidder du, hvor er det dejligt' og så lukkede jeg døren igen. Så det der med bare at have den meget positive tilgang hele tiden. Jeg vil ikke noget, jeg forstyrrer dig rigeligt med, at jeg bare åbner døren. Men det med, at det var meget på hans præmisser, at jeg fik lov til sådan stille at komme ind. Det var jo helt vildt. Og så til sidst, så fik vi lov til at komme ind til ham. Så det der med den der meget positive tilgang, og følge hans initiativ, det virker helt klart på ham." Legetræner.

Det er et centralt element i legetræning at have det sjovt sammen. Legetrænerne giver udtryk for, at alle børnene og de unge har glæde ved at lege, og flere legetrænere nævner, at det er væsentligt, at glæden er gensidig, og at man selv som legetræner udtrykker en begejstring for at få barnet/den unge med i legen. Benævnelse af, hvad legetræneren selv eller hvad barnet/den unge gør, kan her være et væsentligt redskab fx ved at sige 'se lige her, jeg sidder her, og jeg smiler' eller 'du er glad, du griner'. Peters legetræner illustrerer:

"I forhold til metode, så synes jeg faktisk benævnelsen er noget, der er rigtig vigtigt, i forhold til at få Peter til at være med. Jeg benævner ham, hvad han gør, og jeg kan benævne, hvad jeg laver (...). Altså og det, at de får ros, det er sjovt, og man griner sammen, 'ej, det er sjovt, vi griner', så man sætter ord på, hvad der sker. Nu har vi jo nogle meget komplekse børn, og det verbale er ikke helt det stærke, og kommunikationen er måske heller ikke helt.. både i forhold til at kommunikere ud, og at modtage kommunikation. Der tror jeg, det er også noget man kan forstærke igennem den her legetræning, ved at bruge det i legetræning."

3.3.4 Vidde rammer for legetræning

Legetræning kan reelt se ud på mange forskellige måder på Himmelev Behandlingstilbud, og der er vidde rammer for, hvad legetræning er. Det spænder fra det mere strukturerede; som primært foregår på en stol i legetræningsrummet, hvor man i sessionen skal igennem 3-5 bestemte lege, til noget mere løst; en måde at være sammen på eller en tilgang, som kan bruges fleksibelt i løbet af en dag. Der er således en høj grad af individuel tilpasning, som Mathias' legetræner formulerer det:

"Jeg tænker, at den måde vi to gør [navn på kollega], det er absolut ikke sikkert, at det ville virke inde hos Isabella. Fordi det ville blive for løst til hende,

og så ville hun galopere ud ad en tangent. Så legetræning er jo ikke én ting. Det er lige så individuelt, som børnene er.” Legetræner.

I Williams tilfælde har legetræningen taget karakter af opgaver så som at vaske bil eller bage, eller konkret at øve social kontakt til fremmede fx ved at bestille kage hos en bager, da leg ikke længere kunne fange interessen. Her er det væsentligste at bygge på en relation ung og legetræner imellem og lave noget sammen. William er normalt begavet.

3.4 Legetræningsmetoden kræver vedholdenhed og særlige kompetencer

Legetræningen kan til tider være krævende. For det første kræver det stor tålmodighed og vedholdenhed hos legetrænerne. De har meget arbejde i hele tiden at motivere børnene og de unge og fastholde deres engagement i legen, og de kan opleve at give meget i kommunikationen med begrænset respons. Ligeledes de kan opleve afvisning fra børnene og de unge. Samtidig går udviklingen langsomt, særligt for de børn og unge, som er kognitivt udfordret, og udviklingen kan være svær at få øje på. Det gælder her netop om at bemærke de små sejre og holde fast i dem for at bevare motivationen, som Victors legetræner her udtrykker det:

”Det er jo det der med at få øje på de bittebitte små ting. (..) Og så har jeg åbenbart en evne til, at selvom det er meget lidt jeg ser, så kan jeg synes, det er helt fantastisk alligevel. Så det er måske sådan mere en personlig ting, om man kan det. Fordi det skal man i hvert fald kunne, kan jeg sige, for at holde gejsten oppe.”

Det er også en af de ting, som den eksterne legekonsulent nævner som særligt udfordrende ved metoden, når man arbejder med målgruppen af børn og unge på Himmelev Behandlingstilbud:

”Den største udfordring er at få fundet frem til, at der er, hvad skal man sige, en sjæl inde i barnet, som vi kan tale til. Altså, at Isabella ikke bare er vild og voldsom, fordi så ser man kun overfladen, men at der er en lille pige inde i, som gerne vil være med til at samarbejde, og snakke til hende og snakke med hende... være anerkendende og, ‘high five’, og ‘nej hvor det kører’. Det kan nogle gange være svært at få det frem, og det er at holde fast i, at barnets ‘jeg’ ikke er en sikker størrelse, og nogle gange så ligger de sådan og flyder nærmest. Altså, så når jeg sidder overfor, så er det mig, der holder fast i, at der er en inde i, jeg kan snakke med, og jeg bliver ved med at snakke, selvom du flyder, eller hvad du gør, drifter rundt, ikke har gang i noget eller kaster omkring med tingene, så bliver jeg ved med at snakke til ham. Jeg insisterer på - kan man sige - at der er et menneske, som forstår og hører.” Legekonsulent.

For det andet er legetræningen en meget intensiv måde at være sammen på, som kræver 100 % opmærksomhed og nærvær, og at man, når man går ind til en legetræningssession, kan finde både roen og begejstringen frem, også selvom man måske netop har stået i en stresset situation eller har andre bekymringer på sinde. Det kan således kræve meget energi og være drænende, også for børnene og de unge, og Peters legetræner fortæller, hvordan man kan tage en pause undervejs:

”Vi leger ofte i en time, halvanden time, to timer, altså, men (..), der bruger jeg bare ikke metoderne hele tiden, fordi det er sindssygt hårdt, når det er sammen med Peter, fordi han tager så meget, altså jeg er hele tiden på. Det er meget intenst, jeg gør alt arbejdet for at holde det i gang. Ja, men jeg kan også bare

lægge det, når jeg læner mig lidt tilbage, når jeg går ud af koncepterne, og lige tager mig en lille pause, hvor han måske lige gynger lidt selv, eller jeg ikke er så meget på, altså, så fortsætter han jo med det, vi har lavet.” Legetræner.

En tredje udfordring er, at det at lege kan være svært for voksne mennesker, som fx kan være udfordret på deres fantasi eller for hvem det at fjerne, synge, danse eller klovne kan være mere eller mindre udfordrende. Det er klart, at det kommer mere naturligt for nogle end for andre, og på den måde bliver matchet mellem legetræner og det pågældende barn eller ung utrolig vigtig, så både barn/ung og voksen er komfortabel med det. Supervision her er meget vigtig, som Victors legetræner fortæller:

”Altså min fantasi kommer også lidt på prøve, fordi jeg netop skal holde gang i den, og det er da også måske nogle gange en udfordring for mig. Men det er jo der, hvor jeg har rigtig meget gavn af Hanne, så kommer hun med nye ideer til, hvordan jeg kan udvikle den der bondegårds-dyreleg. Men også, og det har da også været en udfordring for mig, fordi jeg er jo nok meget sådan, hvad kan et dyr? Det kan sove, det kan spise og det kan gå på marken. Og Hanne siger, dyr kan jo også danse, og de kan jo også alt muligt andet, som jeg ikke nødvendigvis har tænkt på [griner]. Så det der med at gå ind i den der fuldstændige fantasiverden og overføre en masse af de menneskelige kvaliteter til dyr, altså det har hun altså også hjulpet mig lidt med, for det var måske ikke så naturligt for mig, at dyr kan alt muligt andet.” Legetræner.

3.4.1 Supervision og sparring

Der er supervision én gang om måneden med den eksterne legekonsulent, som overværer en legesession og tager små videoklip, som hun giver feedback til legetræneren på baggrund af, fx hvad man kan gøre mere eller mindre af, om der er et initiativ fra barnet/den unge, som kunne være grebet eller grebet anderledes, hvilke Playteknikker eller specifikke lege, man kan tage fat i osv. Legetrænerne har langt overvejende været glade for supervisionen, som de har haft god gavn af, selvom det kan være udfordrende særligt til en start, hvor man som legetræner skal finde sig til rette i rummet og finde Hannes rolle. Ligeledes har nogle af børnene/de unge reageret kraftigt på hendes tilstedeværelse, hvilket i nogle tilfælde har obstrueret legetræningen, enten fordi børnene/de unge ikke ønsker at deltage, når hun er der, eller fordi de har været for distraheret. Victors legetræner uddyber:

”Altså hver gang vi har supervision, så har Hanne jo et stykke papir på, hvor hun foreslår nogle Play-teknikker. (..) Hun ser, at jeg leger med Victor, og så har vi supervision bagefter, hvor hun kommer med nogle ideer til, hvordan jeg kan justere, og nogle nye teknikker jeg kunne bruge i forhold til at få Victor engageret. Det er meget dem, jeg fra gang til gang fordyber mig i, og hvordan jeg kan få de der forslag ind til næste gang. Eksperimenterer lidt med det. Og så er der jo noget af det, der virker, og noget af det, finder jeg jo så ud af, at det var ikke lige det, der skulle til i forhold til Victor. Jeg er glad for alle de inputs, Hanne kommer med, også det der med videoerne. Man får noget feedback på, hvad det er man måske kunne gøre noget mere af, eller måske... Hun forstærker det, som vi gør godt, og måske giver et godt råd til ’måske skal du prøve at trække lidt tilbage for at prøve at se om han måske tager initiativet’, eller et eller andet. Så man får nogle gode råd i forhold til, hvordan man kan forbedre det. Så man har noget at arbejde med videre, ud fra det man allerede har.” Legetræner.

Der er ikke opbygget en struktur for sparring mellem legetrænere på Himmelev Behandlingstilbud. Sparring har specifikt været en del af forskningsprojektet med statusmøder hver tredje måned mellem planlægningsgruppen på Himmelev Behandlingstilbud, legetrænerne, legekonsulenten og en konsulent ved DEFACTUM, ligesom

den eksterne forsker har deltaget med datafeedback to gange. Her har legekonsulenten blandt andet gennemgået sine observationer for hvert barn og ung, og legetrænerne har herefter haft mulighed for at dele erfaringer med hinanden eller søge gode råd og idéer.

Nogle legetrænere, og den eksterne legekonsulent, giver udtryk for, at det ville være en fordel at have et uformelt sparringsforum legetrænerne imellem, hvor de kan udveksle idéer, drøfte udfordringer og dele erfaringer, og hvor de ved fælles hjælp kan genopfriske metoden. Det kunne også være en lokal uddannet legekonsulent, som de enkelte legetrænere kunne gå til, så man havde lettere adgang til hjælp, hvis der opstår udfordringer. Der skal dog lægges arbejde i at udvikle en god model for dette, da det kan være rigtig svært at dele med andre, hvad man gør i legetræningen, hvis de ikke selv har set eller oplevet det, ligesom børnene er meget forskellige, og det kan være svært at se ligheder og spejle sig i hinandens arbejde. Nogle legetrænere beskriver det således som 'en enegang' eller 'ensomt' at have legetræning. Nogle legetrænere er bedre end andre til at bruge legetræningsmetoden i det daglige, og her er det nemmere at dele med kollegaer, som er tæt på barnet/den unge, fordi de måske kan se metoden i brug i praksis, eller ser, at den gør en forskel. En dialog mellem Mathias' legetræner og en kollega illustrerer:

Kollega: "Fx det her med, hvis [navn på legetræner] skulle dele med en kollega, hvad der virkede i legetræningen, så sidder hun og forklarer, og så er der en anden, der tænker 'det virker slet ikke'. Det der med at forstå, hvad der skete her og nu, det kan være virkelig vanskeligt, hvis man rent faktisk ikke var der, eller så det. (..) Hvordan var det overhovedet legetræning, hvad var det egentligt du gjorde, hvordan var det, du sagde det, hvordan var din betoning, hvordan reagerede han. Altså der er jo så mange detaljer, man ligesom skal have med, for at få det billede af, virkede det? Og jeg kan sagtens forstå, hvorfor det kan være svært at dele med kollegaer og få forklaret og formidlet, hvad det egentlig var der foregik.

Legetræner: Ja og også den begejstring man nogle gange kan have. At nu kan Mathias sige Obi Wan Kenobi. Han kan sige det rigtigt nu, hvor stort det er! Altså, det forstår [navn på kollega], når jeg siger det, men andre vil tænke, 'øh okay'. (..) Når man ved, hvor svært det har været at nå hertil. (..) Altså så det kan godt være ensomt at have legetræningen."

En god model for sparring mellem legetrænere er altså ikke ligetil, men kunne indebære brug af videooptagelser, observation eller flere legetrænere om det enkelte barn/den unge. Vi vender tilbage til dette udviklingspotentiale i kapitel 6.

4 Resultater af legetræning

Dette kapitel redegør for den udvikling, som ses hos børnene og de unge undervejs i projektet. Seks ud af de otte børn/unge, der har deltaget i undersøgelsen, har styrkede sociale og kommunikative kompetencer. Dette dækker over kropssproglig kontakt til legetræneren, styrket anvendelse af Alternativ og Supplerende Kommunikation (ASK), verbalt sprog og/eller forbedret evne til at deltage i gensidige interaktioner. Samtidig ses styrkede relationer mellem barn/ung og legetræner samt flere legekompetencer. Dette uddybes i afsnit 4.1. Samtidig gør legetræningstilgangen hverdagen lettere, blandt andet fordi samarbejdet i legetræningen smitter af på samarbejdet i andre situationer, og fordi flere af børnene bedre kan finde ro, holde opmærksomhed og/eller koncentrere sig. Dette uddybes i afsnit 4.2. Tre af børnene og de unge udvikler sig markant i løbet af projektet både på de sociale og kommunikative kompetencer og på parametre, der forbedrer hverdagen. Resultaterne er baseret på analyser af videooptagelser i tre nedslag samt interviewdata og suppleret med indsigter fra referaterne fra de løbende statusmøder mellem Himmelev Behandlingstilbud og DEFACTUM.

Det er vigtigt at understrege, at det tilgængelige videomateriale netop udgør nedslag, og det lille udsnit af børnenes adfærd, som vi herigennem får adgang til, behøver ikke nødvendigvis være repræsentativt for eller generaliserbart til deres adfærd i øvrigt. Ikke desto mindre kan der løbende spottes nye kompetencer og typer af adfærd, som ikke sås i de(t) første nedslag, og det er denne umiddelbare udvikling, nedenstående resultater tager udgangspunkt i. De øvrige data, fx interviews med legetrænerne, kan i mange tilfælde bekræfte og uddybe udviklingen.

4.1 Udvikling i sociale og kommunikative kompetencer hos børnene og de unge

Størstedelen af børnene og de unge har udviklet sig socialt og kommunikativt under perioden med legetræning. Der ses nye kompetencer hos seks af de otte børn og unge, som har indgået i undersøgelsen. Der er fundet fremskridt på kropssproglig kontakt til legetræneren, brug af Alternativ og Supplerende Kommunikation (ASK), verbalt sprog og/eller evner til at deltage i gensidige interaktioner. Børnene og de unge er både blevet mere responsive på legetrænerens initiativer og bedre til at indgå i et aktivt samspil, ligesom flere af børnene og de unge også selv tager flere og mere kvalificerede initiativer til kontakt særligt indenfor legetræningssituationen, men for nogle få også udenfor. Dette bidrager til styrket relationsopbygning mellem barn/ung og legetræner og i flere tilfælde styrkede legekompetencer.

De to børn/unge, som ikke tydeligt demonstrerer udvikling i sociale og kommunikative kompetencer i det tilgængelige videomateriale, er begge, ved projektet start, dygtige til at lege (på højere stadier) og har et højt kommunikativt kompetenceniveau. Dette gennemgås nærmere i afsnit 5.1 om metodens umiddelbare begrænsninger.

4.1.1 Kropssproglig social kontakt

På tværs af børnene og de unge ses en stigende tendens til positive orienteringer mod legetrænerne og det at være sammen i løbet af perioden med legetræning. Idet mange af børnene kommunikerer nonverbalt, kommer den øgede sociale kontakt først og fremmest til udtryk igennem børnenes kropssprog: Øjenkontakten med legetrænerne er øget (og for flere af børnenes vedkommende først rigtigt opstået undervejs i legetræningsprojektet); smil og

grin er blevet flere; og børnene/de unge tager mere initiativ til kontakt med fysiske berøringer, herunder tilfælde, hvor børnene/de unge er begyndt at tage den voksnes hånd under legen, æ den voksne på kinden, og kilden og tumlen er blevet naturlige elementer i måden at være sammen på – tilsyneladende til stor morskab for børnene og de unge. Nogle børn/unge er også blevet bedre til at kommunikere, med deres kropssprog, hvad de gerne vil fx ved at pege.

Fire af undersøgelsens otte børn demonstrerer en sådan udvikling i deres kropssproglige sociale kontakt til legetræneren. Et godt eksempel kan ses hos Mikkel, som gennemgår en enorm udvikling i løbet af perioden med legetræning. I første nedslag af videooptagelser ses det, hvordan legetræneren er på meget hårdt arbejde med at forsøge at engagere ham i leg og interaktion. Han vandrer hvileløst rundt i legetræningsrummet med snore i hænderne, som han piller ved. På trods af legetrænerens mange forsøg på at få ham til at sætte sig hos sig – og legetræneren forsøger også at gå ind i hans verden og invitere til leg med snorene – lykkes det ikke at etablere kontakt til Mikkel. Han producerer enkelte høje, voldsomme lyde, og hans kropssproglige kommunikation er begrænset og præget af meget fysisk uro.

