

Sørmo, W., Stoll, K. & Gårdvik, M. (2026). Kulturspor som ressurs i rurale utdanningslandskap. I W. Sørmo, K. Ström, A. B. Jarvoll, G. Pettersson & O. Knutsen (Red.), *Perspektiver fra rurale utdanningslandskap* (s. 197–219). Fagbokforlaget. <https://doi.org/10.55669/oa840508>

8

Kulturspor som ressurs i rurale utdanningslandskap

Wenche Sørmo, Karin Stoll & Mette Gårdvik

Sammendrag: Artikkelen undersøker hvordan kulturspor fungerer som pedagogisk ressurs i rurale skoler, med utgangspunkt i Interreg-prosjektet *Kulturspor i landskapet* (2017–2019). Kulturminner kan gi innsikt i lokal historie, identitets- og samfunnsutvikling. Studien bygger på teori om stedsbasert læring. Metoden er en kvalitativ analyse av 37 undervisningsopplegg utviklet av lærere i Nordland og Västerbotten, og tar utgangspunkt i fire dimensjoner for stedstilknytning, supplert med begrepet økokultur. Resultatene viser at oppleggene vektlegger sosiokulturelle og psykologiske dimensjoner. Oppleggene knyttes til lokale praksiser og legger opp til direkte erfaringer med lokalsamfunnets historie og tradisjoner, noe som kan styrke elevers stolthet over og tilhørighet til stedet. Drøftingen fremhever hvordan rurale skoler har fortrinn i stedsbasert undervisning, men peker på behov for videreutvikling av undervisningens koblinger til samfunnet. Konklusjonen er at arbeid med kulturspor i undervisningen kan bidra til å forankre læringen, styrke elevenes identitet og skape stolthet over hjemstedet.

Nøkkelord: Kulturspor, rurale skoler, stedsbasert læring, identitet og tilhørighet, samisk kulturarv

Abstract: The article explores how cultural traces function as pedagogical resources in rural schools, based on the Interreg project *Cultural Traces in the Landscape* (2017–2019). Cultural heritage can provide insight into local history, identity and societal development. The study is based on theory of place-based learning. The method is a qualitative analysis of 37 teaching designs developed by teachers in Nordland and Västerbotten and was based on four dimensions of place attachment, supplemented by the concept of ecoculture. The results show that the designs emphasize socio-cultural and psychological dimensions. They are linked to local practices and provide direct experiences with the history and traditions of the local community, which can strengthen students' pride in and attachment to their home region. The discussion highlights how rural schools have advantages in place-based teaching, but points to the need for further development of the teaching's links to society. The conclusion is that working with cultural traces in school can help anchor learning, strengthen students' identity and create pride in their hometown.

Keywords: Cultural traces, rural schools, place-based learning, identity and belonging, sámi cultural heritage

Innledning

Kulturlandskapet kan betraktes som en levende historiebok i stadig endring, der spor etter menneskelig aktivitet vitner om levemåter, samfunnsformer og ressursbruk gjennom tidene (Härkönen et al., 2018; Västerbotten museum & skribenterna, 2019). Kultursporene i landskapet, i form av bygninger, stier, gamle gårdsbruk, fangstanlegg, samiske kulturminner og andre rester av menneskelig virksomhet, utgjør både vitenskapelig kildemateriale og meningsbærende ressurser for nålevende og fremtidige generasjoners opplevelse, selvforståelse, trivsel og virksomhet. I Norge fastslår Kulturminneloven (Lovdata, u.d.) at det er et nasjonalt ansvar å ivareta disse ressursene. Kulturminner defineres som *alle spor etter menneskelig virksomhet i vårt fysiske miljø, herunder lokaliteter det knytter seg historiske tradisjoner, tro eller tradisjon til* (Lovdata, u.d.). Kulturspor, både materielle og immaterielle, er ikke begrenset til byenes museer eller kulturinstitusjoner; de finnes overalt omkring oss, også i rurale landskap der de ofte er mer tilgjengelige som hverdagslige læringsressurser. Dette understrekes i UNESCO-rapporten *Learning with Intangible Cultural Heritage for a Sustainable Future*, som fremhever at immateriell kulturarv ikke bare er historiske tradisjoner, men levende praksiser knyttet til identitet og nærmiljø, og at utdanning bør integrere disse for å styrke kulturell tilhørighet (UNESCO, 2017). Kulturspor forstås derfor ikke bare som minner fra fortiden, men også som integrerte elementer i et helhetlig landskap preget av langvarig ressursbruk (Artsdatabanken, u.d.).

