

37.13

UNDERVISNINGSVEJLEDNING
FOR FOLKESKOLEN **UDKAST**

32

Orienteringsfag 1974

FOLKESKOLENS LÆSEPLANSUDVALG

Folkeskolens læseplansudvalg

Skoledirektør Hans Jensen, *formand*
Overlærer Bent Andersen
Skoleinspektør Mogens Andersen
Undervisningsinspektør Jens Bach
Undervisningsdirektør A. Baunsbak-Jensen
Overlærer Else Byrith
Undervisningsinspektør A. Bøgeskov
Skolebestyrer B. Christensen-Dalsgaard
Undervisningsdirektør Rikard Frederiksen
Fuldmægtig Henrik Helsted, *tilforordnet*
Undervisningsinspektør Per Iversen
Skoledirektør Poul E. Jacobsen
Overlærer Jørgen Jensen
Skoledirektør mag. art. Kr. Thomsen Jensen
Undervisningsinspektør I. Skov Jørgensen
Overlærer Kirsten Kjersgaard
Undervisningsdirektør O. I. Mikkelsen
Fuldmægtig Eyvind Noer, *tilforordnet*
Undervisningsinspektør B. Kehlet Nørskov
Førstelærer Mogens Rafn
Skoledirektør Svend Aage Rasmussen
Adjunkt Kurt Stolt
Rektor Harald Torpe
Overlærer Kaj Varming

NB! Vedrørende spørgsmål om undervisningslokalers, herunder faglokalers udformning og indretning henvises til den af *Folkeskolens Byggeudvalg* udarbejdede publikation »Projekteringsgrundlag for folkeskoler« (Undervisningsministeriet, seneste udgave).

UNDERVISNINGSVEJLEDNING FOR FOLKESKOLEN - UDKAST

32

Orienteringsfag

1974

FOLKESKOLENS LÆSEPLANSUDVALG

I KOMMISSION HOS LÆRERFORENINGERNES MATERIALEUDVALG

FORORD

Nærværende hæfte er et led i den række udkast til vejledninger, der udsendes af Folkeskolens Læseplansudvalg på grundlag af forslag til lov om folkeskolen af 15. december 1972, hvor der i § 4, stk. 8 bl. a. anføres:

»Undervisningsministeren fastsætter regler om formålet med undervisningen i de enkelte fag eller faggrupper og udsender vejledende timefordelingsplaner og læseplaner, jfr. § 16, stk. 1. Undervisningsministeren fastsætter endvidere regler, hvorefter undervisningen i historie, geografi og biologi helt eller delvist kan gives under ét.«

Læseplansudvalget mener, det kan være af betydning, at udvalget med denne udsendelse fremfører nogle synspunkter på sidstnævnte område, der i de seneste tiår i den danske skole almindeligvis er blevet kaldt orientering eller orienteringsundervisning, og som måske mere har været kendetegnet ved en bestemt metode end ved en fast formåls- og indholdsbeskrivelse.

Udvalget ønsker at præcisere, at dette udkast sammen med de øvrige udkast til vejledninger i første række har til formål at danne grundlag for fortsatte drøftelser omkring indholdet og tilrettelæggelsen af folkeskolens undervisning og således ikke kan være udgangspunkt for en generel revision af de lokale undervisningsplaner, så længe der ikke er taget politisk stilling til det fremtidige lovgrundlag. Indholdet i udkastet vil dog formentlig tillige inden for de gældende

undervisningsplaners rammer kunne virke inspirerende for undervisningen.

Hæftet er udarbejdet af læseplansudvalgets fagudvalg nr. 4, der ved arbejdets afslutning havde følgende sammensætning:

Overlærer Kaj Varming, Fredericia (formand)

Professor Kjeld Winding, Danmarks Lærerhøjskole

Lærer Gunnar Hansen, Vissenbjerg

Fagkonsulent Arne Sloth Carlsen, direktoratet for folkeskolen, folkeoplysning, seminarier m. v., (sekretær)

Som særlig arbejdsgruppe ved dette hæfte har medvirket:

Seminariadjunkt Sven Aage Petersen, Hjørring.

Seminarielærer Hans Jørgen Kristensen, Tåstrup.

Konsulent Jens Kibsgård, Ølstykke.

Lærer Jette Bøndergård, Ballerup.

Lærer Erik Torm, Haslev.

Øvelsesskolelærer Bodil Johansen, Herning.

Hæftet har – i den udstrækning, det har været muligt – været forelagt til udtalelse og til åben drøftelse i fagligt interesserede kredse og er herefter af fagudvalget indstillet til godkendelse i læseplansudvalget, hvor det er tiltrådt i den nu foreliggende form.

Folkeskolens Læseplansudvalg,
november 1974.

Hans Jense

INDHOLD

1. Samordning af undervisning i orienteringsfag	7
2. Synspunkter på elevens indlæringsmuligheder og orienteringsundervisningens struktur	10
2.1. Den sproglige udvikling	10
2.2. Indlæringsmuligheder i de yngste klasser.....	11
2.3. Indlæringsmuligheder i 3.–5. klasse	11
2.4. Indlæringsmuligheder i 6.–7. klasse.....	11
2.5. Indlæringsmuligheder i 8.–10. klasse.....	12
2.6. Orienteringsundervisningens struktur.....	12
3. Orienteringsundervisningens indhold	14
3.1. Oversigt over indholdet.....	14
3.2. Grundlæggende synspunter på valg af indhold.....	15
3.3. Elevernes medvirken ved valg af undervisningens indhold.....	15
4. Organisatoriske muligheder og problemer	17
4.1. Argumenter for at samle forskellige orienteringsfag i én faggruppe	17
4.2. Argumenter for ikke at samle forskellige orienteringsfag i én faggruppe	17
4.3. Forskellige muligheder for organisation af undervisningen.....	18
5. Metodiske problemer	19
5.1. Fremgangsmåder i orientering	19
5.1.1. Problemløsning	19
5.1.2. Undervisningens sociale miljø	20
5.2... Planlægning af årets eller periodens arbejde.....	21
5.3. Tilrettelæggelse af et kortere forløb i undervisningen.....	21
5.4. Undervisningsdifferentiering	21
5.5. Ledelsesformer	22
6. Evalueringsproblemer	23
7. Undervisningsmidler	24
7.1. Om forholdet mellem undervisningsplaner og undervisningsmidler	24
7.2. Undervisningsmidlernes form og indhold.....	24

Samordning af undervisning i orienteringsfag

1

I dette hæfte fremlægges nogle almene synspunkter om undervisning i orienteringsfag og nogle overvejelser over, hvordan der kan opnås samarbejde mellem fagene, og hvorledes undervisningen kan organiseres. Hæftet indeholder derimod ikke faglige beskrivelser af undervisningens indhold. Med hensyn til disse henvises man til undervisningsvejledningerne i de enkelte fag.