Undervejs i projektet får Mikkel en ny legetræner, og de begynder at lege i et nyt lokale. Videooptagelserne vidner om, hvordan Mikkel nu pludselig kan sidde stille ved bordet uden at fare rundt i lokalet, og han leger interesseret og engageret med både puslespil, balloner og sæbebobler. Hvis hans opmærksomhed flyver, og han begynder at skubbe sig let ud fra bordet, skal der blot en kontant påmindelse fra legetræneren til om, at nu skal de lege videre, så genetableres Mikkels opmærksomhed på legen. Legetræneren siger selv:

"For Mikkel er det rykket rigtig meget, det der med at få at vide, 'vi sidder her, stille og roligt, og har det sjovt'. Så kan du bygge ud fra det, de andre [kollegaer] kan også lave noget mere bordarbejde sammen med ham, eller lave nogle opgaver. Det har de ikke kunne før. Så i det setting har han i hvert fald rykket rigtig meget, lært at lytte efter, når man siger, 'det er det her, vi gør sammen'." Legetræner.

Udover at vise store fremskridt, hvad angår evnen til at deltage i leg, er Mikkels nyopståede sociale kontakt til legetræneren bemærkelsesværdig: Hvor Mikkel ved projektets start var meget indesluttet, vandrede rundt i sin egen verden og stort set ikke til at etablere kontakt med for legetræneren, bliver han undervejs i projektet opsøgende i sin kropslige sociale kontakt til legetræneren: Mikkel sætter sig frivilligt ved bordet sammen med legetræneren som signal til, at han er klar til at lege, han søger legetrænerens øjenkontakt, smiler og griner højtlydt til legetræneren under legene, og han orienterer sig i det hele taget mod legene som noget, de er sammen om.

I uddrag 1⁵ nedenfor ses det, hvordan Mikkel orienterer sig kropssprogligt mod legetræneren på denne nye måde, der tydeligt viser en glæde ved at være sammen. Da datauddraget starter, har legetræneren (angivet med LT) fundet sæbebobler frem og har pustet bobler hen mod Mikkel (angivet med MI) ad flere omgange:

1 | Mikkel | kropssprog | 2. runde, 2. legesession, del 2: 3:00
01 LT: er du klar?

⁵ I transskriptionerne udgør de nummererede linjer (sort skrift) tale og pauser, dvs. det lydlige på videooptagelserne. De unummererede linjer (grå skrift) udgør kropssprog, mimik og øvrige bevægelser knyttet til det visuelle. Hver taler er angivet via to blokbogstaver (fx "LT" for legetræner), mens bevægelser lavet af samtaledeeltagerne er markeret med tilsvarende små bogstaver (fx "lt" for legetræner). Bevægelserne, dvs. kropssprog og mimik, laves ofte samtidigt med det talte sprog, og her angiver specialtegn (fx "+" eller "#") i både linjen med det talte sprog og det visuelle, hvornår en visuel handling udføres. Tal i parentes angiver pauselængder. Se Hepburn og Bolden 2013 for en grundig beskrivelse af transskriptionskonventionerne for det talte sprog. Se <https://www.lorenzamondada.net/multimodal-transcription> for en beskrivelse af transskription af kropssprog og mimik.

```

02          +          (2.2)          +
          lt          +puster bobler over mod MI+
03      LT:          >prøv å fang dem<
04          #(.)
          mi          #rækker hænderne frem og springer sæbeboblerne-->
05      LT:          bummelum (.) bummelum.#
          mi          -->#
06      LT:          +jah, (.) er du #klar igen?+          #
          lt          +gør klar til at puste igen+
          mi          #sætter sig frem med hovedet som
          opfordring til, at LT prøver at ramme ham med bobler#
07          +#(4.0)          +          #
          lt          +puster bobler mod MI+
          mi          #flytter hovedet væk i sidste øjeblik,
          inden boblerne rammer, smiler#
08      MI:          #[HeHa] ((griner))
09      LT:          #[Hæhæ] hh hh ((griner))
          mi          #rører smilende ved LTs kind, derefter ved sit hår-->
10          (2.3)#
          mi          -->#
11      LT:          + @får du dem i håret?@ +=
          lt          +gør klar til flere bobler+
12      LT:          =°°kom engang°° (.) her (.) °er du klar,°
13      LT:          + kan du pust' (.) prøv # ·hhh (.) prrr+ # =
          lt          + holder boblerne over mod MI          +
          mi          #gør antræk til at dutte sin
          næse mod boblerne i stedet for at puste#
14      LT:          @IKKE PÅ NÆ:SEN@ ((med forvrænget stemme))
15      LT:          + pust_          +
          lt          +rækker boblerne op foran Mikkels ansigt+

```

```

16      LT:          +pust (.) prøv
           lt        +rækker boblerne op foran Mikkels ansigt-->>
17                        #(3.0)
           mi       #stikker smilende næsen frem-->
18      LT:          @DU SKA PUSTE@#
           mi        -->#
19                        (3.8)((de læner sig langsomt frem mod hinanden,
20                        indtil deres ansigter er helt tæt, LT demonstrerer
21                        hvordan man puster bobler, og de får et grineflip,
22                        hvor Mikkel lægger hovedet ned i armene på bordet))

```

sig begge mod legen som sjov, og de bryder flere gange ud i latter undervejs (l. 8-9 og l. 21-22). Den øgede kropssproglige kontakt ses særligt ved, at Mikkel er blevet opsøgende i sin øjenkontakt med legetræneren, han smiler til og griner sammen med legetræneren, læner sig helt frem mod legetrænerens ansigt, og efter en drillende sekvens i legen rækker Mikkel endda kærligt ud og rører ved legetrænerens kind (l. 9).

For nogle af børnene er den fysiske kontakt et afgørende element i legesessionerne, hvor legene involverer fysisk berøring (fx. dans, kilden, massage osv.). Dette er sandsynligvis også med til at styrke børnenes kropslige bevidsthed. Peters legetræner, hvis legetræning i høj grad er fysisk, fortæller, hvordan han kommunikerer, hvad han gerne vil lege fx ved at lægge sig ned på en madras; en kommunikation, som legetræneren forstår, fordi de opøver lege-rutiner:

"Der er mange forskellige rekvisitter, dernede i salen, og en madras, man kan folde ud, som man triller ned af. Så har jeg nogle gange bare lagt mig på den, og så er han kommet også og har lagt sig på den anden modsatte. Så har jeg hevet ham i hænderne, og hvis det er sjovt og fanger ham, så prøver han igen at lægge sig på den her madras, for at 'det er det her jeg gerne vil lege', og så er det bare at følge det. (..) Nu ved jeg, hvad det er for nogle lege, når det så er en rutine." Legetræner.

Legetræneren giver også udtryk for, at Peter forsøger at kommunikere det samme til andre voksne, og at det her er hendes opgave at formidle videre til sine kollegaer, hvad det betyder, når han fx lægger sig på en madras, så han kan blive forstået i sin kropssproglige kommunikation.

Med den spirende fysiske kontakt og kropssproglige orientering mod hinanden viser sig en motivation til og glæde ved at være sammen, som danner grundstenen i det sociale samvær og den sociale interaktion. Hvor de første nedslag af videooptagelser i høj grad vidnede om børn, der var *i nærheden af* voksne legetrænere under legesessionerne, så orienterer børnene sig ved projektets afslutning i langt højere grad mod legetrænerne som nogen, de er *sammen med* og hygger sig i selskab med. Denne øgede kropssproglige sociale kontakt kan siges at være forudsætning for at bygge ovenpå med verbalt sprog og senere gensidig interaktion.

Som allerede nævnt, er udviklingen for nogle børn og unge svær at få øje på. Foruden Ida og William demonstrerer et tredje barn, Alexander, minimal udvikling af nye sociale og kommunikative kompetencer i løbet af projektperioden. Alexanders udvikling kan ikke ses i det tilgængelige videomateriale, men gennem interviews med Alexanders legetræner fremgår det, at der alligevel er små fremskridt, som er knyttet til Alexanders kropssproglige kommunikation.

Alexander er ved første nedslag engageret i legetræningen, som han deltager aktivt i, selvom han som oftest kun er kortvarigt fokuseret på hver enkelt leg. Kommunikationen mellem ham og legetræner foregår ved at legetræneren instruerer ham i de forskellige lege trin-for-trin, og Alexander forsøger som oftest velvilligt at imødekomme legetrænerens instrukser. Samtidigt er Alexander tydelig i sit kropssprog i forhold til at vise legetræneren, når han er interesseret i en legs fortsættelse eller afslutning, og han viser gennem smil og grin, når han nyder en leg. I andet nedslag er Alexanders opmærksomhed lidt sværere at fange, og hans engagement i legene virker dalende. Det er svært for legetræneren at finde en leg, som Alexander vil deltage i, og legetræneren initierer både leg med ballon, at læse i billedbøger, leg i sandkassen og leg med madvarer, men uden den store succes. Hen mod projektets afslutning har det været stort set umuligt at gennemføre legetræning med Alexander, som har været i en svær periode med meget fysisk uro og dårligt humør. Han har tendens til at pakke ting sammen, før de overhovedet er kommet i gang med en leg, eller simpelthen blot at gå fra det, han skal, ikke kun legetræning, men generelt. Det har også

betydet, at tredje nedslag indeholder meget begrænset mængde data på Alexander; her forsøger legetræneren med sanglege via en sangkuffert, men Alexander vandrer hvileløst rundt i rummet, mens legetræneren synger, og han lukker demonstrativt kufferten i efter den første sang som tegn til, at legen er slut. Han kan dog godt lide at hoppe på air track i salen – også sammen med andre børn/unge – og legetræneren forsøger at få legetræning ind her, med dans, sang og gyngen, når han går i stå med at hoppe. På samme måde forsøger hun med sanglege og historielæsning ved puttetid, når der er mere ro på:

"Det er noget med lige at fange ham i øjeblikket. I det rigtige øjeblik. Så kan det også, på en af hans gode dage, kan man jo også lave fis med ham, lave lidt sjov og sådan noget, spille klovn eller et eller andet, som så gør, at han bliver interesseret i 'nå hvad skal vi nu'." Legetræner.

Det er dog svært at få gennemført og bliver ikke fanget på video, hvorfor der ikke, i det tilgængelige videomateriale, er dokumentation for udvikling af nye kompetencer. Legetræneren giver dog udtryk for, at Alexander er blevet bedre til at tage initiativ og bidrage til legenes fortsættelse. Han tager hende fx i hånden, når han gerne vil have hende til at gøre noget eller følge med, ligesom han også er begyndt at pege, fx når de synger eller læser bog, for at indikere, at hun gerne må fortsætte. Som det ses hos Alexander, er facilitering af børnenes motivation for at lege en afgørende forudsætning for legetræningens succes, hvilket kan være mere eller mindre udfordrende, og som kan gribes forskelligt an. Denne pointe foldes ud i afsnit 5.2.

Dette afsnit har demonstreret, hvordan fire ud af undersøgelsens otte børn og unge har udviklet deres kropssproglige sociale kontakt til legetræneren igennem perioden med legetræning. De orienterer sig mere positivt mod legetræneren og det at være sammen, og der er mere øjenkontakt, smil og grin. Der er også mere initiativ til kontakt fra børnenes/de unges side ved at pege eller med fysiske berøringer, herunder, hvor børnene/de unge er begyndt at tage den voksne hånd under legen, æde den voksne på kinden, og kilden og tumlen er blevet naturlige elementer i måden at være sammen på, hvilket det ikke var til en start.

4.1.2 Brug af Alternativ og Supplerende Kommunikation (ASK) styrker medbestemmelse

To af de nonverbale børn/unge gør ved projektets afslutning større brug af Alternativ og Supplerende Kommunikation (ASK). Dette er først og fremmest gennem tegn-til-tale, brug af piktogrammer og elektroniske kommunikationsværktøjer. Selvom disse måder at kommunikere på endnu ikke udgør verbalt sprog, afspejler de systemerne, som vi kender fra det verbale sprog, i meget høj grad. Her hersker nemlig også de grundlæggende principper omkring turtagning, taleture, der hænger sammen i par (fx. spørgsmål og svar), og der eksisterer samme forventning om gensidighed og samarbejde i kommunikationen. At mestre disse ASK-former viser således grundlæggende forståelse for de normer, det verbale sprog også bygger på. Idet legetrænerne typisk akkompagnerer ASK-kommunikationen med verbal benævnelse af det pågældende symbol, fungerer disse kommunikationsværktøjer samtidigt som gode øvelser i det verbale sprog.

Et godt eksempel på kompetent brug af ASK-værktøjerne kan ses hos Isabella, som overvejende kommunikerer nonverbalt. Ved projektets start producerede hun udelukkende ganske få lyde, der ikke kunne karakteriseres som meningsfulde sproglige enheder. Hun har hele vejen igennem været tydelig i sit kropssprog og bruger det fx aktivt til at besvare legetrænerens spørgsmål om, hvad hun vil og ikke vil lege. Undervejs i legetræningsprojektet udvider hun dog både sit kropssproglige repertoire, øver sine verbale færdigheder og implementerer større grad af tegn-til-tale i sin kommunikation. Dette kan ses

i datauddrag 2 nedenfor, hvor Isabella og legetræneren er i gang med en sangleg om en hest. Legetræneren synger om hesten (l. 1), mens hun simultant laver hestens tegn via tegn-til-tale (det grå nedenfor l. 1). Lige umiddelbart i forlængelse af legetrænerens hest-tegn laver Isabella det samme tegn. Isabella indikerer derved, at hun er bevidst om, at dette tegn er symbol på hesten, og samtidigt markerer hun, at sanglegen er en fælles aktivitet, som hun deltager aktivt i, selvom hun ikke synger med verbalt:

2 | Isabella | tegn-til-tale | 2. runde, 1. legesession, del 1: 9:45

01	LT	så skal vi se en %hest % &blandt andet_&=
	lt	%hest tegn%
	is	& hest tegn &
02	LT	=flot
03	LT	den kommer nu::
04		(.)
05	LT	å den sir (.) Isabella (.) &%hva sir hesten,&
	is	& kigger på LT &
	lt	%håndfladerne op -->
06	LT	↑hva sir ↑hesten?%
	lt	-->%
07		(.)
08	LT	%↑↑i::&:::h:::~%&
	lt	% hest tegn %
	is	&hest tegn &
09	LT	ja du er så ↑dygtig til det tegn,
10	LT	du er % ↑dygtig %
	lt	%dygtig tegn%
11		(0.8)
12	LT	[å du kigger hva vi har] tilbage?&=
13	IS	[↑i:::~:~:h]
14	IS	=↑↑↑i:::~:~:~:~:h

Legetræneren opfordrer Isabella til at bidrage verbalt til sanglegen, da hun synger 'å den sir' (l. 5) afbrudt af en kort pause og spørgsmålet 'Isabella (.) hva sir hesten, ↑hva sir ↑hesten?' (l. 5-6), mens legetræneren peger håndfladerne opad (l. 5) som en tydelig indikation på, at der er noget, hun mangler svar på, som Isabella kan give hende. I virkeligheden er spørgsmålet et såkaldt 'known-answer-question', hvor legetræneren selv ligger inde med svaret men bruger spørgsmålet som pædagogisk greb til at teste barnets viden og bringe det på banen i interaktionen (Wilkinson, 2014). Da der ikke umiddelbart kommer nogen respons fra Isabella, synger legetræneren selv svaret på sit spørgsmål, nemlig via en vrinskelyd og et samtidigt hest-tegn (l. 8). Med blot en lille forsinkelse laver Isabella også hest-tegnet, mens legetræneren synger, og legetræneren roser hende for at være dygtig til det tegn (l. 9-10). Herefter optræder en lang pause (l. 11), der bidrager til, at legetræneren tager initiativ til at gå videre i legen: 'å du kigger hva vi har tilbage?' (l. 12). Men i overlap med denne taletur producerer Isabella netop den vrinskelyd, som legetræneren har efterspurgt (l. 13). Da legetræneren har talt færdig, gentager Isabella endda sit vrinsk, og fremviser derved en orientering mod turtagning (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974): Nu hvor det første vrinsk blev produceret i overlap med legetrænerens tale, er der nemlig risiko for, at legetræneren ikke har hørt hende i første omgang, og hun laver derfor en gentagelse af sit vrinsk.

Denne sekvens viser desuden vigtigheden af at give børn med autisme tid nok til at respondere. Forskningen har tidligere vist, at mennesker med autisme kan have brug for længere tid til at planlægge og producere taleture end neurotypiske mennesker (Emborg, 2024), og det kan føre til ekstra lange pauser og et krav til samtalepartnerne om at udholde disse pauser uden at haste videre. Selvom pausen på 0,8 sekunder, inden legetræneren går

videre i legen (l. 11), typisk ville blive betragtet som en forholdsvis lang pause fra et neurotypisk perspektiv, er den det ikke i et autistisk.

Datauddrag 2 viser tydeligt, at Isabella øver sig i at bruge både tegn-til-tale og det verbale sprog. Sanglegen, som Isabella kender, og den forudsigelighed, den bringer ind i interaktionen, fx via gentagelsen af dyrelydene og dyre-tegnene fra gang til gang, faciliterer udvikling af nye kommunikative kompetencer. Isabella er også et af de børn, for hvem det fungerer godt at benytte sig af piktogrammer – særligt til at give hende medbestemmelse over, hvilke lege de skal lege hvornår. Når barnet/den unge ikke har et verbalt sprog, kan det være svært at give vedkommende medbestemmelse, men her fungerer piktogrammer hængt op på en tavle ved siden af Isabella under legesessionerne rigtig godt. Isabella er tydeligt bevidst om piktogrammernes funktion og vælger på eget initiativ et nyt billede på tavlen, hver gang de står over for at skulle igangsætte en ny leg.

