



## ДЕФІНІЦІЯ «КУЛЬТУРНИЙ ЛАНДШАФТ» В ОСВІТНІХ ПРОГРАМАХ НОРВЕГІЇ: ЗМІСТ ТЕРМІНУ ТА ФОРМИ НАВЧАННЯ

**A** Розглядається питання застосування дефініції «культурний ландшафт» у навчальних програмах Норвегії. Окреслено основні характеристики цього терміну, який дає широкий спектр застосування матеріалу з навколишнього середовища та локальної історії. Проаналізовано параметри даної дефініції, означені методи її представлення у форматі школи. На підставі методів практичного спостереження, аналізу та теоретичних узагальнень, проведено комплексне представлення даної дефініції. Зосереджено увагу на тому, що засвоєння цієї дефініції на різних етапах навчання розвиває в учнів дослідницькі навички та здібності до колективної співпраці над проектами. Підкреслено, що робота над темами з культурного ландшафту формує в учнів навички екологічного, естетичного, етичного мислення, дає розуміння персональної відповідальності та причетності до демократичного суспільства.

**Ключові слова:** культурний ландшафт; природне середовище; локальна історія; відповідальність; міждисциплінарність; взаємодія; співпраця

**S** *Som-Serdyukova Olena. Definition of «cultural landscape» in Norway's educational programs: the content of term and forms of education.*

The article considers the issues of defining terminology «cultural landscape» in the Norwegian curricula. The focus target lies on the importance of this particular definition in educational systems. The purpose of the article is to outline the main characteristics of this term, which can give a wide range of explanations of the methodological usage, received from the environment and local history. The scientific novelty of this article is to introduce this case for the review as a method and a topic idea to Ukraine. The definition of its specific features was conducted with an emphasis on its interdisciplinary by analyzing the specification of the term. The article indicates the main principles and methods in teaching and the focus is based on the teachers' role by mastering the cultural landscape. Moreover, the principle ideas of education are outlined, which derives from various researches, also outside the school and it encourages cooperation with projects. Basing on the methods of practical observation, analysis, and theoretical generalization, we comprehend a clear presentation of this definition. This emphasizes the development skills, ecological, aesthetic, and ethical thinking among the students. It rises the understanding of responsibility and personal involvement to create a functional democratic society. It gives students the opportunity through the intellectual and emotional perception of understanding the scale and value of the national cultural landscape, by appreciating the relevance of the cultural landscape term definition for the modern interdisciplinary field of study, and in their constant usage in subjects of different majors. The assimilation of the cultural landscape content plays an important role in the local and regional museums, as well as various cultural institutions. Conclusions: understanding the importance of this definition creates the preconditions for the formation of students' identity and gives prospects for further civic activity to preserve and create the cultural landscape on the principles of harmony and interaction of nature and culture. We find this experience from Norway useful and relevant. Adaptation of the term «cultural landscape» to the system of educational programs of Ukraine, will create a promising impact.

**Key words:** cultural landscape; natural environment; local history; responsibility; interdisciplinarity; interaction; cooperation

**Сом-Сердюкова Олена Миколаївна**, докторантка, Київський національний університет культури і мистецтв; кандидатка мистецтвознавства, доцентка, Україна; магістерка педагогіки за спеціальністю «мистецтво та ремесло», Університет Ставангера, Норвегія

**Som-Serdyukova Olena**, Doctoral Student the Department of Design and Technology, Kyiv National University of Culture and Arts (Kyiv, Ukraine); Associate Professor, Doctor of Philosophy (Art Science), Master of Education in Arts and Crafts, University of Stavanger, Norway

**E-mail:** [olenasom@gmail.com](mailto:olenasom@gmail.com)

**Актуальність проблеми.** Дефініція «культурний ландшафт» є центральною у системі шкільного навчання Норвегії. Її застосування дає можливість для динамічних пошуків та експериментів у системі шкільного навчання, концентрації на питанні локального, ідентичного, автентичного, національного, як міцного підґрунтя в освоєнні світу. Відштовхуючись від цього, вибудовується платформа у наданні навичок учням у розумінні спільного, інтернаціонального та глобального.