Både den danske og den udenlandske pædagogiske debat har i de senere år beskæftiget sig meget med skolens muligheder for at skabe forbindelse mellem på den ene side de traditionelle skole- og videnskabsfag og på den anden side elevernes forudsætninger og samfundets praksis. Man har herunder været inde på en lang række problemer i forbindelse med skolens fagkreds og eventuelle ændringer i den, og på spørgsmål om, hvordan man eventuelt i undervisningen kunne skabe større sammenhæng mellem teori og praksis.

Samtidig med disse diskussioner om fag og organisering af undervisningens faglige indhold har man rejst spørgsmålet om elevernes muligheder for at engagere sig og se en sammenhæng mellem undervisningen og deres egen situation. Det er blevet sagt, at i hverdagsagtige situationer tænker og oplever hverken børn eller voksne i fagligt afgrænsede

områder. I den udstrækning dette er rigtigt, er det en opgave for skolen at tilrettelægge undervisningen og skolelivet således, at eleverne hjælpes til at anvende både almene erfaringer og faglig viden og færdigheder, når de stilles over for problemer i deres eget liv og i samfundet.

I læseplansudvalgets hæfte om folkeskolens to første klassetrin findes en række almene synspunkter på fag og organisering af undervisningen, og det vil være hensigtsmæssigt at have dette hæfte i tankerne, også når der arbejdes med orienteringsundervisning.

Skolefagene tager deres udgangspunkt to steder – i etablerede fag i samfundet og i dagligdags gøremål, og skoleforløbet opbygges således, at der gradvis indføres nye fagområder. Det er en praktisk måde at organisere undervisningen på, når den skal give eleverne muligheder for at tilegne sig grundbegreber og metoder fra de enkelte fag til brug ved deres orientering i den verden, der omgiver dem, og når de skal erkende sammenhænge og løse problemer.

Vanskeligheden består i at finde ud af, hvornår fagdelingen skal gennemføres og eventuelt holde op igen samt i at etablere samarbejde på tværs af faggrænserne.

I de yngste klasser vil en skarp fagde-

ling kunne skabe vanskeligheder for børnene, fordi de i så mange tilfælde ordner deres oplevelser og erfaringer efter andre mønstre. Det er næppe til at afgøre, på hvilket klassetrin i udviklingen det normalt vil være frugtbart og naturligt for barnet at opdele sin erfaringsverden i de traditionelle fagområder og tilægge sig metoder og grundbegreber, der er forskellige fra fag til fag. Men når den fagdelte undervisning sætter ind, er et tværfagligt samarbejde nødvendigt. Fagene kan i vid udstrækning støtte hinanden, hvor det gælder tilegnelse af viden og færdigheder, og det samme gælder udviklingen af bestemte arbejdsformer i undervisningen og af elevernes indstilling til skolemiljø, samarbejde og læreproces. I undervisningsvejledningen i dansk er det fremhævet, hvorledes undervisningen i de andre fag bidrager til at udvikle elevernes begrebsverden, og hvor ønskeligt det er, at eleverne også gennem undervisningen i disse fag udvikler deres evne til at udtrykke sig mundtligt og skriftligt; samtidig arbejdes der i danskundervisningen med tekster, der efter deres indhold hyppigt drejer sig om problemer fra andre fag, ikke mindst orienteringsfagene. Ved den planlagte undervisning i samtidsorientering i 8.–10. klasse sigtes der mod en integration i ordets egentlige forstand, idet der her arbejdes med emner, hvor eleverne skal forsøge at benytte indsigt og færdigheder fra flere forskellige fag, som de på forhånd har arbejdet med, samtidig med at der arbejdes med elementer fra nye fag og med elevernes almene viden.

I mange af undervisningsvejledningerne for de enkelte fag har man fremhævet det ønskelige i samarbejde mellem fagene og anvist muligheder for at gen-

nemføre det i praksis. Når undervisningsvejledningerne i biologi, geografi og historie gennemgående har undladt at behandle spørgsmålene om samarbejde mellem de tre fag, skyldes det, at man har villet tage problemerne op til sammenhængende behandling i den her foreliggende vejledning.

I de senere år har man i vid udstrækning samlet undervisningen i historie, geografi og biologi i 3.–5. klasse under betegnelsen orienteringsfag eller orientering. Ændringen af fagbetegnelsen på skemaet havde bl. a. den fordel, at man ikke var henvist til at undervise én time om ugen i hvert af de tre fag; man kunne nu opnå mere sammenhængende undervisningsforløb og større koncentration ved at bruge de tre timer til ét af fagene i én periode og derpå skifte. Der var altså stadig mulighed for at have en klar adskillelse mellem de tre fag, men ændringen gav også større mulighed for at arbejde tværfagligt og med emner og problemer, som kun delvis eller slet ikke kom ind under de tre fag.

Når man valgte at samordne undervisningen i biologi, geografi og historie og ikke inddrog andre fag, som det kunne have været lige så nærliggende at samordne med dem, f. eks. dansk, kristendomskundskab eller fysik, hænger det måske sammen med en traditionsbestemt opfattelse af, at der må være nær forbindelse mellem biologi, geografi og historie.

Der er sket en frigørelse fra de traditionelle læseplaner, og man har tilstræbt at arbejde med emner og problemer, som eleverne mere umiddelbart kunne føle interesse for, og som både kunne give dem viden om den verden, de lever i, og metoder til at orientere sig og forstå

sammenhænge. I 3.-5. klasse kan man arbejde med almene emner, der ligger uden for biologi, geografi og historie i traditionel forstand; men eleverne på disse klassetrin må beskæftige sig så

meget med biologi, geografi og historie, at de får indsigt i, hvad disse fag drejer sig om, og prøver at arbejde med dem, sådan at de tilegner sig visse grundbegreber og arbejdsmetoder.

2 Synspunkter på elevens indlæringsmuligheder og orienteringsundervisningens struktur

Mange forhold har betydning, når man skal tilrettelægge undervisningssituationer, så eleverne får de bedste muligheder for indlæring af både viden og færdigheder. Følgende tre forhold må anses for særlig betydningsfulde:

Det er vigtigt, at planlægning og tilrettelæggelse sker med hensyntagen til elevernes udvikling på så mange områder som muligt.

Indlæring må ses som en løbende proces, hvor ny indlæring bygger på det, der kendes i forvejen. Tidligere lærte begreber, forestillinger og færdigheder er i høj grad bestemmende for, hvad der kan læres på et givet tidspunkt, og for den interesse, man har for at gå i gang med ny indlæring.