I et utdanningsperspektiv kan disse sporene knyttes til spørsmål om økokulturell bærekraft, som innebærer at lokalsamfunn kontinuerlig tilpasser seg endringer, samtidig som de holder kulturarven levende ved å verdsette minner, fortellinger og uttrykksformer (Härkönen et al., 2018). Økokulturell bærekraft er stedsspesifikk og fordrer at lokalsamfunn vurderer egne behov, rettigheter og ansvar når de tar valg for fremtidig utvikling (Giblett, 2012; Parks, 2020). Arbeid med kulturspor i skolesammenheng kan gi elever innsikt i hvordan menneskers handlinger har etterlatt seg synlige avtrykk i naturen, og hvordan disse avtrykkene fortsatt påvirker både lokalsamfunn og økologiske sammenhenger. Benyttet på denne måten kan undervisning bidra til elevers forståelse av identitet og stedstilknytning, og også til forståelse for de større dilemmaene som er knyttet til bærekraftig utvikling (Jokela & Coutts, 2018; Sinnes, 2015; Stoll et al., 2025; Sørmo et al., 2019).

Flere studier har vist at undervisning utenfor klasserommet kan bidra til økt kognitivt læringsutbytte, styrkede sosiale relasjoner og høyere motivasjon for elevene (Fiskum & Huseby, 2014; Korsager & Gabrielsen, 2018). Undervisningen forutsetter imidlertid meningsfullt for- og etterarbeid (Jordet, 2010; Remmen & Frøyland, 2017). Arbeidsformen gir rom for dybdelæring, der elevene får innsikt i hvordan natur og samfunn har påvirket hverandre gjennom ulike historiske perioder (Stugu, 2010). Når erfaringene settes i sammenheng, får elevene mulighet til å utvikle en helhetlig forståelse som både forankrer kunnskapen lokalt og åpner for refleksjoner med global relevans (Stoll et al., 2025).

Denne tilnærmingen har tydelig forankring i Kunnskapsløftet (LK20). Overordnet del fremhever tre tverrfaglige temaer som skal gjennomsyre all undervisning: demokrati og medborgerskap, folkehelse og livsmestring, samt bærekraftig utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017). Arbeid med kulturspor kan bidra til alle disse temaene. Når elever studerer kulturminner i sitt nærmiljø, får de anledning til å delta aktivt i lokalsamfunnet, tilegne seg historisk og kulturell innsikt og utvikle handlingskompetanse som «miljøborgere» (Schild, 2016; Smith & Sobel, 2010). Demokrati og medborgerskap konkretiseres når elevene ser hvordan generasjoner før dem har preget stedet, og samtidig får mulighet til å reflektere over sin egen rolle i samfunnsutviklingen. Folkehelse og livsmestring styrkes når elever opplever mening, mestring og fellesskap i arbeid med kultur- og naturarv. Bærekraftig utvikling får en tydelig ramme når elevene diskuterer hvordan tidligere samfunn har forvaltet ressurser, og hvilke valg som er nødvendige i dag for å sikre en balansert fremtid. Arbeid med kulturspor er også relevant for forståelsen av den samiske kulturarven, som er en integrert del av den norske og svenske historien. LK20 framhever at vår felles kulturarv skal forvaltes av nålevende og kommende generasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2017). Når samiske kulturspor synliggjøres i undervisningen, bidrar det både til å styrke urfolksperspektiver og til å gi elevene innsikt i hvordan ulike kulturuttrykk har bidratt til å forme landskap og samfunn.

Et konkret eksempel på hvordan kulturspor kan integreres i skole og lærerutdanning, er Interreg-prosjektet *Kulturspor i landskapet – en ressurs i skolen* (KIL) (Västerbotten Museum & skribenterna, 2019). Prosjektet ble gjennomført i perioden 2017–2019 og bygde på et tverr-regionalt samarbeid mellom Västerbotten i Sverige og Helgeland i Norge. Blant de norske aktø-

rene deltok Nord universitet, Polarsirkelen Friluftsråd, Statskog og Helgeland Museum, mens Västerbotten museum og Skogstyrelsen bidro fra svensk side. Målgruppen var 60 lærere fra 31 skoler i regionen, som gjennom seks nettverkssamlinger utviklet, prøvde ut og evaluerte undervisningsopplegg med utgangspunkt i kulturspor. Samlingene omhandlet blant annet kystkultur, innland med fjell og skog, og samisk kultur. Det særpregede ved prosjektet var at lærerne selv hadde en aktiv rolle i utviklingen av undervisningsopplegg og metoder for undervisning, i nært samarbeid med arkeologer, kulturhistorikere og lærerutdannere. Ideen var å dra kontinuerlig nytte av hverandres spesialistkunnskap, samtidig som deltakerne kunne videreutvikle egen kompetanse. Samarbeidet sikret forankring i faglige kompetansemål og i stedenes historie. Eksempler på aktiviteter inkluderte utforskning av gamle ferdselsveier og fangstanlegg, arbeid med kystkultur knyttet til fiske og bosetting, samt aktiviteter der elevene ble kjent med samiske kulturminner i sitt nærmiljø. Slik ble kultursporene gjort til håndgripelige og meningsfulle ressurser, og deltakerne fikk erfare hvordan landskapet bærer fortellinger som fortsatt kan aktualiseres. Resultatene ble senere publisert i bokform som en ressurs for skoler og lærerutdanning (Västerbotten Museum & skribenterna, 2019).