«Норвегія, як нація, має великі матеріальні та економічні можливості для надання повноцінного виховання та навчання дитині на загальноосвітніх принципах, гуманістичній основі, антропософії та культурній активності» [13, с. 19].

Сутність дефініції полягає в її міждисциплінарній основі, за рахунок чого вибудовуються перехрестя та точки зіткнення різних фахів шкільної програми. Це створює передумови для формування в учнів відчуття власної іденти-

фікації та інтегрованості у соціокультурний та історичний контексти. За рахунок цього розвивається в учнях уява про цілісну картину світу, окреслюється почуття відповідальності за збереження й продовження «розбудови» культурного ландшафту на засадах синтезу всіх його компонентів. Такий погляд на навколишнє середовище і місце людини в ньому, на нашу думку, має бути корисним в реаліях освітньої системи України. Тож актуальним є інформативно-аналітичний матеріал, який сконцентрований у цій статті й отриманий на підставі емпіричних спостережень і теоретичних узагальнень.

**Зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями.** До державного реєстру науково-дослідницьких програм Київського національного університету культури і мистецтв на наступні п'ять років входить напрям: Мистецтво як предмет комплексного дослідження: теорія, історія, практика (реєстраційний номер 0118U100122, термін виконання 2018-2023 рр). Тема «Культурний ландшафт Норвегії як модель естетичного середовища: крос-європейський підхід» включена до реалізації за цією програмою.

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій.** О. Шлютер, професор Галльського університету, у 1938 році підійшов до розроблення поняття культурного ландшафту. Багато науковців, починаючи із середини ХХ сторіччя, зауважували значення культурного ландшафту, розглядаючи проблему в еволюційному розвитку як соціокультурний феномен.

Л. Гумільов, не вживаючи термін «культурний ландшафт», звертав увагу на системний зв'язок взаємовідносин людини з природою, акцентуючи його універсальність та специфічність [1, с. 49].

Ю. Тютюнник пропонує для вітчизняної науки термін «онаслідування ландшафту», який потім «переінтерпретувати» [2, с. 4].

У Норвегії дефініція «культурний ландшафт» є вживаною в освітньому процесі. Департамент освіти пропонує застосовувати поняття культурний ландшафт за різним фахом і в усіх вікових категоріях учнів [18]. Формулюючи засади педагогічної специфіки Норвегії, Г. Імсен звертає увагу на значенні й розумінні культурного ландшафту [9].

Т. Сшмедлінг зосереджує увагу на просвітницькому зверненні до культурного ландшафту, на підставі якому можливе чуттєве занурення у локальну історію [16].

Я. Бйо досліджує роль дефініції через аспект «місцевої історії» [4].

На значення історичного спадку, здатного формувати в учнів відчуття ідентичного, звертає увагу О. Стиги [17].

Зосереджується увага на навчанні поза межами школи, зокрема в просторі музеїв та інших культурних установ, які дають додаткові можливості усвідомлення сутності культурного ландшафту [6; 10].

Також зазначаються методики навчання, які є найпридатнішими у ґрунтовному розумінні культурного ландшаф-

ту, як зони відповідальності у демократичному суспільстві [3; 7].

**Мета дослідження.** Розглянути принципи та методи застосування дефініції «культурний ландшафт» в освітніх програмах Норвегії, окресливши широку варіативність її тематичного наповнення, що дає осмислення сучасного світу й актуалізує завдання по дбайливому використанню навколишнього середовища.

**Викладення основного матеріалу дослідження.** У Норвегії культурний ландшафт розуміється, як спільний продукт нації створений протягом довгого періоду, методом нашарувань і вторгнень, який зараз реалізується за двома основними критеріями, екологія та естетика, і який передбачає колективну відповідальність. Починаючи з 1990-х років ця дефініція впроваджується у масову свідомість і стає елементом практичного засвоювання у шкільних програмах. Навчальний план 1997 року (L97) та доповнення 2006 року (K06) окреслюють місце дефініції культурного ландшафту у шкільній системі [11; 12; 18].