På lignende måde udvikler Victor, som også kommunikerer nonverbalt, sin kommunikation via en kommunikationsapp på en iPad, nemlig GoTalk Now. Denne indeholder piktogrammer med ord, der hyppigt bruges i hverdagen. Når legetræneren eller barnet/den unge trykker på et af symbolerne på iPad'en, læser iPad'en det pågældende ord højt. Datauddrag 3 stammer fra andet nedslag, hvor Victor og legetræneren længe har haft gang i en leg med en togbane, og Victors engagement virker lidt dalende. Her bliver kommunikationsappen dog et redskab Victor og legetræneren kan anvende i deres interaktion til at afstemme forventninger til legen og give Victor medbestemmelse over, om legen skal fortsætte eller ej:

3 | Victor | mere togbane | 2. runde, 1. legesession, del 1: 10:50

01	LT	du best <u>e</u> mm <u>e</u> r om vi skal have m <u>e</u> re to <u>g</u> ba <u>n</u> e (...)
02	LT	skal der % (.) % m <u>e</u> re (.) to <u>g</u> ba <u>n</u> e?= lt %m <u>e</u> re-k <u>n</u> ap%
03	VI	=*m <u>e</u> re-k <u>n</u> ap*=
04	LT	=m:?=
05	VI	=*m <u>e</u> re-k <u>n</u> ap*
06		(0.7)
07	LT	=skal der m <u>e</u> re?= 08 VI *=m <u>e</u> re-k <u>n</u> ap* [*m <u>e</u> re-k <u>n</u> ap*]= 09 LT [©jhah, du s <u>i</u> r m <u>e</u> re©] 10 (0.5) 11 LT ↑©m <u>e</u> :re to <u>g</u> ba <u>n</u> e© 12 LT ↑du v <u>e</u> lger.

Som det kan ses i uddrag 3, bringer legetræneren iPad'en ind i interaktionen, da hun er i tvivl om, om Victor vil lege mere med togbane. Hun stiller ham verbalt spørgsmålet 'skal der (.) mere (.) togbane?' (l. 2), mens hun trykker på 'mere'-knappen på iPad'en, som således læser ordet 'mere' højt. Victor trykker to gange på 'mere'-knappen (l. 3 og 5) som svar på legetrænerens spørgsmål. Legetræneren beder om en bekræftelse af, at de har forstået hinanden rigtigt: 'skal der mere?' (l. 7), og Victor trykker igen to gange på 'mere' (l. 8). Legetræneren kvitterer for Victors svar og anerkender, at det er hans valg, '©jhah, du sir mere©, ↑©me:re togbane©, ↑du velger.' (l. 9-12), og de leger videre med togbanen. Det digitale kommunikationsværktøj giver altså Victor mulighed for at kommunikere, at han gerne vil fortsætte legen, til trods for at han ikke kan formidle det verbalt.

I tredje nedslag, dvs. ved projektets afslutning, er iPad'en i endnu højere grad implementeret i interaktionen mellem Victor og legetræneren, særligt til at øve hyppigt brugte substantiver og verber. I det følgende datauddrag kan det ses, hvordan Victor nu selv

i højere grad tager initiativ til at bringe iPad'en i spil, og han demonstrerer en bevidsthed om, hvordan piktogrammerne på iPad'en relaterer sig til elementerne i deres leg. Victor og legetræneren sidder og bladrer i en billedbog, mens legetræneren italesætter, hvad de forskellige billeder forestiller, og Victors opgave er at finde de ting, hun benævner. iPad'en ligger på bordet ved siden af billedbogen.

4 | Victor | køre bil | 3. runde, 1. legesession, del 2: 2:45

```

01      LT      så er vi kommet til +noget der kan #KØ:re      # +
          lt      +bevægelse som om hun styrer rat+
          vi      #kigger på iPad#
02      (1.7)
03      LT      +ved du hvad=vi kan faktisk #sige::
          lt      +rækker hånden over mod iPad, peger-->
          vi      #peger også på iPad-->
04      (1.4)
05      LT      hvis du går ind i #den der? (.) ja?# (.) lige præcis
          vi      -->#trykker på iPad #
06      (.)
07      LT      så ka vi jo sige::
08      + (2.0)      + # (1.1)      #
          lt      -->+peger på bil-knap+
          vi      #trykker på bil-knap#
09      LT      ↑☺JA:: det: nemlig rigtigt☺=
10      =☺det: noget man kan køre med☺
11      # (.)      #
          vi      #peger på bilen i bogen#
12      LT      ↑☺JA der var nemlig en BIL↑

```

Da de når til siden i billedbogen med køretøjerne, kigger Victor flygtigt over på iPad'en (l. 1). Legetræneren lader til at opfatte dette som et signal til at bringe iPad'en i spil, og hun opfordrer ham til at trykke på 'køre bil'-knappen (l. 3-8). Det gør Victor uden problemer, hvorefter han peger på bilen i billedbogen (l. 11). Her viser Victor således et lille, spirende initiativ til selv at implementere iPad'en i deres interaktion, og han fremviser en bevidsthed om, hvad knapperne på iPad'en betyder, idet han kobler det til billedet i billedbogen.

Dette afsnit har præsenteret, hvordan to af de nonverbale børn/unge – igennem legetræningsperioden – har styrket deres brug af Alternativ og Supplerende Kommunikation. Det drejer sig om tegn-til-tale, brug af piktogrammer og elektroniske kommunikationsværktøjer. Som sagt bygger ASK-værktøjerne på principperne, vi kender fra det talte sprog fx med turtagning. Mestring af disse redskaber kan således betragtes som udtryk for en forståelse for kommunikationens sociale normer, og værktøjerne bidrager til at øve børnene og de unge i det verbale sprog og udvikle sprog i bred forstand. Samtidigt bidrager værktøjerne til at give børnene og de unge en stemme i interaktionerne, selvom de ikke har et verbalt sprog – særligt ved at give dem mulighed for medbestemmelse i valg af leg og legenes udvikling. Det er også demonstreret, at det er vigtigt at have tålmodighed i interaktionen: at give børn og unge med autisme nok tid til at respondere, da mennesker med autisme kan have brug for længere tid til at planlægge og producere tale end neurotypiske mennesker.

4.1.3 Styrket verbalt sprog og større ordforråd

Særligt tre børn/unge forbedrer i løbet af perioden med legetræning deres verbale sprog. Det kan ses, hvordan de primært nonverbale børn og unge øver sig på det talte sprog, ligesom

det var tilfældet med Isabella ovenfor, der i det små prøver kræfter med dyreløde kombineret med tegn-til-tale. Peter har ligeledes markant mere verbal kommunikation efter perioden med legetræning. Hans verbale sprog var inden projektets start umiddelbart begrænset til enkelte repetitive lyde. Det kan dog løbende ses, hvordan han øver sig på flere forskellige slags lyde, og han får langsomt flere og flere ord i sit ordforråd. Samtidigt er det verbale sprog ikke bare noget, han udforsker for sig selv, men noget, han bruger aktivt til at kommunikere med legetræneren. Han fuldender legetrænerens indledte nærhedspar ved at matche hendes første pardele med anden pardele. Et nærhedspar udgør to taleture, hvor den første taletur, første pardel, gør en bestemt anden taletur, anden pardel, relevant, fx spørgsmål-svar, invitationer-afslag/accept, hilsen-hilsen, osv. Peter besvarer eksempelvis legetrænerens vurdering, 'ad!', med en tilsvarende vurdering, 'ad'. Han initierer også selv sekvenser ved brug af det verbale sprog. I datauddrag 5 fra andet nedslag kan det ses, hvordan Peter indleder en ny leg via det verbale sprog. Peter og hans legetræner går udenfor, på vej hen for at finde løbehjul frem:

5 Peter la' vær' 2. runde, 2. legesession, del 1: 00:20			
01	PE:	*LA +VÆR*	+
	pe	+rækker hænderne op foran brystet+	
02		(0.8)	
03	LT:	©du vil ↑kildes© (.) #©du vil ↑kildes© #=	
	lt	#bevæger sig mod PE#	
04	LT:	#=kilde=kilde=kilde=kilde=kilde#	
	lt	#kilder PE, mens de går videre #	

Via 'LA VÆR' (l. 1) initierer Peter en lille legesekvens, hvor legetræneren kilder ham. Selvom 'lad være' er atypisk som første pardel (og typisk ville fungere som anden pardel til fx en omgang kildeleg), så lader det til, at denne leg – hvor legetræneren kilder, og Peter siger 'la vær' – er velkendt mellem dem. Derfor kan 'la vær', akkompagneret af Peters forsvarende hænder op foran brystet, i sig selv fungere som indleder af denne leg. Legetræneren opfatter det i hvert fald som om, at Peter vil kildes, og hun går straks i gang med at kilde ham (l. 3-4). Foruden at initieringen af denne kildeleg vidner om store fremskridt, hvad angår den sociale, kropslige kontakt til og positive orientering mod legetræneren, er den verbale initiering af legen også udtryk for en udvikling i Peters verbale færdigheder. Legetræneren illustrerer, hvordan de øver sig:

"Altså det som har fungeret for mig og Peter det er, hvis vi fx er i salen, så gynger han, og det betyder, at jeg står og skubber. (..) Jeg er hele tiden den der skal holde gang i det hele, så for at gynges ham, så bliver jeg nødt til (..) til 'ej nu tæller vi', for at få sådan en ventesituation på, og så tæller vi, så løfter jeg måske gyngen lidt højt op, og så holder jeg den der, 'er du klar?' og så tæller vi, 1-2-3, og det har så gjort, at han faktisk har udviklet sit sprog på det. Han er begyndt at tælle, og han opmuntrer selv til at tælle, '1-2-3' siger han nogle gange selv, uden at jeg skal bede ham om at være med, og i starten gjorde vi det, at vi sagde '1-2-3-NU'. Han kunne så ikke rigtig udtale det der 'nu'. Så det var '1-2-3-HU', og nu kan han så godt sige 'nu'. Altså, sådan rigtigt."
Legetræner.

Selvom en stor del af Peters verbale kommunikation fortsat er uforståelig, prøver han i stor stil kræfter med nye lydsammensætninger og hjemmelavede ord, og han lader ved projektets afslutning også til at imitere intonationen i hele sætninger via sine lyde.

Endnu én, som demonstrerer enorm udvikling af verbale kompetencer i løbet af legetræningsperioden, er Mathias. Mathias var ved projektets start verbal, men hans verbale sprog var begrænset til produktion af enkelte ord, alle substantiver (fx 'pølsehorn',

'fredagsslik', 'fiskefrikadeller', 'kylling', 'kassevogn') og enkelte navne på eksempelvis familiemedlemmer. I løbet af legetræningsperioden udvider han sit ordforråd markant, idet han igennem legesessionerne lærer navnene på en lang række karakterer fra Star Wars-universet.

Dette afsnit har demonstreret, hvordan legetræningen bidrager til at øve og udvikle det verbale sprog og give et større ordforråd, som ses ved tre af børnene/de unge. Mathias er igennem legetræningen blevet i stand til at udtale mange nye, lange, svære ord, og han husker dem alle sammen udenad. Som det vil blive belyst i det følgende, er det dog ikke kun antallet af ord i sit ordforråd, Mathias udvider – han får i løbet af legetræningsperioden også en helt ny måde at bruge sit verbale sprog på, nemlig til at deltage i gensidige dialoger.

4.1.4 Deltagelse i gensidige interaktioner

Foruden flere lyde og udvidelser af ordforråd, som er behandlet ovenfor, udvikler Mathias, som den eneste, en helt ny evne til at bruge sit verbale sprog til at indgå i lange, gensidige dialoger. Hvor hans verbale kommunikation tidligere var begrænset til repetitive ord, der mest af alt var forstyrrende for de igangværende lege, ender han med at kunne bruge sit verbale sprog til at deltage i sociale interaktioner centreret omkring et samtaleemne.

Mathias' verbale sprog fremstod indledningsvist repetitivt og var ofte centreret omkring madvarer, som han benævnte igen og igen, uden at det havde nogen forbindelse til den legekontekst, Mathias befandt sig i. Et eksempel fra en legesession i første nedslag ses i datauddrag 6. Mathias og hans legetræner sidder og laver et puslespil med en t-rex, da Mathias begynder at nævne 'mandler' igen og igen. Da datauddraget starter, har han allerede benævnt mandlerne (som tilsyneladende ligger henne i skabet) adskillige gange:

6 | Mathias | mandler | 1. runde, 1. legesession: 2:30

01	MA:	m: skabet,
02	LT:	& °°værsgo°° &
	lt	&rækker Mathias en puslespilsbrik&
03		(.)
04	MA:	skabet.=
05	LT:	=m: du siger ska[bet]
06	MA:	[e m]andler
07	LT:	ja der er mandler i skab[et]_
08	MA:	[hm]
09	LT:	jeg ved det_
10		(.)
11	MA:	ro:si:ner_
12	LT:	m: det har jeg ik Mathias,
13		(3.2)
14	LT:	prøv lige å se her
15	MA:	[*°°eh:°°*]
16	LT:	[der var] t-rexes [hoved]?
17	MA:	[*ja] ↓↓t-rex*↓↓.
18	LT:	ja=det: [t-rex]
19	MA:	[m: m]andler jeg (go go go god ka)=
20	LT:	=mm?=hva laver du nu?
21	MA:	jeg ↓t-rex.↓
22	LT:	m? du laver ↑t-↓rex_

23 (.)
 24 LT: du er så dygtig_

Som det kan ses i datauddraget, efterspørger Mathias repetitivt mandlerne i skabet flere gange midt i puslespilslegen. Mathias' verbale taleture fungerer her mest af alt som et forstyrrende element, der tager fokus fra den puslespilsleg, legetræneren forsøger at holde i gang. Legetræneren gør forskellige forsøg på at styre Mathias' opmærksomhed fra mandlerne i skabet og tilbage på puslespillet: Først gentager hun hans benævnelse af skabet ('m: du siger skabet', l. 5). Derefter anerkender hun, at der er mandler i skabet ('ja der er mandler i skabet_', l. 7). Da Mathias efterspørger rosiner (l. 11) afviser hun muligheden for, at han kan få rosiner ('m: det har jeg ik Mathias_', l. 12), hvorefter hun prøver at styre hans opmærksomhed hen på en brik i puslespillet ('prøv lige å se her', 'der var t-rexes hoved?', l. 14 og 16). Mathias anerkender kort, at det er t-rex (*ja ↓↓t-rex*↓↓, l. 17), hvorefter han igen flytter opmærksomheden tilbage på mandlerne (l. 19). I disse situationer, hvor Mathias' opmærksomhed er svær at fastholde på legen, bruger legetræneren ofte spørgsmålet 'hvad laver du nu?', som også kan ses i linje 20, til at styre hans fokus tilbage på den igangværende leg. Mathias besvarer da også disse spørgsmål kompetent, nemlig med et svar, der angiver den igangværende leg ('jeg ↓t-rex.↓', l. 21). Men hans opmærksomhed er kun meget kortvarigt flyttet, idet han umiddelbart derefter igen mister fokus og bliver optaget af skabet og mandlerne (efter datauddraget er slut). Denne adfærd er kendetegnende for Mathias' generelle adfærd på videooptagelserne ved undersøgelsens begyndelse: Hans opmærksomhed 'flyver' let under legene, han sidder ofte og zoner ud midt i legen, og hans kommunikation er godt nok verbal, men med et stærkt repetitivt præg, der virker forstyrrende for legene nærmere end bidragende.

Undervejs i legetræningsprojektet finder Mathias og hans legetræner dog den her leg, som bliver et gennembrud i legetræningen, og bidrager til stor kommunikativ udvikling hos Mathias. Der er tale om en dialogisk bog om Star Wars, uden historie, men med billeder af en lang række karakterer. Bogen bliver samlingspunkt for vellykkede, gensidige dialoger om Star Wars-universet. Hvor Mathias' kommunikation i starten var begrænset til repetitive benævnelser af ting, der optog ham (fx. mad), samt svar på legetrænerens spørgsmål, ofte designet til at styre hans opmærksomhed, kan han nu deltage i lange dialoger om et samtaleemne. Mathias taler ikke om andet under legene, men fastholder nu opmærksomheden på det igangværende samtaleemne længe.

Som det kan ses i dataudrag 7 nedenfor, tager Mathias endda også initiativ til at interagere om Star Wars-universet uden for legesessionerne. I uddraget, som optræder på én af de ekstravideoer, som Mathias' legetræner har leveret, sidder Mathias' legetræner og snakker med legekonsulenten, Hanne, idet Mathias kommer ind i rummet og henvender sig til legetræneren om bogen. Han går endda på eget initiativ hen og finder bogen frem fra bogreolen og går i gang med at bladre, mens han benævner én af karaktererne, 'Chubaka' (l. 23), som en information til legetræneren og Hanne om, at det er Chubaka, han forsøger at finde:

7 | Mathias | bogen | 2. runde, 1. legesession, del 3: 00:30

Mathias kommer ind i rummet, hvor LT og Hanne sidder ved bordet og snakker.

01 MA: bogen_
 02 LT: du snakker om bogen
 03 MA: bogen_
 04 LT: men hvem er i bogen?
 05 MA: Chubaka
 06 LT: ja hvem mere end Chubaka?
 07 MA: Chubaka (tegne)

08 LT: det er rigtigt=Chubaka er i bogen
09 LT: hvem er Chubakas ven?
10 MA: (())
11 LT: hvem er Chubakas ven?
12 MA: rolig.
13 LT: jamen du er rolig Mathias
14 (2.2)
15 MA: å Solo
16 LT: ↑det ↑rigtigt, det: Han Solo
17 LT: kan du huske de flyver i Millennium Falcon?
18 (2.0)
19 LT: de flyver sammen,
20 & (2.0) &
ma &går hen mod bogreolen&
21 LT: du finder bogen måske?
22 & du fandt bogen, den var der? &
ma &tager bogen, sætter sig ved LT med den&
23 MA: & Chubaka &
ma &bladrer op i bogen&
24 LT: Chubaka ja, skal vi finde Chubaka?

De går i gang med at bladre i bogen, LT peger på forskellige figurer.

25 LT: det der, det var Jabba::
26 MA: the uh Hutt
27 LT: det: rigtigt, og prøv lige at se,
28 der er hans hjælper=han hedder Bib_
29 (2.9)
30 MA: Fortuna
31 LT: det er ↑rigtigt, han hedder Bib Fortuna
32 LT: og prøv lige og se (.) jeg fandt Salar
33 MA: ☺ja, Sal☺
34 LT: han var lige der (.) ☺du smiler☺
35 MA: ☺ja☺
36 LT: ja du fandt Salar
37 MA: ja
38 LT: kan du huske hva han siger?
39 MA: ☺ja: nip☺
40 LT: ☺ja han sir nip-nip-nip_☺ det: rigtigt.
41 MA: å bo:gen.
42 LT: det: rigtigt.

