

Det forstår jeg godt!

– men hvad betyder det?



Af: Gudrun Gjesing, specialergoterapeut i børn

"Liv uden bevægelse kan være godt nok for Gule-rødder og Kaal-hoveder, som ikke er bedre vant", (Grundtvig 1834). "... Og han har aldrig levet, som klog på det er blevet, han først ej havde kær.", skrev Grundtvig samme år i sangen "Nu skal det åbenbares". Der er altså ikke noget nyt i, at det er godt med bevægelse, og at positive følelser omkring det, man skal lære, fremmer læreprocessen. Det har dog ikke altid i praksis været de bærende elementer i læring, hverken i daginstitutioner, i den fagfaglige undervisning i skolen eller i "motoriklæreres" og terapeuters træning og behandling af børn.

I denne artikel beskriver jeg, hvordan jeg personligt har oplevet adskillige paradigmeskift i løbet af mit fyrrårig faglige arbejdsliv med børn og familier – fra testning, træning og behandling i særlige rum med særlige rekvisitter, hvor de voksnes mål med træning og behandling af børn var, at børnene skulle udvikle 'normal motorik'. Til de voksnes observationer af børn i børnenes naturlige aktiviteter og omgivelser. Målet er nu snarere blevet, dels at børn skal øve og eksperimentere for dem meningsfulde og betydningsfulde aktiviteter for at styrke deres aktivitet og deltagelse i deres hverdagslivs betydningsfulde aktiviteter, dels at ændre på uhensigtsmæssige forhold i omgivelserne, for således primært at styrke børns kropslighed, kropsduelighed, menneskeduelighed og livsduelighed.

Fra fejlfinder til resurcespejder

Tidligere screenede og testede de fleste pædagoger, børneergoterapeuter og børnefysioterapeuter børn for at finde fejl og mangler i børnene – på kropsniveau. Og efterfølgende skrev de rapporter, hvor de beskrev og konkluderede, især hvad børnene *ikke* kunne, og så kom de med forslag til træning og behandling af disse børns 'dårlige motorik', så den kunne blive 'normal'.

I erkendelsen af, at vi ikke mere har et paradigme, hvor 'motorik' følger en 'normal motorisk udvikling' med erobring af motoriske 'milepæle' i en fastlagt rækkefølge til nogenlunde fastlagt tid/termin, bør de voksne se anderledes på fortsat brug af objektive, standardiserede og validerede test, som ikke lever op til nyeste paradigmer; og så forhåbentlig erstatte disse test med observationer, screeninger og test, der afspejler de nyeste paradigmer. Nu er tendensen (forhåbentlig) blevet, at de voksne især beder børn om at løse mere hverdagsagtige opgaver, og hvor de voksne så observerer og reflekterer over, hvordan børn udfører disse opgaver, og hvad der er henholdsvis fremmer eller hæmmer børnenes aktivitetsudførelse. Voksne bør nu



Der er altså ikke noget nyt i, at det er godt med bevægelse, og at positive følelser omkring det, man skal lære, fremmer læreprocessen.

have mere fokus på, hvilke resurser, børn har, og hvordan børn kan udnytte disse resurser i forhold til at lære nye færdigheder og funktioner, de har lyst til at lære eller brug for at kunne.

For at få de oplysninger må de voksne observere børn i deres naturlige hverdagsmiljøer og aktiviteter i daginstitution, i en idrætstime/tumletime og på legepladsen. Ofte bør den voksne også komme på hjemmebesøg, og dér se børnene i deres vante omgivelser inden- og udendørs. Måske vil der også være brug for supplerende mere specifik undersøgelse i et lokale i institutionen, og da må én af forældrene meget gerne være med. De opgaver, børn her skal prøve at løse sammen med pædagogen/terapeuten, skal gerne ligne de legeaktiviteter, børnene kender til fra hverdagen. Nogle børn klarer sig bedre i opgaveløsningen i denne kontekst, end de gør i institutionen eller derhjemme, måske fordi de ikke hele tiden sammenligner sig med andre børn eller bliver forstyrret af dem. Nogle børn har sværere ved at løse opgaver i denne kontekst, da de måske kan opleve sig som til eksamen.