Hvis undervisningen lægges til rette, så eleven bringes i en situation, som appellerer til nysgerrighed og spørgsmål, har læreren de største muligheder for at tilrettelægge det videre forløb, så elevernes forudsætninger og forventninger imødekommes.

2.1. Den sproglige udvikling

Når eleverne kommer i skole eller børnehaveklasse, har de allerede gjort mange

erfaringer i forskellige hjemlige miljøer, og disse erfaringer har givet dem en række begreber, forestillinger og færdigheder, som er forskellige fra elev til elev. Der må i undervisningen skabes en fælles referensramme, men samtidig må der tages hensyn til og gives muligheder for, at de enkelte elever kan udvikle deres særlige evner på områder, der interesserer dem.

De sproglige barrierer for tilegnelse af undervisningens indhold er i vid udstrækning betinget af elevernes forskellige sociale og økonomiske baggrund.

Det er en af lærerens opgaver at tage hensyn til denne faktor, ikke alene, når der tales med eleverne; læreren må acceptere, at eleverne i mange tilfælde endnu kun har udviklet et usystematisk begrebsapparat. Da der i undervisningen skal tages hensyn til elevernes forskellige baggrund, må man i den enkelte klasse kunne tilbyde mange forskellige indlæringsituationer. Den enkelte elev må have mulighed for at komme i gang med noget, som har interesse, og som vedkommende kan magte.

Skolen må tilbyde eleverne erfaringsmuligheder i naturen, ved arbejde med billeder og genstande, ved møde med mennesker m. v. I disse situationer kan

eleverne anvende kendte begreber, forestillinger og færdigheder på nye forhold. Derved kan der udvikles mere nuancerede begreber og mere righoldige forestillinger, og de tillærte færdigheder kan blive sikrere og mere hensigtsmæssige.

Det er vigtigt, at eleverne i den begyndende orienteringsundervisning oplever skolen som et sted, hvor man kan undersøge og eksperimentere. Gennem samtaler med børnene og gennem iagttagelser af deres arbejde og aktiviteter i en række forskellige situationer kan læreren få et indtryk af deres interesseområder og indlæringsmuligheder.

2.2. Indlæringsmuligheder i de yngste klasser

Ved tilrettelæggelsen af den første orienteringsundervisning må der tages hensyn til, at det ofte er svært for barnet at fastholde interessen for et emne gennem længere tid. De helheder, som barnet arbejder med, vil ofte gå på tværs af faggrænser. Det vil formodentlig være hensigtsmæssigt i de første skoleår at lade hovedparten af barnets indlæringsaktiviteter foregå inden for rammerne af dansk og matematik. Her støttes dets begrebsdannelse omkring fænomener, genstande, mennesker m. v., samtidig med at det lærer at udtrykke sig, lærer at iagttage, give udtryk for oplevelser, forme, dramatisere, læse m. v.

2.3. Indlæringsmuligheder i 3.-5. klasse

Eleverne har på 3.-5. klassetrin mulighed for at erfare og lære ved at arbejde

med konkrete fænomener og overskuelige sociale situationer. Inden for de udviklings- og indlæringsbestemte rammer har de mulighed for fortsat at gøre iagttagelser, drage sammenligninger, overveje mulige årsagsforbindelser og foretage simple konklusioner. Gennem dette arbejde får eleverne lejlighed til at forfine de tidligere lærte færdigheder og efterhånden anvende dem mere hensigtsmæssigt over for de arbejdssituationer, de kommer i. De oplever, hvorledes kendte begreber indeholder flere nuancer, end de tidligere har kunnet forstå, og de oplever, at begreber nødvendigvis må opsplittes i under- og overbegreber. Det er vigtigt, at eleverne i denne periode gradvis erhverver enkle faglige begreber og lærer at bruge enkle faglige metoder fra geografi, historie og biologi og også fra andre fag som f. eks. fysik. Det er således muligt at lade eleverne opleve fagene som nyttige hjælpemidler.

2.4. Indlæringsmuligheder i 6.-7. klasse

Det er væsentligt, at fagene opstår som særlige enheder på en sådan måde, at eleven oplever det som naturligt og fornuftigt at arbejde inden for rammerne af bestemte fag. Ved fordybelse i udvalgte emner kan eleven opleve, hvorledes en mere nuanceret faglig terminologi er nødvendig, og hvorledes det er nødvendigt at kunne beherske mere specialiserede faglige teknikker for at kunne undersøge et bestemt fænomen. I forbindelse med arbejdet med et biologisk emne kan eleven f. eks. opleve, at der er brug for at kunne benævne de enkelte dele på et insekt på en sådan måde, at man kan meddele sig til andre om sær-

lige forhold ved insekter. Eleven kan også opleve, hvorfor man må kunne anvende f. eks. binokulær lup eller mikroskop for at finde svar på de spørgsmål og problemer, man i øjeblikket arbejder med. Hensigten med undervisning og indlæring inden for et enkelt fags ramme er ikke, at eleven skal være fagmand, men at eleven skal opleve, at faglige begreber, forestillinger, metoder m. v. kan være til nytte og hjælp, når man beskæftiger sig med fænomener i ens omverden.

Mange elever i 6.–7. klasse er i puberteten eller er i begyndende pubertet. Dette medfører ofte, at de fortrinsvis har lyst og energi til at beskæftige sig med fænomener, som de oplever som meningsfulde og vedkommende for deres egen situation.

2.5. Indlæringsmuligheder i 8.-10. klasse

På de ældste klassetrin vil det både ved undervisningen i biologi, geografi og historie og i samtidsorientering for det meste være muligt at behandle mere udviklede emner og problemer. Eleverne vil i højere grad være i stand til at tilægge sig viden, også når emnerne og problemerne er af mere abstrakt karakter, forudsat at man tager udgangspunkt i konkrete erfaringer. De tidligere lærte begreber, forestillinger og færdigheder vil i samtidsorientering kunne danne grundlaget for den indsigt i vigtige aktuelle problemer, der må være undervisningens indhold. Ikke mindst på disse klassetrin er det væsentligt, at eleverne får mulighed for at medvirke til opstilling af emner og problemer, og at der gives dem lejlighed til at erfare sig til

viden ved at blive stillet over for konkrete opgaver og situationer i og uden for skolen.

2.6. Orienteringsundervisningens struktur

Ud fra de her fremsatte synspunkter for elevernes indlæringsmuligheder kan der opstilles følgende model for undervisningen på de forskellige trin:

1.–2. klasse.

Begyndende færdighedsindlæring. Eleverne beskæftiger sig med almene emner, afgrænset af deres forestillingsmuligheder. Indøvning i iagttagelse, begrebsdannelse, kommunikationsfærdigheder.

