

6-årsreformens intensjon i fremtidens fellesskole

Av Bjarne Hansen – 8. januar 2026

En bro som skulle bære

Da Stortinget vedtok 6-årsreformen i 1994, var ambisjonen både klar og forpliktende. Skolestarten for seksåringene skulle ikke være et brudd, men en bro – en trygg og gjennomtenkt overgang mellom barnehage og skole. Reformen bygget på et tydelig pedagogisk og normativt premiss: Barn skulle møte en skole som var tilpasset dem, ikke omvendt. Seksåringen skulle ikke først og fremst bli elev i tradisjonell forstand, men få fortsette å være barn – også innenfor skolens rammer.

Reformens intensjon ble formulert i én setning som rommer både enkelhet og dybde: «Opplæringa skal gi næring til leiken, og leiken gi næring til opplæringa.» Denne formuleringen uttrykker mer enn en metodepreferanse. Den peker mot et helhetlig syn på læring, danning og menneskelig utvikling, der lek ikke er et avbrekk fra læring, men en grunnleggende forutsetning for den.

Det ble derfor lagt opp til en omfattende og langsiktig reformprosess. Et nytt læreplanverk (L97) skulle utvikles. Skolens fysiske miljøer skulle tilpasses de yngste barna. Bemanningen skulle styrkes, og lærere skulle få kompetanse i lekbasert pedagogikk. Ambisjonen var at det beste fra barnehagens pedagogiske tradisjon – lek, helhetlig læring, relasjoner og omsorg – skulle følge barna inn i skolens begynneropplæring.

Likevel oppstod det tidlig en spenning mellom intensjon og praksis. Spørsmålet er – 30 år etter at reformen ble innført: Kan 6-årsreformens intensjon realiseres i fremtidens fellesskole?

Denne artikkelen tar utgangspunkt i et paradoks som har preget norsk skolepolitikk siden begynnelsen av 2000-tallet. På den ene siden bygger norsk skole på et verdigrunnlag som vektlegger barnets beste, menneskeverd, helhetlig utvikling og danning. På den andre siden har styringssystemene i økende grad prioritert målbare resultater, tidlig ferdighetsinnlæring og standardisering – også i begynneropplæringen.

Dette paradokset kan forstås som en knute som gradvis har strammet seg rundt skolestarten for de yngste barna. En knute som ikke oppstod med 6-årsreformen, men som i ettertid har gjort det stadig vanskeligere å realisere reformens opprinnelige intensjon. Å forstå hvordan denne skolepolitiske knuten ble til og hvordan den eventuelt kan løsnes, er avgjørende dersom broen mellom barnehage og skole skal kunne bli bærekraftig i fremtidens fellesskole.

Barnet som mål i seg selv

6-årsreformen var ikke bare en organisatorisk endring i norsk skole. Den var uttrykk for et menneskesyn – med et tydelig, normativt og forpliktende barneperspektiv. Reformens kjerne var

forestillingen om at barnet har et menneskeverd som går forut for barnet som verdifull ressurs, skolens mål, planer og styringslogikker. Barnet skulle ikke formes for umiddelbart å tilpasse seg skolen, men skolen skulle formes for å tilpasse seg barnet.

Barnet er ikke til for skolens skyld, men skolen er til for barnets skyld. Barn er mer enn summen av sine ferdigheter, kunnskaper, kompetanser, resultater eller fremtidige muligheter. Barnet er langt mer enn humankapital, ressurs og fremtidig arbeidskraft; barnet er mål i seg selv med et ukrenkelig menneskeverd. Dette menneskesynet er ikke særnorsk, og det er ikke en abstrakt idé. Det er forankret i det rettslige og normative grunnlag som norsk skole er bygget på.

Menneskerettighetserklæringen slår fast at alle mennesker er født frie og like i verdighet og har de samme rettigheter. FNs barnekonvensjon presiserer dette i relasjon til barn, og forplikter statene til å la *barnets beste* være et grunnleggende hensyn i alle handlinger som berører barn. Dette innebærer ikke bare vern mot overgrep, men også en aktiv plikt til å organisere institusjoner – som skolen – på en måte som ivaretar barns behov, utvikling, verdighet og livskvalitet.

Det samme menneskesynet kommer tydelig til uttrykk i norsk skolelovgivning. Opplæringsloven og Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen forplikter skolen til å fremme barnets beste, helhetlig læring, dannings, livsmestring og demokratiske verdier. Læring forstås ikke snevert som tilegnelse av grunnleggende ferdigheter, men som en prosess som omfatter faglig, sosial, emosjonell og etisk utvikling. Barn skal ikke bare *bli noe* i fremtiden; de *er noen* her og nå.