Så der er ikke kun en 'sandhed' om et barns funktionsniveau, resurser og eventuelle vanskeligheder. Børns præstationer er kontekstafhængige: fanger de aktiviteter, de voksne har planlagt; er barnet nysgerrig efter eller bange for at prøve dem; er barnet trist, træt eller sulten; bliver det afbrudt i sin leg med andre børn, fordi den voksne lige nu har tid til at undersøge barnet nærmere – den voksne får højst det 'sande' øjebliksbillede af hendes samvær med barnet den dag, i det tidsrum og med den dagsform, barnet har netop da.

Pædagogen/terapeuten samler efterfølgende alle de 'brikker', hun har fået til at *forstå* det enkelte barn på; på den baggrund kan hun så beskrive hypoteser til, *hvorfor* barnet løser de enkelte opgaver, som det gør. Nogle vil beskrive børns fejl og mangler, mens andre især vil have fokus på børns resurser og potentialer. Betydningsfuldt er det især at kende de enkelte børns potentialer, for det er dem, man skal tage udgangspunkt i i rådgivning, vejledning og eventuel træning af det, de enkelte endnu ikke har fået lært.

Alle vil udvikling – det kræver forandring i tanke og især i handling i hverdagen

Det mest betydningsfulde er, at de voksne omkring børn får *forståelse* og *indfølelse* i forhold til, hvad *de* kan ændre

i hverdagen i forhold til, at et barns eventuelle vanskeligheder skal medføre færrest mulige problemer i dagligdagen, således at barnet ikke – i mere end én forstand – bliver *kropumulig!*

I forslagene til handling bør de voksne tage udgangspunkt i, hvad barnet har allermost lyst til at lære og kunne lige nu. Den voksne kan give barnet mulighed for selv at eksperimentere og øve sig, og den voksne kan guide kropsligt, vise eller fortælle barnet, hvordan det måske kan blive enklere at lære, så aktiviteterne med det samme kan fremme barnets aktivitetsudførelse og deltagelse – have indbygget successikring. Det vil motivere børn til at ville og tro på, at de kan lære noget positivt og hensigtsmæssigt, de har lyst til eller brug for at lære.

Den voksne bør komme med lavpraktiske og konkrete eksempler på, hvordan hun/han ved at fjerne 'noget' fra omgivelserne, der hæmmer barnets aktivitet og deltagelse og tilføje 'andet' til omgivelserne, der fremmer barnets aktivitet og deltagelse, kan sikre succes for det enkelte barn. Og så skal barnet gøre mere af det, der virker og mindre af det, der ikke virker. Det kræver, at den voksne er kyndig og hittepåsom, for her kan man ikke bare give anvisninger ud fra forældede paradigmer ...

Nogle eksempler kunne være: at foreslå, at barnet skal gå til en fritidsaktivitet, hvor barnet kan trives med og mestre både selve aktiviteterne og med det sociale fællesskab; at foreslå, at barnet får nogle konkrete pligter derhjemme, som er både forståelige, overkommelige og meningsfulde for barnet. Det kan fx være at tømme opvaskemaskine, dække bord, bage boller, hænge vasketøj op med klemmer, lægge vasketøj sammen, vaske bilen eller passe kaminen og gå tur med hunden; og dermed minimere tiden, hvor barnet sidder alene med iPad, computerspil eller ser tilfældigt fjernsyn.

Målet er ikke at skåne børn, men at ruste dem bedst muligt til et liv med udfordringer, ved at styrke bl.a. børns kropslighed og kropsduelighed, gåpåmod, hittepåsomhed, nysgerrighed, ukuelighed, resiliens, menneskeduelighed og livsduelighed. Det er udfordringer, børn ikke lærer i særlige rum med særlige rekvisitter eller foran computerskærmen – dem lærer børn i motiverende kontekster sammen med andre børn. For børn kan det naturligt være gennem sociale bevægelsesaktiviteter, hvor de både får positive relationer til jævnaldrende og får oplevelser med successikring.



Sofus og Oskar finder spontant på en leg, da vi går tur ved stranden. Reglerne finder de ud af og ændrer undervejs. Voksne ville kunne kalde legen "Hvor lidt og hvor sent tør jeg flytte mig, når en bølge ruller ind? – og skoene må ikke blive våde". Børnene leger bare.

Oskar, den yngste og mindst bevægefarne, flytter sig – for en sikkerheds skyld – i god tid og tilstrækkelig langt tilbage, for at være helt sikker på, at hans nye sko ikke bliver våde. Sofus, der er 1½ år ældre, tør flytte sig i sidste øjeblik, og må så lige også løfte det ene ben, for at de nye sko ikke bliver våde.