3.–5. klasse.

Fortsat færdighedsindlæring, der nu også omfatter begyndende indlæring af faglige færdigheder. Der arbejdes med emner, afgrænsede i helheder, der er overskuelige for eleverne, og med udgangspunkt i konkrete fænomener, der umiddelbart kan vække elevernes nysgerrighed. Elevernes begrebsverden udvides og nuanceres. Eleverne sættes i problemløsningssituationer, hvor de kan anvende de erhvervede færdigheder og videreudvikle dem på elementært plan.

6.–7. klasse.

Fortsat færdighedsindlæring, specielt indøvelse af faglige færdigheder. Der arbejdes fortsat med overskuelige emner, hvor udgangspunktet er konkrete iagttagelser, men hvor der lægges vægt på at kombinere iagttagelser og anvende faglig terminologi. Fortsat begrebsdifferentiering, øget forståelse af faglige sammenhænge, løsning af begrænsede problemer på grundlag af konkret materiale.

8.-10. klasse.

Mens der i samtidsorientering arbejdes med egentlig fagintegration, idet der ved arbejdet med udvalgte projekter anvendes grundbegreber og færdigheder fra flere forskellige fag, arbejdes der videre

i biologi, geografi og historie med mere vidtspændende og komplicerede emner. Der lægges vægt på videre udvikling af faglige færdigheder samt på evne til at kombinere problemer og overskue sammenhænge.

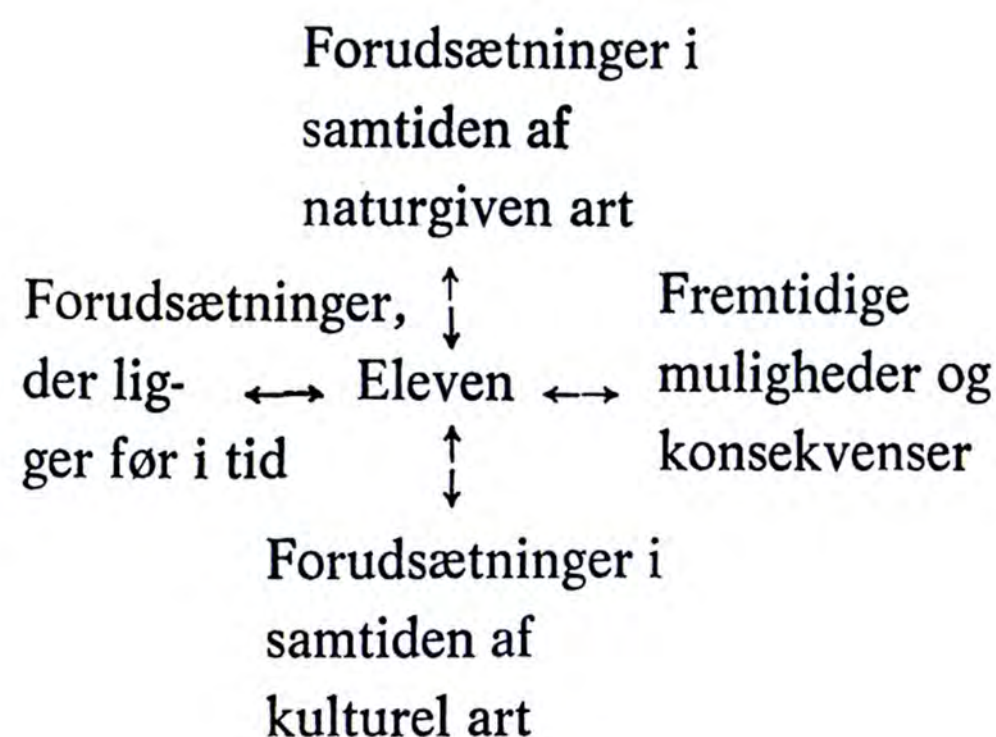
3

Orienteringsundervisningens indhold

Der er mange muligheder for valg af indhold til orienteringsundervisningen – både inden for de traditionelle skolefag og andre fag samt emner, der vanskeligt lader sig placere inden for et enkelt fag.

3.1. Oversigt over indholdet

Når valg af indhold overvejes, er det væsentligt at klargøre sig, hvorledes eleverne normalt anskuer deres omverden. Det kan måske anskueliggøres således:



Det vil ses, at denne model ikke stemmer overens med den traditionelle opdeling i fag.

Der kan ikke entydigt sættes fagnavne på modellen, selv om det hurtigt ses, at

biologi er en del af samtidens forudsætninger – både af naturgIVEN og kulturel art. Den vil desuden gennem udviklingslæren kunne anbringes som en af de forudsætninger, der ligger før i tid, og mange af dens problemstillinger giver grundlag for overvejelse af fremtidige konsekvenser.

Geografi kan også anbringes alle steder på modellen, idet geografiske problemstillinger og lovmæssigheder vil være af både naturgIVEN og kulturel art, og de vil gøre sig gældende både før i tiden, i samtiden og få konsekvenser i fremtiden.

Selv om historie helt klart placerer sig i forudsætninger, der ligger før i tid, så vil det heller ikke være muligt entydigt at placere faget der. Det hører også hjemme under samtiden, og faget kan ved sine metoder give eleven noget værdifuldt, når fremtidige muligheder og konsekvenser skal overvejes.

Modellen udelukker således ikke de kendte fag, der i undervisningsvejledningerne fremtræder med nye synspunkter, større bredde og deraf følgende ændrede forslag til indhold i undervisningen på forskellige klassetrin. Den er heller ikke udtømt med de kendte fag. Der vil være

områder tilbage, som det har betydning for eleverne at lære at kende, f. eks. økonomiske forhold i dagliglivet, trafik-sikkerhed, problemer i uddannelses- og erhvervslivet.

Det vil være muligt at tilrettelægge en del af undervisningen, således at der arbejdes med emner, som spænder over flere fagområder, og som inddrager dagliglivets foreteelser. F. eks.: at have meninger; hvor ved vi det fra? hvad koster varen? årets gang; fra foster til teen-ager; krig og fred; kriminalitet; hvad sker der, når man kommer på sygehuset?

3.2. Grundlæggende synspunkter på valg af indhold

Da der er så mange muligheder, og da der ikke er ubegrænset tid til rådighed, er det nødvendigt at overveje en række grundlæggende synspunkter i forbindelse med det konkrete indholdsvalg.

De valgte emner må angå væsentlige forhold, og de vide rammer må ikke forlede til beskæftigelse med et hvilket som helst emne. Med væsentlig menes i denne sammenhæng forhold, som tjener til indføring i kultur og levevilkår, både i Danmark og i andre lande, og som det kan være værdifuldt for den enkelte at arbejde med af hensyn til egen udvikling.

