

Boltrelek og lekeslåssing: II. Om å gi gutter rom til å være gutter

Det ligger også biologiske forhold til grunn for forskjeller i gutters og jenters lek. Gutters preferanse for røff fysisk lek gir dem et handikap i den moderne skolen og i tradisjonell psykoterapi.

TEKST

Nils Eide-Midtsand

PUBLISERT 4. desember 2007

ABSTRACT:

Rough-and-tumble play: II. On the importance of providing boys with sufficient space to be boys

The author explores the possibility that contemporary society moves in directions that make it increasingly difficult for boys to adjust. Gender differences in brain biology and behavioural predispositions make boys play and learn in different ways than girls. Like young males of other mammalian species boys are more prone to impulsivity, movement and rough-and-tumble play – a form of play that appears to boost maturational processes in their brain, but that is often misjudged as «bad behaviour» and discouraged. It seems that boys' natural ways are being increasingly pathologised, and that the epidemic of ADHD might well be regarded as a specific manifestation of this process. Also, boys may need other forms of therapy than do girls.

Keywords: rough-and-tumble play, boys, gender differences, attention deficit hyperactivity disorder, developmental psychology, psychotherapy

EMNER

Boltrelek og lekeslåssing

Gutter

Kjønnforskjeller

ADHD

Utviklingspsykologi

psykoterapi

Slutføringen av artikkelen ble muliggjort gjennom en skrivepermisjon ved Xristos Research Center på Lesbos, Hellas i oktober 2006.

Boys don't necessarily move around
in order to break things but in order
to keep things whole

Mark Strand. «Keeping Things Whole»

I en tidligere artikkel (Eide-Midtsand, 2007) refererte jeg til forskning som demonstrerer boltrelekens store betydning for barns psykososiale utvikling og tilpasning. Det ble referert til nevrovitenskapelige funn som antyder at den mest grunnleggende funksjonen til boltrelek er å aktivere biokjemiske vekstfaktorer i hjernen. Boltrelekens betydning for modningen av frontallappene ble spesielt framhevet. Denne forskningen ble brukt som bakteppe for å forstå barn som ekskluderes fra boltrefellesskapet med jevnaldrende, og hvorfor så mange av dem velger boltrelek som medium også i psykoterapi.

I denne artikkelen skal jeg prøve å belyse den spesifikke betydningen boltrelek synes å ha for guttens utvikling, med utgangspunkt både i hjerneforskning på kjønnsforskjeller så vel som i evolusjonspsykologiske data. Denne forskningen må tas med det sedvanlige forbeholdet om at funn på gruppenivå ikke nødvendigvis er valide på individnivå. Gutter er selvfølgelig også individer og varierer svært på de fleste områder som berøres i det følgende. Jeg vil også understreke at det er mange likhetstrekk mellom gutters og jenters psykologiske fungering. I løpet av de siste tiårene er det imidlertid disse likhetene som har blitt nokså ensidig betont, mens det ikke har vært like god tone å snakke om medfødte ulikheter. Følgelig vil det være ulikhetene mellom kjønnene og mer spesifikt guttenes væremåte og behov jeg konsentrerer meg om å utforske nærmere i denne artikkelen.

Forskjeller mellom kjønnene

Forskjeller i lekepreferanser

Ett enkeltfunn går igjen i nesten all litteratur om lekeslåssing og boltrelek: Det ser ut som denne formen for fysisk utfoldelse utøver en særlig sterk tiltrekning på gutter. Blant seksåringer er gjennomsnittsgutten mer fysisk aktiv enn tre fjerdedeler av jentene, og de aller mest aktive barna er som regel gutter (Kindlon & Thomson, 2000). Fra treårsalderen og utover engasjerer gutter seg i lekeslåssing fra tre til seks ganger hyppigere enn jenter – en kjønnsforskjell som vedvarer gjennom resten av barndommen (Geary, 1999; Geary, Byrd-Craven, Hoard, Vigil & Numtee, 2003). Lindzey og Mizes studie fra 2001 oppsummerer og bekrefter tidligere funn om lekepreferanser: Gutter er mer tilbøyelige enn jenter til å engasjere seg i boltrelek, mens jentene er mer tilbøyelige enn gutter til å samhandle gjennom rollelek (liksom-lek).

Samme studie bekrefter også noe annet vi lenge har visst, nemlig at foreldre er mer tilbøyelige til å boltreleke med sønnene sine og rolleleke med døtrene. Slike funn ble tidligere automatisk tolket i retning av at kjønnsforskjellene i lek er et resultat av læring, og at potensialet for den ene eller den andre form for lek er likt hos begge kjønn. Imidlertid vet vi nå at spedbarnet nesten helt fra fødselen er aktivt med på å forme sine omgivelser, og at det utløser nettopp den type stimulering hos dem som det trenger for å utvikle seg. Det kan hende at gutter og jenter er predisponert for å hente inn forskjellige typer lekestimulering fra omgivelsene sine. Ifølge Ruble og Martin (1998) begynner kjønnsforskjeller i barneinitiert sosial atferd og preferanser å vise seg så tidlig som ved attenmånedersalderen.

Selv om sosiale påvirkninger selvsagt er med på å forme barns lek, tyder mye på at det også ligger biologiske preferanser til grunn for hvordan gutter og jenter leker.

Interessant nok er mange av de samme kjønnsforskjellene påvist hos andre pattedyr. Dr. Meaney's forskning ved McGill-universitetet er representativ i så måte. Han fant at hos både rotte- og apeunger engasjerer hanner og hunner seg i ulike lekeformer fra en svært tidlig alder: Hannene foretrekker å utfolde seg i røff fysisk lek, mens hunnene velger roligere aktiviteter, slik som å lyske hverandre eller passe småsøsken. Meaney er slått av likheten med menneskebarn – gutter som slåss og boltrer seg, og jenter som leker med dukker. I en rekke forsøk har han underbygd hypotesen om at disse kjønnsforskjellene er basert på nevroendokrine ulikheter mellom de to kjønnene (Meaney, 1989; Meaney & McEwen, 1986). Han har vist at unge rottehunner som er blitt tilført ekstra testosteron på fosterstadiet, engasjerer seg oftere i lekeslåssing enn normale hunner. Lignende effekt er påvist hos rhesusaper, hvor unge hunner boltreleker mer etter prenatale androgeninjeksjoner (Arai, 2001).