Også internasjonal kunnskap om barns helse og utvikling peker i samme retning. Verdens helseorganisasjon (WHO) understreker barns grunnleggende behov for lek, bevegelse, relasjoner og trygghet som forutsetninger for både psykisk og fysisk helse. Lek er her ikke et pedagogisk virkemiddel blant andre, men en livsform som støtter barns selvregulering, mestring, språk, sosiale kompetanse og velvære.

I denne sammenhengen er det verdt å minne om Immanuel Kants humanitetsregel: «*Handl slik at du alltid bruker mennesket [barnet], både i din egen person og i enhver annens person, samtidig som et mål, aldri bare som et middel.*» Overført til skolens kontekst innebærer dette at barnet aldri kan reduseres til et middel for måloppnåelse, effektivitet eller nytteverdi. Barnet er ikke først og fremst en elev som skal optimaliseres som humankapital og fremtidig arbeidskraft, men barnet har krav på respekt for sitt menneskeverd, sin egenverdi og sin rett til helhetlig læring, dannings og utvikling.

Det avgjørende er derfor dette: Menneskesynet som 6-årsreformen bygger på, er allerede normativt forankret i forpliktende universelle konvensjoner, lover og styringsdokumenter. Dette menneskesynet er ikke et alternativ blant flere, og det er ikke avhengig av skolepolitiske eller pedagogiske trender. Spørsmålet er ikke om norsk skole *har* et slikt menneskesyn, men om dette menneskesynet faktisk får styre skolens praksiser, prioriteringer og styringslogikk – særlig i møte med de yngste barna.

Her begynner spenningen å vise seg. For nettopp i skjæringspunktet mellom barnets menneskeverd og egenverdi og skolens styringssystem oppstår behovet for en avgjørende skjelning (ikke et skille!): mellom barnet og elevrollen. Det er denne skjelningen mellom barnet som barn og barnet som elev – og konsekvensene av å overse den – det her skal fokuseres på.

Når barnet reduseres til elev

I skolen brukes begrepet *elev* ofte som om det var selvforklarende. Utsagnet «en elev er en elev» fremstår da som en nøktern konstatering, men er i realiteten en logisk tautologi: Det sier at noe er identisk med seg selv, uten å gi normativ veiledning. Det sier ingenting om hvem eleven er, hvordan eleven bør møtes, eller hvilke etiske forpliktelser skolen har overfor barnet bak elevrollen.

Derimot rommer utsagnet «en elev er et barn» et helt annet innhold. Det er ikke en språklig finesse, men et normativt utsagn. Det uttrykker at elevrollen ikke uttømmer barnets væren. Å være elev er én av barnets roller, situert og institusjonelt definert; barnet i seg selv er et levende menneske med kropp, følelser, relasjonelle behov, sårbarhet, leketrang og behov for mening og mestring. Kort sagt: Elevrollen er underordnet barnet – ikke omvendt. Barnet er alltid mer enn de rollene det trer inn i, tilordnes eller forventes å fylle. Når skolen nedtoner dette, risikerer elevrollen å fortrenge barnet selv – det levende mennesket som lærer *med* hele seg. Når denne skjelningen ikke fastholdes, skjer det en gradvis forskyvning. Barnet begynner å forstås primært gjennom elevrollen: som mottaker av undervisning, som bærer av ferdigheter og kompetanser, som objekt for vurdering og måling. Da oppstår en risiko for reduksjonisme, der barnets verdi knyttes tettere til prestasjon, progresjon og måloppnåelse enn til barnets egenverdi her og nå.

Dette er ikke først og fremst et spørsmål om enkeltlæreres holdninger eller intensjoner. Det er et systemisk spørsmål. Når styringslogikker, kvalitetsindikatorer og forventninger ensidig knyttes til målbare elevresultater, blir elevrollen gradvis gjort normativt styrende for hvordan barnet forstås og møtes i skolen. Barnets perspektiv risikerer da å bli fortrent i det som fremstår som nøytral organisering. Her trengs det «vaktbikkjer» som uopphørlig insisterer på barneperspektivet og at barns beste, menneskeverd, rettigheter og stemme skal tas på alvor!

Det er nettopp her forbindelsen til 6-årsreformens intensjon blir tydelig. Reformen forutsatte at skolen evnet å holde fast ved denne grunnleggende skjelningen: å la barnet være barn – også når barnet er elev. Når denne forutsetningen svekkes, reduseres samtidig reformens mulighet til å realiseres i praksis.

I det følgende rettes blikket mot et tidspunkt da kunnskap, reform og internasjonale impulser i utgangspunktet trakk i samme retning – før den skolepolitiske kursen ble lagt om fra begynnelsen av 2000-tallet med tverrpolitisk støtte fra alle de politiske partiene som var representert på stortinget.