De færdigheder, der skal til, for at få succes i denne selvopfundne leg, lærer de, mens de leger legen – øvelse gør mester!

Paradigmeskift gennem 30 – 40 år

Fra en klientorienteret til en klientcentreret praksis

For 30 – 40 år siden var fagfolk som regel klientorienterede – hvis de da overhovedet var i direkte dialog med familierne. Holdningen var for det meste, at fagfolk vidste *mest* og *bedst* i forhold til, hvad 'motorikbørn' havde brug for af træning og behandling i forhold til deres 'dårlige motorik', så den kunne blive så normal som mulig. Børn blev testet med objektive, standardiserede test i særlige rum med særlige rekvisitter for at få 'sandheden' om barnets fejl og mangler. Og fagfolk konkluderede, hvilken træning og behandling, barnet havde brug for at rette op på dets fejl og mangler – som regel uden at konkretisere forslagene til barnets hverdagsliv, motivation og interesser. Denne måde at arbejde på har ændret sig lige så langsomt hen imod en mere klientcentreret praksis. Fagfolk ved fortsat *mest* generelt teoretisk, men nu mener de fleste heldigvis, at barnet selv og forældrene som regel ved *bedst* i forhold deres egen livsverden – og at et frugtbart sam-

arbejde er både ønskeligt og nødvendigt, for at sikre barnet bedst mulig trivsel, læring og udvikling. Gjesing (2009)

At stille diagnoser

For 30 – 40 år siden stillede ikke kun læger og psykologer, men også pædagoger, lærere, terapeuter og sågar forældre diagnoser på børn. Først brugte man diagnoser som MBD, der stod for **Minimal Brain Damage**, der siden blev til **Minimal Brain Dysfunction** – diagnoser om mulig hjerne-skade eller hjernedysfunktion, som blev stillet på baggrund af observation af et barns motorik og adfærd. Siden fulgte flere bogstavdiagnoser, og børn blev deres diagnoser, fx DAMP-børn, ADHD-børn, autister, Asperger-børn mm. Senest er fx diagnosen 'særligt sensitive børn' også blevet populær og meget brugt.

Man stigmatiserer hermed disse børn; glemte og glemmer stadig ofte, at børn er meget mere end, hvad de kan og ikke kan. At børn primært er børn, sekundært kan være børn *med* nogle særlige personlighedstræk eller funktionsnedsættelser, som kan give dem vanskeligheder i visse

situationer i hverdagen sammen med en masse andre børn og forskellige voksne. Der er en glidende overgang fra, at børn opleves særprægede, til de opleves at have særheder og til, at de måske har en særlig sygdom/diagnose, der kan give specifikke funktionsvanskeligheder, som bliver tydeligere i mødet med omgivelsernes krav og forventninger til dem. Det sete afhænger af øjnene, der ser, samt fra hvilket perspektiv disse øjne ser. Nogle af disse børn – og især de voksne omkring disse børn – kan have brug for støtte, hjælp og supervision fra kyndige fagpersoner med forståelse og indfølelse.

Kropslighed, bevægelse og motorik

Der har været en stigende tendens til instrumentalisering af kroppen og af 'motorik'. Børn skal bevæge sig en time dagligt, hvor pulsen kommer op, *fordi* det er sundt, *fordi* det mindsker risiko for overvægt, *fordi* det er godt for hjertet, kredsløbet og knoglerne, *fordi* de så har lettere ved at sidde stille og lære fagligt, forstå begreber som op/ned, foran/bagved, stor/lille, lære bogstaver og talforståelse mm. Det er sjældent, at det er fordi det er dejligt bare at bevæge sig og fornemme den glæde, kroppen belønner os med, når vi er bevægeaktive.

"Når vi analyserer kroppen, bliver der altid en magisk rest tilbage, som unddrager sig analyse. [...] Når vi skriver om kroppen, står vi altid i fare for at omskrive den til noget andet. [...] Kroppens genstandsstatus kommer klart frem, når vi omtaler kroppen som noget, der skal granskes, trænes, plejes, trimmes, strækkes eller ordnes" (min oversættelse). Duesund (1995).