Emnerne må vælges, så de ligger inden for de grænser, der er betinget af elevernes udvikling og forudsætninger, så de kan få den bedst mulige støtte til deres sprog- og begrebsudvikling (jfr. afsnit 2).

Emnerne må vælges, så de fremtræder

som et alsidigt udvalg blandt de mulige, og alsidigheden må også give sig til kende i de synspunkter, der anlægges på emnerne.

Emnerne må vælges, således at de tilsammen både giver eleverne lejlighed til at erhverve faglige grundbegreber og færdigheder i biologi, geografi og historie og generelle færdigheder i at orientere sig selvstændigt og i samarbejde med andre.

Emnerne må vælges, så de så vidt muligt opleves meningsfulde for eleverne, og således, at eleverne kan se en sammenhæng mellem skolens undervisning og deres eget liv.

3.3. Elevernes medvirken ved valg af undervisningens indhold

En del af orienteringsundervisningens indhold vil berøre problemer i forbindelse med vort demokratiske samfundssystem. Den bedste måde at lære eleverne om medbestemmelse og medansvar er at lade dem opleve det ved – under hensyntagen til deres udvikling – at planlægge og gennemføre undervisningen som et samarbejde mellem lærer og elever.

Elevernes medbestemmelse omkring indholdsvalget kan udspringe af erfaringer med tidligere emner og aktiviteter enten i skolen eller uden for denne. Disse kan give interesse enten for uddybning, arbejde med beslægtede emner eller for afvekslingens skyld med noget helt andet. Ofte må læreren i forbindelse med drøftelse af indholdsvalget være den, der peger på mulighederne og griber tilbage i klassens erfaringer med tid-

tidligere arbejde og på den måde sikrer sammenhæng og kontinuitet i arbejdet.

Da der i enhver klasse er både meget talende og meget tavse elever, er det nødvendigt, at læreren sørger for, at arbejdet ikke udelukkende bliver dirigeret af de meget talende.

Det hører med til elevernes medvirken ved valg af indhold, at de også er med ved gennemførelsen – forstået på den

måde, at når man har planlagt noget i fællesskab, så må man også gennemføre det. Det vil derfor være hensigtsmæssigt at begynde med planlægning af opgaver, der kan afvikles inden for kort tid.

Uanset på hvilken måde eleverne medvirker ved valg af undervisningens indhold, er det lærerens ansvar, at klassens arbejde tjener til opfyldelse af skolens og fagområdetets mål.

Undervisning i orienteringsfagene er i afsnit 2 behandlet set i sammenhæng med nogle synspunkter på børns udvikling og muligheder for indlæring, og der er derudfra skitseret en struktur, der tager hensyn til disse synspunkter.

I dette kapitel vil nogle organisatoriske problemer af mere praktisk art blive behandlet. Det skal indledningsvis bemærkes, at det ofte kan være vanskeligt at tilgodese alle de krav, der må stilles for at få de mest hensigtsmæssige rammer og dermed give eleverne de bedste indlæringsbetingelser. Ofte vil skemamæssige problemer, pladsmangel, lokalefordelingsproblemer m.v. være årsag til at rammerne er ufuldkomne. Uanset disse vanskeligheder må pædagogiske overvejelser indgå i begrundelserne for valg af en given organisationsform.

4.1. Argumenter for at samle forskellige orienteringsfag i én faggruppe

En række argumenter taler for at samle undervisningen, så der er det størst mulige timetal til rådighed pr. uge.

Herved opnås:

– at undervisningen kan omfatte projek-

ter, som planlægges, udføres og vurderes, uden at motivationen mistes på grund af langvarige afbrydelser,

- at eleverne får bedre lejlighed til fordybelse i emnerne,
- at der bedre kan arbejdes med tidkrævende aktiviteter som problemløsende undervisning, gruppearbejde m. v.,
- at der gives bedre muligheder for at forlade skolen på ekskursioner, studiebesøg m.v. samt for at arbejde i det miljø, der ligger omkring skolen,
- at der bliver bedre muligheder for at inddrage de områder i undervisningen, som eleverne finder naturlige i en given sammenhæng,
- at læreren/lærerne får muligheder for at følge eleverne i deres arbejde og give hjælp og støtte på de tidspunkter, hvor der er behov herfor – fremfor at skulle stimulere hele klassen, hver gang undervisningen tages op.

4.2. Argumenter for ikke at samle forskellige orienteringsfag i én faggruppe

En række forhold taler imod en samling af undervisningen, og der fremføres ofte følgende:

- at én lærer sjældent har kvalifikationer til at undervise i alle fagområderne,
- at lærerne sjældent er øvet i eller har de nødvendige forudsætninger for i samarbejde at kunne gennemføre undervisningen,
- at fagområder forsømmes, når undervisningen ikke bindes af faste timetal på ugeskemaet.

4.3. Forskellige muligheder for organisation af undervisningen

1. Orientering (geografiske, biologiske, historiske og andre emner): 1 lærer – 1 klasse.
2. Orientering (geografiske, biologiske, historiske og andre emner).
Samtidig i skemaplacing for samtlige klasser på klassetrinnet:
2 eller flere lærere – 2 eller flere klasser.
Samarbejde om både planlægning og ud-

førelse af undervisningen, hvori samtlige læreres forskellige kvalifikationer kan udnyttes.

3. Orientering (geografiske, biologiske, historiske og andre emner):

1 lærer pr. klasse. Samarbejde mellem 2–flere lærere om undervisningens planlægning, hvori de forskellige læreres kvalifikationer kan udnyttes. Undervisningens udførelse varetages af en enkelt lærer i hver klasse.

4. Geografiske og historiske emner (Kultur-orientering) varetages af én lærer i en klasse, biologiske og andre emner (Natur-orientering) varetages af en anden lærer.

5. Fagdelt undervisning med periode-læsning.

Samtidig i skemalægning for klasser på samme årgang. Én lærer har alle klasser til biologi, en anden til geografi og en tredje historie. Der skiftes lærer, så alle fag tilgodeses.

6. Fagdelt undervisning.

Hvert fag og hver klasse sin lærer.

Elevens lærelyst og nysgerrighed efter at udvide sine erfaringer er en naturlig forudsætning for, at skolen kan løse sine opgaver. De enkelte emner/projekter må derfor vælges, så eleven kan få lejlighed til at beskæftige sig med problemer, der kan udbygge eksisterende erfaringer.

Den første orienteringsundervisning må inddrage en række områder fra elevens dagligdag, og der må især lægges vægt på at øve fremgangsmåder til at løse problemer fra »elevens egen verden«. Herved indarbejdes færdigheder, som har aktuel betydning for den alsidige udvikling, samtidig med at der opbygges et grundlag for videre læring.