Tilsvarende funn er også gjort på mennesket, for eksempel i studier av jenter med kongenital adrenal hyperplasi (CAH). Dette er en medfødt sykdom som fører til overproduksjon av mannlige kjønnshormoner. Det viser seg at lekemønstrene til disse jentene også blir maskulinisert: de liker boltrelek bedre enn normale jenter og foretrekker samme type leketøy som gutter (Berenbaum, Duck & Bryk, 2000). Til og med tegningene deres blir mer lik gutters – både når det gjelder motivvalg, fargepreferanser, figurkomposisjon og uttrykk (Ijima, Arisaka, Minamoto & Arai, 2001).

Det er nærliggende å formode at boltrelek dermed også kan være viktigst for guttens utvikling, og at jenters bio-psyko-sosiale kompetanse muligens stimuleres mer av andre typer aktiviteter. Forskningen på dette feltet har bare så vidt begynt. I en relativt ny studie rapporteres det at barns emosjonelle kompetanse overfor andre barn korrelerer med jenters dyktighet i rollelek, mens den korrelerer med fysisk lek hos guttene (Lindsey & Colwell, 2003). Kanskje er unge apehunnens lek med småsøsken og småjenters dukkelek like vesentlig for modningen av den kvinnelige hjernen som boltrelek er for den mannlige.

Funksjonelle forskjeller i hjernen

Det har i flere tiår vært nærmest tabu å antyde at noen av forskjellene mellom gutters og jenters væremåte ikke er et resultat av sosialisering, men av biologiske forskjeller. Nye måter å se hjernens oppbygning og funksjon på, slik som PET og MRI, er i ferd med å forandre på dette. Disse metodene gjør oss i stand til å «se» hjernens fungering mens den er i aktivitet, til å studere hvordan aktivitetsnivået stiger og avtar i de ulike hjernedelene mens forsøkspersonen utfører forskjellige oppgaver. Hittil er det avdekket over hundre strukturelle og funksjonelle forskjeller mellom hjernen til gutter og jenter (Gurian & Stevens, 2005). Jeg skal foreløpig nøye meg med å oppsummere noen få konsekvenser dette kan ha for guttens væremåte, og særlig det som kan belyse hans eventuelle kjønnsspesifikke preferanse for boltrelek.

For det første synes den maskuline hjernen å predisponere gutten for bevegelse. Gutter er mer tilbøyelige enn jenter til å knytte læring og velvære til fysisk bevegelse. Guttens hjerne er romlig heller enn verbal. Dybde- og distansepersepsjonen er bedre utviklet hos ham, mens han er generelt dårligere til å fange opp kvaliteter i den menneskelige stemme. Gjennomsnittsgutten er dårligere utrustet til å oppfatte følelser hos andre og til å uttrykke egne følelser, opplevelser og tanker gjennom ord – kvaliteter som den lille jenta kanskje dyrker og finsliper gjennom sin rollelek. Han bearbeider lettere følelser gjennom handling og er mer avhengig av sansetaktil stimulering for å uttrykke seg.

Det høyere testosteronnivået kombinert med mindre aktive frontallapper har programmert ham til å søke aktiviteter med større innslag av konkurranse og fysisk risikotaking enn det som kjennetegner gjennomsnittsjenta. Impulsivitet har vist seg å være et viktig aspekt ved guttens naturlige væremåte, og gir seg sågar utslag i hans læringsstil. Måten hjernen hans er organisert på, får ham til å søke aktiviteter med rask økning i spenningsnivå, etterfulgt av forløsning. En viss aggressivitet – i betydningen selvhevdelse, pågåenhet, stridslyst, angrepsvillighet – er også viktige aspekter ved gutters væremåte. Endelig har vi lenge visst at gutter foretrekker å utfolde seg i større grupper enn jenter. Dette er et tverrkulturelt fenomen, som også er påvist hos primater (Gurian, 1996), og drøftet i et evolusjonspsykologisk perspektiv av Geary og medarbeidere (2003).

Kjønnsforskjeller i et evolusjonspsykologisk perspektiv

Hjernen vår har utviklet seg til det den er, for at forfedrene våre skulle overleve. Vi har stort sett den samme hjernen i dag som Cro-Magnon-mennesket hadde da det spredte seg innover Europa for førti tusen år siden. Det vil si at mannens hjerne opprinnelig er skapt for å jakte, beskytte egen stamme og utkonkurrere rivaliserende stammer i kampen om ressursene, hvilket ofte innebar krigføring. Kvinnens oppgave var først og fremst å dra omsorg for den oppvoksende slekt, noe som gjenspeiler seg i strukturelle og funksjonelle særtrekk ved hjernen hennes den dag i dag, ifølge evolusjonistene.

I alle kulturer som er studert, har man funnet at gutter og jenter samler seg i grupper av eget kjønn og engasjerer seg i forskjellige typer lek og sosial atferd. Data tyder på at denne atferden er selvinitiert og ikke, som man lenge ønsket å tro, et resultat av voksensamfunnets forventninger og direktiver (Geary, 1999; Geary et al., 2003). Gutter og jenter danner og vokser opp i forskjellige subkulturer, der de gjennom lek øver og utvikler ferdigheter som hvert av kjønnene engang behøvde for å sikre stammens overlevelse. Geary og medarbeidere mener at guttens forkjærlighet for boltrelek er et uttrykk for at hjernen hans gjennom evolusjonære utviklingsprosesser over tusenvis av år driver ham til å oppøve ferdigheter forfedrene hans hadde bruk for i jakt og konkurranse om ressursene. Motsatt øver jentas mor-barn-lek (enten med småsøsken eller dukker) henne i ferdigheter som vil komme godt med når hun skal dra omsorg for egne barn.

