

Tre paradokser, når bekendtgørelsen realiseres i undervisningen i børnehaveklassen



Helle Hovgaard Jørgensen,
UCL

Kommentar til Birgitte Henriksens "Undervisning i matematisk opmærksomhed – set fra børnehaveklasselederes perspektiv", MONA, 2025(2).

Birgitte Henriksens artikel "Undervisning i matematisk opmærksomhed – set fra børnehaveklasselederes perspektiv" præsenterer, hvordan undervisningen i matematisk opmærksomhed i børnehaveklassen er påvirket af bekendtgørelsen fra 2014. Her er matematisk opmærksomhed ét ud af seks kompetenceområder.

I artiklen peger forfatteren på det spændingsfelt, der skabes af forskelle mellem bekendtgørelsen og den pædagogiske praksis i børnehaveklassen, herunder pædagogers uddannelse. Hun bruger teori om lærerviden inspireret af Shulmans (1987) generelle lærerviden og Ball et al.s (2008) specifikke ramme for matematiklærerviden for at perspektivere forholdet mellem den faglige viden og børnehaveklasseledernes praksis. Artiklen er empirisk baseret på fire kvalitative interviews med børnehaveklasseledere og en spørgeskemaundersøgelse med 427 børnehaveklasseledere.

Artiklens analyse fremkommer med tre temaer:

- Matematisk opmærksomhed som "content knowledge" (faglig viden)
- Lærebogens magt og struktur
- Struktureret leg versus fri leg.

Artiklen fremskriver en række paradokser i og med bekendtgørelsens omsætning eller oversættelse til undervisning i børnehaveklassen.

Min kommentar drejer sig om de paradokser, der rejser sig, inspireret af artiklen.

Første paradoks: faglig viden

Det første paradoks drejer sig om den faglige viden. På den ene side forudsættes det, at det pædagogiske personale har faglig viden om matematik, på den anden side har de ikke den fornødne faglige viden, fordi de ikke er uddannede inden for skolens fagrække, som det fremgår af artiklen. Det rejser endnu et paradoks, der drejer sig om, at bekendtgørelsen både lægger op til og ikke lægger op til, at der skal undervises fagspecifikt.

Bekendtgørelsen prøver netop at beskrive *børnehaveklassen* som ét fag, dvs. som en helhed af ét års varighed, og beskriver seks kompetenceområder, der ideelt set skal sameksistere og understøttes af en legende tilgang. Alligevel omsættes de seks kompetenceområder i børnehaveklassens hverdag til en fagfaglig praksis, bl.a. ved at undervisningen i matematisk opmærksomhed skemalægges som matematik, og ved at der undervises efter lærebøger, hvor faget matematik indgår i titlen. Selvom bekendtgørelsen prøver at skrive sig ud af skolefag i børnehaveklassen, er målet med børnehaveklassen indlejret i en skoletænkning, hvor "skolens fag" træder frem: "Det tilstræbes, at børnene som en del af den alsidige udvikling tilegner sig viden og færdigheder, som undervisningen i skolens grundlæggende fag kan bygge videre på" (Bekendtgørelsen for børnehaveklassen, 2014, s. 1). Artiklen fremhæver ikke dette paradoks eksplicit.

Det er netop den faglige viden, der er et af artiklens temaer. Den faglige viden om matematik, der på den ene side ikke kræves i henhold til bekendtgørelsen, men som på den anden side alligevel (implicit) skrives frem som et "mål" for børnehaveklassen, når det fremgår, at målet er, at børnene skal modtage undervisning, som "skolens grundlæggende fag kan bygge videre på". Det virker oplagt at trække skolefagene ned i børnehaveklassen, og det er ifølge artiklen også det, der sker i praksis.