Det var egentlig meget lettere at undersøge og behandle børn for 30 – 40 år siden. Teorien var klar. Det handlede om *normal motorisk udvikling*: om motoriske milepæle, som lå præprogrammerede i hjernen, og som alle børn skulle igennem i en fastlagt rækkefølge til nogenlunde fastlagt tid. Der var *korrekt motorik*, og så var der *forsinket motorik*, *abnorm motorik* eller *dårlig motorik*. Og træning gik ud på at rette børns fejl og mangler og gøre forskellige former for dårlig motorik til normal motorik ved at træne korrekt.

Ud fra denne *hierarkiske opfattelse* af, hvordan vores hjerne fungerede, så skulle børnene behandles og trænes specifikt: noget skulle *trænes væk* (fx reflekser), andet skulle *trænes til* (fx rulle, krybe og kravle), eller *trænes ekstra* (fx snurre og gyngel), og børn skulle træne *specifikke færdigheder* i terapilokale (fx gang-, balance-, spise- og påklædnings-

træning). Ofte foregik dette uden for naturlig kontekst og med ét barn ad gangen, fordi så var det lettere for den voksne at styre og kontrollere træningen og resultaterne; og man regnede med, at der automatisk var en overførselsværdi til barnets hverdagsliv. Den voksne havde en plan og et mål, kunne med mellemrum re-teste barnet objektivt; ofte blev børnene ikke informerede om planen og målet, og endnu sjældnere blev de spurgt om, hvad de selv havde lyst til at kunne og lære.

Ud fra nyere paradigmer om *dynamiske systemteorier* bør dette virkelig ændre voksnes praksis i forhold til børn. Det forudsætter, at de voksne både har opdateret, lært om og *forstået* nyeste paradigmer, og at de også har *forstået*, hvad det så nødvendigvis *betyder for* og medfører af ændringer i træning og behandling af børn – at såvel mål, metoder og midler må ændres, fordi 'normal motorik' ikke længere 'findes', og at andre mål bliver betydningsfulde.

Mange af de måder, man tidligere har trænet og behandlet på, må forkastes, og man må lære betydningen af at udvikle nye måder og tankesæt i forhold til at hjælpe og støtte børn og familier i vanskeligheder.

Der er ikke mere noget, der hedder 'normal motorisk udvikling'. Jeg vælger at kalde det '*naturlig, kulturel, dynamisk læring og udvikling af sansning og bevægelse*'. Vi fødes som *natur*. Vores videre læring og udvikling er i høj grad *kultur*. Læring og udvikling kan ikke være *statisk*, for vi skal jo – i mere end én forstand – flytte os, så den må være *dynamisk*. Læring og udvikling handler også om forskelle i, hvilke krav og udfordringer, der er i den kontekst og *kultur*, man opvokser i – såvel etniske forskelle som forskelle i hvor bevægeaktiv eller bevægeøkonom, man er i de enkelte familier. Vi skal se på det dynamiske perspektiv i bevægelseslæringen – på at børn lærer at igangsætte, vedligeholde og stoppe bevægemønstre i naturlige kontekster. Det er fx ikke særlig interessant, om et lille barn kan sidde uden støtte kortvarigt. Det, der er interessant, er, hvad barnet lærer at gøre, når det er ved at miste balancen. Faldreaktioner er ikke noget, børn bare får og har, når de er X antal måneder. Det er noget, de kan lære og udvikle, hvis de gives mulighed for at eksperimentere og øve sig specifikt på at udfordre deres balancefunktion i frit siddende stilling på gulvet. Vi skal altså se på bevægelse som en *aktiv læreproces*, hvor 'motoriske færdigheder' ikke bare kommer af sig selv med tiden – ligesom hår og tænder gør det. Børn skal eksperimentere og øve sig i naturlige sammenhænge

for at lære lystfyldte og hensigtsmæssige bevægelsesmønstre. Bevægelsesmønstre er afhængige af omgivelserne, af de aktuelle opgaver/udfordringer, af børns 'inner drive' og ydre motivation, samt af de forventninger og krav der stilles over for – af konteksten.

Bevægelseslæring og -udvikling handler især om at tilegne sig en øget mangfoldighed af handlestrategier eller programmeringsregler for fleksibelt og varieret at mestre sin krop i en foranderlig verden, hvor tyngdekraften dominerer.