Sosialpsykologiske eksperimenter (referert i Geary et al., 2003) viser at gutter mer enn jenter er opptatt av å oppnå sosial status og dominans, og å bygge koalisjoner mot

rivaliserende guttegjenger. Gruppene deres er gjennomgående større og har lavere inklusjonsterskler enn jentenes, hvor fokus mer er på å etablere et tettere og mer personlig nettverk av nære relasjoner. Disse predisposisjonene er fortsatt innebygd i guttens biologi, selv om samfunnet han vokser opp i, ser ut til å utvikle seg i en retning som mer og mer favoriserer kvinnelige verdier.

De evolusjonspsykologiske teoretikerne anskueliggjør etter min mening hvordan de refererte forskjellene mellom guttehjernen og jentehjernen kan ha utviklet seg. Men selv om kjønnsforskjellene er biologisk forankret, vil kulturelle faktorer og sosialisering selvsagt påvirke hvordan forskjellene uttrykkes. At gutter mer enn jenter dras mot lekeslåssing, ser ut til å være nedlagt i guttens natur. Intensiteten i lekeslåssingen varierer derimot mye fra kultur til kultur, og går atskillig røffere for seg i samfunn der fysisk aggresjon mellom voksne menn er vanlig, for eksempel i enkelte søramerikanske indianersamfunn (Geary et al., 2003)

Aggresjon - fysisk og relasjonell

I de to foregående avsnittene har vi sett at guttens nevrobiologi og evolusjonshistorie naturlig leder ham imot boltrelek framfor mer stillesittende rollelek. Imidlertid er det glidende overganger mellom lekeformene, og gutters boltrelek kommer også i utgaver som innbefatter rolle- og fiksjonslek. Denne rolleleken kretser i stor grad rundt aggressive temaer, med våpen og superhelter som to viktige ingredienser. Den fysiske utfoldelsen er stadig like viktig. Med enkelte kulturavhengige variasjoner lekes denne typen lek av gutter over hele verden. I atmosfæren av kjønnsnøytralitet som har preget barneoppdragelsen i vår vestlige sivilisasjon i de siste tiår, har eksperter advart mot den og foreldre og barnehageansatte prøvd å utradere den. Men den lar seg kanskje ikke utradere, fordi den er programmert inn i guttens nevrologiske harddisk, så å si: Ta fra ham lekepistolen, og han skyter med en pinne i stedet. Gi ham dukker, og den største blir til et maskingevær som han meier ned de andre med.

Kjønnsforskjeller trer tidlig fram også på dette området. En studie viser at gutter er mer fysisk aggressive enn jenter allerede i seksmånedersalderen (Gurian, 1996); deretter øker spriket mellom kjønnene opp mot tre–fireårsalderen der gutter viser dobbelt så mange aggressive handlinger som jenter (sitert i Keenan, 2002). Hos gutter inntreffer det på dette alderstrinnet en plutselig økning i testosteronnivået, som vedvarer ett års tid. Det er nettopp på denne tiden at gutter blir så opptatt av lekevåpen, actionhelter og lekeslåssing. Hos normale barn ser man samtidig en gradvis nedgang i aggressive handlinger mot andre. Det virker m.a.o. som aggresjonen mer og mer flyttes over til lekens sfære, der man relativt fritt og trygt kan utforske den og eksperimentere med ulike måter å uttrykke den på.

I tråd med evolusjonspsykologenes funn omkring gutters og jenters ulike fokus i sosiale situasjoner, er jenters aggresjon mer relasjonell – rettet inn imot å ødelegge rivalinnenens personlige nettverk ved hjelp av sladder, bakvaskelser, sosial utfrysning og lignende. Denne relasjonelle aggresjonen viser seg allerede i førskolealderen og når et slags klimaks i ungdomsalderen (Geary et al., 2003).

Slik tilfellet var med hjerneforskningen, har også forskningen på aggresjon brutt med modeller som lenge ble opphøyd til absolutte, uimotsigelige sannheter innenfor feltet vårt. Disse modellene så aggressiv atferd primært som et imitasjonsfenomen: Aggresjon hører ikke naturlig hjemme i mennesket; den er tillært, noe som tilføres barna utenfra gjennom negative modeller. Ifølge Keenan (2002) og Tremblay (2002) tyder ny forskning på at aggressiv atferd ikke er tillært, men et biologisk styrt fenomen som framtrer naturlig hos småbarnet, og gradvis avtar etter hvert som individet finner mer passende måter å uttrykke sinne og frustrasjon på.

Richard Tremblay sier det slik: «Menneskebarn lærer å ikke bruke fysisk aggresjon gjennom forskjellige typer samhandling med omgivelsene sine, i stedet for å lære å bruke fysisk aggresjon av omgivelsene» (2002, s. 3, min oversettelse). Gurian (1996) mener det er viktig å skille mellom aggresjon og voldsutøvelse. Aggresjon og risikotaking er naturlige, testosterondrevne sider ved guttens vesen, sier han; vold er tillært. En av de store manglene ved det moderne samfunnet er at det tilbyr gutter svært få muligheter og liten støtte til å finne naturlige og ufarlige, sågar kreative, utløp for sin aggressive energi. Resultatet blir ofte at aggresjonen uttrykkes som fysisk vold. Som vi har sett (Eide-Midtsand, 2007), gir boltrelek og lekeslåssing gutter et medium til å utforske sin spesielle «gutteenergi», og til å finne fram til mer modne måter å uttrykke den på.