Da reform og kunnskap trakk i samme retning

I ettertid kan det være lett å anta at 6-årsreformen og internasjonale kunnskapsmiljøer representerte to ulike – eller til og med motstridende – forståelser av barns læring. Slik var det ikke. Tvert imot fantes det rundt årtusenskiftet en bemerkelsesverdig samklang mellom 6-årsreformens intensjon og det barneperspektivet som ble formidlet fra internasjonalt hold.

Et sentralt eksempel er OECD, som allerede før og samtidig med innføringen av 6-årsreformen løftet frem et helhetlig syn på barns læring og utvikling. I rapporten *Starting Strong* (2001) ble tidlig barndom og tidlig skolealder forstått som en sammenhengende fase, der opplæring og omsorg, lek, trivsel, relasjoner og læring ble sett som gjensidig avhengige. Barn i alderen 0–8 år ble ikke først og fremst betraktet som elever, humankapital eller fremtidig arbeidskraft, men som *barn* i en avgjørende utviklingsfase.

I dette perspektivet ble lek ikke omtalt som et pedagogisk tillegg, men som en grunnleggende læringsform. Samtidig inneholdt rapporten tydelige advarsler: Tidlig opplæring burde ikke reduseres til snevre mål i lesing, skriving og regning. En slik innsnevring, påpekte OECD, risikerte å undergrave både barns motivasjon, livskvalitet (well-being) og langsiktige læringsutbytte.

Dette harmonerte i høy grad med 6-årsreformens intensjon. Også her var utgangspunktet at skolestarten skulle ta utgangspunkt i barnets utviklingsbehov, ikke i skolens tradisjonelle faglogikk. Overgangen mellom barnehage og skole skulle være sømløs, og skolens begynneropplæring skulle preges av lekbaserte og helhetlige læringsformer.

Det er her viktig å understreke at OECD før og etter årtusenskiftet la stor vekt på humankapital. Humankapital er summen av menneskelige ressurser – inkludert kunnskap – som utvikles gjennom investeringer og som bidrar til økonomisk og samfunnsmessig verdiskaping. For OECD er begrepet humankapital et analytisk begrep, mens begrepet barn er normativt. Barnet er også humankapital – og uomtvistelig den mest verdifulle ressurs og et middel – men barnet er samtidig uendelig mye mer enn humankapital og vår mest dyrbare ressurs: barnet er et mål i seg selv. Barnets verdi, barnet som middel, må aldri forveksles med barnets menneskeverd, barnet som mål i seg selv!

OECD overstyrer heller ikke medlemslandenes skolepolitikk. Organisasjonen forstår sin rolle som rådgiver, kunnskapsleverandør, dialogpartner og sammenligningsarena – ikke som beslutningstaker med sanksjonsmyndighet. Formålet rundt år 2000 var å gi medlemslandene råd og et bredere kunnskapsgrunnlag for refleksjon og nasjonale skolepolitiske beslutninger, ikke å fastsette hvordan skolene skulle organiseres.

6-årsreformen som Gudmund Hernes satte sitt tydelige stempel på (jf. også menneskesynet i Generell del av læreplanverket, erstattet av *Overordnet del* 2017) og OECDs helhetlige syn på barnet, læring og omsorg pekte i samme retning. Begge la til grunn et helhetlig menneskesyn med et klart barneperspektiv. Begge advarte mot for tidlig og for snevre forståelse av læring. Og begge

understreket betydningen av lek, trivsel og relasjoner som forutsetning for og inkludert i helhetlig læring og danning.

At denne samklagen senere ble brutt, skyldes derfor ikke et verdimessig skifte hos OECD, men noe annet. For å forstå hva som skjedde, må blikket rettes mot et bestemt historisk øyeblikk – et øyeblikk der kunnskap ble til sjokk som genererte en sterk skolepolitisk drivkraft som ikke alltid vitnet om en like sterk pedagogisk dømmekraft.

Fra kunnskap til et sjokkpreget perspektivskifte

Da resultatene fra PISA 2000 ble offentliggjort i 2001, viste de at norske 15-åringer presterte omtrent på gjennomsnittet blant OECD-landene i lesing, matematikk og naturfag. I seg selv var dette ingen dramatisk nyhet. Norske elever hadde nemlig tidligere gjort det tilsvarende gjennomsnittlig eller under middels i andre internasjonale undersøkelser, som for eksempel TIMSS 1996, uten at dette utløste noen skolepolitisk krise, langt mindre et TIMSS-sjokk.

PISA-rapporten (2001) pekte også på positive trekk i norsk skole: høy trivsel blant elevene og relativt små forskjeller mellom skoler. Likevel ble PISA-resultatene raskt tolket som et nasjonalt nederlag. I offentligheten ble de fremstilt som et sjokk, ledsaget av sterke metaforer hentet fra idrettens verden og krisens språk. Fortellingen om «PISA-sjokket» fikk på kort tid en dominerende plass i skoledebatten. Det avgjørende var ikke lenger hva undersøkelsen faktisk viste og intenderte, men hva den ble *lest som*: en rangering, en konkurranse der Norge hadde «tapt».