Якщо бути точними, то поняття «культурний ландшафт» включено на етапі дошкільної освіти. Перші спроби занурення у зміст культурного ландшафту тісно пов'язані із формуванням у дитини естетичних навичок. Враження від навколишнього світу, спроби формулювання власних емоцій лежить в основі виховання у дитячих садках. А саме, регулярні виходи за межі дитячого садка, як обов'язкова частина виховного процесу, дають можливість зосередитись на тому, як дитина сприймає природу і як природа формує її естетичне зростання. Світ дитини трактується як перебування у культурному ландшафті. Навколишня природа, розуміється ландшафтом, найближче оточення – батьки, родичі, вихователі та друзі, розглядаються як актори культури, від яких залежить ступень «доглянутості» навколишнього середовища. Це формує звичку до екологічного мислення.

Дефініція «культурного ландшафту», як взаємодія природного та культурного середовища, при постійній діяльності людини, активована у дитячій (з 1 по 7 клас) та підліткової школах (з 8 по 10 клас). Розумінню цієї взаємодії, як гармонійного освоювання природи людиною, з акцентом на естетизацію простору засобами архітектури, дизайну, скульптури приділяється велика увага. Культурний ландшафт розглядається, як синтезована історична модель, за якою реалізується догляд, профілактика та захист пам'яток чи слідів минулого, формується спільне комфортне середовище сучасності та розробляється стратегія майбутнього у взаємодії з історико-культурним спадком. Наскрізною є думки, що людина є активним суб'єктом, від якої залежить бути цьому світу «чистим і красивим» чи «забрудненим і пошкодженим». Зосереджується увага, що на сучасному етапі розвитку людства, на нас покладена більша відповідальність за збереження природно-історичного фундаменту. Відштовхуючись від цього, дається можливість зробити кожному свідомий вибір і дієвий внесок на

користь екології та естетики. «У шкільному процесі знаходимо ми теми, що співвідносяться з локальною екологією та навчанням, побудованим на місцевій історії» [4, с. 165].

Вирази «природа є домом для культури», «культурний ландшафт: сліди минулого та можливості майбутнього» формують ставлення не в протиріччі, природа чи культура, а розуміння – природа та культура. Зробити дефініцію зрозумілою, легкою для запам'ятовування, навіть образною, щоб підключити асоціативні аспекти пам'яті, така поставлена мета. Часто культурний ландшафт пояснюється як ландшафт просочений (імпрегнований) культурою. Ураховуючи, що у Норвегії часто непогода й імпрегнований одяг і взуття носять усі, то перенесення знайомого терміну у зону, де вибудовуються навички перехрестя культури та природи, підсилює ефект розуміння.

Культурний ландшафт трактується як єдина система, де працює налагоджений механізм. Пояснюється, що кожна система є складнішою за будь-який механізм. Природа розглядається як система, культура – як механізм. Зміни у природі та культурі відбуваються постійно, а вміння їх відслідковувати, спостерігати, аналізувати формують навички узагальненого мислення та ефективного планування. Персональна «вбудованість» у цей механізм, це форма набуття досвіду. І завдання школи донести цей досвід кожному.

В основі засвоювання змісту терміну, лежить проста формулювань, повторення, практичне закріплення. Т. Сшмедлінг вважає: «Культурний ландшафт не має постійного та стандартизованого значення» [16, с. 7]. Але це жодним чином не вступає у протиріччя, з тим, що дефініцією активно оперують у шкільних програмах. Навпаки, враховуючи пріоритет креативної форми навчання, це дає можливість для різноманітних тлумачень, поглядів, варіацій і нюансування. Продовжуючи свою думку дослідник додає: «Вивчаючи культурний ландшафт, тримаємо ми у полі зору локальну культуру та історію місцевості» [16, с. 9].

Культурний ландшафт, як міждисциплінарний у своїй основі термін, за шкільною програмою вивчається за такими дисциплінами: суспільствознавство (компонент історія); природа та навколишній світ (компоненти географія, екологія); мистецтво та ремесло (компонент естетика); культура, релігії та філософія життя (компоненти життєвої позиції, етики, ставлення до об'єкту).

Шкільна програма передбачає формування в учнів поняття ідентичного. Із цього починається персональний розвиток людини, яка шукає змісти. Через норми, правила та ролі в суспільстві формується ідентична приналежність. У цьому контексті культурний ландшафт тлумачиться як суспільно-історична платформа. «Усі індивідуальності є суб'єктами, які трактують речі по-різному. Проте ідентифікуємо ми себе з певними групами, культурами. Через історію ми розуміємо нас самих та свій колектив» [17, с. 32].