En sådan definition på bevægelseslæring og -udvikling har ingen aldersgrænser og har global gyldighed. Gjesing (2009), Gjesing og Hostrup (2010)

Jeg holdt i begyndelsen af 90'erne op med at have mine særlige lokaler med særlige rekvisitter, hvor jeg kunne lave "objektiv" testning og kontrollerbar behandling. Jeg tog nu i stedet ud i børnenes hverdagsliv på legepladsen, i skolegården, daginstitutionen, klasseværelset, i svømmehallen, derhjemme mm. – og foreslog dér, hvordan de enkelte børn kunne få flyttet deres aktuelt nærmeste udviklingszone gennem at eksperimentere og øve sig på aktiviteter,

de var motiverede for at lære; aktiviteter, der var forståelige, overkommelige og meningsfulde for *dem* – med sammenhæng i deres hverdagsliv.

Målet i intervention gik fra at være *korrekt motorik*, til *meningsfuld aktivitet* som en dynamisk aktivitetsproces i naturlige omgivelser – at lære og udvikle deres kropsduelighed og især *kropslighed*, som bl.a. indeholder: *at være* sin krop i stedet for *at have* en krop, at udvikle sin hittepåsomhed og foretagsomhedskompetence, sin modstandsduelighed (resiliens), sin menneskeduelighed og livsduelighed.

Fokus på aktivitet, deltagelse og aktivitetsanalyse

Der er heldigvis hos mange fagpersoner ved at komme meget mere fokus på, at voksne i forhold til børn især skal tage udgangspunkt i at kunne graduere og variere aktiviteter. Det man også måske vil kunne kalde lærings-/undervisningsdifferentiering. Voksne skal kunne analysere almindelige lege, aktiviteter og rekvisitter, så de kan lære at kunne *graduere* dem – gøre dem enklere eller mere udfordrende, så lege, aktiviteter og rekvisitter hele tiden er inden for de enkelte børns aktuelle nærmeste udviklingszone. Så bliver det sjovt for alle at være med – og *læring kan gå som*

Gjesing og Andersen (2017)



De to trekanter skal illustrere, hvordan fokus for intervention var i henholdsvis omkring 1980 og gerne skal være i 2017. Den venstre pil markerer, at fokus tidligere var kropsfunktion og normal motorik, som fylder mest i trekanten til venstre; mens den højre pil markerer, at det, der gerne skal være i fokus og fylde mest i dag er børns deltagelse og aktivitet i deres livsverden – det der fylder mest i den højre trekant.

Aktivitet med rekvisit – påfuglefjer

Aktivitet	Balancere med påfuglefjer
<p>Sådan gør du</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Man skal kigge mod toppen af rekvisitten (her ser man tidligst, når den er ude af balance) • Sørg altid for at have den nederste ende af rekvisitten lodret under den øverste ende • Falder den øverste ende af rekvisitten fremad, skal man flytte den nederste ende af rekvisitten fremad
<p>Rekvisitter</p>	<p>Påfuglefjer – mindst én til hver</p>
<p>Sådan kan du eksempelvis</p> <ul style="list-style-type: none"> • graduere aktiviteten • variere aktiviteten 	<p>Gøre aktiviteten enklere:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bruge lange lette rekvisitter: påfuglefjer eller lange balloner – de bevæger sig langsomt • Guide børn med ord • Mere gulvplads til rådighed for det enkelte barn • <p>Gøre aktiviteten mere udfordrende:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kaste påfuglefjeren op i luften og fange den igen på håndfladen, håndryggen, skulderen, panden m.m. • Balancere med påfuglefjer på den ene fod • Balancere med to påfuglefjer • Mindre gulvplads til rådighed for det enkelte barn • Stå på bevægeligt underlag, mens man skal balancere med påfuglefjer • Sætte sig/lægge sig stille og roligt ned på gulvet og rejse sig op igen, mens man balancerer med påfuglefjer eller andre rekvisitter • <p>Variere aktiviteten:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Brug andre rekvisitter, fx kosterkafter, rundstokke, fluesmækkere i plastik, fjer-støve-koste og lange balloner. Den tungeste ende af rekvisitten skal altid vende opad. Det er lettere med lange rekvisitter – jo kortere de bliver jo sværere er det. • Holde en tallerken på pind i bevægelse • Gå en forhindringsbane eller stafetløb med rekvisitten •
<p>Aktiviteten stimulerer blandt andet</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Selvfølelse og selvtillid • Opmærksomhed • Kropsbevidsthed • Rumlige relationer • Balancefunktion • Koordination • Begreber •

Se yderligere kommentarer til leg med påfuglefjer i bogen "Gøgl i hverdagen – sådan!" (2008).