Med bakgrunn i teorier om stedsbasert læring, økokulturell bærekraft og erfaringene fra prosjektet *Kulturspor i landskapet* ønsker vi i dette kapittelet å belyse følgende problemstilling: *Hvordan kan lærere i distriktet tilrettelegge for tverrfaglig, temabasert og stedsbasert undervisning med utgangspunkt i kulturspor i skolens nærmiljø for å bidra til elevenes tilhørighet til stedet?*

Teoretisk forankring

Konstruert og levende kultur i et distrikts- og identitetsperspektiv

Kultur kan forstås og erfares på ulike måter avhengig av kontekst. I urbane sentra kommer kultur ofte til uttrykk gjennom det som kan betegnes som konstruert kultur, i form av museer, arkiver, kulturhus og andre institusjonelle arenaer. Disse har en viktig rolle i å bevare og formidle kulturarv, men representerer samtidig en form for avstand: Kultur forstås som noe man *opp-søker* i organiserte former, heller enn noe man lever i hverdagen. Som Sørmo,

Stoll og Kjelen (2019) viser, vil læringsarenaer i bymiljøer ofte være knyttet til institusjoner og bygde miljøer. Museer er særlig tydelige eksempler på dette: De samler og systematiserer fortiden og skaper et designet læringsmiljø der kuratorer og pedagoger bestemmer rammene for kunnskapsformidling (Ramey-Gassert et al., 1994; Weber, 2022).

Forskning viser at museer i økende grad fungerer som pedagogiske møteplasser mellom utdanning, forskning og samfunn, men alltid innenfor en institusjonell ramme (Soto-González et al., 2025). Barns møte med museer illustrerer dette tydelig: Læring krever interaktive strategier og voksenstøtte for å aktivere engasjement i det institusjonaliserte miljøet (Andre, 2017). Konseptet «ekomuseum» fra 1971 (de Varine, 1976) vokste frem nettopp som et alternativ til den tradisjonelle museale modellen ved å integrere kulturarven i lokalsamfunn og dagligliv. I nordområdene og i distriktene generelt er kultur i større grad knyttet til levende praksiser. Her blir kultur en del av hverdagsliv og næringsformer –i form av f.eks. reindrift, fiske, jordbruk og håndverk, fortellertradisjoner og bruk av landskapet. Dette er ikke bare kulturarv, men en kontinuerlig levd kultur som utøves og utvikles i samspill mellom mennesker og natur. Jokela og Hiltunen (2015) viser hvordan kunstbaserte og deltakende prosesser i nordlige samfunn styrker kulturell kontinuitet og lokal identitet. Jokela (2013) understreker videre hvordan kunst og landskap er uløselig forbundet i nord, og hvordan denne relasjonen bidrar til tilhørighet og identitetsdannelse. Et distrikts- og nordområdeperspektiv på kultur innebærer derfor å verdsette og løfte frem denne levende kulturen som en ressurs. Som Huhmarniemi og Jokela (2020) fremhever, kan kunst og kultur i Arktis også fungere som strategiske ressurser for regional stolthet, bærekraft og kulturell revitalisering. I lys av stedsbasert læring (Ardoin et al., 2012; Gruenewald, 2003) betyr dette at utdanning som knytter seg til levende praksiser og kulturspor, ikke bare gir innsikt i historie og tradisjon, men også kan skape tilhørighet, stolthet og identitet i et distrikts- og nordområdeperspektiv.

Stedsbasert læring

Stedsbasert læring utgjør et sentralt rammeverk for å forstå hvordan kulturspor kan brukes som pedagogiske ressurser i undervisningen. På samme måte som uteskolepedagogikk (Jordet, 2010) vektlegger den et samspill mellom opplevelse og refleksjon, der læring skjer gjennom konkrete erfaringer i auten-