Andet paradoks: uddannelse og lærebøger

Skolefagenes præg på børnehaveklassen skaber endnu et paradoks, idet der peges på børnehaveklasseledernes manglende professionsfaglige forudsætninger for at undervise i matematik, når der opstår en implicit forventning om, at der undervises i faget matematik. Børnehaveklasselederne har ikke en faglig (akademisk) viden om matematik qua deres uddannelse som pædagoger. De fleste har en professionsuddannelse i pædagogik, hvor formålet er, at "den studerende erhverver sig professionsrelevante kompetencer, viden og færdigheder til selvstændigt og i samarbejde at udøve, udvikle og formidle udviklings-, lærings- og omsorgsopgaver i et samfundsmæssigt perspektiv" (Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog, 2017, s. 1). Matematikfaglig viden er helt enkelt ikke en del af pædagoguddannelsen. Der er med andre ord en diskrepans mellem den formelle uddannelse af børneha-

veklasseledere og bekendtgørelsens fremskrivning af "fag". Den faglige viden, som matematik kræver, ifølge Henriksen, dækker både en generel lærerviden og en matematiskdidaktisk viden, som pædagoguddannelsen ikke indeholder. Det efterlader børnehaveklasselederne i et spændingsfelt, skriver Henriksen, "mellem forventninger om akademisk undervisning i matematik og børnehaveklassens legende pædagogik" (s. 68). Artiklen foreslår derfor, at videreuddannelse er en relevant løsning.

Som kompensation for manglende matematikfaglig viden benytter børnehaveklasselederne lærebøger, og de kommer til at fungere som opskrifter for undervisningen. Den praksis understøttes gensidigt af, at undervisningen i børnehaveklassen fagopdeles og det strukturerende princip hentes fra skolekulturen i form af skemaer.

Tredje paradoks: problemet med leg

Leg skemalægges også i børnehaveklassen. Ifølge artiklens informanter skemalægges leg fx med én legetime om ugen, fordi der "simpelthen ikke er tid til [leg]" (s. 65). Artiklen peger på nordiske undersøgelser, der viser, at leg skemalægges i lighed med skolefagsrelaterede emner, og at der er risiko for at opleve "stoftrængsel" i børnehaveklassen (förskoleklassen) (s. 52). Stoftrængsel vidner om, at det ikke kun er matematik, der trænger sig på, men at de øvrige kompetenceområder også transformeres til skolefaglige emner i børnehaveklassens hverdag. Der er med andre ord udviklet en praksis, hvor der skematænkes og fx undervises i fag som matematik. Artiklen beskæftiger sig ikke med de øvrige kompetenceområder, men det er nærliggende at tro, at forberedelsen til skolens fagrække også inkluderer fag som dansk, idræt og naturfag samt æstetiske fag, og at der opstår et behov for at skabe en struktur, der ligner skolens. I forlængelse af det forvandles leg også til en skemabrik i puslespillet om børnehaveklassens undervisningsopgave. Det lever på ingen måde op til bekendtgørelsens intention om legens egenverdi og det forhold, at børnehaveklassen ifølge faghæftet skal forstås "som ét fag og ikke en årgang, hvor der undervises i forskellige fag" (Henriksen, 2025, s. 52). Børnehaveklassens ene år bliver med andre ord holdeplads for rigtig mange gode intentioner og forskellige faglige interesser.

Det bliver det tredje paradoks, idet legen fremhæves som et grundlæggende element i undervisningen i børnehaveklassen i det bekendtgørelsesbestemte mål. Men i praksis skemalægges legen, eller den bruges som belønning i læreprocesser. Legen kommer ligesom børnehaveklasselederne i klemme i en skolekultur, der drejer sig om fagopdelt undervisning og om at lære noget bestemt. Leg bliver derfor instrumentaliseret som belønning, når børnene fx bliver hurtigt færdige med deres opgaver, eller som en afledningsmanøvre, så børnene "tror [...] de leger købmand" eller "ikke er opmærksomme på, at de egentlig lærer at regne" (s. 64). Børnehaveklasselederne i artiklen er enige om, at undervisningen skal være sjov, og det kan leg bruges til. I

bekendtgørelsen er der fokus på “legens egenverdi”, men for artiklens informanter lader det til, at forholdet mellem fag og leg er hierarkisk og ikke kombinatorisk. Leg er på den måde ikke “grundlæggende”, men det sukker, der får medicinen til at glide ned. Dvs. at leg som noget, der har værdi i sig selv, afkobles fra den faglige undervisning og dermed ikke tillægges nogen selvstændig værdi.