Med PISA-sjokket skjedde et viktig skifte i norsk skolepolitikk. Det er blitt hevdet at PISA-sjokket representerte et paradigmeskifte i norsk skole. Denne betegnelsen er imidlertid ikke treffende. PISA-sjokket skapte ikke et nytt paradigme i form av et nytt skolesystem, et nytt verdigrunnlag eller nye styringsdokumenter. PISA-sjokket var ingen kopernikansk vending. PISA-sjokket ble på den ene siden brukt til å forsterke den skolepolitiske aktivismen som preget 1990-tallets skolereformer (R94, R97), med sterk politisk styring av skolen. På den andre siden bidro PISA-sjokket til å svekke 6-årsreformens intensjon om lekbasert læring og det helhetlige menneskesynet og barneperspektivet som denne reformen og OECD representerte. PISA-sjokket ble driver for et perspektivskifte preget av skolepolitisk aksjonisme, ikke av pedagogisk nytenkning, PISA-sjokket ble katalysator for forsterket fokus på grunnleggende ferdigheter, mål- og resultatstyring og innføring av et nytt kvalitetsvurderingssystem, men det svekket samtidig fokus på skolens verdigrunnlag, barneperspektivet og 6-årsreformens intensjon om en lekbasert begynneropplæring.

PISA er utviklet som et diagnostisk og analytisk verktøy som skal gi medlemslandene innsikt i hvordan elever anvender kunnskap i ulike kontekster. Undersøkelsen er ikke konstruert for å måle kvaliteten på hele skolesystemer, og den var aldri ment å gi direkte føringer for organiseringen av begynneropplæringen. Dette ble også understreket i OECDs egne tekster og presentasjoner. Resultatene skulle brukes med varsomhet og i sammenheng med nasjonale kontekster og andre kunnskapskilder.

I Norge ble denne varsomme tilnærmingen i liten grad fulgt opp. I stedet ble PISA-resultatene raskt brukt som legitimering av skolepolitiske tiltak som skulle gi rask forbedring av resultatene på tester gjennom forsert læringstrykk på grunnleggende ferdigheter/kompetanser allerede fra 1. klasse. Resultatene ble brukt til å legitimere forsterket kontroll, mål- og resultatstyring som medførte at 6-årsreformens intensjon om lekbasert, helhetlig læring ble reversert. Dette kan beskrives som en form for skolepolitisk aksjonisme med raske beslutninger, sterke virkemidler og tydelige signaler om at noe grunnleggende måtte endres – og det så hurtig som mulig. PISA-sjokket var en sentral drivkraft i det perspektivskiftet som la grunnlaget for opprettelsen av Utdanningsdirektoratet i 2004. Udirs oppgave var å styrke statens faglige oppfølging og sikre kvalitetsutvikling i skolen, særlig i forbindelse med gjennomføringen av Kunnskapsløftet (LK06). Direktoratet skulle ha ansvar for læreplaner, vurdering, eksamen og tilsyn, og bidra til et tydeligere skille mellom politisk styring og faglig forvaltning.

I denne situasjonen ble det lagt et sterkt press på skolen for å levere målbare resultater. Grunnleggende ferdigheter i lesing, skriving og regning ble løftet frem som nøkkelen til økt resultat kvalitet – også i begynneropplæringen. Spørsmålet om hvordan slike ferdigheter best utvikles over tid – og hvilken rolle lek, utforskning og helhetlig læring spiller i dette – kom i bakgrunnen. Det samme gjorde refleksjonen over hvilke deler av skolen PISA faktisk kunne si noe om, og hvilke deler den ikke var egnet til å belyse.

Dermed ble et kunnskapsgrunnlag som i utgangspunktet var ment å støtte refleksjon og dialog, gradvis omformet til et styringsverktøy. PISA ble tillagt en normativ tyngde den ikke var ment å ha, og fikk fungere som katalysator for reformer langt utover sitt faktiske nedslagsfelt. Overgangen fra kunnskap til sjokk handlet derfor ikke om resultatene alene, men om måten de ble forstått, formidlet og brukt på, i strid med OECDs intensjon.

Det er i dette spennet – mellom intensjon og tolkning, mellom kunnskap og styring – at grunnlaget ble lagt for skolepolitiske bomskudd som fremdeles preger norsk skole. For å forstå hvorfor disse bomskuddene fikk så stor rekkevidde, må vi se nærmere på hvordan den skolepolitiske aksjonismen etter PISA-sjokket påvirket forholdet mellom menneskesyn, styringslogikk og pedagogisk praksis.