tiske miljøer. Limstrand (2001) beskriver stedsbasert læring som et uttrykk for stedets iboende læringspotensial, knyttet til et fysisk avgrenset område som gir best mulig utbytte for barns læringsarbeid. Stedet er konkret, representerer virkeligheten og finnes ofte i skolens nærmiljø, hvor undervisningen gjerne har en tverrfaglig tilnærming (Jordet, 2010; Szczepanski et al., 2009). I urbane omgivelser beskrives stedsbasert læring gjerne gjennom ressurser som museer, bygninger, bedrifter, institusjoner og teknologiske installasjoner (Remmen & Frøyland, 2017). I rurale strøk er slike ressurser mindre tilgjengelige, og undervisningen tar derfor oftere utgangspunkt i naturlokaliteter (Gårdvik et al., 2014; Stoll et al., 2025; Sørmo et al., 2013) og kulturspor i landskapet, slik det var tilfellet i KIL-prosjektet (Västerbotten Museum & skribenterna, 2019). Tilnærmingen kjennetegnes av vektlegging av erfaringsbaserte, sosiale og situerte prosesser i møte med lokale sammenhenger (Gruenewald, 2003; Jordet, 2010; Orr, 2013; Smith, 2002; Sobel, 2004). Gjennom direkte erfaringer utvikler elever identitet og emosjonell tilknytning til nærmiljøet, noe som kan bidra til motivasjon for å ivareta omgivelsene (Bartos, 2013; Hackett, 2016; Waite, 2013). Stedet inngår dermed som en del av individets identitet og tilhørighet, samtidig som det kan fungere som drivkraft for handlinger rettet mot å ta vare på omgivelsene (Stoll et al., 2025; Sørmo et al., 2019). En forutsetning for slike prosesser er muligheten til å oppleve og tilegne seg egne erfaringer knyttet til stedet (Jokela & Coutts, 2018), se Figur 8.1.

Å «kjenne» et sted innebærer å utvikle sensitivitet for dets kompleksitet og evne til å relatere individuelle erfaringer til større sammenhenger (Waite, 2013).

Forskning viser at læring oppleves som mest meningsfull når den er relevant og krever aktiv deltakelse (Gruenewald, 2003; Jordet, 2010; Orr, 2013; Sinnes, 2015; Smith, 2002; Sobel, 2004; Sørmo et al., 2019). Barns forhold til steder formes ikke bare gjennom skole og familieliv, men også gjennom møter med nye miljøer og erfaringer (Kraftl, 2013). Kroppslig utforskning bidrar til etablering av sterke emosjonelle bånd til steder, noe som igjen styrker ønsket om både å oppholde seg der og å beskytte dem (Bartos, 2013; Hackett, 2016; Merleau-Ponty, 1977). Stedsbasert læring kan dermed forstås som en integrasjon av sanseerfaringer, følelsesmessig engasjement og kunnskap, som samlet kan styrke elevenes motivasjon for læring og opplevelse av relevans i møte med samfunns- og miljøutfordringer.

Figur 8.1

Bildet til venstre viser undervisning om bruk av kokegrop for lærere og lærerstudenter. Bildet til høyre illustrerer omgivelser for undervisning om og med never som materiale.



Fotograf: Mette Gårdvik, 2019.

Et særtrekk ved stedsbasert læring er at undervisningen tar utgangspunkt i problemstillinger knyttet til elevenes lokalsamfunn. Dette åpner for utforskning av kulturelle, økologiske, politiske og sosiale dimensjoner (Nichols et al., 2016). Flere forskere peker på at denne tilnærmingen kan styrke elevenes samfunnsidentitet gjennom erfaringsbasert, fellesskapsorientert og situert læring (Bowers, 2008; Gruenewald, 2003; Schild, 2016; Smith & Sobel, 2010). Stedsbasert læring innebærer dermed også en medborgerlig dimensjon, der elevene får mulighet til å identifisere utfordringer i eget lokalmiljø og utvikle handlingskompetanse (Smith & Sobel, 2010). Denne dimensjonen innebærer ofte et miljøfokus, og stedsbasert læring fremheves som en vei til å utvikle «miljøborgere» med ansvar og engasjement for bærekraftige samfunn (Schild, 2016).

Et særlig relevant skille gjelder forholdet mellom stedsbasert og landbasert læring i et urfolksperspektiv, spesielt i arbeid med samiske kulturspor. Landbasert læring bygger på et verdenssyn der mennesker, dyr og landskap

forstås som gjensidig avhengige, mens vestlig stedsbasert læring i større grad plasserer mennesket over naturen (Anderson et al., 2017; McDonald, 2023). I urfolks tradisjoner har landet alltid vært grunnlag for liv, kultur og kunnskapsformidling, og læringen skjer i samspill med dagliglivets aktiviteter som jakt og sanking. Denne helhetlige tilnærmingen står i kontrast til vestlige utdanningssystemer, som ofte marginaliserer urfolkskunnskap. Landbaserte programmer forutsetter derfor urfolksledelse eller veiledning fra kunnskapsbærere (Anderson et al., 2017; McDonald, 2023). Selv om de bygger på ulike verdenssyn, åpner stedsbasert læring for integrasjon av urfolkstematikk og anerkjennelse av urfolkskunnskap. Kulturminner kan dermed fungere som innganger til å forstå hvordan samisk tilstedeværelse og praksiser har preget landskapet, samtidig som de gir innsikt i dagens samiske samfunn og dets kontinuitet.