5.1. Fremgangsmåder i orientering

Det er væsentligt, at eleverne får lejlighed til at erhverve kendskab til mennesker og deres afhængighed både af hinanden og af det omgivende samfund. Dette kan ske ved direkte oplevelser, eksperimenter, bearbejdelse af materialer eller ved samtaler. Set fra et pædagogisk synspunkt må interessen samle sig om, at eleven får oplevelser, som sætter en læreproces i gang. Flere oplevelser om-

kring samme emne kan give anledning til forundring, sammenligning og systematisering af den erhvervede viden.

5.1.1. Problemløsning.

En fremtrædende plads i orienteringsundervisning har arbejdet med fænomener og materialer, som giver anledning til, at eleven øves i at løse problemer. Den i det følgende skitserede metode kan forfinnes og varieres med hensyntagen til elevens forudsætninger, stoffets karakter, undervisningens ydre rammer m. v. De forskellige sider af arbejdet er fremstillet, men det må fremhæves, at problemløsning i praksis ikke kan opdeles i faser, der kommer i en bestemt rækkefølge.

Problemformulering.

Det er vigtigt at tilrettelægge et undervisningsmiljø, der samtidig kan vække elevernes interesse og vedligeholde en arbejdsproces. Både de fysiske omgivelser, de øvrige elevs indstilling, lærerens holdning og de anvendte undervisningsmidler kan appellere til eleven. Hvis denne skal fortsætte arbejdet, må der gives udtryk for en passende vanskelighed – et problem –, der skal overvindes.

Den direkte motivation kan i orienteringsundervisningen fremkomme som et resultat af iagttagelser, eksperimenter, læsning, spørgsmål fra elever, læreroplæg til aktiviteter m. v. Hvis eleven skal kunne erkende vanskeligheden som et virkeligt problem, må det ofte udtrykkes mundtligt eller skriftligt.

Indsamling af oplysninger og forsøg på problemløsning.

I problemformuleringsfasen må det være naturligt at efterlyse forslag til fremgangsmåder, og læreren kan eventuelt antyde muligheder for at indhente manglende oplysninger. Herved kan eleven ledes til at se nye sammenhænge og blive opmærksom på andre synsvinkler end de foreliggende.

Også i den første orienteringsundervisning er det muligt at lære eleverne at spørge med forskellig hensigt. Eksempelvis kan der ved iagttagelse af et billede af en person i sine vante omgivelser spørges om personens geografiske miljø, historiske placering, alder, helbredstilstand, økonomiske, sociale og kulturelle baggrund m. v. – alt afhængigt af de muligheder for iagttagelse, der er givet i billedet. I denne proces kan eleven øves i at iagttage, benævne sine iagttagelser, formulere problemer, opstille antagelser, vurdere forskellige løsningsmuligheder, fremlægge og begrunde sine synspunkter for andre. Det er af betydning, at eleverne erkender forskellige måder at nå frem til løsninger på, og det må accepteres, at de giver udtryk for deres reaktioner på forskellig måde.

Arbejdets resultater samles i en helhed.

Den sidste del af arbejdet giver eleverne lejlighed til at danne sig en helhedsopfattelse og se den viden, de har erhvervet,

som en del af en større sammenhæng. I denne fase bør de have lejlighed til at meddele deres viden til andre. Det er ikke uden betydning, at eleverne kan udtrykke sig livfuldt og fabulerende, så der skabes en oplevelse hos andre og eventuelt kan udløses nye problemstillinger.

Problemløsning som undervisningsform vil ofte efterlade eleverne med en række uløste spørgsmål. Den kan som følge heraf få karakter af en ufuldendt proces og bære præg af, at den erhvervede viden er mangelfuld eller unøjagtig. Hvis det er tilfældet, må det overvejes, hvad der kan gøres, for at eleven kan komme videre, og det må undersøges, hvilke forhold der kan være skyld i, at eleverne ikke når de resultater, der forventes, f. eks. utilstrækkelige materialer, uhensigtsmæssige lokaler og andre hæmmende arbejdsforhold som følge af elevgrupperinger, skemalægning m.v., men også valg af emne, arbejdsform og det sociale samvær i klassen må tages med i disse overvejelser.

5.1.2. Undervisningens sociale miljø.

Problemløsning som undervisningsform kræver, at eleverne oplever den på en sådan måde, at de er trygge ved at give udtryk for deres usikkerhed og nysgerighed. Det er også nødvendigt, at der er muligheder for at vælge og for at udveksle erfaringer med andre.

Alsidighed i undervisningen er blandt andet afhængig af, at lærerne dækker forskellige faglige synsvinkler og kan skabe vekselvirkning mellem nyopdagelser og afprøvning af erhvervede kundskaber.

Afveksling i undervisningen opnås bl. a. ved at anvende mange forskellige arbejdsformer og skifte mellem elevernes

selvstændige arbejde og mere meddelende undervisning – alt efter, hvilke emner og problemer der arbejdes med.

5.2. Planlægning af årets eller periodens arbejde

Af hensyn til arbejdets fordeling på en skole, samarbejde mellem fagene m. v., er det nødvendigt, at der er mulighed for at afholde konferencer for klassens lærere, hvor der udveksles oplysninger om elevernes forudsætninger og træffes aftaler om klassens arbejde i store træk.

Planlægning kan omfatte aftaler om organisation af undervisningen i semestre, koordinerede emner, feature-uger, forberedelse og efterbehandling af lejrskole, undervisning i tværfaglige emner, forberedelse af komedie, koncert, fester og andre miljøskabende og opdragende arrangementer. Gennem denne planlægning kan klassens lærere sikre en alsidig behandling af emner fra forskellige fagområder, og man kan samordne bestræbelser for at nå et givet mål, træffe aftaler om hensigtsmæssig udnyttelse af skolens faciliteter, materialer m. v.

Disse fælles drøftelser omfatter i mindre grad den metodiske tilrettelæggelse, som må overlades til den enkelte lærer og eleverne. I det daglige arbejde må lærer og elever udvælge det stof og de fremgangsmåder, som svarer til elevernes forudsætninger og til de ydre forhold, der betinger klassens liv og arbejde.

Ofte vil elevernes medvirken ved opstilling af delmål, valg af stof, metoder og undervisningsformer være afhængig af det oplæg, læreren giver. Når der planlægges, lærer eleverne at udtrykke meninger, se på forslag, overveje mulig-

heder og at foretage et valg. Ofte vil forslag til et nyt emne være resultatet af en vurdering af et netop afsluttet arbejde. Undervisningen kan således betragtes som en dynamisk proces, hvor arbejdet og dets resultater stadig vurderes med det formål at opstille nye mål og forbedre fremgangsmåder.