Legetræneren er til rådighed for Mathias' initiativ til at "lege", idet hun går med på snakken om bogen og går i gang med at benævne de karakterer, de bladrer forbi. Et fast element i deres leg, som samtidigt tester Mathias' verbale færdigheder og hukommelse, er, når legetræneren benævner første del af Star Wars-karakterernes navne (l. 25 og l. 29) og derefter skaber rum for, at Mathias kan færdiggøre (l. 26 og l. 30). Dette bliver også en måde at skabe gensidighed i interaktionen og bringe Mathias på banen, uden at legetræneren behøver stille ham spørgsmål hele tiden. Mathias viser desuden med sin mimik, at han nyder deres snak om Star Wars-karaktererne, idet han smiler undervejs (l. 33-35), og Mathias og legetræneren smiler også til hinanden med en indforstået enighed om, når noget er fjollet (l. 39-40).

Selvom det stadig er legetræneren, der initierer mange sekvenser ved at stille Mathias spørgsmål til bogen, er både samtalen og legen mere gensidig nu. Mathias bidrager til at skabe udvikling og drive både leg og interaktion frem, både ved at bladre hen, hvor han vil, og ved at initiere sekvenser om bestemte karakterer, som legetræneren følger op på, typisk ved at lægge op til, at de finder de benævnte karakterer i bogen. Denne adfærd er markant anderledes end den, som sås hos Mathias i første nedslag, hvor han konstant skulle drives til at lege, hvor legetræneren havde en kamp med at fastholde hans opmærksomhed på legen, og hvor Mathias ikke viste nogen tegn på at nyde legene.

Det er ikke kun i interaktionen med legetræneren, at Mathias bruger bogen til at initiere dialog, det gør han også ved en anden elev i skolen, og han bruger også universet til at tage initiativ til kontakt, når han er hjemme, hvor han blandt andet taler med sin bror om karaktererne. Forældrene har ligeledes givet ham en Star Wars t-shirt, og universet har givet dem noget nyt at være fælles om. Mathias' far giver udtryk for, at legetræningen har haft stor betydning, fordi Mathias har flere ord og bedre kan give udtryk for, hvad han gerne vil og bedre kan gøre sig forstået:

"Jeg har tit oplevet en form for frustration hos ham, og den er der ikke mere, jo en gang i mellem selvfølgelig, men det er ikke så tit. For jeg tror også nogle gange, at han har kedet sig lidt, men har ikke kunne sige, hvad han gerne vil lave. Nu tror jeg bare han (..) er blevet bedre til at sige, hvad han så gerne vil, hvis han vil ud at gå en tur, eller vil... altså, hjemme, hvor han bor, hvis han vil ud i gården og gynge eller et eller andet, så kan han sige det." Forælder.

Helt afgørende for denne positive udvikling er selvsagt, at det er lykket at finde en leg, som fanger Mathias' interesse, men spørgsmålet er her netop, om det er Star Wars-universet, der er udslagsgivende, eller det er måden, bogen er brugt sammen med legetræningsmetoderne. Legetrænerens egen refleksion over, hvorfor netop denne bog er så succesfuld, er at den er dialogisk modsat at læse andre bøger højt, fx Peter Pedal, som Mathias også holder meget af og kan flere af passagerne fra. Men en kollega til legetræneren bemærker i interviewet, at det også handler om, at det er sjovt:

"Første gang jeg mødte den Star Wars-bog, det er jo længe siden, altså længe siden det også blev et legetræningsredskab, hvor det bare var fis og ballade. Jeg kan huske, at du sad, [navn på legetræner], og sagde sådan noget med 'piw piw den skyder' og så kildede du ham, og han grinte. Altså det har hele tiden været en fed ting, sjov ting, noget, hvor han har haft det fedt omkring det, og en kendt ting. Det er jo ikke noget, du bare har hevet ind bare fordi I skulle legetræne. Det har hele tiden været noget positivt for ham. Det, det har gjort er bare, at det er blevet ret tydeligt, lige præcis det der med at han faktisk rigtig gerne vil snakke med os, og Star Wars har så gjort, at vi har noget, vi kan "snakke" om. Altså i gåseøjne, for det er jo ikke en samtale på den måde, men det er jo i hvert fald en måde, hvor han er i kontakt med os, på en måde han ellers ikke har mulighed for at være i kontakt med os på." Kollega til legetræner.

Legetræneren bemærker også, at hun selv godt kan lide Star Wars-universet, hvilket smitter af.

Alt i alt har dette afsnit demonstreret, hvordan Mathias er begyndt at *føre samtaler* i løbet af perioden med legetræning, hvilket må betragtes som en enorm udvikling i hans sociale og kommunikative færdigheder. Samtalerne er altid centreret omkring ét specifikt emne, og kun dét ene emne, og et næste udviklingspotentiale kunne således være at forsøge at overføre disse kompetencer, som Mathias fremviser i Star Wars-interaktionerne, til andre samtaleemner.

4.1.5 Styrkede legefærdigheder

Færdigheder i leg er tæt forbundet med sociale og kommunikative kompetencer: Gennem legen øver barnet sig på at tage initiativ, at skiftes til at tage tur, at bidrage til legens udvikling uden at fylde det hele, at forhandle roller og aflæse andres signaler undervejs – alt sammen vigtige elementer i den gensidige sociale interaktion. Samtidigt kommunikerer vi med hinanden, mens vi leger. Vi kan således ikke være gode til at lege med andre uden også at være gode til at kommunikere.

Hvor de ovenstående afsnit påpeger udvikling af kompetencer, som er tydeligt bundet op på færdigheder i social interaktion, bør det også påpeges, at størstedelen af børnene/de unge under legetræningsprojektet er blevet bedre til at deltage i gensidig leg. I den gensidige leg fremviser børnene/de unge en adfærd, hvor de på den ene side bidrager til at initiere, opretholde og drive legene frem, og på den anden side tydeligt orienterer sig mod legetrænerens løbende sociale signaler ved fx at følge legetrænerens initiativer.

Ved projektets opstart var flere af børnene svære at engagere i leg, og ofte "gik de ind i sig selv", zonedede ud, pakkede legetingene sammen eller legede repetitivt uden hensyn til legetræneren. Ved projektets afslutning ses mindre grad af forhandling af, om og hvordan de skal lege, større engagement hos børnene, færre sekvenser med repetitiv leg og mere flydende turtagning under legene. Legene er undervejs blevet noget, børnene og de unge gør sammen med legetræneren snarere end hver for sig i hinandens nærhed, og i legene eksisterer ved projektets slutning en tydelig orientering fra børnene mod legetræneren som en legepartner, som børnene samarbejder med omkring legen – præcist som samtaledeltagere også gør det, når vi deltager i sociale interaktioner. Dette kan fx ses ved, at flere børn og unge, der typisk leger alene og har svært ved at inkludere andre i deres leg, nu inviterer legetræneren ind i deres leg, enten uprovokeret eller som i dette eksempel med Peter, på opfordring af legetræneren:

"Jeg har lige haft en [situation] nede på legepladsen, hvor der er sådan en snurretop, som han snurrer rundt på, og nogle gange så leger vi kongens efterfølger, så han gør et eller andet, og så gør jeg det bagefter. Så mens han står op på den her, så tænker jeg, så spørger jeg lige sådan impulsivt 'Peter, må jeg være med?', og han svarer ikke rigtig, og jeg siger 'må jeg være med?'. Og så siger han 'mmh', altså sådan på en positiv måde. Så imens han snurrer rundt, så hopper jeg på. Så vi snurrer rundt sammen på den her stang her, og han bliver faktisk så overrasket, og jeg kunne bare se det der smil og den glæde, og han grinede højlydt. Det var sådan en, 'yes, det lykkedes'. Så nu, når han kommer, så kigger han ofte på mig og inviterer mig til at hoppe med. Det synes jeg var fedt, det var en fed oplevelse."

Peter er også begyndt at overføre legene til andet personale, når han er i salen eller på legepladsen, som også tidligere er demonstreret. Her har legetræneren en opgave med at formidle legene til andre, så de forstår og kan følge hans invitation til leg. I dette tilfælde har leg været meget fysisk med at hoppe, gynge, løbe på løbehjul, kilde osv. Men Peter har i løbet af legetræningsprojektet også fundet så meget ro, at han kan lege indendørs stillesiddende, hvilket er en milepæl i hans udvikling.

Det at opbygge legekompetence synes, i hvert fald for nogle af børnene og de unge, at handle om gentagelse i legen; at der opbygges en vis rutine, så børnene og de unge lærer at mestre et legeelement, de selv kan byde ind med. Det giver en forudsætning for at deltage aktivt i legen. Victors legetræner illustrerer:

"Det er der, jeg synes, vi for alvor kommer ind i et samarbejde omkring.. altså, det er jo ikke fordi han kommer med store initiativer, det gør han jo på ingen

måde, men hvis han har set mig give benzin på [legetøjs]bilen 10 gange, eller hvad det nu kan være, så kan han godt begynde at gøre det selv. (..) Han spejler mig jo bare, men hvor jeg får lidt mere smil fra ham, at det er sådan, 'nu kan jeg også det her' (..). Tit skal han jo have et lille skub i den retning, men man føler også han sådan selv lige vokser lidt, at 'nu kan jeg også det her, jeg har set masser af gange'. Så jeg synes sådan, at øjenkontakt og i det hele taget samhørighed bliver størst der." Legetræner.

Samtidig er der et element af, at flere børn har fundet mere ro, er blevet mere opmærksomme og kan koncentrere sig i længere tid, hvilket er en forudsætning for den gensidige leg. Dette behandles nærmere i afsnit 4.2.1. Mathias' far sætter herunder ord på, hvordan Mathias tidligere vendte bunden i vejret på en kasse med legetøj, 'og dét var dét', ude af stand til at bruge det til noget, ligesom han ikke kunne rumme at have legetøj stående fremme på sit værelse. Nu kan han faktisk hygge sig med det, ligesom han er mere deltagende i fælles aktiviteter:

"Han tager et specifikt stykke legetøj, og så går han med det og dimser med det eller får det til at sige en lyd, og så sidder han oppe i sengen og hygger sig med det, og måske ser noget tegnefilm eller går lidt rundt. Altså det er sådan, det er nu, men på en rolig facon. Og så kan man sige, hvis man så er med, fx til at lægge et puslespil, så er han meget mere deltagende."

Flere legetrænere giver også udtryk for, at der nu er større potentiale for, at nogle af børnene/de unge kan lege sammen. Flere af dem leger parallelt, fx i salen eller på legepladsen, men de har fået øje på hinanden og på at tage tur fx på gyngen. Isabellas legetræner fortæller:

"Ja, nu er der også andet personale, der kan gå ud med Isabella og Mathias sammen, blandt andet på legepladsen, det behøves ikke kun at være mig eller [navn på anden legetræner], der går ud med de to, så de har ligesom fået bundet noget leg sammen. De kan stå på trampolinen samtidig, de kan gyngesammen, vi kan gå en tur sammen - der er ikke så meget leg i det, men altså alt, hvor der er grin. De kan endda være sammen, og synes det er morsomt. Så de er blevet flyttet på nogle forskellige sociale dele også." Legetræner.

Helt lavpraktisk kan Alexander nu tage en tur, når han spiller billedlotteri med et andet barn/ung, hvor han før kunne vente, indtil han blev sat i gang.

Dette afsnit har vist, hvordan de fleste af børnene og de unge, som har været en del af undersøgelsen, har fået nye legekompetencer. De er på den ene side blevet bedre til at initiere, opretholde og drive legene frem, og på den anden side at orientere sig mod legetrænerens løbende sociale signaler ved fx at følge legetrænerens initiativer. Det er legekompetencer, de kan anvende sammen med legetræneren, men for fleres vedkommende også med andre voksne, ligesom der er potentiale for at udvikle det børn/unge imellem.

4.1.6 Legetræning styrker relationen mellem legetræner og barn/ung

Legetræningen styrker relationen mellem legetræner og det pågældende barn eller den unge. Dette skyldes primært, at man har noget rart sammen, som er baseret på glæde, sjov og leg, og som Peters legetræner bemærker, så prøver man nogle forskellige ting af; man forsøger at sætte sig i barnets/den unges sted og lærer dem derigennem bedre at kende:

"Jeg synes, det er virkelig fedt. Altså fordi når du følger, så sætter du dig også lidt ind i barnets sted, så du lærer dem bedre at kende den vej. Du mærker det på dig selv også, hvad det er, der sker" Legetræner.

Legekonsulenten bemærker, at relationsopbygningen mellem legetræner og barn/ung styrkes for alle, men der er dog markant forskel på, hvordan det kommer til udtryk. For

nogle af børnene/de unge er det begrænset til legetræningssituationen, og relationen kan ikke som sådan tages ud af den kontekst. Hos andre er det tydeligt i hverdagen, hvor børnene/de unge er mere opsøgende overfor deres legetræner ved fx at komme og tage dem i hånden, når de møder ind på arbejde. Flere legetrænere giver udtryk for, at de 'kan mere' sammen med det barn/den unge, de legetræner med, at de her har 'mere elastik', eller at det er 'mere legalt', når de guider barnet/den unge, end hvis andre gjorde det. Peters legetræner fortæller:

"Jeg oplever rigtig mange positive ting udenfor legetræningen, altså i vores relation. Normalt er han sammen med én personale, og det er dén personale, han er sammen med. Men nu, hvis jeg møder ind på arbejde, og jeg er sammen med et andet barn, og han ser mig, så kommer han og kontakter mig. Jeg føler, at jeg har fået så meget andet, vi har fået en relation. Så har jeg også oplevet, at samarbejdet i dagligdagen er blevet meget nemmere. Jeg oplever mere kommunikation, jeg oplever mere øjenkontakt og kontakt, at han vil hjælpes. Jeg tror også, vi er begyndt at forstå hinanden lidt bedre, og den der trykthed, det er relationen, der bare er blevet stærk, der har givet noget, og ikke kun i leg, men hele vejen rundt. Jeg har meget nemmere ved at guide ham i dagligdagen til andre ting, end hvad jeg havde, før vi startede legetræning." Legetræner.

Hun beskriver også, hvordan Peter udpeger 'favoritpersonale' blandt billeder på personaletavlen. I starten var det kun legetræneren, men eftersom hun har delt legen med sine kollegaer, og de også leger med ham, udpeger han efterhånden flere billeder. Hun giver i øvrigt udtryk for, at legetræningen, og den styrkede relation, det har givet til Peter, bidrager positivt til arbejdsglæde. Mikkels legetræner uddyber:

"Jeg har fået et helt andet forhold til Mikkel efter jeg er begyndt på det [legetræningen], og alle andre kan også se det (...). Han er mindre berøringsangst, måske, overfor mig, i forhold til så mange andre, fordi vi laver nogle ting, der er lidt mere.. leg, hvor der måske er mange, der ikke går så tæt på ham. Det har givet rigtig meget. Han tager mere som en leg, i stedet for et – det lyder måske åndsvagt – som et angreb, hvis man går til ham og bryder lidt med ham, går ind og prikker ham lidt på maven ik', så er han jo ikke meget mere end de der et år eller halvandet, og synes det er evigt morsomt. Men er der en anden, der gør det, så bliver han stiktosset, fordi han ved godt, når jeg gør det, så er det en leg. Jeg kan også aflæse ham lidt hurtigere, fordi jeg ved lige.. nu er det nu, vi leger, nu er det nu, vi er alvorlige, eller hvad kan man sige, 'nå nu skal vi noget andet'. Hvornår er der frihed til fjol, og hvornår er der tid til alvor." Legetræner.

Dette afsnit har præsenteret, hvordan legetræningen styrker relationen mellem legetræner og det pågældende barn/den unge, fordi man har noget rart sammen, baseret på sjov og leg. For nogle af børnene/de unge forbliver det i legetræningskonteksten, men for andre spreder det sig også til andre situationer i hverdagen og endda til andre medarbejdere.

4.2 Legetræningsmetoden gør hverdagen lettere

Det er ikke alene børnenes og de unges sociale og kommunikative kompetencer, som udvikles under legetræningsprojektet. Projektet har også givet legetrænerne nye kompetencer. En legetræner beskriver det som 'en større værktøjskasse', mens flere beskriver det som en større bevidsthed om at bruge en positiv og legende tilgang til børnene og de unge med en glad og nærmest syngende stemme, med smil, sjov og high-fives. Det gælder både i og uden for legetræningssessionerne, da børnene og de unge profiterer af det;

de er nemmere at engagere, at guide igennem aktiviteter, og det gør hverdagen både nemmere og sjovere. Victors legetræner illustrerer:

"Man kan godt nogle gange.. så har jeg lige en morgen, hvor jeg tager imod Victor, og jeg er sådan lige lidt kort for hovedet, fordi jeg har måske lige haft gang i 1000 andre ting, inden jeg skulle modtage. (..) Så kan jeg næsten være sikker på, at han stopper op, og ikke er enig med mig, eller går frem og tilbage. Men hvis jeg fra starten af har den der - vi starter faktisk med en high-five, når han kommer ind ad døren, og 'juhu, vi er sammen'. Så glider det hele jo bare nemmere." Legetræner.

Samtidig kan det bruges aktivt, hvis barnet/den unge har en dårlig dag eller en svær periode, som illustreret med Mathias i afsnit 3.3.3. Flere af legetrænerne giver udtryk for at bruge metoderne dagligt, også sammen med andre børn og unge, som en legetræner siger "Jeg kan næsten ikke ikke-bruge det", når først det er en tillært metode.

Legetræningen har også givet en bevidsthed om at lege på det rette niveau og tilgå børnene/de unge på det rette niveau, også selvom nogle af dem er teenagere, og man gerne vil tage alvorligt, at de faktisk er unge mennesker:

"Altså Victor er sådan en høj, lidt alvorlig dreng at se på i virkeligheden, og tit kan jeg se, at folk går til ham med sådan lidt en voksen.. jo lidt voksen tilgang, hvor han, jeg synes under legetræning, har jeg jo opdaget, at han jo også er et lillebitte legebarn. Altså det er blevet mere tydeligt for mig, tror jeg. Det kan godt være han ser ud som en ung mand, men faktisk så synes han, at det er helt vildt sjovt, når vi er nede på, ja, næsten nede på bøj-titte-bøj-niveau, og det er jeg i hvert fald blevet bevidst om i legetræningsforløbet, eller mere bevidst om, kan man sige. Man må også godt være lidt gakket og lidt skør sammen med ham, selvom han sidder og ser alvorlig ud, lige når man kommer." Legetræner.