Voksensamfunnets syn på boltrelek

Panksepp påpekte i 1993 at i forhold til andre lekeformer hadde boltrelek til da vært bemerkelsesverdig lite studert hos menneskebarn. Han mente at dette bunner i at boltrelek på overflaten kan virke voldsom og ofte blir betraktet som nedbrytende og potensielt farlig av voksne. Ut fra et perspektiv som så aggressivitet som noe tillært, er det lett å tenke seg at lekeslåssing og annen boltrelek framsto i et negativt lys – til og med som en form for antisosial aktivitet (Ladd, 1983) som lærte barna å være voldelige. I stedet tyder de siste par tiårs forskning altså på at lekeslåssing tvert imot er en arena der barn, særlig gutter, finner fram til mer modne måter å uttrykke aggresjon på.

Denne kunnskapen ser hittil ikke ut til å ha hatt særlig gjennomslagskraft i miljøer som har med barn å gjøre. Studier viser at voksne ofte mistolker boltrelek som voldelighet. I en studie av barn i grunnskolen (Smith, Smees, Pellegrini & Menesini, 2002) viste det seg at barna og lærerne hadde vidt forskjellig syn på lekeslåssing, der lærerne hadde et negativt syn og ofte forvekslet denne lekeaktiviteten med ekte slåssing. Dette synet gjennomsyrrer den tidlige faglitteraturen om fenomenet boltrelek (Boyd, 1995; Smith & Lewis, 1985). Ekspertene på barn og utviklingspsykologi unnlater enten å diskriminere mellom lek og voldelig aggresjon; eller de hevder at barna før eller siden vil miste kontrollen og råder derfor foreldre og lærere til å eliminere den slags lek (referert i Reed & Brown, 2000).

Ekspertenes fordommer mot lekeslåssing kommer til uttrykk selv når de observerer dyr i laboratoriet. Panksepp (1993) refererer for eksempel til studier som viser at studenter identifiserer boltrelek som lek noe over 75 % av gangene, barn mellom 4 og 9 år svarer

korrekt i 100 % av tilfellene, mens vitenskapelig trente nevrovitere er tilbøyelige til å misforstå fullstendig og definere dyrenes lek som aggressiv atferd.

Studier på området viser uten unntak at barna selv er de mest positive til boltrelek og de beste til å vurdere hva som er lekeslåssing og hva som er voldsutøvelse. Barn fra ulike nasjoner er påfallende samstemte når de vurderer de samme videoklippene av boltrelek fra egen og andres kultur (Costabile et al., 1991), noe som støtter antagelsen om at boltrelek er en kulturuavhengig aktivitet med et signalsystem som langt på vei er nedfelt i menneskets biologi.

Flere studier, bl.a. Conner (1989), rapporterer en større tendens hos kvinner enn hos menn til å feiltolke boltrelek som aggresjon. Samme studie indikerer også at lærere er mindre presise enn andre voksne i å diskriminere mellom de to fenomenene. For en mor eller en lærerinne virker antakelig to småpiker som sitter i en krok og leker med dukkene sine, mer harmoniske og vennlige enn to gutter som jager hverandre omkring, fekter med sverd, skubber hverandre over ende og ruller omkring på gulvet i brytekamp. Men boltrelek er gutters spesielle medium for å pleie vennskap og vise omsorg (Donaldson, 1976; Reed & Brown, 2000), og jo tettere vennskap, desto «røffere» kan de tillate seg å være mot hverandre.

Noddings (1993) påpeker at det ikke eksisterer én riktig måte å bry seg om andre på, og at gutter og jenter, kvinner og menn har forskjellige perspektiver på nære relasjoner og hvordan de uttrykker nærhet og vennskap. Det ene perspektivet er ikke noe bedre eller dårligere enn det andre. I vår kultur, og spesielt i skolen, er det imidlertid de kvinnelige perspektivene som dominerer, mens ingredienser i gutters nærhetsrepertoar – som dytting, bryting, dulting og boltring – defineres som problematferd og undertrykkes (Reed & Brown, 2000)¹.

Patologisering av guttenaturen

Flere forfattere har påpekt at det i de senere tiår, delvis som en utilsiktet bivirkning av kvinnekampen, har funnet sted en patologisering av maskulinitet – av menns og gutters naturlige væremåte. Det negative synet på boltrelek føyer seg i så måte inn i et videre mønster. Ikke noe annet sted er dette mønstret så synlig og så invalidiserende for gutten som i skolevesenet. Skolen utgjør et utpreget feminint miljø, befolket av kvinnelige lærere og autoritetsfigurer som ofte har en så mangelfull forståelse av gutters natur og så liten toleranse for gutters naturlige uttrykksmåter at det i enkelte tilfeller kan medføre traumatisering (Gurian & Stevens, 2005; Kindlon, 2000).

Guttens høyere aktivitetsnivå og lavere impuls kontroll, hans hang til risikotaking og fysiske uttrykksmåter, blir gjerne sett på som «støy» i systemet. Selv når han leser en bok, sitter gutten sjelden helt stille: han vipper med stolen eller peller på neglene sine. Han er mindre organisert og dårligere til å samarbeide og konsentrere seg om verbale instruksjoner enn gjennomsnittsjenta; han er dårligere til å lytte og til å lære gjennom de kanalene som skolen har bestemt at undervisningen skal foregå gjennom. En forbløffende ulikhet mellom gutters og jenters hjerne ble for få år siden avdekket gjennom MRI-skanning (Gurian & Stevens, 2005). Det viser seg at mens jentas hjerne

durere og går uavlatelig, trenger gutten å «lade opp» hjernen sin med jevne mellomrom. Hjernen kobler seg rett og slett ut, inntar «hvilemodus» – spesielt når han kjeder seg. I klasserommet gnager han på blyanten eller kaster viskelær på sidemannen for å få noe til å skje slik at han kan holde fokus. Fra lærerens synspunkt er han et uromoment; det virker som han ikke konsentrerer seg, ikke følger med – noe han heller ikke gjør, men ikke av vrangvilje eller dumskap, men derimot fordi det er slik hjernen hans fungerer og skal fungere.