Ulike dimensjoner av tilknytninger til sted

For å svare på problemstillingen vil vi analysere undervisningsoppleggene utviklet i KIL-prosjektet i lys av et sentralt rammeverk innen stedsbasert læring utviklet av Ardoin og kolleger (2012). Rammeverket foreslår fire dimensjoner av tilknytning til sted som, ifølge Ardoin og kolleger (2012), bør være representert i pensum, i undersøkende aktiviteter og gjennom bruk av lokalsamfunnet i undervisningen, for at elevene skal kunne utvikle følelser og tilhørighet til stedet. Målet med rammeverket var å gi en mer presis beskrivelse av hva som bidrar til å utvikle menneskers stedstilknytning, belyst fra flere fagfelt. Den første dimensjonen i rammeverket kalles **Den biofysiske** og refererer til stedets *grunnleggende fysiske kontekst*. Dette handler om det fysiske miljøet og alt som inngår i denne settingen; levende, ikke-levende og konstruerte miljøer. **Den psykologiske** dimensjonen refererer til den unike *opplevelsen* til hvert individ i det fysiske stedet, og handler om hvordan en person utvikler identitet i, avhengighet av og tilknytning til et sted. **Den sosiokulturelle** dimensjonen refererer til betydningen av den *sosiale strukturen*, for eksempel nettverk av familie og venner, som omgir individet og påvirker individets kobling til stedet. Dette inkluderer både stedets kultur og menneskene som relateres til stedet. Den siste dimensjonen omfatter **politisk-økonomiske** betraktninger, og viser til politiske og økonomiske prosesser som former sted og folks *holdning* til det. Denne dimensjonen inkluderer muligheter for arbeid og økonomi i lokalsamfunnet, samt at lokalsamfunnet inngår som del av et land. Vi har valgt å inkludere begrepet *økokultur* som en egen dimensjon for å beskrive

de tette koblingene vi kan finne mellom natur og kultur i rurale regioner (Giblett, 2012; Parks, 2020). Kunnskap basert på økokultur inkluderer både tradisjonell kunnskap, økologisk kunnskap, urfolkskunnskap, taus kunnskap og lokalkunnskap. Økokultur omfatter erfaringer med kultur og lokalmiljøer, samt interaksjonene mellom natur og mennesker før og nå, og kan bidra til at mennesker føler større tilhørighet til både natur og kultur. Begrepet henger tett sammen med kulturell bærekraft (Härkönen et al., 2018; Soini & Dessein, 2016; Stoltenberg, 2020/2010), som handler om menneskers forhold til hverandre og deres holdninger til og bruk av miljøet.

I det følgende gir vi innblikk i metodene som ble benyttet for å kategorisere undervisningsopplegg fra KIL-prosjektet innenfor dimensjonene i rammeverket. Vi gjør også rede for hvordan økokultur er synlig i de samme undervisningsoppleggene.

Metode og analyse

Datamaterialet i denne studien består av tekst i form av 37 publiserte undervisningsopplegg beskrevet i Del 4 av boken *Kulturspor i landskapet* (Västerbotten museum & skribenterna, 2019). Oppleggene ble utviklet av lærere og øvrige deltakere i KIL-prosjektet. Materialet omfatter både korte og konkrete opplegg som kan gjennomføres i løpet av én til to skoletimer, og mer omfattende opplegg med prosjektkarakter, tilrettelagt for arbeid på tvers av fag over lengre tid. I beskrivelsene fremgår det hvilke klassetrinn og fag oppleggene er rettet mot, hvilke kompetansemål som inngår, samt hvilket utstyr som er nødvendig for å gjennomføre undervisningen. Undervisningsoppleggene ble analysert ved hjelp av en kvalitativ tematisk tekstanalyse (Widen, 2015). Analysen hadde som formål å vurdere i hvilken grad oppleggene tilrettelegger for meningsfull interaksjon med sted og lokale aktører, eller om stedet primært fremstår som en kulisse uten direkte betydning for læringsaktivitetene. Som analytisk rammeverk ble Ardoin og kolleger (2012) sin modell for stedstilknytning lagt til grunn.