Den nye bevidsthed om at anvende en positiv, legende tilgang, styrkede relationer og dét, at man gennem legetræningen øver samarbejde med positiv respons på det sociale samspil, gør hverdagen lettere på flere måder. Dels, som allerede nævnt, har flere legetrænere nemmere ved at guide børnene og de unge, hvor der er en gensidig stærk relation, tillid og tryghed, fx kan Peter nu gå til tandlægen og faktisk sætte sig op i stolen og åbne munden, hvilket før var umuligt. For nogle af børnene og de unge er det bredere end denne specifikke relation til deres legetræner, således, at andet personale også bedre kan guide dem. Det har også givet både mere ro og hos nogle børn/unge også skærpet opmærksomhed og koncentrationsevne.

4.2.1 Mere opmærksomhed, større koncentrationsevne og/eller ro

Som allerede illustreret i afsnit 4.1 har flere af børnene og de unge nemmere ved at indgå i gensidig leg, de har mindre tendens til at zone ud, falde ind i sig selv og forsvinde i deres egen verden eller kan hurtigere bringes tilbage til legen. Flere af børnene og de unge har fået større koncentrationsevne og mere opmærksomhed på det, der foregår omkring dem. Mathias' far fortæller:

"[Legetræneren] nævnte det også på sådan en god måde, det er ligesom om, at han er begyndt mere sådan at kigge op, i stedet for at være nede, så kigger han sådan lidt op og snakker med, altså relevant snak i forhold til fx et puslespil (..). I andre funktioner kan man også nemmere give ham en besked, altså for eksempel, 'nu rydder vi op, og det der skal i den kasse og det der skal i den kasse', og det kan han også sagtens styre. Så på den måde synes jeg, altså han er blevet mere.. altså det her med bogen, hvor han ligesom selv kan læse lidt videre, og han kan fortælle, og man kan spørge om relevante ting, 'kan du ikke

finde et billede af Darth Vader', og så kigger han efter det og finder det. (..) Så på den måde er han meget mere deltagende. Altså han forstår også det man siger, og reflekterer på det."

Og fortsætter:

"Og prøv at hør', han kan sidde nu og se en tegnefilm fra start til slut, stort set, tidligere der var 5 minutter jo lang tid. (..) Det er inden for de sidste par år her, altså 1,5-2 år. Så det er en kombination af flere ting, vil jeg tro, men der er også kommet meget mere ro på." Forælder.

En øget koncentrationsevne eller ro manifesterer sig på forskellige måder. Nogle børn/unge har fx nemmere ved at sidde ved et bord og koncentrere sig om nogle lege eller opgaver indendørs, måske fordi de sammen med legetræneren har øvet sig på netop dette og fået en positiv feedback og haft det sjovt med det. Det smitter også af på deres evne til at indgå i skolearbejde, også med andre medarbejdere end legetræneren. Isabella kan ligeledes godt lege vildt og være glad, uden at det kammer over, hvilket de var meget opmærksomme på til en start, og Peter har fået mere tålmodighed og en forståelse for dét, at man nogle gange skal vente på tur.

I Idas tilfælde bliver leg aktivt brugt til at finde ro både af legetræneren, men også af andre kollegaer:

"Det er der, jeg tænker, det er fedt, at vi kan bruge det som en metode til at hjælpe Ida, når hun har det svært, og når hun har svært ved at finde ro og har meget uro i kroppen. Og at vi kan bruge den metode til, at vi ikke skal ud i noget ekstremt som magtanvendelser. Altså vi kan få hende i ro, og få hende ned (..). Det er der, hvor jeg tænker, det er fandme fedt, og det er jo ikke kun mig, det er alle, der kan bruge det til hende. (..) Og det er også noget, hun selv efterspørger." Legetræner.

Dette afsnit har illustreret, hvordan legetræningen har bidraget til børnenes/de unges øgede opmærksomhed på deres omgivelser, koncentrationsevne til fx at lave nogle opgaver – hvilket er øvet igennem legetræningen – og til at finde ro.

5 Metodens effektivitet afhænger af flere faktorer

Ovenfor er det beskrevet på hvilke punkter, der ses udvikling i børnenes sociale og kommunikative kompetencer under og efter perioden med legetræning, samt de afledte effekter, det kan have på hverdagen for både børn, unge og voksne. Metodens effektivitet synes dog at afhænge af flere faktorer. Dels, hvor kommunikativt kompetente børnene og de unge er som udgangspunkt, og hvor dygtige de er til at lege; William og Ida er allerede kompetente til begge dele ved projektets start, og de viser ikke tydelige tegn på yderligere udvikling af sociale og kommunikative kompetencer. Dels afhænger metodens effektivitet af legetrænerens evner til og muligheder for at tilpasse legetræningen til de enkelte børn og unge. Legetræningen kan tilgås mere struktureret, hvor legetræneren er primær initiativtager og styrer sessionen gennem specifikke lege, eller mere fleksibelt, hvor legetræningen opstår mere spontant, og hvor det i højere grad er barnet/den unge, der styrer, hvad der skal ske. Førstnævnte pointe foldes ud i afsnit 5.1 nedenfor og sidstnævnte pointe i afsnit 5.2.

5.1 Legetræning synes at have begrænset effekt, hvis kompetenceniveauet allerede er højt

To børn/unge var kommunikativt meget kompetente ved projektets opstart (William og Ida). Deres kommunikative adfærd var inden legetræningsperioden kendetegnet ved, at de allerede havde et enormt godt verbalt sprog, og de var i stand til at føre gensidig social interaktion – de kunne eksempelvis begge producere hele sætninger, fremviste forståelse for mange forskellige slags nærhedspaar (fx spørgsmål-svar, vurdering-vurdering, forslag-afslag/accept, informationslevering-kvittering), de initierede interaktion og gjorde brug af humor og endda ironi. Derudover var de begge fra start dygtige til forestillet leg, de tog initiativ i legene og bidrog aktivt til legenes udvikling, men med en fleksibel tilgang til og lydhørhed overfor legetrænerens forslag også.

Pga. denne kompetente adfærd ved projektets begyndelse var der forholdsvist begrænsede udviklingsmuligheder rent kommunikativt hos disse to børn/unge. Hos dem begge gjaldt det imidlertid, at sociale høflighedsnormer af og til blev sat ud af spil i deres interaktioner. Her er et eksempel fra første nedslag, hvor William ikke gengælder et 'hej' fra legekonsulenten Hanne, som på dette tidspunkt er fremmed for ham:

```
8 | William | hej | 1. runde, 1. legesession, del 1: 00:00
01          LT:          +nu ska du se William,=
                   wi      +kigger på LT-->>
02          LT:          =det her det: ↑Hanne,
03                   (2.0)
04          HA:          ↑he::j ↑William?
05          WI:          ↓↓nå
06          LT:          [↓↓@nHåh ☺]
07          HA:          [ °(jah)° ]
08          HA:          det: i orden,
09                   (2.7)
10          HA:          du leger bare med LT.
```

Typisk besvares et 'hej' med et andet 'hej' – disse to pardele udgør et nærhedspaar, hvor den ene part delvis nødvendiggør den anden for at fuldføre hilsenen. Men som det kan ses i uddrag 8,

besvarer William ikke Hannes 'hej' (l. 4) med et tilsvarende 'hej'. I stedet responderer han på legetrænerens introduktion til Hanne (l. 3) som om, det var ren informationslevering, nemlig gennem tilstandsskifte-markøren 'nå' (l. 5), der angiver, at det var ny information for ham. Han anerkender ikke Hannes tilstedeværelse ved at kigge over på hende – i stedet kigger han blot fortsat på legetræneren (l. 1-10). Legetræneren markerer det atypiske ved Williams respons ved at imitere hans respons med smilende stemme og let grinen (l. 6). Hanne markerer ligeledes det atypiske ved hans respons ved at understrege, at det ikke er noget problem, at han ikke vil hilse på hende, og at han bare kan få lov at lege videre med legetræneren (l. 8-10).

William viser samme adfærd i andet nedslag. Her er William og legetræneren lige blevet færdige med at rydde op efter en legesession, og Hanne initierer en farvel-sekvens:

```

9 | William | tak for i dag | 2. runde, 1. legesession, del 2: 8:00
01          HA:          tak for i dag,=
02          LT:          =så sir vi tak for i dag=William(ki)
03                      (.)
04          WI:          °m- m-°
05          LT:          hm::=hva-==tak for i dag_          +
                        wi          +vender sig om med hånd på dørhåndtag,
                        kigger på LT, ryster på hovedet  +
06          LT:          +nå, hh
                        wi          +går ud ad døren-->>
07          HA:          ☺↑hå det ↑gødt☺

```

Ligesom med 'hej' kalder et 'tak for i dag' også på en anden pardel, fx 'selv tak' eller et tilsvarende 'tak for i dag'. Men da Hanne siger 'tak for i dag' til William (l. 1), efterspørger legetræneren to gange denne anden pardel fra William ('så sir vi tak for i dag=William(ki)', l. 2, 'tak for i dag_', l. 5). Første gang afviser William verbalt at give denne farvel-hilsen, nemlig gennem 'm- m-' (l. 4) (som typisk er den nej-lyd, man siger, mens man ryster på hovedet). Anden gang afviser han kropssprogligt, idet han vender sig om mod legetræneren med hånden på dørhåndtaget, rystende på hovedet (l. 5), hvorefter han går ud ad døren (l. 6). Legetrænerens 'nå' og hans efterfølgende korte grin (l. 6) markerer igen det atypiske ved William's adfærd. Hanne problematiserer det dog igen ikke og ønsker med et smil, at William skal '☺↑hå det ↑gødt☺' (l. 7).

Disse datauddrag, hvor William afviser at hilse på og sige farvel til Hanne, tyder på, at William ikke lader interaktionelle høflighedsnormer styre sin kommunikation, og han foregiver ikke at være interesseret i at kommunikere, hvis ikke han er det. I forlængelse heraf kan det ses, hvordan William hyppigt efterlader legetrænerens spørgsmål ubesvarede – sandsynligvis, når han finder spørgsmålet overflødigt og uinteressant. William er nemlig mere tilbøjelig til at svare legetræneren, når legetræneren går til ham som karakter i en forestillet leg, som William lader til at finde interessant, end når han spørger som "den voksne legetræner". Det understreger, at Williams kommunikation i høj grad er styret af hans interesse for at interagere snarere end af (manglende) kompetencer.

På samme måde tilsidesætter Ida sociale høflighedsnormer, når hun interagerer, til trods for at hun ellers har en meget kompetent kommunikativ adfærd. Det betyder, at hun i sine interaktioner vægter ærlighed over høflighed, fx når hun leverer afvisninger på legetrænerens forslag. Der eksisterer en social norm forbundet med begrebet 'præference', som siger, at dispræfererede handlinger (som afvisninger er – her er accept af et forslag den præfererede handling) typisk leveres i en "pæn indpakning" med forskellige socialt afbødende strategier. Det kan være tøven, forsinkelse, indledningsvis positive vurderinger af forslaget eller begrundelser for den kommende afvisning. Disse udglattende strategier gør Ida dog ikke brug af, når hun leverer dispræfererede handlinger. Denne adfærd kan ses i datauddrag 10 og 11 nedenfor:

10 | Ida | afslag 1 | 1. runde, 4. legesession, del 1: 9:30

01 LT: +mm, den smager godt
lt +lader som om hun spiser legemad-->>

02 LT: **ku du ik li: lave lidt mere crunch ↑til mig↑?=
=nej**

03 ID: **=nej**

04 LT: ↓nej=det har du ik lyst til.↓

11 | Ida | afslag 2 | 1. runde, 2. legesession, del 1: 6:00

01 LT: **prøv sidste gang, å så sig noget, prøv å sig
noget til bageret,=
#=°nej°=**

03 ID: #ryster bageret med terninger-->>

04 LT: =KOM SÅ GRØN, kom så grøn

I stedet for at pakke sine afslag på legetrænerens forslag pænt ind, leverer Ida dem på en kort og kontakt måde. I uddrag 10 formidler legetræneren selv afvisningen efterfølgende gennem begrundelsen 'det har du ik lyst til.' (l. 4), hvilket understreger det atypiske ved fraværet af en sådan afbødende forklaring fra taleren selv. På lignende vis afslutter Ida abrupt legene og begynder at pakke sammen, når de ikke længere interesserer hende, uden at give legetræneren nogen forklaring.

For både William og Ida gælder det altså, at det i høj grad er deres interesser, der styrer deres kommunikative og sociale adfærd. De foregiver ikke og benytter sig ikke af socialt afbødende strategier, som kan synes overflødige. Her kunne således være et udviklingspotentiale i mestring af sociale høflighedsnormer. PLAY Project-metoden lader dog ikke til at have positiv indflydelse på denne type kommunikativ adfærd, og de her benævnte atypiske interaktionsmønstre, som involverer brud på høflighedsnormer, reguleres ikke umiddelbart som produkt af legetræningen. Snarere har metoden vist sig at være nyttig til udvikling af mere grundlæggende kommunikative kompetencer såsom kropssproglig kommunikation, brug af tegn-til-tale, grundlæggende verbale færdigheder og lignende. Noget kunne altså tyde på, at børn/unge med højere baseline færdigheder i kommunikation ikke nødvendigvis er den rette målgruppe til at modtage legetræning efter PLAY-principperne. Der skal givetvis mere målrettede indsatser til, som er fokuseret mod disse bestemte sociale færdigheder, sådan som det eksempelvis ses i 'directive play therapy'-tilgange. Her er legetræningen i højere grad struktureret fra legetrænerens side med henblik på fx at dæmpe bestemte typer af problematisk adfærd eller at fremme udvalgte kompetencer hos barnet (Jones, Casado & Robinson, 2003). At PLAY Project ikke lader til at have positiv effekt på de kommunikativt meget kompetente børn og unge stemmer overens med, at metoden oprindeligt er udviklet til små børn med autisme (18 måneder til 6 år), hvis kommunikative udviklingsniveau må antages at være lavere end Williams og Idas.

Idas legetræner trækker faktisk på PLAY-principperne, når hun gennem en mere målrettet indsats forsøger at lære Ida om sociale normer af forskellig karakter, fx høflighedsprincipper. Som beskrevet ovenfor har Ida eksempelvis en tendens til at levere afslag på legetrænerens forslag på dispræfererede måder - uden 'pæn indpakning' og formildende forklaringer. Idas legetræner implementerer høflige afslag i deres forestillede leg, sandsynligvis for at øve Idas kompetence til selv at give høflige afslag. Dette kan ses i uddrag 12 nedenfor, hvor Idas karakter i legen inviterer legetræneren hjem til sig til aftensmad:

12 | Ida | høfligt afslag | 3. runde, 2. optagelse, del 2: 3:10

01 LT: så du ska ha nogen pom↑fritter å nog-
02 en grillkylling.=

03 ID: =å så regner jeg med du kommer hjem til mig
04 i aften klokken syv_
05 + (2.2) +

06 lt +pakker Idas varer i en pose+
 07 LT: S[Å:::]
 08 ID: [kommer] du hjem til mig klokken syv?
 09 LT: åh: åh der: jeg ved at lukke min bu^ttik,
 10 (2.0)
 11 LT: [men] det lyder elles meget lækkert_
 12 ID: [↑okay.]
 13 LT: =så måske hvis vi lige kan rykke det te (.) halv otte
 14 LT: så ka jeg godt,
 15 (1.0)
 16 ID: n:ej
 17 LT: nå.=så må det blive en anden dag_

I købmandslegen inviterer Ida legetræneren hjem til grillkylling og pomfritter – en social handling, som gør enten et afslag eller en accept af invitationen relevant. Legetræneren responderer med et afslag, som netop indeholder nogle af de formildende markører, som Idas afslag plejer at mangle: Legetræneren giver en begrundelse for sit afslag – der er hun lige ved at lukke sin butik (l. 8) - og hun vurderer middagen positivt ved at sige, at det ellers lyder lækkert (l. 10). Slutteligt kommer legetræneren med et forslag til et andet tidspunkt, der vil passe hende bedre (l. 12-13). Disse forskellige strategier viser en orientering i mod, at taler har produceret en dispræfereret afvisning, og samtidigt letter de graden af ansigtstrussel, som afvisningen/afslaget udgør på vedkommende, der har lavet invitationen/forslaget. Det er netop disse formildende ytringer, som legetræneren her producerer i forlængelse af sin afvisning, som ikke er en del af Idas repertoire, når hun producerer afvisninger. Den forestillede leg bliver således et redskab, legetræneren kan trække på til at træne denne kompetence hos Ida, nemlig ved at demonstrere for hende, hvordan høflige afvisninger kan leveres. På karakteristisk vis afslår Ida dog uden videre legetrænerens forslag til et nyt tidspunkt via et kort og kontant 'n:ej' (l. 15).

Legetræneren giver selv, under interview midtvejs i projektet, et andet eksempel på, hvordan leg bruges til at træne sociale normer, her med lidt mere succes end det kan ses af videooptagelserne:

"Vi begyndte at lege dernede [i klassen], fordi hun var meget flyvsk og sådan (...). Der var nogle feer, og der var en Rosenknop, som faktisk ikke kunne lide det hun [Violet, Idas karakter] havde gang i, og så var det, at Rosenknop faktisk ikke ville lege med Violet, lad os sige det. Så hun begyndte at lege med nogle andre, og Ida var sådan 'Det er fint, så leger jeg.. og jeg gider heller ikke.. og du er bare dum' og de her ting, så begynder hun at køre lidt op, og jeg tænker, det er fint, så kan hun lige få lov at tygge på det. Og hun brugte ikke særlig længe, så kom hun tilbage, og ville ind i legen, og det er altid åbent. Ida har svært ved, det er hendes impulser – også når hun møder nogle på gangene eller lige pludselig rører ved folk eller bryder ind – hvor hun så ventede og sagde 'Violet vil gerne spørge Rosenknop om noget', 'jamen jeg vil gerne høre, hvad du siger', 'har du lyst til at lege?', 'Ja det vil jeg gerne, men jeg kan jo ikke lide, hvis du bare lige pludselig rører mig'. Og så inde i den her leg, hvor hun faktisk rykker, så kan hun godt spørge dukken, 'må jeg de her ting, må jeg godt gøre det, er det okay?' Så på den måde synes jeg, det rykker rigtig meget hos hende, også fordi det er noget hun kan bruge i sin dagligdag, noget af det hun har svært ved i hendes dagligdag. Det var en af de der, hvor jeg tænkte.. altså jeg gik ud med hænderne oppe. (...) Der kunne jeg virkelig se, hun rykkede, igennem legetræningen, og derved hendes sociale adfærd. At hun faktisk tog det til sig." Legetræner.