Норвезька педагогіка побудована на принципі того, що спочатку розвивається ставлення до локального світу, а з нього проростають почуття та ставлення до національно-

го. І це є освітньою площадкою, де наступна фаза передбачає набуття досвіду про національний культурний спадок. «Загальний національний матеріал, який вчать усі діти, має не значну сферу застосування. Аргумент наш, щоб школи давали навчальний матеріал наближений до локальної культури, до гармонії етнічних культур, тоді й це формує ідентичність і толерантність» [9, с. 141].

Сліди культурної пам'яті, за шкільною програмою, систематизовано на археологічні, фізичні, історичні, міфічні, гіпотетичні. Пошук цих слідів активізує питання колективної історичної пам'яті, яка впливає на національну свідомість. Висвітлення цієї тези спирається на залежність культурних процесів від природних умов.

Загальний план шкільного навчання дає настановою у роботі з означеною дефініцією. «Опиши форми ландшафту, які знаходяться неподалік школи, дому (географія, 4 клас); реєструй та тлумач сліди льодового періоду у твоїй місцевості, поясни як льодовики вплинули на формування локального ландшафту та по всій країні (географія, 7 клас); зроби розвідку, опиши та поясни культурний ландшафт локального суспільства (географія, 9 клас); досліди та обговори використання та надмірне використання ресурсів та їхній вплив на культурний ландшафт, суспільство, та конфлікти, до яких це може призвести [18].

Завдання школи передбачає варіативність у тлумаченні теми. І у конкретному та прикладному варіанті теми для опрацювання терміну культурного ландшафту можуть формулюватися так: дорога; подорож у часі; культурний ландшафт, як ланцюг між минулим і майбутнім; від поселення до міста; традиційні побут та еволюція знарядь праці; культурний ландшафт під впливом людини; культурний ландшафт моєї школи; місто як підручник; культурні сліди у ландшафті. Конкретизація теми відбувається у кожній конкретній школі й у відповідності з віком учнів. Окреслюється мета, збір теоретичного матеріалу, практичне, польове дослідження, презентація. Робота за темою культурного ландшафту передбачає як усне обговорювання, так і спільні проекти. Колективна форма опрацювання матеріалу дає змогу кожному з учнів окреслити свою роль у загальному результаті. Це формує дослідницькі навички щодо зчитування тексту культури у відповідному ландшафті та почуття персональної причетності та відповідальності за них.

Методичні принципи роботи передбачають два етапи: реєстрування об'єкту у ландшафті та його тлумачення. Розуміння, що нічого не відбувається само по собі, все має свою історію, є тут базовим. Етап реєстрування, у свою чергу, можна розкласти як огляд, формування карт, начерків, схем, та опис. Для наповнення проєктів використовуються інтерв'ю, фотографування, малювання, робота з історичними та діджитальними картами. Етап тлумачення передбачає заглиблення в історичний, фактологічний матеріал, пошуки в архівах, роботу в бібліотеках, відвідування музеїв, ознайомлення зі збірками. Це дає розуміння цілісно-

ті багатьох речей у природі та культурі, які функціонують як сполучені сосуди.

У роботі над проектами за темою культурного ландшафту важливим є кут зору, тобто аспект, під яким обирається розв'язання теми. Погляд на природу, уважне спостереження за нею приносить відчуття гармонії. Теоретичні знання з математики про систему чисел золотого перетину, можна практичним шляхом віднаходити у природі й переносити їх у подальшу роботу з фаху мистецтво та ремесло. Сама тема і система міждисциплінарного підходу до неї дає можливість для засвоювання конкретного матеріалу, з розумінням того, що це є частиною цілісного та синтезованого явища.

Використання потенціалу учнів залежить від потенціалу вчителя, вміння сприймати непередбачувані дії, формують так званий ефект учителя, здатного до миттєвої реакції, коментарю. «Вчитель має відповідати навчальній моделі, бути компетентним із фаху, добре відчувати групи учнів, культуру школи, її межі, мати допоміжні засоби, для надання порад. Виконувати роль, яка оптимізує навички та бажання – вчитися» [15, с. 109].