Da skolepolitisk styringsrasjonalitet tok over for pedagogisk dømmekraft

I kjølvannet av PISA-sjokket oppstod det et behov for handling. Det var politisk forståelig. Når et helt kunnskapsfelt plutselig ble fremstilt som en nasjonal krise og bokført på nasjonens tapskonto, ble tempo, besluttomhet og reformiver – som minnet om 1990-tallets heseblesende reformaktivisme – viktige signaler. Problemet var ikke at det ble handlet, men *hvordan* det ble handlet – og *hva slags forståelse* som lå til grunn for handlingene.

Det som skjedde, kan beskrives som skolepolitisk bomskudd, der ammunisjonen var hentet fra den skolepolitiske aksjonismen som preget perioden. Bomskuddene var ikke en følge av ett enkelt feilgrep, men en kombinasjon av flere feilgrep som til sammen fikk stor betydning for skolens videre utvikling. De påførte 6-årsreformens intensjon alvorlige, men ikke dødelige skuddsår. 6-årsreformens intensjon avgikk aldri ved døden i norsk skole. Tvert imot, intensjonen levde videre, og tegn i tiden vitner om at 6-årsreformens intensjon er «liv laga» i fremtidens fellesskole.

For det første bidro den skolepolitiske aksjonismen til at forbindelsen til det helhetlige barnesynet som både 6-årsreformen og OECD hadde lagt til grunn, i liten grad ble videreført. Advarslene mot å innsnevre barns læring til tidlig ferdighetstrening ble ikke tillagt tilstrekkelig vekt. I stedet ble læringstrykk på grunnleggende ferdigheter løftet frem som det primære – og etter hvert dominerende – svaret på de utfordringene som PISA-resultatene ble tolket som uttrykk for. Etter PISA-sjokket skulle 5-6-åringene – «i første rekke» gjennom fokus på lesing, skriving og regning – bli «førsteklasses fra første klasse».

For det andre skjedde det en glidning i hvordan PISA-resultatene ble forstått og brukt. Det som var ment som et diagnostisk refleksjonsverktøy, ble gradvis behandlet som et styringsinstrument. Resultater for 15-åringer ble brukt til å legitimere testing, kontroll og ansvarliggjøring av lærere i hele utdanningsløpet, også i begynneropplæringen, uten at det ble gjort klare skjelninger mellom hva PISA faktisk kunne si noe om – og hva den ikke kunne brukes til. Å bruke PISA-resultatene for 15-åringene som et skolepolitisk og pedagogisk styringsgrunnlag for 6-åringers skolehverdag, var rett og slett et alvorlig bomskudd, en kategorifeil.

For det tredje ble forholdet til OECD forskjøvet. OECD som produsent av data ble i praksis gjort til normativ styringsinstans snarere enn å bli møtt som det organisasjonen selv beskrev seg som: rådgiver, kunnskapsleverandør og samtalepartner. Dermed oppstod det en situasjon der nasjonale reformer ble legitimert med henvisning til OECD, samtidig som sentrale deler av OECDs egne anbefalinger – særlig knyttet til barns helhetlige utvikling – ikke ble tatt til etterretning.

Dette bomskuddet var ikke nødvendigvis et uttrykk for dårlig intensjon hos norske skolepolitiske myndigheter. Snarere var det et resultat av tidspress, politisk prestisje og en sterk tro på at målbare resultater raskt kunne forbedres gjennom resultatstyring og kontroll. Men konsekvensene ble like fullt betydelige. Idet den aksjonistiske styringsrasjonaliteten ble en selvforsterkende drivkraft, ble skolepolitisk og pedagogisk dømmekraft tilsvarende svekket. Spørsmål om barneperspektivet, barnets livskvalitet i skolehverdagen, lekens egenverdi og langsiktige læringsprosesser fikk stadig mindre plass i det perspektivskiftet som i stedet fokuserte på resultat kvalitet, grunnleggende ferdigheter og raske læringsresultater.

Særlig i begynneropplæringen ble dette merkbart. Her, hvor 6-årsreformen forutsatte en barneklar skole og en lekbasert tilnærming til læring, ble rommet for lek og utforsking gradvis trangere. Ikke fordi lek ble forbudt, men fordi den i stadig mindre grad ble anerkjent som en kvalitetsdimensjon i styringssystemene. Det som ikke lot seg telle, sluttet etter hvert å telle.

Resultatet var en forskyvning fra pedagogisk tanke- og dømmekraft til skolepolitisk handle- og styringskraft – fra tillit til kontroll. Og det er denne forskyvningen som legger grunnlaget for den skolepolitiske knuten som fortsatt binder norsk skolepolitikk fast i en misforstått PISA-positivisme. Den hemmer realisering av 6-årsreformens intensjon og en helhetlig forståelse av barns behov for lekbasert læring som driver for barns livskvalitet i skolehverdagen. Denne skolepolitiske knuten kan

imidlertid ikke beskrives presist uten å se nærmere på hvordan kvalitetsbegrepet ble omformet i årene som fulgte etter PISA-sjokkets perspektivskifte.