Skolen befatter seg, som før nevnt, mest med anliggender som vokser ut av en feminin kultur; og premierer ferdigheter som er lettest å utvikle med jentas biologiske utgangspunkt. Dette gjelder spesielt barneskolen, dit guttene kommer i gjennomsnitt ett år tilbake for jentene i utvikling, fra finmotorikk til språkforståelse. En kan for eksempel ikke forvente at en seks år gammel gutt skal sitte stille på pulten sin. Det motoriske systemet hans er fortsatt i full vekst og roper til ham: «bruk oss! beveg deg!» (Biddulph, 2003). Jo tidligere skolestart, desto større handicap må gutten starte med. Følgelig er det ikke så underlig, sier Gurian og Stevens (2005), som riktignok snakker ut fra amerikanske forhold, at stadig flere gutter trenger spesialundervisning, utvikler atferdsproblemer eller faller helt ut av skolen.

Spørsmålet blir så om man skal tilpasse undervisningen av gutter til gutters spesielle behov, eller om man skal fortsette å prøve å tilpasse gutten til en undervisning som ikke er basert på hans biologi og innebygde måte å fungere på. Gurian og Stevens (2005) mener at dette ikke bare er et pedagogisk, men kanskje enda mer et moralsk spørsmål. Riktignok er menneskehjernen plastisk, sier han, og gutter kan og bør selvfølgelig trenes opp til å bli bedre lyttere, flinkere til å ta hensyn til andre, osv. Men det er ikke alt i hjernen som lar seg omforme, ikke den grunnleggende måten den er «skrudd sammen» på. Og den lar seg ikke nødvendigvis forme etter våre idealer. Har vi i det hele tatt noen rett til å forme barn til en type elev som vi voksne har bestemt oss for er lettest å undervise, lettest å omgås? Gurian og andre som har befattet seg spesielt med dette spørsmålet (for eksempel Biddulph, 2003; Kindlon, 2000), mener den beste løsningen for alle parter, individ som samfunn, ligger i å legge forholdene til rette slik at guttene kan fungere og lære på en måte som er naturlig for dem.

Men hittil har det vært lettere å velge de motsatte løsningene. Det er lettere å omforme enkeltindivider enn store systemer. Resultatet er at gutten i stadig større grad blir en som må tilpasses, fikses, repareres – ikke bare innenfor skolesystemet, men etter hvert som økonomiveldet ekspanderer, også i alle andre sammenhenger som har med hans oppdragelse å gjøre. Det ser ut til å bli stadig mindre toleranse for hva gutten naturlig er: mer urolig enn samfunnsmaskineriet setter pris på; mer impulsiv, mindre oppmerksom, mindre lyttende, vanskeligere å undervise dersom han ikke får tilstrekkelig med fysisk rom å tilegne seg kunnskapen i. Den mest tilfredsstillende løsningen – for alle med unntak av gutten selv – er å definere hans væremåte som sykdom. Det åpner også opp for å ta kjemiske midler i bruk til å omforme ham slik «vi vil ha ham».

Når gutteenergi blir sykdom: ADD/ADHD

Gutter og den spesielle gutteenergien ble i tidligere tider anerkjent gjennom relativt ikke-stigmatiserende uttrykk av typen «lopper i blodet», «kvikksølv i baken» eller «gutter er gutter». I løpet av relativt kort tid har intoleransen for de mer lekne, impulsive og viltre sidene ved guttenaturen økt betraktelig, noe som også gjenspeiler seg i de termene man anvender for å beskrive dem. De mest «guttete» guttene er ikke lenger gutter; de er atferdsproblemer, impulsstyrte, hyperaktive, respektløse og ukonsentrerte, med brister både i evnen til å vise empati med andre så vel som til å sette ord på egne følelser.

Nå ville det selvfølgelig være tvilsom moral å gi barn medisiner bare fordi de er mer uoppmerksomme, impulsive og vanskelige å ha med å gjøre enn gjennomsnittet. Å definere problemene som sykdom, som biokjemiske forstyrrelser i hjernen, åpner derimot mange dører som ellers måtte forbli lukket: Når noen er syke, blir det logisk følgeriktig å gi dem behandling – sågar med narkotiske stoffer som man for anledningen legitimerer ved å omdefinere dem til medikamenter.

PET-forskningens liste over de egenskapene som reflekterer guttehjernens naturlige fungering, ligner til forveksling på «symptom»-listen som inngår i ADD/ADHD. Gurian (1996) mistenker at det i mange tilfeller rett og slett dreier seg om et overskudd av «gutteenergi» – en energi som enkelte gutter har mer av enn andre, og som hos noen er blitt forsterket og feilkanalisert fordi omgivelsene ikke har klart å tilpasse oppdragelse og undervisning til disse guttenes spesielle behov. Jeg har inntrykk av at lignende mistanker stadig oftere dukker opp i ulike fagmiljøer (Armstrong, 1997, 2003; Breggin, 2001; DeGrandpre, 2000; Diller, 1998; Nylund, 2000), selv hos fagfolk som opprinnelig var positive til diagnosen.

Ingen av dem reiser tvil ved realiteten i de atferdsproblemene som diagnosen omfatter. De bestrider heller ikke at sentralstimulerende medikamenter er meget effektive når det gjelder å få barn til å konsentrere seg bedre om det vi voksne ønsker at de skal konsentrere seg om. De tviler derimot på at problemene – i annet enn de mest alvorlige tilfellene – er utslag av en hjernedysfunksjon. Problemene betraktes enten som ekstremer innenfor en normalvariasjon eller som et resultat av at omgivelsene og samfunnsutviklingen ikke har klart å romme de spesielle behovene som de mest aktive og rastløse barna har.