Свобода вчителя та його відповідальність за донесення та засвоєння знань учнями – це досить мобільний компонент норвезької освітньої стратегії. У теоретичній частині фаху, вчителям рекомендовано робити акценти не на наборі фактажу, а на ставленні до предмету. Розуміється, що процес навчання не повинен обмежитись шкільними роками. А це має стати міцним підґрунтям інтелектуально та естетично розвинутої людини, яка буде мати здібності обирати, нести відповідальність і критично мислити.

«Навчання демократії – одне з основних завдань школи. Необхідно виховувати волю, навички та знання для того, щоб бути партнерами функціонуальної демократії» [7, с. 117].

Тема культурного ландшафту дає широкі можливості для вчителів, щоб проявити свою компетентність у живих, відкритих діалогах, розмовах, порадах. Розвиток ментальних і когнітивних здібностей учнів проходить через етапи індивідуальної та соціокультурної перспективи навчання. Поєднання дидактичного навчання з методикою, за якою вказуються шляхи та можливості для розв'язання проблем, пасує до роботи з культурним ландшафтом. «Пошук шляхів в опрацюванні завдання дає можливість означити проблему з різних перспектив» [3, с. 17]. Розуміння навчального процесу, як пошуку компромісу, коли інтелектуальне зростання об'єднано чуттєвим ставленням, емоцією, допомагає кожному відчути особливості власної ідентичності. «Ми знаємо ті педагогічні важелі, щоб розмова стала діалогічною: автентичні запитання, вдячність за учнівський внесок, переформулювання, заглиблення, розвиток міркувань учнів, резюмування, створюють ситуацію виклику, для стимуляції думок та самостійних висновків» [6, с. 176].

Враховуючи специфіку дефініції культурний ландшафт, її засвоювання передбачає вихід за межі шкільного подвір'я.

«Школа поза межами класу, це ще одна форма роботи зі шкільною програмою, де учні та вчителі використовують локальні історичні та соціальні можливості, як ресурс для навчання – для додаткового та заглибленого входження у тему. Ця діяльність є запланованою, постійною, обов'язковою» [10, с. 34].

Нідарос – кафедральний собор Тронхейму, місце поховання короля Улава Святого, який привів країну до християнства. Ця пам'ятка є ключовим об'єктом національного культурного ландшафту. «Як споруда, так і поняття, Нідарос є національним монументом і релігійним центром. Його роль у культурі та історії сплетена з тисячі людських біографій» [14, с. 10].

У підручнику для 8–10 класів із фаху «Мистецтво та ремесло» зазначено: «Нідарос є абсолютно унікальною спорудою для норвезького суспільства. Він пройшов через низку руйнацій, пожеж, але Нідарос сьогодні – реконструюється та відроджується» [5, с. 125]. Розуміння собору, як місця Бога за середньовічною традицією, зазнало змістовну еволюцію. Проте пам'ятка, міняючи змісти та світоглядні акценти, є важливою та актуальною в освітніх програмах. Ознайомлення з нею проходить у контексті окреслення місця церковного будівництва та християнської моралі, через детальніше вивчення локальних пам'яток. Це дає значні можливості до варіацій і креативних підходів.

Спільною акцією шкіл Ставангера 2018 року став проєкт «Наш відбиток на землі». Учні мали відібрати непотрібні речі власного гардеробу та розкласти їх навколо кафедрального собору, зведеного у 1125 році. Кількість речей постійно збільшувалась, кольорові гори починали поглинати собор. Вічність і маленькі радощі споживачів, створили конфліктну ситуацію. Проєкт тривав два тижня. Питання, поставлені цим проєктом: чи здатні ми створити щось грандіозне у місті; чи світ речей поглинає нашу свідомість; які ресурси потрібні для виробництва цих речей; чи це стає обличчям міста, трансформуючи його культурний ландшафт? Цей проєкт став одним із багатьох прикладів діапрактики.