Men problemet er også legen selv. For hvad er legens egenverdi egentlig, og hvordan *gøres* den til et grundlæggende element i undervisningen? Det er uklart i bekendtgørelsen. Det fremgår også af artiklen, at der mangler viden om, hvad man som børnehaveklasseleder rent faktisk kan *gøre* for at sætte legehandlinger i gang. Det sprog, informanterne bruger om leg i artiklen, mangler et vidensgrundlag. Det til trods gribes der ikke til lærebøger om leg, måske fordi leg ikke regnes for at være en faglighed i skolen. Børnehaveklasselederne mangler således ikke kun faglig og didaktisk viden om matematik, men også om leg.

Spørgsmål til den kommende bekendtgørelse

Bekendtgørelsen skriver sig ind i en stærk skolekultur, og det kan måske forklare, hvorfor der fagopdeles og skemalægges i børnehaveklassen, på trods af at det hverken er bekendtgørelsens intention eller børnehaveklasseledernes uddannelse, der tilsiger denne praksis.

Det er en vigtig pointe, som vi tager med ind i det arbejde, der lige nu er i gang med fagfornyelsen af folkeskolen, herunder også børnehaveklassen. For spørgsmålet, som artiklen ikke rejser, men som jeg kunne tænke mig at rejse, er: Hvad skal tilpasses hvad? Er det børnehaveklasselederne, der skal efteruddannes ligesom fagfaglige lærere, så de kan undervise i matematik? I bekræftende fald skal den fagdidaktiske viden vel også gælde andre fagområder som dansk, idræt, æstetiske fag og naturfag? Børnehaveklassen er ét år, hvor børnene kommer fra børnehaven og skal videre i 1. klasse. Spørgsmålet er også, om efteruddannelse er løsningen på den stoftrængsel, der ser ud til at være i børnehaveklassen. Kunne man forestille sig et år i børnehaveklassen uden fagopdeling og skematænkning? Et år, hvor både børns og voksnes legefaglighed, dvs. både viden og færdigheder, bliver udviklet i samklang med faglige fænomener?

Det er nogle af de spørgsmål, vi diskuterer i det fagudvalg, der arbejder med fagfornyelse af børnehaveklassen. Vores arbejde er præget af børnehaveklasseledere landet over, en faggruppe, en ekspertgruppe og STUK. Det første råudkast til fagfornyelsen af børnehaveklassen vil blive sendt til afprøvning i efteråret 2025 blandt de børnehaveklasser, der har tilmeldt sig udviklingsprogrammet for afprøvning af folkeskolens fagplaner (Børne- og Undervisningsministeriet, 2025) Bl.a. på den baggrund vil vi i fagudvalget arbejde videre med fagfornyelsen, og arbejdet kan følges på Undervisningsministeriets hjemmeside.

Referencer

- Ball, D.L., Thames, M.H. & Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching: What makes it special? *Journal of Teacher Education*, 59(5), 389-407. <https://doi.org/10.1177/0022487108324554>
- Bekendtgørelse om formål, kompetencemål og færdigheds- og vidensmål i børnehaveklassen (Fælles Mål) [Bekendtgørelsen for børnehaveklassen]. (2014). BEK nr. 855 af 01/07/2014. Børne- og Undervisningsministeriet. <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2014/855>
- Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog. (2017). BEK nr. 354 af 07/04/2017. Uddannelses- og Forskningsministeriet. <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2017/354>
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2025). *Udviklingsprogram for afprøvning af folkeskolens fagplaner*. <https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/politiske-aftaler/folkeskolens-kvalitetsprogram/fagfornyelsen/udviklingsprogram-for-afproevning-af-folkeskolens-fagplaner>
- Henriksen, B. (2025). Undervisning i matematisk opmærksomhed – set fra børnehaveklasseleders perspektiv. *MONA*, 2025(2), 51-71. <https://doi.org/10.7146/mona.v25i2.157482>
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1-22. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>