Selvom det altså ikke nødvendigvis lykkes at højne et allerede højt kommunikativt kompetenceniveau, eksempelvis at lære interaktionelle høflighedsnormer, via legetræningen, så kan legen alligevel bruges til at øve sig på konkrete udfordringer og arbejde hen mod specifikke mål i en mere struktureret tilgang, end det umiddelbart ligger i PLAY-metoden. Samtidig er det i afsnit 4.2.1 demonstreret, hvordan Ida finder ro ved at lege, og dét, at der ikke umiddelbart findes kommunikative forbedringer skal således ikke ses som en opfordring til at holde op med at lege, men en refleksion over, hvad man ønsker et opnå, og hvordan man bedst kommer derhen; om det er PLAY-metoden eller der er andre, bedre muligheder.

William har også haft legetræning, eller nærmere social-træning, med et specifikt mål for øje, nemlig at øve sig på at kommunikere med mennesker, han ikke kender. Til en start bestod hans legetræning primært af en fantasileg med biler, men legetræningen er efterhånden, som projektet er skredet frem, blevet til dels 1) samvær og samarbejde omkring konkrete opgaver fx bagning eller vask af bil og 2) helt konkret til at træne sociale interaktioner med fremmede fx ved bageren eller på pizzeria. Skiftet i legetræningen er sket i samråd med legekonsulenten samtidig med et skift af legetræner relativt sent i projektet, da det var svært at motivere både William og legetræneren til at fortætte billegen. Her tager legetræningen altså en helt anden form, hvor samværet stadig er centralt, men hvor det at lege og have det sjovt er mindre fremtrædende, om ikke fraværende. Ikke desto mindre synes det at forbedre nogle sociale kompetencer hos William, som legetræneren illustrerer:

”Udviklingen af selve legetræning (..) skal være mere ekstern; det der med vi skal have hjælp, snakke med pedellerne og.. der gik han jo også ind til pedellerne og snakkede med dem selv og sådan noget. Det var noget, han var lidt mere tilbageholdende for, til at starte med på dagen, og så sidst på dagen gik han bare ind til dem, og talte med dem, og gik ind og hentede det, vi skulle bruge. Det tror jeg ikke han kunne, den gang han flyttede ind for eksempel, heller ikke, hvis han havde kendt pedellerne dengang.” Legetræner.

Det at øve nogle sociale situationer, med en voksen man er tryk ved og har en god relation til, kan således være en god idé, men det kan ikke kaldes legetræning efter PLAY-metoden. Igen er det et spørgsmål om, om legetræning er passende til en stor, normalt begavet dreng, eller man, som her, skal finde på noget, der er mere alderssvarende og passende til målgruppen.

Afsnittet her har demonstreret, hvordan PLAY Project-metoden synes at have begrænset effekt på de kommunikative kompetencer hos de børn og unge, hvor kompetenceniveauet allerede er højt. Det tyder på, at børn/unge med højere baseline færdigheder i kommunikation ikke nødvendigvis er den rette målgruppe til at modtage legetræning efter PLAY-principperne, men at metoden snarere er bedre til udvikling af grundlæggende kommunikative kompetencer såsom kropssproglig kommunikation, brug af tegn-til-tale, grundlæggende verbale færdigheder og lignende. Man skal dog have in mente, at dette er baseret på et spinkelt datagrundlag, og vi gør opmærksom på, at dette ikke stemmer overes med den eksterne legekonsulents øvrige erfaring.

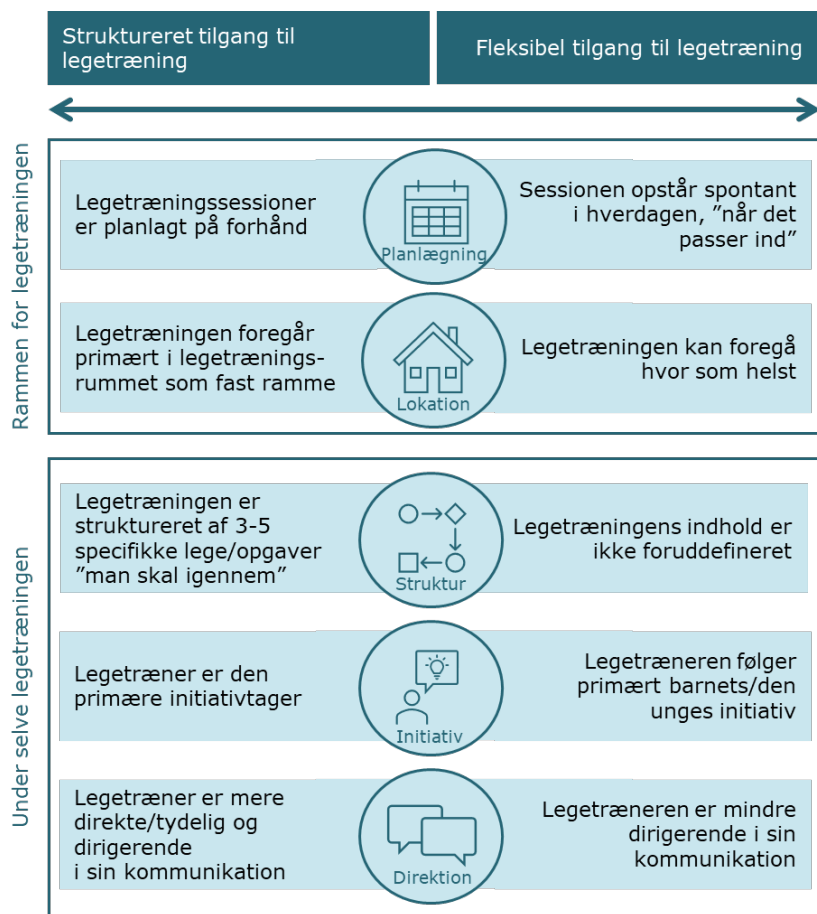
5.2 Legetræningen skal i høj grad tilpasses det enkelte barn/den unge

Analyserne i kapitel 4 vidner om udvikling af en række nye sociale og kommunikative kompetencer hos de fleste børn og unge i løbet af perioden med legetræning. Denne udvikling synes dog at afhænge af legetrænerens evner til og muligheder for at anvende

legetræningens kerneelementer i en version, der er tilpasset det enkelte barn eller den enkelte unge.

Legetrænerne går lidt forskelligt til legetræningen. Simpelt fremstillet kan man illustrere det med et kontinuum fra en mere struktureret tilgang, hvor legetræningen er planlagt – ofte i legetræningsrummet – og struktureret af legetræneren, som er den primære initiativtager, til en mere fleksibel tilgang, hvor legetræningen opstår mere spontant, når det passer ind i løbet af dagen, og hvor det i højere grad er barnet/den unge, der styrer, hvad der skal ske. Dette er illustreret i figur 3 nedenfor. Legetrænerne er ikke 100 % i den ene eller den anden lejr, men befinder sig et sted på det kontinuum. Fx er det for nogle børn og unge nødvendigt, at det er legetræneren, som er initiativtager og driver legene frem efter en struktur, men at det er nemmere at få gennemført legetræning, hvis det kan foregå hvor som helst, når det passer ind i dagsform og motivation, fx ved puttetid, eller når man alligevel er i salen (jvf. afsnit 3.1.2 og 3.2). På den anden side kan et barn/ung have gavn af, at der er en fast ramme med planlagte sessioner i legetræningsrummet, men at det her er barnet/den unge selv, der definerer, hvad der skal foregå og driver legen frem. Der er altså ikke nogen rigtig eller forkert måde at lave legetræning på til målgruppen på Himmelev Behandlingstilbud, det handler nærmere om, at legetrænerne kan spotte, hvad den enkelte har mest brug for og gavn af, og evner at tilpasse metodens kerneelementer hertil. Vigtigt er det naturligvis også, at der er en organisatorisk ramme for legetræningen, som tillader dette, fx at legetræneren er nok sammen med det pågældende barn/ung til at fange motivationen, når den er der, eller at man er to legetrænere om samme barn/ung, hvis det er nødvendigt for at gennemføre legetræningen. Det er netop nogle af disse udfordringer, legetrænerne pakker ud i kapitel 3.

Figur 3: illustration af tilgangen til legetræning



Den adfærd, vi kan se hos børnene i videooptagelserne, er altså ikke det eneste, der er væsentligt at kigge på. Vi skal også se, hvad det er, de responderer på, altså hvad legetrænerne præsenterer børnene og de unge for, og hvordan de kommunikerer. Vi ved nemlig, at samtaledeltageres fremviste kompetencer altid skal ses i lyset af de interaktionelle kontekster, de optræder i, og dette er en særlig vigtig pointe, når vi har at gøre med personer med autisme og andre udfordringer. Konversationsanalysen har tidligere, i den internationale litteratur, påvist, hvordan der ofte findes systematikker og en form for orden i den måde, mennesker med autisme interagerer på, hvis vi bare husker også at rette opmærksomheden på det, de får at "arbejde med" i interaktionerne, altså deres samtalepartners bidrag (Sterponi & Fasulo, 2010; Ochs & Solomon, 2010; Emborg, 2023; Emborg, 2024; Maynard & Turowetz, 2022).

5.2.1 Legetrænerne skal finde den rette balance mellem fast struktur i legen og åbenhed overfor børnenes interesser og initiativer

Børnenes og de unges motivation for at lege og engagement i legene er altgørende for legetræningens succes. Legetrænerens imødekommelse af børnenes fremviste interesser og initiativer er også et kerneelement i PLAY-metoden, men videooptagelserne understreger vigtigheden af netop denne pointe.

Mathias er et godt eksempel. Vi har set, hvordan hans kommunikative adfærd under første nedslag i legesessionerne fremstod repetitiv med mange afbrydelser af de igangværende lege, og legene (fx puslespil og perleplader) lod ikke til at fremme hans sociale og kommunikative udvikling. I stedet handlede en stor del af legesessionerne nærmere om at forsøge at fastholde Mathias' opmærksomhed på de igangsatte aktiviteter, fordi de ikke for

alvor fangede hans interesse. Så snart legesessionerne overgik til at omhandle Star Wars-universet opstod en ny ping-pong i interaktionen mellem Mathias og legetræner helt uden forstyrrende repetitiv adfærd, og Mathias udviklede pludselig nye kommunikative kompetencer.

Vigtigheden af at følge barnets/den unges interesse for bestemte lege (og omvendt manglende interesse i andre lege) ses også i videomaterialet for flere af de øvrige børn/unge. Legetræneren må således observere børnenes/de unges adfærd: viser de motivation for at lege; deltager de aktivt og/eller bidrager til legens udvikling, holder de koncentrationen på den igangværende aktivitet og blomstrer deres kommunikative og sociale kompetencer op under legesessionerne? Hvis ikke, skal andre lege prøves af. Legetrænerne må således anvende en fleksibel tilgang til at ændre kurs undervejs: Det, der umiddelbart kan virke som oplagte lege, viser sig måske ikke at fungere; eller noget, børnene viste interesse for i starten, kan senere blive uinteressant for dem.

Omvendt er der noget, der tyder på, at det ikke nødvendigvis skaber gode legesessioner og fremmer positiv udvikling, hvis legetræningen altid fungerer som et tag-selv-bord af muligheder, som barnet/den unge frit må navigere i. En vis grad af struktur kan nemlig bidrage til genkendelighed og forudsigelighed, som faciliterer overskud til at prøve kræfter med nye typer af kommunikative praksisser.

Dette er tydeligt at se i videooptagelserne med Isabella, hvis legesessioner i første nedslag var præget af manglende struktur. Her var ingen faste rammer for, hvilke lege Isabella skulle lege under legesessionerne. De mange muligheder og Isabellas ansvar for at navigere i legetrænerens forskellige forslag resulterede dog i, at Isabella forvirret skiftede rundt mellem legene, og en pludselig lyst til at lege noget andet rev hende ofte ud af den igangværende leg. Isabella var således meget kortvarigt engageret i de forskellige lege, som hun også i nogen udstrækning viste manglende forståelse for, hvad gik ud på (bed i ballonen i stedet for at puste den op, undersøgte sæbeboble-bøtten meget indgående i stedet for at puste bobler, puttede legetøjet ind i munden mv.). At legesessionerne var meget flydende – også overgangene mellem de forskellige lege – har sandsynligvis bidraget til at Isabellas rolle i legene er blevet uklar for hende. Som følge af, at Isabella ikke fulgte "reglerne" for de enkelte lege, indtog legetræneren i første nedslag en relativ instruerende position med hyppige anmodninger om handling til Isabella ('kast', 'kom så, pust', 'hvis du lige sætter dig ned engang', 'Isabella, kig på mig'...). I de fleste tilfælde imødekom Isabella disse anvisninger, men det gav aldrig en gensidig interaktion og leg, og det faciliterede ikke udvikling af nye kommunikative kompetencer.

I andet nedslag indførte en anden legetræner imidlertid piktogrammer, som symboliserede de lege, de skulle igennem på hver legesession. Isabella måtte vælge rækkefølgen, og derved fik hun også en grad af medbestemmelse, selvom der var skabt øget struktur i legesessionerne. Det betød, at den konstante forhandling af, hvad de skulle lege, som sås i første nedslag, nu helt forsvandt. Den øgede struktur blev ikke kun implementeret i den overordnede tilgang til valg af lege, men sås også internt i hver enkelt leg: Danse-legen var eksempelvis ikke længere bare "fri dans", men "jeg gik mig over sø og land", hvor Isabella måtte vælge, hvilke lande de skulle rejse til. Den genkendelighed og forudsigelighed, som de faste rammer for legesessionerne skaber, hjalp tilsyneladende Isabella til at kende præmisserne for legene og muliggjorde afprøvning og øvelse af nye kommunikative praksisser, både verbale og nonverbale (se afsnit 4.1.2 for en gennemgang af Isabellas udviklede kommunikative kompetencer).

Hvor denne forskel tydeligt viser, at Isabella har behov for faste rammer i legetræningen, responderer andre børn bedre på højere grad af medbestemmelse og mulighed for at tage initiativ under legesessionerne. Her er Peter et godt eksempel: De første videooptagelser viser en dreng, der ikke lader sig overbevise om, at han skal deltage i leg med den legetøjsbil, som legetræneren har medbragt, og der er meget minimal kontakt og interaktion

mellem Peter og legetræneren. Da Peter får lov selv at sætte dagsorden for legesessionerne (leg udenfor på løbehjul, på legepladsen og i sandkassen) opstår imidlertid en helt anden kompetent adfærd fra Peter med tydelig social relationsdannelse til legetræneren og lange, succesfulde og gensidige legesekvenser.

Der er således ikke nogen fast formel for, hvor meget og hvor lidt struktur eller fleksibilitet, der bør implementeres i legesessionerne. Balancen ser ud til at skulle findes ved at afprøve forskellige tilgange og forme legetræningen efter barnets/den unges respons.

5.2.2 Legetrænerne skal tilpasse metoder til håndtering af dalende engagement til den enkelte

Udfordringer med dalende engagement og opmærksomhed hos børnene må også håndteres på individuelt tilpassede måder. Hvis ikke børnene er motiverede for at legetræne, bliver det en svær opgave på sigt at gennemføre legetræningerne med succes. Legetrænerne må derfor løbende forholde sig til børnenes fremviste motivation og engagement.

I tilfældet med Isabella viste det sig at være effektivt mod hendes flyvende opmærksomhed at implementere en fast struktur for legesessionerne bestående af lege af kort varighed. Som det tidligere er beskrevet, hjalp genkendeligheden og forudsigeligheden i legene fra gang til gang Isabella til mere succesfulde legetræninger og udvikling af nye kompetencer (se afsnit 5.2.1). Det er derfor værd at være opmærksom på, om børnene er umotiverede for at lege, eller om legesessionerne virker uoverskuelige og overrumplende på børnene/de unge i sin nuværende form. En ting er balancen i mellem at lade barnets initiativer styre slagets gang versus at indføre en mere fast struktur for legetræningerne. Noget andet er, hvordan udfordringer med dalende engagement og vigende opmærksomhed håndteres af legetrænerne på tur-efter-tur-basis undervejs i legesessionerne.

Mens Isabellas første legetræner (i første nedslag) havde en mere tydelig eller direkte anvisende tilgang, når hun mistede opmærksomheden, demonstrerer Isabellas anden legetræner (i andet nedslag) en anden metode: Denne legetræner *framer* afvigelserne positivt og anerkender, at Isabella lige har lyst til X, men signalerer tydeligt, at nu skal de Y, for derefter at glide problemfrit videre til næste element i legen. Denne legetræner-adfærd lader til at facilitere større grad af succesfuld leg hos Isabella end førstnævnte. Vigtigheden af legetrænerens måde at gå til Isabella på understreges af, at Isabella (i tredje nedslag) får sin første legetræner tilbage igen, og de falder tilbage i de samme roller, som sås i første nedslag: Legetræneren dirigerer Isabella en stor del af tiden, og det får hende til at fremstå lige så inkompetent og uengageret i legene som i første nedslag – hvad hun sandsynligvis ikke ville være, hvis hun blev grebet an på en måde, der bedre faciliterede hendes engagement og satte hendes kompetencer i spil. Foruden at have en anden tilgang til sin egen rolle som facilitator af leg med Isabella, indfører denne legetræner også lege, der stiller større krav til Isabella end dem, som sås i andet nedslag. Den øgede sværhedsgrad skaber blot mulighed for flere directioner, når Isabella ikke formår at leve op til de krav, som legen stiller. Alt i alt gavner den anerkendende, ikke-dirigerende legetræner-adfærd (sammen med lege i tilpasset sværhedsgrad og øget struktur i legesessionerne) tilsyneladende Isabellas udvikling bedre end den legetræner-adfærd, der hele tiden er optaget af at ændre hendes adfærd og styre hendes opmærksomhed.