Aktivitetsanalysekema i Gjesing og Andersen (2017). Gengivet med tilladelse af forlaget og forfatteren.

en leg! Derudover skal voksne kunne *vari*ere lege, aktiviteter og rekvisitter, så de ikke efter et stykke tid bliver kedelige for børnene.

For voksne gælder det om hellere at kunne fem lege og aktiviteter, som de kan graduere og variere på 100 måder, end at kunne 100 lege og aktiviteter, som de ikke kan tilpasse til de enkelte børns aktuelle udviklingszone. Bliver voksne rigtig kyndige til dette, vil læring kunne blive sjovere for alle børn, såvel derhjemme, i dagpleje, vuggestue, børnehaver, skoler, fritidsordninger og i fritidsaktiviteter. Så børn skal i mindre grad trænes og behandles individuelt; de skal i stedet være aktive sammen med deres kammerater i de samme aktiviteter – i for alle børnene naturlige, motiverende og meningsfulde lege og aktiviteter på 'rette' niveau; det med at finde 'rette niveau' for de enkelte børn kræver at voksne både teoretisk og i praksis er kyndige. I stedet for at have forskellige test, man kan krydse af i, hvad børn kan eller ikke kan, bør pædagoger og terapeuter i højere grad have fokus på og kunne udfylde aktivitetsanalyseeskemaer, så man enkelt og hurtigt kan tilpasse – graduere og variere – aktiviteter til de aktuelle børnegrupper. Se et enkelt eksempel på et udfyldt aktivitetsanalyseeskema på foregående side – og prøv at se, hvor mange muligheder, der er for at gøre en sådan aktivitet enklere eller mere udfordrende, samt muligheder for at variere aktiviteten. Og endelig alle de muligheder for stimulering, der er afhængig af, hvordan man leger aktiviteten ...

I mange af bøgerne under 'referencer' er der masser af udfyldte aktivitetsanalyseeskemaer, der forhåbentlig kan inspirere.

Referencer:

- Duesund, L. (1995). *Kropp, kunnskap og selvpoppfatning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gjesing, G. og Andersen, K. (2017). *Børn i bevægelse og leg. Grundlæggende teorier og praksis*. Vejle: DGI
- Gjesing, G., Qvist, L. og Dall, T. (2011). *Krop og læring i indskolingen. Hvorfor? hvordan? – sådan!* Frederikshavn: Dafolo.
- Gjesing, G. og Hostrup, L. (2010). Naturlig og kulturel bevægelsesudvikling. I: Andersen, I. et al.: *Ergoterapi og børn – udvikling, aktivitet og deltagelse*. København: Munksgaard Danmark.
- Gjesing, G. (2011). *Nysgerrige børn i bevægelse og aktivitet*

– i dagplejen, børneinstitution og derhjemme. Frederikshavn: 2. udgave Dafolo

- Gjesing, G. (2009). *Kroppens muligheder og kropumulige unger – i indskoling, fritid og derhjemme*. Frederikshavn: Dafolo.
- Gjesing, G. og Dall, T. (2009). *Matematik i skolens uderum – sådan!* Frederikshavn: Dafolo.
- Gjesing, G. og Niemann, A. (2008). *Gøgl i hverdagen – sådan!* Frederikshavn: Dafolo
- Grundtvig, N. (1834). *Standsmæssig oplysning/Et udkast om samfund og skole*. Udg. v. KE Bugge, <http://grundtvig-byen.dk/gr/3445.pdf>.



Gudrun Gjesing

Gudrun Gjesing er specialergoterapeut i børn, en reflekterende praktiker og "børnelokker". Gudrun blev i 1977 ansat på Undervisningscentret i Aabenraa, og i 1985 – som den første ergoterapeut i landet – fastansat deltids på Skolepsykologisk Rådgivning/Pædagogisk Psykologisk Rådgivning i Haderslev Kommune, fordi man dengang mente, at der var visse sammenhænge mellem 'motorik' og børns trivsel og faglig indlæring. Senest arbejdet deltids på Observations- og behandlingsinstitutionen Ehlershjemmet i Haderslev i 8 år.

Har sideløbende med deltidsarbejde i alle årene arbejdet freelance: været selvstændig rådgiver, projektmanager, kursugiver og underviser i ind- og udland.

Har endvidere skrevet mange artikler og bøger. Se mere på www.gjesing@one