Nevropsykiateren Esther Wender, som står med begge bena solid plantet i ADHD-leiren, oppsummerer noen av ankepunktene mot diagnosen i en redaksjonsartikkel: ADHD, sier hun; «påvises gjennom et knippe typiske atferdsvariabler og har ingen biologisk markør [...] De publiserte diagnostiske kriteriene gir diagnosen et skinn av objektivitet, men anvendelsen av disse kriteriene er basert på subjektive vurderinger hva angår nøyaktigheten av den informasjon som gis av foreldre og lærere» (2002, s. 210, min oversettelse).

Jaak Panksepp (1998a, 1998b) er bare en av de nevropsykologene som er skeptiske til måten vi forstår barn med ADHD-diagnoser på. Flere tiårs erfaring fra hjerneforskning

og prekliniske dyreforsøk har gjort ham spesielt opptatt av barns behov for fysisk utfoldelse. I likhet med andre unge pattedyr behøver barn å boltreleke hver eneste dag. Og som andre dyreunger blir også menneskebarn urolige og ukonsentrerte dersom behovet for boltrelek ikke dekkes. Selv et normalt lekebehov vil oppleves som forstyrrelser i impuls kontroll eller konsentrasjon dersom det dukker opp i situasjoner hvor det ikke er rom for det – for eksempel i klasserommet eller i barnehagen.

Panksepp (1998a, 1998b) mener at en del av barna som får ADHD-diagnoser, rett og slett kan lide av mangel på fri fysisk utfoldelse sammen med andre barn. Det kan dreie seg om medisinsk normale, men svært lekne og fysisk aktive barn som har problemer med å tilpasse seg institusjonelle forventninger slik disse har utviklet seg over de siste tiårene. Med andre ord er ADHD, slik Panksepp ser det, et symptom på det moderne samfunnet og de måtene vi regulerer barns atferd på, heller enn et symptom på en nevrobiologisk ubalanse eller forstyrrelse i barnas hjerne.

Emil (nærmere beskrevet i Eide-Midtsand, 2007) er ett av barna som faller inn under kategorien Panksepp refererer til. Emil var blitt utstyrt med diagnosen ADHD, og hadde bare morens innbitte motstand mot medikamenter å takke for at han ikke for lengst var brakt under kjemisk kontroll. Gjennom hele de to første årene i terapi var det en stadig pågang fra skolen om å få satt gutten på ritalin. Framgangen han viste på alle andre arenaer, uteble i skolesammenheng. En rekke selvopplyllende mekanismer lot til å være i sving og låste lærerne så fast i ritalinsporet at et skolebytte til slutt ble eneste utvei. I det nye skolemiljøet, der det var atskillig større toleranse for det lekne og viltre i guttenaturen, falt Emil fort til ro. Han var fortsatt blant de mest aktive barna, men ikke i patologisk grad. Atferden hans normaliserte seg uten noen form for kjemiske hjelpemidler.

Panksepp (1998a, 1998b) er sterkt kritisk til måten vi har valgt å kontrollere barn som Emil på – dvs. med «medisiner». Han bestrider ikke at psykostimulanter som for eksempel ritalin gjør barna mer samarbeidsvillige, oppmerksomme og føyelige. Det er nettopp deri den største faren ved disse medikamentene ligger. Alt skjer nemlig på voksensamfunnets premisser: Det blir enklere for oss å forme barna slik at de lærer på de måtene vi har bestemt at barn skal lære på, og oppfører seg slik at de skaper minst mulig problemer for oss voksne. Psykostimulanter er et av de mest effektive midlene vi rår over til å oppnå en slik lydighet og lydhørhet. Men samtidig, sier han, gjør psykostimulantene barna mindre lekne.

Prekliniske dyreforsøk viser klart at en av hovedeffektene ved denne typen kjemiske stoffer er å redusere trangen til boltrelek – et av de viktigste medier som barns, og særlig gutters, hjerne utvikler seg gjennom. Flere forfattere har merket seg at barn som er satt på psykostimulanter, virker avflatete, mindre lekne – den spesielle gutteenergien blir borte (Armstrong, 1997; Breggin, 2001; Nylund, 2000). Selv har jeg flere ganger observert denne effekten hos barn som er blitt medisinerert på et eller annet stadium i terapiprosessen. Hos en del av dem vender lekelysten heldigvis tilbake etter en tid.

Forskningen har ennå ikke frambrakt entydige svar på dette uhyre viktige spørsmålet. Heller ikke Panksepp (1998a, 1998b) har trukket noen endelige konklusjoner. Han frykter imidlertid at den kjemiske påvirkningen vi utsetter barna for, gjennom blokkeringen av leketrangen, i verste fall kan redusere hjernens plastisitet og dermed individets tilpasningsevne og kreativitet. Han refererer til studier som viser at konsentrasjons- og atferdsproblemer vender tilbake så snart ritalin seponeres – dvs. at medisineren ikke har bidratt til noen modning i hjernen. Dersom dette er riktig, kan man tenke seg at medisinene kan ha forverret situasjonen for enkelte barn, gjennom at de ytterligere har stengt døren til boltrefellesskapet med jevnaldrende. I likhet med andre stiller Panksepp spørsmål ved selve vår moralske rett til å forme barn slik vi vil ha dem, ofte på tvers av barnas naturlige predisposisjoner. Panksepp mener det finnes alternativer til den massemedisineren av barn som vi er vitne til i deler av den vestlige verden i dag. Noe av det viktigste, hevder han, blir å modifisere aspekter ved skolesystemet slik at det bedre kan romme det menneskelige mangfold som barn med ADHD-diagnoser representerer. Ikke minst må betingelsene for boltrelek og fri fysisk utfoldelse bli bedre. Panksepp drister seg til å forutsi at bolker av boltrelek gjennom skoledagen ville redusere behovet for medisinering betydelig.