5.3. Tilrettelæggelse af et kortere forløb i undervisningen

Tilrettelæggelse af undervisning med hensyntagen til elevernes muligheder for at arbejde sig hen imod givne mål indebærer, at læreren foretager:

- analyse af de faglige og pædagogiske mål
- kortlægning af både elevernes og hans egne forudsætninger
- valg af undervisningsmetoder, indhold, undervisningsmidler m.v.

Da en classes elever har vidt forskellige forudsætninger, er det vanskeligt generelt at sige noget om, hvornår det er muligt at tilrettelægge et bestemt stof og anvende en given fremgangsmåde.

For at få kendskab til elevernes forudsætninger kan læreren tilrettelægge fælles oplevelser for hele klassen – f. eks. samtale, en forevisning, fælles læsning, udførelse af manuelt eller dramatisk arbejde. Det vil give eleverne lejlighed til at udtrykke sig og derigennem vise nogle af deres specielle forudsætninger og interesser.

5.4. Undervisningsdifferentiering

Når eleverne inspireres til selv at formulere problemer, kan der opstå ønsker om

at få svar på forskellige spørgsmål. Undervisningen må derfor tilrettelægges, så der gives vejledning i at finde svar på de spørgsmål, som har betydning for den enkelte, bl. a. ved, at der henvises til forskellige kilder, fremgangsmåder m. v.

Selv om der ved individualisering gives den enkelte lejlighed til at arbejde i sit eget tempo, på sin egen måde og med sit eget stof, vil der altid være en række fælles områder i undervisningen. Ofte vil en række praktiske forhold være årsag til, at en individualisering vanskeligt kan gennemføres. Undervisningen kan eksempelvis foregå under forhold, hvor der er få muligheder for, at eleven selv kan finde svar på sine spørgsmål. Store klassekvotienter og få ugentlige timer i klassen kan hindre en lærer i at få tilstrækkeligt kendskab til den enkelte elevs forudsætninger og behov, men disse vanskeligheder begrundes ikke, at undervisningen gennemføres uden individualisering.

5.5. Ledelsesformer

En vekslen mellem lærerledet og elevstyret arbejde vil give læreren mulighed for at iagttage undervisningens virkninger. Stof, som læreren har præsenteret ved fortælling eller instruktion, ved eksperiment eller forevisning, kan efterfølges af gruppevis eller individuel behandling.

Men lige så ofte kan elevernes selvstændige arbejde være årsag til, at læreren tager et problem op til fælles behandling.

Under arbejdet med delemner kan eleverne gå i stå, bl. a. på grund af manglende viden. Læreren må i denne situation hjælpe dem med at udtrykke de problemer, som nu er opstået, og hjælpe med at finde årsager til, at arbejdet gik i stå.

Når man vil give eleven mulighed for at udvikle større selvstændighed, må læreren udvise beherskelse med at angive fremgangsmåde og løsningsmuligheder. Dersom han giver udtryk for anerkendelse, forståelse for elevens usikkerhed, forundring over detaljer i lærestoffet, antydning af en række løsningsmuligheder m. v., vil eleven få lejlighed til at arbejde med sit problem og nå frem til en foreløbig løsning. Ofte vil elever, der arbejder med nyt stof, vise usikkerhed, udtrykke sig famlende og unuanceret, til tider udvise manglende interesse og udtrykke sig uovervejende. Når læreren kan hjælpe med at lede eleven til problemstillinger – eksempelvis ved at pege på kontrastrige eksempler, på ligheder eller på mærkværdigheder – appelleres der til elevens nysgerrighed og naturlige trang til aktivitet. Efterhånden kan eleverne vænnes til selv at se flere af stoffets muligheder og til at tage et initiativ, at spørge og at diskutere flere løsningsmuligheder.

En evaluering af undervisningen angiver i bred betydning, at der foretages en løbende og afsluttende vurdering af både arbejdsprodukterne (hvad der er lært) og af arbejdsprocessen (hvordan der læres, hvor hensigtsmæssigt der arbejdes m. v.) i forhold til målene.

Med korte mellemrum tages produktet og ikke mindst processen op til vurdering for at forbedre indlæringen.

God indlæring kan betegnes som indlæring med forståelse, indlæring i helheder, indlæring, som kan anvendes i nye sammenhænge, indlæring med variation, pauser og forstærkning i form af elevens accept af arbejdet.

Evalueringsopgaver må fremme god indlæring, og eleverne må øves i selv at foretage vurdering af arbejdet. Ved evaluering kan det i nogen udstrækning konstateres, om eleverne har erhvervet forståelse, og om de kan finde frem til elementer i en helhed eller kan samle en række enheder til en helhed. Det kan i nogen grad konstateres, om de kan anvende indlærte færdigheder eller viden i nye sammenhænge.

Det vil være hensigtsmæssigt at op-

dele undervisningen i helheder, som eleven har mulighed for at overskue, og vurdere hver helhed for sig. En fremgangsmåde i orienteringsundervisning kan benævnes hel-del-helhedsmetoden, idet man først ser et emne overfladisk an i en bred sammenhæng, inden man fordyber sig i detaljer, som til sidst samles til en helhed.

Når emnet i første fase er anskueliggjort i sin helhed, kan der foretages en første evaluering: Hvad ved vi nu? Hvad vil vi gerne vide mere om? Hvilke fremgangsmåder kan vi benytte? Hvor kan der hentes oplysninger? Osv.

Derefter arbejdes med delemner med vægt på detaljer. Kundskaber og færdigheder kan nu vurderes, så man bliver klar over, om der er forståelse for væsentlige træk og beherskelse af færdigheder, inden der arbejdes videre.

Endelig samles det lærte i en bredere sammenhæng, som kan evalueres i forhold til de opstillede mål.

Forsømmes denne afsluttende evaluering, har hverken elev eller lærer en klar fornemmelse af, hvor der kan sættes ind, når indlæringen skal forbedres i det efterfølgende arbejde.

7.1. Om forholdet mellem undervisningsplaner og undervisningsmidler

Undervisningsplaner er en udmøntning af skolens og fagenes mål. Undervisningsmidlernes indhold og form må tilrettelægges ud fra samme synsvinkel.

Fremstillere af undervisningsmidler foretager et valg af tekster, billeder, lyd m. v., som giver udtryk for en holdning til stoffet, en struktur af emnet med fremhævelse og udeladelser og en metodik i form af den formidling, som anvendes.