Музеї у сучасних норвезьких реаліях розуміються як навчальні платформи. «Музей первинно є освітянська інституція і це робить їх публічними інституціями для збереження культури» [8, с. 357]. Тобто відчувається зміна парадигми – музей стає ареною освіти. Плідна взаємна праця музеїв і шкіл, інтегрованість установ культури в освітній процес є тут буденною практикою. Відкритість нової перспективної ролі музеїв передбачає багаторівневий діалог: твору та глядача; експонатів; а також – музейного педагога з учнями. І ця форма діалогу є засвоюванням історії, суспільства, культури, мистецтва. Значення локальних музеїв у засвоюванні культурного ландшафту є дуже помітним. Також музеї надають свої площадки для роботи національних освітніх програм «рюкзак природи» та «рюкзак культури» [18].

Крім постійних музейних експозицій, важливим ресурсом є виставки. «У Норвегії, Швеції та Фінляндії є давня традиція пересувних виставок, що дає змогу музеям показувати свої колекції у найвіддаленіших частинах країни. І навчальний процес є одним із головних мотиваторів даної діяльності» [6, с. 30]. У цій діяльності простежується філософія децентралізованої держави, де діє правило, що всі мають правило в отриманні культурного продукту найвищої якості. Все, що відбувається у музеях, має ефект демократичного формування. Музей закріплює в учнів навички: бути учасником розмови, формулювати свою точку зору, слухати інших, показувати повагу до іншої думки, мати справу з незгодою, дає досвід, що різність може функціонувати як ресурс. Такий підхід формує критичне сприйняття себе, обставин, світу та формує здібності до конструктивної критики. Індивідуальний підхід до інтелектуального розвитку кожного вимірюється ступенем ангажементу у формотворення культурного ландшафту.

**Висновки.** Засвоювання терміну «культурний ландшафт» готує платформу для розуміння таких понять, як зустріч культур, культурний діалог, культурне перехрестя, культурне порозуміння. Практичний досвід, отриманий при роботі за темою культурного ландшафту, що розвивається та доповнюється протягом шкільного навчання, напрацьовує багато соціокультурних навичок, формує культурний капітал людини. Вивчення цієї теми у шкільній програмі демонструє й дає можливість відчуття учням, як функціонує держава у форматі горизонтальних стосунків, довіри між громадянином і суспільством, суспільством і державою. Прикладний характер теми формує базову цінність демократії в межах «нової» естетико-етичної моделі ХХІ ст. Використання даного досвіду з упровадження дефініції «культурний ландшафт», має бути на часі в реаліях сучасної України. І саме робота з цією дефініцією, зрозумілою та адаптованою європейським досвідом, а не придумання власних альтернативних термінів, здається нам слушною. Культурний ландшафт розкриває принципи взаємозалежності процесів природи і культури. І діяльність людини в умовах сьогодення має бути узгодженою з вимогами екології. Бо культурний ландшафт розвиває на підставі міждисциплінарних досліджень, синтезовану картину навколишнього світу з проекцією на глобальний простір.

### Список використаних джерел

1. Гумилев Л. Н. Этногенез и биосфера Земли. Москва : ДИ-ДИК, 1994. 638 с.
2. Тютюнник Ю. Онаслеживание ландшафта. Київ : ИПК Университета «Україна», 2010. 212 с.
3. Boge M., Markhus G., Moe R., Ødegaard E. Læring gjennom veiledning. Bergen : Fagbokforlaget, 2016. 148 s.

4. Bøe J. B. Faget om fortiden. En oversikt over det historiedidaktiske området. Oslo : Universitetsforlaget, 1995. 266 s.
5. Dahl E., Larsen E., Johansen R. Akantus. Oslo : Samlaget, 2000. 328 s.
6. Dysthe O., Bernhardt N., Esbjørn L. Dialog basert undervisning. Bergen : Fagbokforlaget, 2012. 256 s.
7. Halland G. Læreren som leder. Bergen : Fagbokforlaget, 2009. 228 s.
8. Hein G. E. The Role of Museums in Society. *Education and Sosial Action. I Curator. The Museum Journal*. 2005. 48. P. 357–363.
9. Imsen G. Læreren verden. Oslo : Universitetsforlaget, 2010. 510 s.
10. Jordet A. Klasserommet utenfor. Latvia : Cappelen akademiskforlag, 2010. 266 s.
11. K 06: Kunnskapløftet. [https://no.wikipedia.org/wiki/Kunnskaps%C3%B8ftet\\_2006](https://no.wikipedia.org/wiki/Kunnskaps%C3%B8ftet_2006); <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner/>
12. L 97: Læreplan 1997. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/utgatt-lareplanverk-grunnskolen-L97/>
13. Lørvik Waterhouse A.-H. I materialenes verden. Bergen : Fagbokforlaget, 2016. 190 s.
14. Næss A. Nidarosdomen. Oslo : Gyldendal, 2011. 320 s.
15. Ottesen E. Det viktigste er læring. R. Mikkelsen & H. Fradmoe (Red.). *Lektor – adjunkt – lærer*. Oslo : Universitetsforlaget, 2007. S. 108–120.
16. Schmedling T. Kulturlandskapet – nærmiljøet som kilde for læring. Oslo : Pedlex, 2001. 72 s.
17. Stugu O. S. Historie i bruk. Oslo : Det Norske Samlaget, 2010. 234 s.
18. UDIR (2020): Utdanningsdirektoratet. Generell del for læreplanen. <https://www.udir.no/om-udir/nytt-til-start/nytt-til-skolestart-2020/>