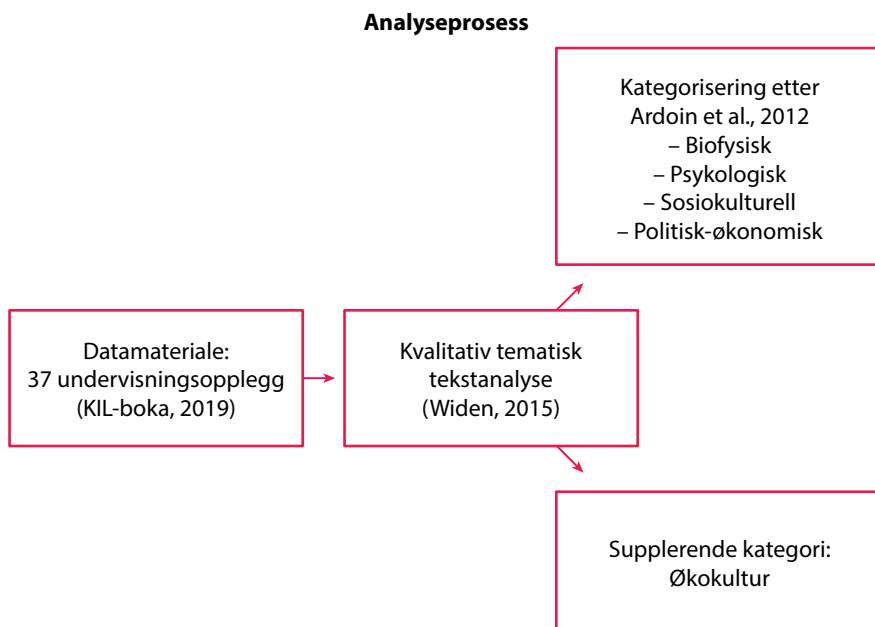
Ifølge Widen (2015) innebærer tekstanalyse en systematisk prosess med tre dimensjoner: (1) å identifisere tekstforfatterens hensikt med å skrive tek-

sten, (2) å undersøke tekstens form og innhold, og (3) å tolke hvilke implikasjoner teksten har for praksisfelt eller situasjoner utenfor selve teksten. Ettersom undervisningsoppleggene ble utarbeidet innenfor en definert kontekst, der deltakerne hadde som oppdrag å utvikle undervisningsopplegg knyttet til kulturspor og regional historikk, var både tekstens form og forfatterens hensikt i stor grad gitt på forhånd. Analysen ble derfor konsentrert om den tredje dimensjonen – å tolke hvilke implikasjoner tekstene kan få for praksisfeltet.

Konkret innebar dette å vurdere hvordan de foreslåtte læringsaktivitetene kan forstås i lys av teorien i Ardoin og kolleger (2012) sitt rammeverk, der stedstilknytning består av biofysiske, psykologiske, sosiokulturelle og politisk-økonomiske dimensjoner. I tillegg ble elementer som kan forstås gjennom begrepet økokultur identifisert, ettersom flere av oppleggene kombinerte natur- og kulturperspektiver på en måte som ikke fullt ut fanges opp av Ardoin og kolleger (2012) sitt rammeverk. Kategorien *økokultur* ble dermed lagt til som et supplerende analytisk perspektiv i etterkant av den tematiske analysen (se Figur 8.2).

Figur 8.2

Analyseprosess for kategorisering av undervisningsopplegg.



Resultat

Undervisningsoppleggene ble innledningsvis kategorisert i henhold til rammeverket for stedstilknytning hos Ardoin og kolleger (2012). Fordelingen fremgår av Tabell 8.1.

Tabell 8.1

Kategorisering av 37 undervisningsopplegg fra KIL-prosjektet (Västerbotten museum & skribenterna, 2019) etter rammeverket hos Ardoin et al. (2012).

Dimensjoner	Biofysisk	Psykologisk	Sosiokulturell	Politisk- økonomisk
Biofysisk	2	1	5	
Psykologisk	1	4		
Sosiokulturell	5		7	4
Politisk- økonomisk			4	7

Analysen viser at bare to av undervisningsoppleggene hadde en hovedsakelig rent biofysisk karakter. Den biofysiske dimensjonen var likevel til stede i åtte opplegg, ofte i kombinasjon med andre dimensjoner. Fire opplegg ble identifisert som primært psykologiske, med vekt på individuelle erfaringer med sted gjennom aktiviteter som reisebeskrivelser, ferdighetslæring og direkte utforskning (Tabell 8.1).

Den sosiokulturelle dimensjonen var mest fremtredende, med 16 opplegg som tematiserte lokal historie, tradisjon og kultur. Eksempler på undervisningsopplegg innenfor den sosiokulturelle dimensjonen er tverrfaglig arbeid med samisk mytologi om stjernehimlen og undersøkelser av den lokale kirkegården, der elevene studerte symbolbruk, gravtekster og yrkesbetegnelser på gravstøttene.

Den politisk-økonomiske dimensjonen ble representert i 11 opplegg, hvorav fire i kombinasjon med den sosiokulturelle dimensjonen. Her inngikk

f.eks. undervisningsopplegg som omhandlet plast som kulturspor, med fokus på materialbruk og miljøkonsekvenser, samt et opplegg der elevene analyserte stedets stasjonsområder og infrastrukturens betydning for utvikling av lokalsamfunnet. Et annet opplegg lot elevene analysere symbolbruk, reklame og monumenter i lokalsamfunnet med utgangspunkt i et likestillings- og mangfoldsperspektiv.