Undervisningsmidlerne er derfor en mindre del af de muligheder, elever og lærere har til rådighed, når undervisningsmålene skal fortolkes; men undervisningsmidlerne kan være en hensigtsmæssig hjælp og inspirere til målrettet læreproces, dersom de udvælges, så der opnås en nøje sammenhæng mellem målsætning, lærestof og elevens muligheder for bearbejdning af stoffet.

Undervisningsmidlerne kan ved deres form og indhold lægge op til en differentiering af undervisningen, så lærepro-

cessens resultater ikke er ensidigt bundet af fremstillingens form og indhold.

7.2. Undervisningsmidlernes form og indhold

Da læreprocessen ikke opleves ens af alle elever, må undervisningsmidlerne ved deres form (sprog, illustrering, oplæg og instruktioner m. v.) give alsidige oplevelsesmuligheder og inspirere til aktiviteter, som ikke er bundet af begrænsninger som følge af undervisningsmidlernes form.

Undervisningsmidler til orientering omfatter ud over de traditionelle midler også engangsmaterialer, udstyr til eksperimenter, rekvisitter og oplæg til dramatik, instruktioner til forsøg og rekonstruktioner og andre manuelle aktiviteter. Disse materialer må prioriteres højt, når elever og lærere vælger orienteringsundervisningens indhold og aktiviteter.

En del af disse materialer kan fremstilles på skolen, mens andre med fordel kan produceres af professionelle tilrettelæggere og udgivere af undervisningsmidler.

Det er en forudsætning for en tilbudsgivende undervisning, at den foregår i lokaler, som giver muligheder for forskellige elevaktiviteter.

Med hensyn til indretning af specielle faglokaler, anvendelse af specielt udstyr i enkelte orienteringsfag, indretning af mediatek, pædagogisk værksted, forsøgsområder m. v. henvises til faghæfter for de enkelte orienteringsfag og publikationer fra Folkeskolens Byggeudvalg.

Undervisningen må tillige i vid ud-

strækning udnytte undervisningsmidler uden for skolens område.

Lejrskoler, naturskoler, éndags-ture, skolerejser til ind- og udland bør også omtales i skolens undervisningsplan som planlagte aktiviteter i orienteringsundervisning. Det må også være naturligt i skolens nærhed at indrette forsøgsområder til dyrkning af planter, rekonstruktion af historiske fænomener, opmålinger, eksperimenter m. v.

Læseplanudvalgets fagudvalg

Fagudvalg 1

Formændene for de respektive fagudvalg og
underudvalg

Fagudvalg 2

Skoleinspektør Mogens Andersen (*formand*)
Skoleinspektør Karl Brøcher
Inspektør Hans Jørgen Schiødt
Viceinspektør L. Nabe Nielsen (*sekretær*)

Fagudvalg 3

Skolebestyrer B. Christensen-Dalsgaard
(*formand*)
Overlærer Anders Johansen
Afdelingsleder Tage Werner
Fagkonsulent F. Tommerup Jensen
(*sekretær*)

Fagudvalg 4

Overlærer Kaj Varming (*formand*)
Lærer Gunnar Hansen
Professor Kjeld Winding
Fagkonsulent Arne Sloth Carlsen (*sekretær*)

Fagudvalg 5

Undervisningsinspektør Jens Bach (*formand*)
Skoleinspektør Ann Jeppesen
Afdelingsleder Ole B. Larsen
Fagkonsulent Knud Hansen (*sekretær*)

Fagudvalg 6

Viceskoledirektør Emil Pedersen (*formand*)
Overlærer Kirsten Kjersgaard
Professor Gunnar Heerup
Fagkonsulent Chresten Skov (*sekretær*)

Fagudvalg 7

Overlærer Else Byrith (*formand*)
Skoleinspektør Karl Erik Jørgensen
Professor Poul Steller
Fagkonsulent Asger Byrnak (*sekretær*)

Fagudvalg 8

Skoledirektør mag. art. Kr. Thomsen (*formand*)
Direktionschef Johan Engelhardt
Professor Carl Aage Larsen
Viceinspektør J. J. Christensen (*sekretær*)

Læseplanudvalgets underudvalg

Børnehaveklasser

Viceskoledirektør Ingolf Haubirk (*formand*)
Børnehaveklasseleder Gerda Christensen
Undervisningsinspektør Agnete Engberg
Viceskoledirektør Thorkil Holm
Viceskoledirektør Peter Vedde
Afdelingsleder Hans Vejleskov
Fagkonsulent Merete Rein (*sekretær*)

De to første skoleår

Overlærer Kirsten Kjersgaard (*formand*)
Lærer Bente Christiansen
Undervisningsinspektør Agnete Engberg
Professor Carl Aage Larsen
Afdelingsleder Hans Vejleskov
Afdelingsleder Tage Werner
Fagkonsulent Asger Byrnak (*sekretær*)

Prøver og deres anvendelse

Skoledirektør Poul Erik Jacobsen (*formand*)
Afdelingsleder Jørgen Gregersen
Undervisningsinspektør B. Kehlet Nørskov
Fagkonsulent F. Tommerup Jensen
(*sekretær*)

Specialundervisning

Overlærer Kaj Varming (*formand*)
Skoledirektør Niels Jørgen Bisgaard
Ledende skolepsykolog Kai Gjørtz-Laursen
Undervisningsinspektør I. Skov Jørgensen
Afdelingsleder Ole B. Larsen
Fagkonsulent Asger Byrnak (*sekretær*)

37.13

Undervisningsvejledning for
folkeskolen - udkast.

Bd. 32
ex 4

Undervisningsvejledning for folkeskolen . Udkast

Hidtil udkommet:

- 1 Dansk
- 2 Matematik
- 3 Fysik/Kemi
- 4 Kristendom/Religion
- 5 Historie
- 6 Geografi
- 7 Biologi
- 8 Musik
- 9 1.-2. klasse
- 10 Fremmedsprog
- 11 Undervisningsmidler
- 12 Børnehaveklasser
- 13 Psykologi/Sociologi
- 14 Drama
- 15 Sløjd
- 16 Idræt
- 17 Filmkundskab
- 18 Valgfaget Kemi
- 19 Valgfaget Elektronik
- 20 Barnepleje
- 21 Færdselslære
- 22 Maskinskrivning
- 23 Motorlære
- 24 Datalære
- 25 Håndarbejde
- 26 Hjemkundskab
- 27 Formning
- 28 P-fag
- 29 Samtidsorientering
- 30 Uddannelses- og erhvervsorientering
- 31 Klasselærerfunktionen
- 32 Orienteringsfag
- 33 Økonomi
- 34 Virksomhedslære
- 35 Specialundervisning



Forhandles af:

LÆRERFORENINGERNES MATERIALEUDVALG
UPSALAGADE 6 — 2100 KØBENHAVN Ø