Det som sluttet å telle

I forlengelsen av PISA-sjokket og den skolepolitiske aksjonismen som fulgte, ble det raskt etterspurt et mer systematisk grep om kvalitet i norsk skole. Kvalitetsutvalget (Søgnenutvalget, 2002-2004), fikk i oppdrag å utvikle et nasjonalt system for kvalitetsvurdering. Ambisjonen var å skape større tydelighet, bedre oversikt og sterkere ansvarliggjøring i skolen. Også dette var i utgangspunktet forståelig – og legitimt.

Problemet lå ikke i ønsket om kvalitet, men i hvordan kvalitet ble definert. I arbeidet som fulgte, ble kvalitet i stor grad konstruert rundt tre dimensjoner: strukturkvalitet, prosesskvalitet og resultatkvalitet. Over tid var det særlig den siste – resultatkvaliteten – som fikk forrang. Målbare elevprestasjoner, særlig i grunnleggende ferdigheter, ble gjort til de viktigste indikatorene på kvaliteten i skolen og om skolen lyktes.

Denne styringslogikken fikk direkte konsekvenser for skolens praksis. Det som lot seg måle, rapportere og sammenligne, fikk økt oppmerksomhet og status. Samtidig ble andre sider ved skolens virksomhet gradvis skjøvet i bakgrunnen. Lek, relasjoner, barns trivsel og livskvalitet – forhold som er avgjørende for de yngste barna – lot seg vanskelig integrere i standardiserte indikatorer. Dermed ble de også mindre synlige, for ikke å si usynlige i kvalitetsvurderingen.

I begynneropplæringen fikk dette særlig store konsekvenser. Her forutsatte 6-årsreformen at læring skulle skje gjennom lek, utforsking og læringsfremmende aktiviteter. Men når kvalitet i økende grad ble knyttet til dokumenterbare resultater i lesing, skriving og regning, ble rommet for lekbaserte arbeidsformer gradvis mindre. Ikke gjennom direkte forbud, men gjennom prioriteringer som kunne sikre høy resultatkvalitet. Det som ikke ble etterspurt, ble heller ikke belønnet, det som ikke kunne måles, skulle heller ikke tåles.

Denne utviklingen ble ytterligere forsterket gjennom innføringen av ny læreplan (LK06) og kvalitetsvurderingssystemet som ble utviklet. Kompetansemål, kartlegginger og nasjonale prøver ble sentrale styringsverktøy. Selv om intensjonen var å styrke elevenes læring, bidro dette til å forskyve skolens oppmerksomhet fra helhetlige prosesser til målbare utfall. I denne forskyvningen ble lek som læring i økende grad marginalisert, og ikke ansett som en bærende læringsform slik 6-årsreformen og OECDs *Starting Strong* intenderte.

Det som sluttet å telle i styringssystemene, sluttet gradvis også å telle i pedagogisk praksis. Når barns trivsel, relasjoner og lek ikke ble anerkjent som kvalitetsindikatorer, mistet de også noe av sin legitimitet i skolehverdagen. Dermed ble avstanden mellom 6-årsreformens og OECDs intensjon på den ene siden og skolens faktiske pedagogiske praksis på den andre siden stadig større. Broen som

skulle sikre forbindelsen mellom barnehage og skole, mellom barns lek og læring, der opplæringen skulle gi næring til leken, og leken gi næring til opplæringen, ble i realiteten tappet for bærekraft.

Likevel er denne utviklingen verken entydig eller irreversibel. Forsøkene på å korrigere kursen, blant annet gjennom senere reformer (LK20) og evalueringer, viser at spenningen mellom skolepolitisk, instrumentell styringsrasjonalitet og pedagogisk, barnesentrert dømmekraft er blitt erkjent. Men den skolepolitiske knuten som ble strammet i årene etter PISA-sjokket, har ikke på langt nær latt seg løse. Den gjør seg fortsatt gjeldende – og den reiser spørsmålet om hva som faktisk skal til for å få 6-årsreformen intensjon og OECDs helhetlige barneperspektiv til å blomstre i skolens begynneropplæring.

Der 6-årsreformens intensjon faktisk lever

Til tross for de styringsepistemiske spenningene som har preget norsk skole siden begynnelsen av 2000-tallet, er det viktig å understreke én ting: 6-årsreformens intensjon er ikke urealistisk. Den lar seg realisere – og den *blir* realisert, om enn ujevnt og ofte på tvers av dominerende styringslogikker.