I tillegg til dimensjonene fra Ardoin og kolleger (2012) sitt rammeverk var økokulturelle perspektiver tydelige i 11 av de 37 analyserte undervisningsoppleggene. Disse oppleggene integrerte natur- og kulturkunnskap gjennom praksiser som f.eks. båltenning med ved fra ulike treslag, å lære håndverksteknikker med bruk av never som materiale og plantefarging av ullgarn. De hadde en tydelig forankring i lokale tradisjoner og inkluderte i flere tilfeller også lokale aktører utenfor skolen. Undervisningsoppleggene la f.eks. til rette for utforskning av steder der elevene kunne studere stedsnavn koblet til natur, landformer og kultur, eller undersøke ødegårder (utforske rester av bygninger og kulturlandskapsarter), og i enkelte tilfeller gjennomføre enkle arkeologiske og botaniske undersøkelser i kulturlandskapet. Åtte av de elleve oppleggene innen kategorien økokultur la til rette for at elevene kunne lære fra stedet, eksempelvis gjennom arbeid med samisk mytologi som ramme for navigasjon i mørketiden og forståelse av jordas plass i universet. To av undervisningsoppleggene inkluderte undervisning med tanke på å forbedre stedet. Det ene satte søkelys på bjørk som råstoff i ulike historiske og samtidige sammenhenger, mens det andre omhandlet plast som et moderne kulturspor og plastforurensningens konsekvenser for natur og kultur. Begge var tverrfaglige og kombinerte praktisk arbeid med refleksjon rundt ressursbruk og bærekraft.

Samlet sett indikerer materialet at deltakerne i KIL-prosjektet utviklet undervisningsopplegg med stor tematisk og metodisk variasjon. Mange opplegg kombinerte flere dimensjoner av stedstilknytning i undervisningsoppleggene, og et betydelig antall integrerte økokulturelle perspektiver som fremhevet samspillet mellom natur, kultur og tradisjon. Som helhet danner resultatene et empirisk grunnlag for videre drøfting av hvordan kulturspor kan fungere som ressurs i rurale utdanningslandskap.

Drøfting

Stedsbasert læring i rurale kontekster

Problemstillingen i dette kapitlet var: Hvordan kan lærere i distriktet tilrettelegge for tverrfaglig, temabasert og stedsbasert undervisning med utgangspunkt i kulturspor i skolens nærmiljø for å bidra til elevenes tilhørighet til stedet? Resultatene fra KIL-prosjektet viser at lærere i rurale strøk i Nordland og Västerbotten utviklet undervisningsopplegg som i stor grad forankret læringen i elevenes nærmiljø. Dette samsvarer med sentral teori om stedsbasert læring, som fremhever hvordan læringsprosesser blir mest meningsfulle når de er situert i autentiske sammenhenger og springer ut av elevenes egne omgivelser (Gruenewald, 2003; Jordet, 2010; Sobel, 2004). Flere studier bekrefter at læring utenfor klasserommet – kombinert med tydelig for- og etterarbeid – kan gi økt kognitivt læringsutbytte, bedre sosiale relasjoner og høyere motivasjon (Fiskum & Huseby, 2014; Korsager & Gabrielsen, 2018; Remmen & Frøyland, 2017). Undervisningsoppleggene fra KIL illustrerer dette tydelig. Når elever undersøker gravstøtter, stedsnavn eller gamle ferdselsårer, blir historie og samfunnsfag konkretisert i landskapet de ferdes i daglig. Når elever lærer å bygge med stein eller tenne bål, får de erfaringer som knytter faglige tema i naturfag, samfunnsfag og kunst og håndverk til praktiske ferdigheter og lokal tradisjon. Slike erfaringer gir, i tråd med Waite (2013), en emosjonell og kroppslig forankring som styrker motivasjon og læring. Samtidig peker analysen på en utfordring: Flere av oppleggene tenderer mot å fokusere på det nære og konkrete, mens større samfunns- og strukturperspektiver i mindre grad belyses. Ardoin og kolleger (2012) sitt rammeverk fremhever fire dimensjoner for stedstilknytning – biofysisk, psykologisk, sosiokulturell og politisk-økonomisk. KIL-prosjektet viste sterk representasjon av biofysiske, psykologiske og sosiokulturelle dimensjoner i de beskrevne undervisningsoppleggene, men færre eksempler på hvordan politisk-økonomiske prosesser synliggjøres, og på hva man konkret kan gjøre for at stedet skal bli et bedre sted å leve. Dette peker på et forbedringspotensial: Lærerne kan i større grad koble arbeid med lokale kulturspor til globale prosesser som ressursforvaltning, økonomi og klimaendringer, noe som den overordnede delen av læreplanen gir rom for (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Økokultur som analytisk utvidelse

Ardoin og kolleger (2012) har utarbeidet et nyttig rammeverk for å se på mulighetene for elevers tilknytning til stedet gjennom undervisningen, men som analysen viser, favner det ikke fullt ut de erfaringene som kom frem i KIL-prosjektet. Mange undervisningsopplegg kobler eksplisitt sammen natur og kultur – eksempelvis gjennom bruk av planter for å farge ullgarn, bål som varmekilde eller never som materiale for håndverksprodukter. Slike praksiser kan forstås gjennom begrepet økokultur (Härkönen et al., 2018; Parks, 2020).