### References

1. Gumilev, L. (1993). *Etnogenez i biosfera Zemli [Ethnogenesis and biosphere of the Earth]*. Moskva: DI-DIK [in Russian].
2. Tyutyunnik, Yu. (2010). *Onaslezhivanie landshafta [Heritagization of landscape]*. Kiev: Izdatelsko-pechatnyi kompleks Universiteta «Ukraina» [in Russian].
3. Boge, M., Markhus, G., Moe R., & Ødegaard, E. (2016). *Læring gjennom veiledning [Learning through tutoring]*. Bergen: Fagbokforlaget [in Norwegian].
4. Bøe, J. B. (1995). *Faget om fortiden. En oversikt over det historiedidaktiske området [The subject about the past. An overview of the history didactic area]*. Oslo: Universitetsforlage [in Norwegian].
5. Dahl, E., Larsen, E., & Johansen, R. (2000). *Akantus*. Oslo: Samlaget [in Norwegian].
6. Dysthe, O., Bernhardt, N., & Esbjørn, L. (2012). *Dialog basert undervisning [Dialogue based teaching]*. Bergen: Fagbokforlaget [in Norwegian].
7. Halland, G. (2009). *Læreren som leder [The teacher as leader]*. Bergen: Fagbokforlaget [in Norwegian].
8. Hein, G. E. (2005). *The Role of Museums in Society. Education and Sosial Action. I Curator. The Museum Journal*, 48, 357–363 [in English].
9. Imsen, G. (2010). *Læreren verden [The world of the teacher]*. Oslo: Universitetsforlaget [in Norwegian].
10. Jordet, A. (2010). *Klasserommet utenfor [The classroom outside]*. Latvia: Cappelen akademiskforlag [in Norwegian].
11. K 06: Kunnskapløftet. [https://no.wikipedia.org/wiki/Kunnskaps%C3%B8ftet\\_2006](https://no.wikipedia.org/wiki/Kunnskaps%C3%B8ftet_2006); <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner/>
12. L 97: Læreplan 1997. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/utgatt-lareplanverk-grunnskolen-L97/>
13. Lørvik Waterhouse, A.-H. (2016). *I materialenes verden [In the world of materials]*. Bergen: Fagbokforlaget [in Norwegian].
14. Næss, A. (2011). *Nidarosdomen*. Oslo: Gyldendal [in Norwegian].
15. Ottesen, E. (2007). *Det viktigste er læring [The most important thing is learning]*. R. Mikkelsen & H. Fradmoe (Eds.). *Lektor – adjunkt – lærer* (pp. 108–120). Oslo: Universitetsforlaget [in Norwegian].
16. Schmedling, T. (2001). *Kulturlandskapet – nærmiljøet som kilde for læring [The cultural landscape – the local environment as a source of learning]*. Oslo: Pedlex [in Norwegian].
17. Stugu, O. S. (2010). *Historie i bruk [History in use]*. Oslo: Det Norske Samlaget [in Norwegian].
18. UDIR (2020): Utdanningsdirektoratet. Generell del for læreplanen. Retrieved from <https://www.udir.no/om-udir/nytt-til-start/nytt-til-skolestart-2020/>

Дата надходження до редакції авторського оригіналу: 15.02.2021