Denne tilgang er ikke gavnlig for Isabella, men kan med succes overføres til andre børn og unge. Videooptagelserne vidner nemlig om et tilfælde, hvor en lignende legetræner-adfærd fungerer godt for et andet barn/ung. Hos Mikkel virker den mere tydelige eller direkte anvisende tilgang rigtig godt til at styre hans opmærksomhed tilbage på legen, når han stiger i arousal og fristes til at rejse sig fra eksempelvis puslespillet ved bordet. Her fungerer det allerbedst, når legetræneren er hurtig på aftrækkeren og kort og kontant beder Mikkel rykke sig ind til bordet igen, hver gang hans opmærksomhed svæver.

Alt i alt understreger dette afsnit vigtigheden af legetrænerens tilgang til børnene og de unge og deres facilitering af kompetent adfærd og udvikling hos dem. Særligt er det vigtigt at tilrettelægge legetræningen individuelt ud fra det enkelte barn og unges initiativer, interesser og løbende respons under legesessionerne. Figur 3 kan bruges som et analytisk værktøj til at observere og reflektere over på hvilke parametre; planlægning, lokation, struktur, initiativ og direction, det enkelte barn eller unge har gavn af en mere struktureret eller fleksibel tilgang. Det er sandsynligvis nødvendigt at prøve forskellige ting af for at finde netop dén version af legetræning, som bedst understøtter den enkeltes udvikling. Dette vender vi tilbage til i kapitel 6.

6 Sammenfatning af resultater

I dette kapitel vender vi tilbage til den logiske model for legetræningen for at samle op på, om legetræningen er gennemført som intenderet, og de ønskede resultater er realiseret. I figur 4, på side 60, ses en opdateret version med enkelte tilføjelser (i en mørkere blå farve) baseret på undersøgelsens resultater, som her sammenfattes.

6.1 Legetræningen er ikke implementeret med den ønskede intensitet

Legetræning, efter PLAY-projekt metoden, har fungeret på Himmelev Behandlingstilbud i 10 år, og der synes at være både en fungerende intern organisering mellem ledelse og faglig koordinator, ledelsesopbakning og god gavn af den eksterne supervisor. Det lykkes dog alligevel ikke at gennemføre legetræningen med den planlagte intensitet af 2 x 30 minutter om ugen pr. barn/ung. I udgangspunktet har den enkelte legetræner tilstrækkelig tid til legetræningen, men der er udfordringer med 'skemateknik'. Legetrænerne oplever således, at de ikke er nok sammen med det pågældende barn/den unge i løbet af ugen til at gennemføre flere legesessioner, eller at legetræningen må vige for andre opgaver i huset eller børnene/de unges øvrige planer. I kombination med, at børnenes/de unges dagsform, helbred og motivation kan svinge, og være en udfordring for gennemførelsen af legetræningen, er der kun to af de otte børn og unge, som indgår i undersøgelsen, der legetræner så meget, som det var intentionen. En nødvendig ressource er således en skemalægger/vagtplanlægger med stort overblik, som formår – efter bedste evne – at få logistikken til at gå op. Som en legetræner dog siger under interview, 'skemaplanlæggeren kan ikke trylle', og spørgsmålet er, om der er kastet nok ressourcer ind i forhold til et tilstrækkeligt antal legetrænere. Skemaudfordringen er formegentlig et grundvilkår, som er svært at ændre, da der er andre opgaver eller kan opstå uforudsete udfordringer både i forhold til personale og børn/unge, og måske en løsning er at have mere end én legetræner pr. barn/ung for at få det til at gå op.

To legetrænere har dog haft succes med at gennemføre de ønskede sessioner, og fælles for dem er en mere fleksibel og mindre stringent tilgang til legetræningen. Den foregår ikke nødvendigvis i det dertil indrettede legetræningsrum og kræver derfor mindre planlægning, hvilket gør det muligt at gribe børnenes/de unges motivation, når den opstår. Legetræningen er her i højere grad en del af hverdagsaktiviteter. Mens nogle børn og unge har gavn af legetræningsrummet som en fast ramme, hvor der ikke er forstyrrelser, har flere legetrænere erfaret, at det er nødvendigt at indføre legetræningen der, hvor det nu lader sig gøre. Det kan være en hæmsko at være afhængig af legetræningsrummet, da det kræver meget energi af barnet/den unge at flytte ramme for at legetræne. De fysiske faciliteter begrænser sig altså ikke til legetræningsrummet, men kan – for nogle – være hvor som helst og indebærer det muliges kunst at fange det tidspunkt og sted, hvor det kan lade sig gøre at legetræne og samtidig kunne opretholde nærhed, øjenkontakt og koncentration.

6.2 Legetræningen viser overvejende positive resultater

På trods af den lavere intensitet i indsatsen end intenderet ses der sociale og kommunikative fremskridt hos seks af de otte børn og unge, der indgår i undersøgelsen. Der ses en øget kropssproglig kontakt til legetræneren, styrket brug af Alternativ og Supplerende Kommunikation, verbalt sprog og/eller evne til gensidige interaktioner. Børnene og de unge er således mere opmærksomme på legetræneren og bedre til at følge legetræneren

initiativer, men tager også selv flere og tydeligere initiativer til social kontakt. Legetræner og barn/ung får mere kendskab til og tryk ved hinanden, og det, at de har det sjovt sammen bidrager til en stærk relation. Børnene og de unge får også en forbedret legekompetence; de er mere deltagende i leg, har glæde heraf, og de lærer at mestre legene eller specifikke legeelementer, som de selv kan byde ind med, hvilket skaber mere gensidighed i legen. Tre af børnene/de unge udvikler sig markant i løbet af projektet, mens tre har en udvikling, der er mere beskeden.

For de fleste børn og unges vedkommende bliver disse nye kompetencer ikke alene anvendt indenfor legetræningssituationen, men bliver også brugt i andre settings, fx Alexander, der er begyndt at tage sin legetræner i hånden, når hun møder ind på arbejde, Peter, der inviterer andre medarbejdere til leg og har fået en styrket relation til dem, der leger med ham efter legetræningstilgangen, eller Mathias, der pludselig har dialog med sin bror om Star Wars-universet. Samtidig tyder det på, at det at samarbejde om noget sjovt og få positiv respons herpå har en gavnlig effekt for ro, opmærksomhed og koncentrationsevne, som er styrket for flere af børnene og de unge i løbet af projektet, hvilket blandt andet kan gøre skolearbejde lettere. Den styrkede relation mellem legetræner og barn/ung gør også andre ting i hverdagen lettere; de kan bedre guide børnene og de unge i hverdagsaktiviteter, som gør samarbejdet lettere, når man fx skal videre i dagens aktiviteter eller til tandlægen.

Med andre ord opnås de ønskede resultater og flere til (tilføjet med mørkere blå farve i figur 4). Ikke for alle børnene og de unge, men i varierende grad, hvilket også var forventet, da de har forskelligt udgangspunkt for udvikling, som kan tage kortere eller længere tid. Angående resultater på længere sigt; øget 'selv- og medbestemmelse' og 'selvværd', er der eksempler i datagrundlaget på, at den rette struktur for legetræningen og brug af assisterende kommunikation kan give børnene/de unge medbestemmelse på legetræningens indhold som det ses med Isabella og Victor. Vi må også formode, at det at kunne kommunikere tydeligere og gøre sig forstået må øge netop selv- og medbestemmelse – i mange sammenhænge – og at det at mestre kommunikation og leg kan øge selvværdet. Det er dog svært, på baggrund af denne undersøgelse, at sige entydigt om disse langsigtede resultater opnås.

6.2.1 Legetræningens succes afhænger af individuel tilpasning

Kernen i legetræningen er at være sammen om noget, som barnet/den unge interesserer sig for, med stort nærvær, øjenkontakt, anerkendelse og sjov. Det er afgørende, at man tager udgangspunkt i barnets/den unges interesser og initiativer, da antagelsen er, at vedkommende så vil opleve sig mødt, opdage, at det nytter at have kontakt med et andet menneske, og hermed tage endnu flere initiativer i kommunikationen. Ligeledes tilbyder man gradvis variationer i legen, som rykker barnet/den unge ud af en rigiditet, og opbygger nye kompetencer.

Udfordringen er, at det ikke er alle børn og unge i målgruppen på Himmelev Behandlingstilbud, som er i stand til at udvise initiativ eller kan honorere de krav, der kan være i en løst struktureret legetræning, hvor barnet/den unge selv skal være drivkraft. Samtidig skal man, hos nogle børn og unge, være varsom med at introducere variation i legen, da det tager dem lang tid at lære og mestre nye elementer. For nogle af børnene/de unge er det gavnligt, at de selv kan sætte dagsordenen, mens andre har behov for mere struktur og styring fra legetræningens side. Legetræningen lykkes bedst, og faciliterer bedst udvikling, når legetræneren finder en individuel balance mellem struktur og fleksibilitet i legen, og legetræneren må løbende tilpasse legetræningen til det enkelte barn eller den unges interesser, initiativer og reaktioner, som de udvikler sig. Forskellige tilgange må afprøves for at identificere de mest udviklingsunderstøttende betingelser. Resultaterne indikerer, at denne individuelle tilpasning er lige så udslagsgivende for udvikling som intensiteten i legetræningen. For to af de børn og unge, der har udviklet sig mest, har

legetræningen været en hyppig og integreret del af hverdagen, ikke kun med legetræneren, men også med andre medarbejdere. Et enkelt barn med markant udvikling har dog modtaget langt mindre legetræning og haft lange pauser, men har med et skift af legetræner fået en mere struktureret tilgang og rykket sig markant på kort tid.

6.2.2 Metoden synes at have begrænset effekt ved allerede kommunikativt kompetente børn og unge

De to børn/unge, som ikke viser tydelig udvikling i datamaterialet, havde begge i udgangspunktet et godt verbalt sprog med gensidig social interaktion, og de var begge fra start dygtige til kompleks forestillet leg. Pga. denne kompetente adfærd ved projektets begyndelse var der forholdsvis begrænsede udviklingsmuligheder rent kommunikativt hos de to. De havde dog begge den mindre udfordring, at sociale høflighedsnormer af og til blev sat ud af spil i deres interaktioner, fx at 'hej' eller 'farvel' ikke bliver returneret, eller at der er kontante afvisninger i kommunikationen uden afbødende strategier (fx tøven, indledningsvis positive vurderinger af forslaget eller begrundelser for den kommende afvisning). Legetræning synes dog ikke at adressere denne type kommunikative udfordringer. PLAY Project-metoden er i udgangspunktet udviklet til små børn med et andet kommunikativt niveau, og metoden synes, i denne undersøgelse, bedst til at udvikle mere basale færdigheder.

6.3 Diskussion af resultater og videre forskning

Sammenfattende peger undersøgelsen på, at legetræning bidrager til positiv udvikling af sociale og kommunikative færdigheder hos de fleste børn og unge på Himmelev Behandlingstilbud. Det drejer sig om kropssproglig kontakt til legetræneren, styrket brug af Alternativ og Supplerende Kommunikation, verbalt sprog og/eller evne til gensidige interaktioner. Undersøgelsen peger også på, at legetræningen bidrager positivt til relationsdannelse, opbygger legekompotence og bidrager til styrket opmærksomhed, koncentrationsevne og/eller ro. Slutteligt peger undersøgelsen på, at chancen for gode forløb og positive udviklingsresultater er størst, når legetræneren formår i høj grad at tilpasse legetræningen til det enkelte barn eller den unge.

Selvom det i denne undersøgelse er vist, at størstedelen af de børn og unge med autisme, som har deltaget i legetræningsprojektet, har udviklet sociale og kommunikative færdigheder, kan vi ikke med sikkerhed fastslå en kausal sammenhæng mellem legetræningen og denne udvikling. Vi kan sandsynliggøre kausaliteten, da legetræningsforløbene er fulgt tæt og adfærd observeret (på videooptagelser) specifikt i legetræningssituationen. Vi kan dog ikke med sikkerhed fastslå, at udviklingen ikke skyldes andre sideløbende pædagogiske indsatser, herunder Marte Meo, som ligner legetræning i sin omgangsform, naturlig udvikling, som børnene og de unge bliver ældre, eller andre forhold. For med sikkerhed at kunne konkludere, at forbedringen skyldes legetræning er det nødvendigt at undersøge effekten af PLAY Project mere systematisk i et randomiseret forsøg med en kontrolgruppe, der ikke modtager legetræning eller tilsvarende indsats. Ligeledes skal man naturligvis være varsom med skråsikre konklusioner baseret på alene otte forløb, hvilket et større studie også vil gøre op med.

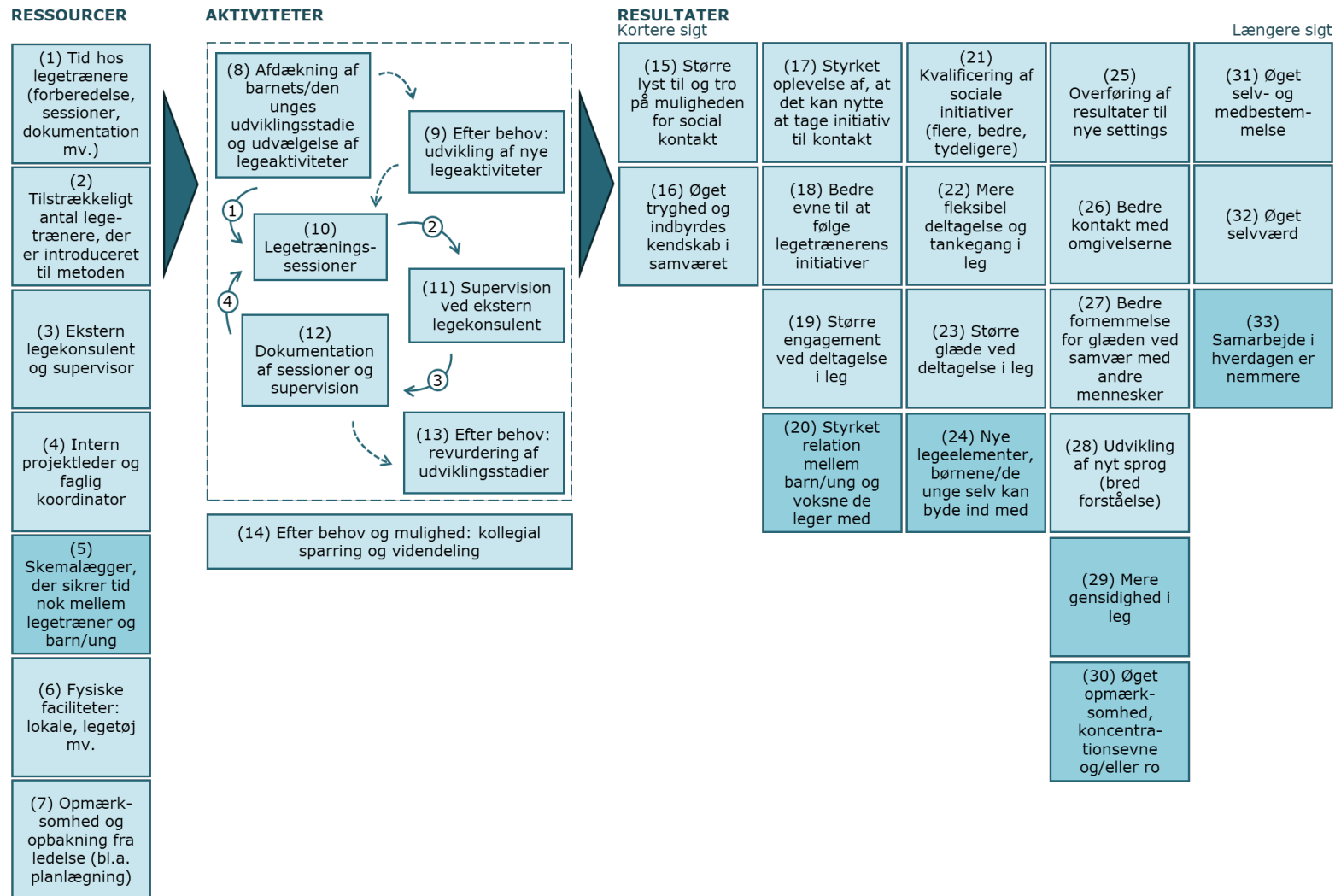
Derudover kunne det være relevant at undersøge, hvor meget legetræning i hvor lang en periode der skal til for at opnå en effekt. Solomon og kolleger (2007) har i sin tid fundet, at resultaterne er afhængige af intensiteten af interventionen. Denne undersøgelse har imidlertid vist, at legetræning med lavere intensitet end metoden oprindeligt foreskriver, også kan føre til forbedringer i sociale og kommunikative kompetencer, men det er fortsat uvist, hvor lidt legetræning der er nok til at opnå en effekt og hvor meget legetræning, der er optimalt. Det er bemærkelsesværdigt, at der allerede i andet nedslag kan ses en udvikling

hos flere af børnene i nærværende undersøgelse, og en positiv effekt vil således sandsynligvis også ofte kunne ses ved interventioner af kortere varighed.

Slutteligt har projektet bidraget til udvikling af legetrænerens kompetencer. De beskriver at have opnået en større metodisk værktøjskasse og en øget bevidsthed om at anvende en positiv, legende, sjov og engagerende tilgang i dagligdagens interaktioner med børn og unge, hvilket både understøtter deres udvikling og letter samarbejdet i hverdagen.

Indeværende undersøgelse har hovedfokus på børnenes og de unges udvikling, men der kan være potentiale i at afdække den faglige side af sådanne metoder, og hvordan de kommer til at leve i en organisation.