Et sentralt eksempel er evalueringene gjennomført av OsloMet, som dokumenterer praksisformer i begynneropplæringen 20 år etter innføringen av 6-årsreformen. Evalueringene viser et sammensatt bilde. På den ene siden bekreftes det at lekbasert begynneropplæring faktisk praktiseres i ulike deler av skole-Norge – særlig der lærere og skoleledelse har hatt handlingsrom, kompetanse og vilje til å holde fast ved reformens intensjon. På den andre siden peker rapportene tydelig på at det fortsatt er langt igjen før lekbasert læring preger begynneropplæringen generelt. Intensjonen lever – men ofte i lommer, ikke som universell pedagogisk praksis for alle de yngste barna i norsk skole.

Det samme bildet trer fram i forsknings- og utviklingsarbeid som er blitt omtalt i Fagboba. Studier og praksisnære prosjekter innenfor lekbasert didaktikk viser hvordan barn i begynneropplæringen kan utvikle grunnleggende ferdigheter, språk, matematisk forståelse, samarbeidsevner og mestring gjennom lekende og skapende arbeidsformer. Felles for disse prosjektene er at de ikke setter lek opp mot læring, men viser hvordan lek er en forutsetning for og inkludert i de yngste barnas læringsprosesser i form av frilek, tverrfaglig og dramabasert lek, strukturert, lærerstyrt lek osv.

Disse eksemplene er viktige av to grunner. For det første viser de at avstanden mellom intensjon og praksis ikke skyldes pedagogisk naivitet eller mangel på kunnskap. For det andre synliggjør de at utfordringen i stor grad er strukturelt og styringsepistemisk betinget, ikke profesjonelt. Når rammer, forventninger og kvalitetsforståelser gir rom for lek, tar profesjonene dette rommet i bruk.

Dermed blir spørsmålet ikke om 6-årsreformens intensjon *kan* realiseres, men hvorfor den ikke realiseres mer systematisk. Svaret ligger ikke i manglende vilje hos lærere eller i fravær av gode eksempler, men i et styringssystem som fortsatt har vanskelig for å anerkjenne lek som en bærende dimensjon ved skolens kvalitet og barns livskvalitet i skolen.

Det er nettopp her fremtidens fellesskole står overfor et valg: Skal disse lekbaserte læringspraksisene forbli unntak som bekrefter regelen – eller kan de danne grunnlag for en bredere og mer gjennomgripende realisering av reformens intensjon i norsk skole som helhet?

En invitasjon, ikke en anklage

Når blikket nå rettes fremover, mot fremtidens fellesskole, er det ikke for å fordele skyld, men for å peke på et mulighetsrom. *Utvalget for fremtidens fellesskole* kan få stor betydning for 6-årsreformens videre liv i norsk skoles begynneropplæring. Utvalget arbeider i en situasjon der erfaringene fra de siste tre tiårene er godt dokumentert, der spenningene i styringssystemet er tydelige, og der behovet for forsoning mellom ulike skolepolitiske posisjoner er større enn på lenge.

Utvalgets oppgave er ikke å begynne på nytt, men å lytte – også til signalene som kommer utenfra. I denne sammenhengen er det verdt å merke seg at OECD, som fellesskoleutvalget har besøkt i Paris, i senere år har tydeliggjort og videreutviklet sitt helhetlige barne- og læringssyn. Gjennom rammeverk som *Learning Compass 2030 (2019)* løftes begreper som *well-being*, mening, relasjoner og helhetlig utvikling frem som uatskillelige fra læring og kompetanseutvikling. Dette representerer ikke et brudd med tidligere tenkning, men en videreføring og presisering av et perspektiv som har vært til stede helt siden *Starting Strong* i 2001. Samtidig kan dette leses som en forsterkning av OECDs forståelse av humankapital som et analytisk begrep, PISA som et diagnoseverktøy og organisasjonen som en rådgiver, dialog- og samarbeidspartner for medlemslandene.

For norsk skolepolitikk innebærer dette en viktig lærdom: Det er fullt mulig å forholde seg konstruktivt til OECD uten å gjøre organisasjonen til normativ autoritet eller styringsinstans. Å lytte til OECD betyr ikke å underordne seg, men å bruke kunnskapen som grunnlag for refleksjon, dialog og informerte valg – i lys av nasjonale verdier og styringsdokumenter. OECDs løpende selvkritikk og konstruktiv OECD-kritikk utenfra er fortsatt nødvendig. Det ville imidlertid være et bomskudd å melde Norge ut av OECD, PISA osv., på lignende måte som det er et bomskudd å overlate styringen av norsk skolepolitikk til OECD. Gjennom kritisk lojalitet og lojal kritikk kan Norge opprettholde et balansert forhold til OECD som rådgiver og dialogpartner og bruke PISA-testene og -resultatene i samsvar med OECDs intensjon.