Psykoterapi med gutter

Forfattere som har interessert seg for de psykologiske forskjellene mellom gutter og jenter, har spesielt vært opptatt av hvordan forskjellene utspiller seg i skolen. Og spesielt har de påpekt hvordan gutten, gitt hans nevrobiologiske utgangspunkt, stiller med et betydelig handikap slik den moderne skolen er utformet. Tiden er kanskje inne til å anvende den nye hjerneforskningen også i psykoterapi, og i hvert fall begynne å reflektere over om gutter og jenter kanskje behøver forskjellige typer terapi. Tradisjonell psykoterapi er, som vi vet, bygd opp rundt ord og samtale – man skal «sette ord på tingene», kjenne etter og uttrykke hva man føler. Og for en god del gutter og menn fungerer dette sikkert utmerket.

Men gjennomsnittsgutten har ikke like stor utholdenhet som gjennomsnittsjenta når det gjelder å holde fokus på hva som blir sagt. Han oppfatter trolig noe mindre av lydene omkring seg, spesielt språklige nyanser og meningsinnhold. Hans nevrobiologi gjør ham mindre tilbøyelig til å produsere ord, og til å uttrykke følelser, opplevelser og tanker ved hjelp av ord. Han føler ikke den samme tilfredsstillelsen ved å sitte rolig og bare snakke – han trenger taktile og kinestetiske erfaringer, å være i bevegelse, i aktivitet, å føle at han gjør noe med problemet. Han får utløp for følelser mer gjennom handling enn gjennom ord, og føler seg lett invadert dersom han presses til å «sette ord på» følelsene sine (Gurian, 1996).

Det er klart at for denne gutten har tradisjonelle snakketerapier liten tiltrekningskraft og begrenset verdi. Sannsynligheten er stor for at han ganske fort vil slutte å møte opp, og blir stemplet ut av systemet som nok en utagerende gutt som ikke er tilgjengelig for terapi. Akkurat som tilfellet var med skolen, må man som fagperson gjøre et valg: Å

forsøke å tilpasse gutten til terapimetoder som ikke tar hensyn til hans spesielle biologiske og gutte-kulturelle utgangspunkt; eller å tilby en terapiform som passer ham.

Ofte vet han selv best hva han trenger, hvilket medium han lettest uttrykker seg gjennom, hvilke veier og stier terapiprosessen skal bevege seg langs. Han velger kanskje å gå en tur framfor å være i terapirommet. Han velger kanskje å bekjempe mørkets makter i et videospill framfor å snakke om sine egne traumer og destruktive impulser. Å vise terapeuten de framskritt han har gjort i breakdance eller karate, er kanskje mer helende for ham enn å bli holdt fast i det som er trist og vanskelig. Å lekeslåss med terapeuten eller gå inn i forskjellige former for kappestrid med ham er kanskje den mest effektive måten for ham å utvikle et bærende terapeutisk kontaktforhold på. Og føler han behov for å bruke ord, velger han kanskje å fortelle om triksesykkelen han mistet fra ett av flyttelassene i livet sitt, framfor å snakke direkte om hvor dypt og inderlig hans nærmeste har såret ham.

Igjen vil jeg understreke at det er mest gjennomsnittet jeg har befattet meg med i denne artikkelen. På individnivå fins det selvfølgelig mange gutter som er flinke med språk, som trives på skolen, og som har utbytte av å få «satt ord på» problemene sine. Det kan også være et poeng, noe som var en av grunntankene til C. G. Jung, at en viktig dimensjon ved selvrealiseringen består i å virkeliggjøre og integrere i selvet noen av det motsatte kjønns psykologiske særtrekk. Men Jung mente klokkelig at dette er en oppgave som hører hjemme i senere faser av livet. I hvert fall synes det rimelig at gutter først får anledning til å realisere sitt maskuline selv, det som langt på vei ligger nedfelt i hans biologi. Ut fra denne trygge plattformen vil det senere være lettere for ham å begynne å eksperimentere med alternative måter å være i verden på.

I likhet med alle andre som har med barn og ungdommer å gjøre, må vi terapeuter også bestrebe oss på å hjelpe både gutter og jenter til å føle seg komfortable med sine egne, ofte svært forskjellige, måter å gjøre ting på. Om vi ikke gjør det og legger forholdene like godt til rette for begge grupper, vil vi, som Gurian (1996) sier, formidle til en av dem at de i sitt innerste vesen er mangelfulle, defekte, ikke verdige å bli hegnet om.

For å skaffe oss et best mulig utgangspunkt i dette arbeidet trenger vi et vidt tilfang av data – kunnskap som omfatter hele mennesket. De psykologiske kunnskapsområdene, som vi er mest fortrolige med, er fortsatt viktige. Sosialantropologien hjelper oss til å få det nødvendige fugleperspektiv på våre egne overbevisninger og sannheter. Like viktige i så måte – til å rokke ved hypoteser som etter hvert var blitt til uomtvistelige sannheter, og til å justere og korrigere terapeutiske innfallsvinkler vi tok for gitt – er den kunnskapen vi kan trekke ut av evolusjonspsykologi og hjerneforskning.