Figur 4 Opdateret indsats teori



7 Udviklingspunkter

Dette kapitel præsenterer en række potentielle udviklingspunkter for legetræningen på Himmelev Behandlingstilbud. Udviklingspunkterne tager udgangspunkt i de udfordringer, der er nævnt i kapitel 3, analysen i kapitel 5 og helt specifikke forbedringsforslag, som er nævnt under interviews. Kapitlet er tænkt som en hjælp til Himmelev Behandlingstilbud; en række spørgsmål, de kan overveje i deres videre arbejde med legetræning, eller som relevante overvejelser til andre, der ønsker at anvende legetræning til en tilsvarende målgruppe. For mere inspiration hertil, se også projektets Metode og Implementeringsguide (Christensen 2025).

7.1 Større individuel tilpasning af legetræning

I kapitel 5 blev det klart, at en tilpasning af legetræningen til det enkelte barn og den enkelte unge er nødvendig for bedst mulig at facilitere deres udvikling. Det handler både om rammen for legetræningen; hvor og hvornår det foregår, og selve legetræningen; hvor struktureret og styret indholdet skal være fra legetrænerens side, samt hvordan man, med sin kommunikation, håndterer vigende motivation og opmærksomhed.

I starten af et legetræningsforløb tilrettelægges legetræningen til den enkeltes udviklingsstadiet og interesser, og der udvælges på denne baggrund PLAY-teknikker og specifikke lege. Man kunne her gøre det til en del af opstarten at reflektere over, hvordan legetræningen bedst tilrettelægges til den enkeltes behov for struktur versus fleksibilitet, herunder:

- **Planlægning:** Skal legesessionerne planlægges på forhånd, fx som en fast del af et ugeprogram, kan det med fordel lægges ind i brugbare eksisterende aktiviteter eller strukturer på dagen (fx når man alligevel er i salen om eftermiddagen), og/eller skal det tilrettelægges med stor fleksibilitet, hvor legetræneren fanger motivationen i løbet af dagen, når den opstår? Her skal der naturligvis både tages hensyn til barnet/den unge, og hvad der er muligt mht. organiseringen af arbejdet.
- **Lokation:** Har barnet/den unge brug for en fast ramme om legetræningen i legetræningsrummet eller andetsteds for at kunne koncentrere sig, eller kan man med fordel være mere fleksibel angående lokation?
- **Struktur:** I hvor høj grad skal legesessionens indhold struktureres af legetræneren - kan man blot følge barnet/den unge, kan man "nøjes med" at sætte en leg i gang, eller skal hele sessionen struktureres for at fastholde opmærksomhed og engagement, og hvordan tilbyder man børnene/de unge meningsfulde valg indenfor denne struktur?
- **Initiativ:** Hvad er legetrænerens rolle i legetræningen - er man nødt til at tage en førerrolle og drive legen frem, eller kan man læne sig lidt mere tilbage og lade barnet/den unges initiativ styre retningen? Hvordan sikrer man sig, at man er responsiv overfor børnene/de unge uanset hvad?
- **Direktion:** Har man med et barn eller en ung at gøre som har brug for mere eller mindre guidning, og er det en fordel at denne er mere eller mindre kort og kontant?

Man vil sandsynligvis være nødt til at prøve nogle forskellige ting af for at finde de rette balancer, ligesom dette kan ændre sig undervejs i et forløb, som både legetræner og børn/unge bliver mere kompetente og fortrolige med konceptet. Man kan med fordel være skarp på at observere, dokumentere og systematisk reflektere over, hvordan børnene/de

unge reagere på ændringer/justeringer undervejs, måske med en prøvehandlingslogik. Dette kunne være – og er sandsynligvis allerede – en del af supervisionen, ligesom man kunne gøre mere ud af det i barnet/den unges behandlingsteam, hvor andre kollegaer kan bidrage til at kvalificere legetræningstilgangen og i øvrigt lære af den.

7.2 Meget mere leg

Der har været en udpræget udfordring med at gennemføre legesessionerne både på grund af 'skemateknik' og på grund af børnene og de unges helbred, dagsform, motivation mv. (se afsnit 3.1.2). Noget tyder på, at en fleksibel tilgang mht. planlægning og struktur gør det nemmere at gennemføre legetræningen. De legetrænere, som i højere grad gør legetræning til en dagligdagsaktivitet, der kan foregå hvor som helst, når lejligheden byder sig, får simpelthen gennemført mere legetræning. Der ses, i løbet af projektet, en markant udvikling hos tre børn og unge, hvoraf to; Peter og Mathias, har fået markant mere legetræning end de andre. Mens intensiteten i indsatsen ikke er det eneste udslagsgivende – det er den individuelle tilpasning også – så må vi antage, at mere legetræning giver større effekt. Ifølge den eksterne legekonsulent ville det være bedst, hvis man kunne legetræne lidt hver dag, og det er derfor afgørende at få udryddet nogle af udfordringerne for legetræningens gennemførelse. En løsning kunne være, at man var mere end én legetræner pr. barn/ung, eller i hvert fald omkring de børn og unge, hvor legetræningen er særlig svær at få igennem. Det ville sandsynligvis gøre det nemmere at få skemaer til at gå op, at kunne fange barnet/den unge, når det er givtigt, og det vil give en naturlig sparringspartner i et legetræningsforløb.

Samtidig er der et element af, at ledelsen – efter eget udsagn – skal være mere tydelige på, hvem der gør hvad; hvad skal lederen, hvad skal vagtplanlæggeren, hvad skal den enkelte legetræner, samt at etablere klare kommunikationskanaler omkring legetræningen fra ledelsen til den enkelte medarbejder.

7.3 Styrket vidensdeling og sparring

En leder giver udtryk for, at der er forbedringspotentiale mht. videndeling om legetræningen:

"Jeg synes, vi har en udfordring med at tage den erfaring og se på det. Indimellem så siger vi, 'nå men det her team, der har det her barn, vil I se et lille stykke film, der er lavet, hvor jeres kollega leger med det barn I nu har i teamet', Og så kan de kigge på det, og så kan de sige oftest – sådan lidt groft sagt, 'nå det så da spændende ud, fint nok'. Men det der med så at sige, 'gud det kan jeg også gøre', det (...) synes jeg ikke vi lykkes særlig godt med. Og det er, tror jeg, fordi der sker 1000 ting, og legetræning er en del af det, og selvom vi andre kan synes, det er ekstremt vigtigt og brugbart, så kræver det altså, at der er nogen, der siger, 'nej skal vi ikke filme det, og skal vi ikke sætte os ned og vise det til hinanden, og få det organiseret på et teammøde' (...) og siger, 'godt er der noget vi kan bruge herfra?'. (...) Det er jo så det næste at få det implementeret." Leder.

Mens nogle legetrænere deler legetræningen med nærmeste kollegaer, er der andre, der synes at være mere tilbageholdende herfor. Det kan måske afhænge af, om man allerede har et tæt kollegaskab med kutyme for udbredt sparring. Man kan her være nysgerrige på, hvorfor det ikke opstår af sig selv alle steder, hvordan det bliver gjort, der hvor det foregår, og hvordan man organisatorisk kan understøtte videndeling ved fx at lægge det ind i eksisterende mødestrukturer. Der synes at være større potentiale for at børnene/de unge

kan udvide deres leg, kommunikation og styrkede relationer udenfor selve legetræningssituationen, hvis flere kollegaer indvies i legene og tilgangen.

Samtidig udtrykker flere legetrænere behov for mere sparring med hinanden, ligesom det er vigtigt både at opmuntre og anerkende hinandens arbejde. Dette betyder måske også, at man har mere mod til at kaste sig ud i metoderne. Det kunne være fx være:

- På ugentlige møder med erfaringsudveksling legetrænere imellem
- Ved at observere hinanden eller se de videoer, den eksterne legekonsulent har givet supervision ud fra. Det vil gøre det nemmere at følge børnenes/de unges udvikling og holde gejsten for legetræningen oppe, selvom udviklingen er langsommelig og svær at få øje på.

7.4 Udvikling af legetræning til non-verbale børn og unge

Flere af legetrænerne anvender ASK, herunder tegn-til-tale, brug af piktogrammer og elektroniske kommunikationsværktøjer som GoTalk Now, hvilket børnene og de unge har gavn af, da det styrker interaktion og medbestemmelse (se afsnit 4.1.2). En legetræner nævner dog, at der er potentiale i at videreudvikle brugen af disse teknologier i legetræningen. Det kan godt være langsommeligt fx at anvende en talecomputer, hvilket kan tage noget energi ud af en legetræningssession og stå i kontrast til metoden, som helst skal være med sjov og ballade og måske med lidt fart over feltet.

"Jeg har jo meget fokus på de her børn uden talesprog og arbejder både med tegn-til-tale, men også med talecomputer, det har i hvert fald Victor og Alexander fået. Altså jeg synes, der er en del i den her legetræningsmetode, som ikke tilgodeser børn uden talesprog. For den forudsætter bare, egentlig, at de har talesprog. Den taler slet ikke om det emne, så der er jo et eller andet der. Jeg inddrager jo Victors talecomputer nogle gange, og nogle gange gør jeg ikke. Ja, og hvorfor jeg ikke gør det, det er fordi, det er ikke altid han kan have begge ting, altså gang i begge ting, og det er jo så i det hele taget et problem. Men et eller andet sted, hvis man skulle måle helt på noget, så skulle de have kommunikationsmuligheder. Altså, ud over at pege, med sig ind i legetræningsrummet, det er der ingen tvivl om." Legetræner.

Der kunne være et udviklingspotentiale i at finde ud af, hvordan man bedst integrerer de værktøjer som en aktiv og fast del af legetræningen.

7.5 Mere integration af sang og musik i legetræningen

Legetrænerne har igennem projektet gjort gode erfaringer med brug af melodier, sang og musik, for eksempel til at fange børnenes/de unges opmærksomhed. Peters legetræner fortæller:

"Nogle gange (..) så sidder han bare der på en gynge, og jeg kan ikke rigtig invitere mig med ind i den her leg, eller jeg bliver afvist. Der kan jeg godt sætte mig på en anden gynge, og så mens jeg gynger, så kan jeg synge '[jeg] gynger, [jeg] gynger', altså så synger jeg det. [syngende] 'Øj han gynger højt' altså, hvis du sætter melodien på, så bliver han interesseret og fanget af det, fordi der er en eller anden rytme i det, eller hvad det er - jeg ved ikke lige, hvad det er. Men der sker bare noget andet, hvis jeg synger noget. Altså, og det er ikke fordi det er en sang, men det er bare, at jeg synger benævnelser." Legetræner.

Ligeledes har flere legetrænere erfaring med, at musik kan "vække" børnene/de unge, altså få dem op i arousal, så de er mere opmærksomme, fokuserede og i kontakt, og flere

børn/unge har stor glæde ved at danse til musik. Legetrænerne oplever ligeledes, at det kan være nemmere for børnene og de unge at lære ord eller hele sætninger, hvis der sættes melodi på. Der kan således være potentiale i at integrere melodier, sang eller musik som et bevidst element i legetræningen, særligt for de børn og unge, som har udfordringer med bevare engagement og fokus i legetræningen.

7.6 Større involvering af forældre

Slutteligt er der et udviklingspotentiale i større involvering af børnene og de unges forældre. Det er intentionen på Himmelev Behandlingstilbud at fortælle forældrene om metoden og løbende holde dem orienteret om, hvad der leges og børnenes/de unges udvikling ved at vise videoklip fra supervisionen. Af praktiske årsager, herunder forældrenes kalendere, lykkes det ikke altid. Der kunne således være en idé i at udvikle en model for forældreinvolvering, så de sikres information og også kan gribe deres børns initiativ til kommunikation og leg, når de er hjemme. Ligesom legetræningsmetoden kan bruges til at styrke kommunikation og relationer børn og forældre imellem, hvilket er meget væsentligt. Som Mathias far her udtrykker det:

"Altså, det var jo ikke mig, der læste [Star Wars] bogen for ham, det var nærmest ham, der viste mig, 'nu skal du bare se her far', og det var jo.. altså jeg sad næsten med tårer i øjnene, for det var jo så flot. Og det tror jeg helt klart, at man skal, som forældre, have muligheden for at opleve. (..) Nu har vi heldigvis haft en rigtig god, eller vi har hele tiden haft god dialog med både Himmelevs skole og bo-delen, hvor vi så har haft snakket om det. [navn på legetræner] har været rigtig god til at kommunikere det her omkring legetræningen, men jeg vil også sige, meget af det er også blevet i skolen ikke, men vi har fået åbnet op for også at skulle bruge det hjemme." Forælder.

Alt i alt er der gode resultater af og stort potentiale i at videreudvikle legetræningen og skabe gode rammer for så meget leg som muligt.

8 Referencer

- Antaki, C. & Wilkinson, R. (2013). Conversation analysis and the study of atypical populations. *The handbook of conversation analysis* (Sidnell J., Stivers T., eds.), 533-550. Oxford, U.K., Wiley-Blackwell Sage.
- Dahler-Larsen, P. (2013). *Evaluering af projekter – og andre ting som ikke er ting*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Christensen, M.V. & Emborg C. (2025). *Metodeguide – Legetræning til børn og unge med autisme og udviklingshandicap i socialpædagogisk kontekst*. Aarhus: DEFACTUM, Region Midtjylland, 2025.
- Emborg, C. (2023). *The neurodivergent logic of autistic interaction: A conversation analytic study of interactions between autistic adults and neurotypical carers*. Unpublished PhD dissertation.
- Emborg, C. (2024). Enduring the silence: High silence tolerance and other tools for promoting topic initiations of a man with autism. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 38(9), 857-879.
- Emborg, C. & Christensen, M.V. (2024). *Forskningsafdækning om legetræning til børn og unge med autisme: Metoden Legetræning (Play Project) – tilpasset en socialpædagogisk kontekst*. Aarhus: DEFACTUM, Region Midtjylland, 2024.
- Greenspan, S. (2004). *Greenspan Social-Emotional Growth Chart* [Database record]. APA PsycTests.
- Greenspan, S. I., DeGangi, G., & Wieder, S. (2001). *The Functional Emotional Assessment Scale (FEAS): For infancy & early childhood*. Interdisciplinary Council on Development & Learning Disorders.
- Greenspan, S. I., & Wieder S. (1997). An integrated developmental approach to interventions for young children with severe difficulties in relating and communicating. *Zero to Three*, 17, 5-18.
- Halkier, B. (2016). *Fokusgrupper* (2. udg.). Hans Reitzels Forlag
- Hepburn, A. & Bolden, G. B. (2013). The conversation analytic approach to transcription. *The handbook of conversation analysis* (Sidnell J., Stivers T., eds.), 57-76. Oxford, U.K., Wiley-Blackwell Sage.
- Himmelev (2025). <https://www.himmelevbehandlingstilbud.dk/kommune-og-fagfolk>, tilgået maj 2025.
- Jensen, M. B. (2022). En pædagogs oplevelse af legetræning med tre børn gennem syv måneder i specialbørnehave. *Legetræning: social læring for børn med autisme, ADHD og andre udviklingsforstyrrelser*. (Hanne Bendix ed.). Forlaget Pressto.
- Jones, K. D., Casado, M. & Robinson, E. H. (2003). Structured play therapy: A model for choosing topics and activities. *International Journal of Play Therapy*, 12, 31-37.
- Krogstrup, H.K. & Dahler-Larsen, P. (2003). *Nye veje i evaluering. Håndbog i tre evalueringsmodeller*, Århus: Systime Academic.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Interview: Det kvalitative forskningsinterview* (3. udg.). Hans Reitzels Forlag.

- Mahoney, G. & Solomon, R. (2016). Mechanism of Developmental Change in the PLAY Project Home Consultation Program: Evidence from a Randomized Control Trial. *Journal of Autism and Developmental Disorders*; 46(5): 1860-71.
- Maynard, D. W. & Turowetz, J. (2022). *Autistic intelligence: Interaction, individuality, and the challenges of diagnosis*. University of Chicago Press.
- Mondada, L. (2018). Multiple temporalities of language and body in interaction: Challenges for transcribing multimodality. *Research on language and social interaction*, 51(1), 85-106.
- Nielsen, H. J. (2022). En psykologs erfaringer med at indføre legetræning som et fast tilbud på et behandlingstilbud. *Legetræning: social læring for børn med autisme, ADHD og andre udviklingsforstyrrelser*. (Hanne Bendix ed.). Forlaget Pressto.
- Lundberg, K. (2022). En lærers erfaring med legetræning i specialskole med to elever på seks og otte år. *Legetræning: social læring for børn med autisme, ADHD og andre udviklingsforstyrrelser* (Hanne Bendix ed.). Forlaget Pressto.
- Ochs, E. & Solomon, O. (2010). Autistic sociality. *Ethos*, 38(1), 69-92.
- Sacks, H., Schegloff, E. A. & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50(4), 696-735.
- Sidnell, J. & Stivers, T. (Eds.) (2013). *The handbook of conversation analysis*. John Wiley & Sons.
- Solomon R., Necheles J., Ferch C. & Bruckman D. (2007). Pilot study of a parent training program for young children with autism: the PLAY Project Home Consultation program. *Autism*; 11:205-224.
- Solomon R., Van Egeren, L. A., Mahoney G., Huber, M. S. Q. & Zimmerman, P. (2014). PLAY Project home consultation intervention program for young children with autism spectrum disorders: A randomized controlled trial. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*; 35(8), 475-485.
- Steensig, J. (2015). Konversationsanalyse. *Kvalitative metoder: En grundbog*, 321-347. Hans Reitzels Forlag.
- Sterponi, L. & Fasulo, A. (2010). "How to go on": Intersubjectivity and progressivity in the communication of a child with autism. *Ethos*, 38(1), 116-142.
- Weiss, C. H. (1997). Theory-based evaluation: Past, present, and future. *New Directions for Evaluation*, 1997(76), 41-55.
- Wieder S. (2013). Developmental, Individual, Difference, Relationship-Based (DIR). in Volkmar F. Rs (Ed) *Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders*: 895-905. Springer.
- Wilkinson, R. (2014). Conversation analysis. In *Handbook of qualitative research in communication disorders* (Ball M. J., Müller N., Nelson R. L., eds.), 79-92. Psychology Press.