Her ligger også en invitasjon til å bevege seg forbi det skismaet som lenge har preget skoledebatten i Norge. På den ene siden har OECD blitt kritisert som en drivkraft bak instrumentalisering, testing og markedenkning. På den andre siden har OECD blitt brukt som autoritativ legitimering for omfattende reformer. Begge posisjoner overser noe vesentlig: OECDs egen selvforståelse som rådgiver og kunnskapsbase, og bredden i det menneskesynet organisasjonen faktisk formidler.

Utvalget for fremtidens fellesskole har derfor en mulighet til å gjøre noe annet enn det som ble gjort i kjølvannet av PISA-sjokket. Utvalget kan unngå å gjenta den skolepolitiske bommerten der tempo og styring fikk forrang fremfor dømmekraft og helhet. I stedet kan fellesskoleutvalget bidra til å bygge

bro – mellom lek og læring, mellom styring og profesjonelt skjønn, og mellom internasjonal kunnskap og nasjonalt verdigrunnlag.

Dette forutsetter ikke nye store reformer, men en tydelig prioritering av menneskesynet som allerede er nedfelt i skolens verdigrunnlag. Det forutsetter at lek som læring anerkjennes som en kvalitetsdimensjon i seg selv, særlig i begynneropplæringen. Og det forutsetter en vilje til å lære av de praksisene som allerede viser at 6-årsreformens intensjon lar seg realisere.

Slik forstått er dette ikke en anklage mot tidligere politikk, men en invitasjon til klokere valg fremover. En invitasjon til å la skolepolitisk og pedagogisk dømmekraft igjen få forrang – og til å gi broen mellom barnehage og skole den bærekraft den var ment å ha i tråd med intensjonen i 6-årsreformen.

Å holde løftet

I ettertid har Gudmund Hernes formulert en setning som fortsatt kaster et skarpt lys over 6-årsreformen: *«Skolestart for seksåringene ble ikke slik det var lovet.»* Utsagnet er ikke ment som annullering av 6-årsreformens idé, men som en påminnelse om avstanden som kan oppstå mellom politiske intensjoner og institusjonell praksis over tid.

6-årsreformens intensjon er verken urealistisk eller pedagogisk naiv. Tvert imot er den forankret i et menneskesyn som både nasjonale styringsdokumenter og internasjonal kunnskap fortsatt gir sterk støtte til. Problemet oppstod da andre hensyn gradvis fikk forrang: styringslogikker som favoriserte det målbare, som belønnet tempo fremfor ettertanke, og en kvalitetsforståelse som hadde vanskelig for å romme lek som læring og barns helhetlige behov for livskvalitet.

Likevel peker erfaringene også i en annen retning. Praksiseksempler fra norsk skole viser at når rammer, tillit og kompetanse er til stede, lar 6-årsreformens intensjon seg realisere. Lekbasert begynneropplæring er ikke en romantisk idé fra 1990-tallet, men en levende pedagogisk praksis der barnet møtes som barn, ikke bare som elev eller humankapital.

Spørsmålet fremover er derfor ikke om norsk skole trenger flere reformer, men om den trenger klarere prioriteringer. Å ta barn på alvor innebærer å la menneskesynet få reell styringskraft, særlig i møte med de yngste barna. Det innebærer å anerkjenne at læring ikke først og fremst skapes gjennom økt læringstrykk, men gjennom trygge relasjoner, meningsfulle aktiviteter og rom for lekende læring og lærende lek, gjennom barns utforskning og spontane livsytringer.

Å heve ambisjonene for barns læring forutsetter nettopp dette. Ikke å senke kravene, men å forstå hva som faktisk bærer læring over tid. Dersom fremtidens fellesskole evner å holde fast ved dette perspektivet, kan 6-årsreformen igjen bli det den var ment å være: en bred og bærekraftig bro mellom barnehage og skole – til beste for barnet, og dermed også til beste for skolen, samfunnet og verden. For det som er til barnets beste er også til beste for verden.

"Undervisningen må gi næring til fantasien og dermed til leken, og leken må på sin side gi næring til undervisningen."

Innst. O. nr. 36 (1993-1994)



Illustrasjon (KI-generert av forfatteren):

"Broen" ble brukt som metafor for 6-årsreformen (1997): en trygg, lekende, lærende og barne-sentrert overgang mellom barne-hage og skole for 6-åringer. I denne artikkelen bygger jeg videre på denne ideen om «Broen». Barn utvikler språklige, motoriske, kognitive, sosiale, emosjonelle og grunnleggende ferdigheter som å lese, skrive, regne, uttrykke seg muntlig og bruke digitale verktøy gjennom både barne- og lærerstyrt lek som bør være broen til helhetlig læring og dannelse i fremtidens fellesskole.