Nils Eide-Midtsand

Avdeling for barn og ungdoms psykiske helse – poliklinikken Sørlandet sykehus HF
Serviceboks 416 4604 Kristiansand

Tlf 38 17 74 00

E-post Nils.Eide-Midtsand@sshf.no

TEKST

Nils Eide-Midtsand, Avdeling for barn og ungers psykiske helse, Sørlandet sykehus HF, Kristiansand

KONTAKT: nmidtssa@gmail.com

+ **Vis referanser**

Referanser

- Arai, Y. (2001). Gender issues: Is there a sexual brain? Presentasjon på Learning sciences and brain research: potential implications for education, politics and practices. Third high level forum. Tokyo, 26.-27. april.
- Armstrong, T. (1997). The myth of the ADD child. New York: Plume.
- Armstrong, T. (2003). Attention deficit hyperactivity disorder in children: One consequence of the rise of technologies and the demise of play? I S. Olfman (Ed.). All work and no play... How educational reforms are harming our preschoolers (ss. 161-176). Westport: Praeger.
- Berenbaum, S. A., Duck, S. C. & Bryk, K. (2000). Behavioral effects of prenatal versus postnatal androgen excess in children with 21-hydroxylase-deficient congenital adrenal hyperplasia. *Journal of Clinical Endocrinology and Metabolism*, 85, 727-733.
- Boyd, B. J. (1995). Superhero play in the early childhood classroom: issues in banning play from the classroom. Presentasjon på The Annual Meeting of the National Association for the Education of Young Children, Washington, DC, November, 1995.
- Breggin, P. R. (2001). Talking back to ritalin: What doctors aren't telling you about stimulants and ADHD. Cambridge: Da Capo Press.
- Conner, K. (1989). Aggression: Is it in the eye of the beholder? *Play and Culture*, 2, 2213-217.
- Costabile, A., Smith, P. K., Matheson, L., Aston, J., Hunter, T. & Boulton, M. (1991). Cross-national comparison of how children distinguish serious and playful fighting. *Developmental Psychology*, 27, 881-887.
- DeGrandpre, R. (2000). Ritalin nation: rapid-fire culture and the transformation of human consciousness. New York: W.W. Norton & Co.
- Diller, L. H. (1998). Running on ritalin: A physician reflects on children, society, and performance in a pill. New York: Bantam Books.
- Donaldson, F. (1976). Metacommunication in rough and tumble play. *Reading Improvement*, 13, 235-239.
- Eide-Midtsand, N. (2007). Boltrelek og lekeslåssing: I. Lekens funksjon i psykoterapi og i barns normale utvikling. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 44, 1460-1467.
- Geary, D. C. (1999). Evolution and developmental sex differences. *Current Directions in Psychological Science*, 8, 115-120.
- Geary, D. C., Byrd-Craven, J., Hoard, M. K., Vigil, J. & Numtee, C. (2003). Evolution and development of boys' social behavior. *Developmental Review*, 23, 444-470.
- Gurian, M. (1996). The wonder of boys. New York: Putnam.
- Gurian, M. & Stevens, K. (2005). The minds of boys. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ijima, M., Arisaka, O., Minamoto, F. & Arai, Y. (2001). Sex differences in children's free drawings: a study on girls with congenital adrenal hyperplasia. *Hormones & Behaviour*, 40, 99-104.

- Keenan, K. (2002). The development and socialisation of aggression during the first five years of life. *Encyclopedia on early childhood development*. Retrieved September 7, 2006, from www.excellence-earlychildhood.ca/documents/KeenanANGxp.pdf
- Kindlon, P. & Thomson, M. (2000). *Raising Cain: protecting the emotional life of boys*. New York: Ballantine Books.
- Ladd, G. (1983). Social networks of popular, average, and rejected children in school settings. *Merrill Palmer Quarterly*, 29, 283-307.
- Lindsey, E. W. & Colwell, M. J. (2003). Preschooler's emotional competence: links to pretend and physical play. *Child Study Journal*, 33, 39-52.
- Lindsey, E. W. & Mize, J. (2001). Contextual differences in parent-child play: implications for children's gender role development. *Sex Roles*, 44, 155-177.
- Meaney, M. J. (1988). The sexual differentiation of social play. *Trends in Neurosciences*, 11, 54-58.
- Meaney, M. J. & McEwen, B. S. (1986). Testosterone implants into the amygdale during the neonatal period masculinise play of juvenile female rats. *Brain Research*, 398, 324-328.
- Noddings, N. (1992). *The challenge to care in schools: an alternative approach to education*. New York: Teachers College Press.
- Nylund, D. (2000). *Treating Huckleberry Finn: A new approach to working with kids diagnosed ADD/ADHD*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Panksepp, J. (1993). Rough and tumble play: A fundamental brain process. I K. MacDonald (Ed.), *Parent-child play* (ss. 147-184). Albany: State University of New York Press.
- Panksepp, J. (1998a). Attention deficit hyperactivity disorders, psycho stimulants, and intolerance of childhood playfulness: A tragedy in the making? *Current Directions in Psychological Science*, 7, 91-98.
- Panksepp, J. (1998b). The quest for long-term health and happiness: To play or not to play, that is the question. *Psychological Inquiry*, 9, 56-65.
- Reed, T. & Brown, M. (2000). The expression of care in the rough and tumble play of boys. *Journal of Research in Childhood Education*, 15, 104-116.
- Ruble, D. N. & Martin, C. L. (1998). Gender development. I W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology, 5th edition: Vol 3. Social, emotional and personality development* (ss. 933-1016). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Smith, P. K. & Lewis, K. (1985). Rough-and-tumble play, fighting and chasing in nursery school children. *Ethology and Sociobiology*, 6, 175-181.
- Smith, P. K., Smees, R., Pellegrini, A. D. & Menesini, E. (2002). Comparing pupil and teacher perceptions for playful fighting, serious fighting, and positive peer interaction. I J. Roopnarine (Ed.), *Conceptual, social-cognitive, and contextual issues in the fields of play* (ss. 235-245). Westport: Ablex Publishing.
- Tremblay, R. E. (2002). Development of physical aggression from early childhood to adulthood. *Encyclopedia of early childhood development*. Retrieved September 7, 2006, from www.excellence-earlychildhood.ca/documents/TremblayANGxp.pdf.
- Wender, E. H. (2002). Editorial: Attention-deficit/hyperactivity disorder: Is it common? Is it overtreated? *Archives of Paediatric and Adolescent Medicine*, 156, 209-210.