Økokultur handler om samspillet mellom mennesker og natur over tid, og inkluderer både tradisjonell kunnskap, økologisk kunnskap, urfolkskunnskap og lokalkunnskap (Soini & Dessein, 2016). KIL-oppleggene viser hvordan elever kan tilegne seg denne typen integrert kunnskap ved å praktisere tradisjonskunnskap og -håndverk i dagens kontekst. Når elevene arbeider med plast som «moderne kulturspor», synliggjøres hvordan menneskelig virksomhet i dag setter avtrykk som både er materielle, økologiske og kulturelle. Dette bekrefter UNESCOs (2017) poeng om at immateriell kulturarv ikke er statiske minner, men levende praksiser som former identitet og tilhørighet. Ved å bruke økokultur som analytisk begrep blir det tydelig at kulturspor ikke bare er spor etter fortiden, men også innganger til refleksjon over fremtidig bærekraft. I et utdanningsperspektiv gjør dette kulturspor til en ressurs som både kan bidra til forståelse av historiske sammenhenger og til utvikling av handlingskompetanse for en bærekraftig fremtid i lokalmiljøet (Sinnes, 2015).

Identitet, stedstilknytning og stolthet

En gjennomgående erfaring fra KIL-prosjektet er at arbeid med kulturspor styrket elevenes følelse av tilhørighet og stolthet over hjemstedet. Dette samsvarer med forskning som viser at identitet og emosjonell tilknytning utvikles gjennom kroppslige og sanselige erfaringer med steder (Bartos, 2013; Hackett, 2016; Merleau-Ponty, 1977). Når elever får utforske lokale kulturspor aktivt – gjennom observasjon, utforskning, kartlegging eller skapende arbeid – blir læringen både personlig og relasjonell. I et distrikts- og nordområdeperspektiv er dette særlig viktig. Corbett (2010) peker på at unge i rurale områder

ofte opplever spenninger mellom lokal tilhørighet og krav om mobilitet for utdanning og arbeid. Ved å styrke båndene til hjemstedet gjennom kjennskap til kulturspor får elevene et positivt forhold til stedet de vokser opp, samtidig som de utvikler kompetanse til å delta i et større samfunn. Denne doble tilhørigheten kan forstås i lys av Ardoin med kolleger (2012) sitt rammeverk: Stedstilknytning er ikke bare emosjonell, men formes også av sosiale og politiske prosesser. Undervisningsoppleggene fra KIL-prosjektet som tok opp spørsmål om energi, ressursbruk eller plastforurensning, bidro til å koble lokal erfaring til globale spørsmål. Dermed kan man si at undervisningen bidro til utvikling av både lokal stolthet og global bevissthet – et kjernepunkt i utdanning for bærekraftig utvikling (Sinnes, 2015).

Samiske perspektiver og landbasert læring

Et særskilt bidrag i KIL-prosjektet er integreringen av samiske kulturspor, som mytologier knyttet til stjernehimlen, lassokasting og bygging av gulv i en gamme. Dette åpner for å trekke inn perspektiver fra landbasert læring, som bygger på urfolks verdenssyn der mennesker, dyr og natur ses som gjensidig avhengige (Anderson et al., 2017). I motsetning til vestlig stedsbasert læring, der mennesket ofte settes i sentrum, legger landbaserte tradisjoner vekt på helhetlige relasjoner. Når samisk kunnskap integreres i undervisningen, anerkjennes dette perspektivet som en legitim kunnskapsform. Dette samsvarer med LK20's vektlegging av samisk kulturarv som en del av vår felles historie (Kunnskapsdepartementet, 2017), og kan også knyttes til den sosiokulturelle dimensjonen i rammeverket til Ardoin med kolleger (2012).

Funnene kan også forstås i lys av Jokela (2013) og Jokela og Hiltunen (2015), som viser hvordan kunstbaserte og deltakende prosesser i nordlige samfunn styrker kulturell kontinuitet og identitet. Ved å innlemme samiske kulturspor i undervisningen bidrar lærerne både til identitetsskaping for samiske elever og til økt forståelse av urfolks historie og praksiser blant alle elever. Samtidig understreker McDonald (2023) at landbaserte programmer krever samarbeid med urfolkskunnskapsbærere for å sikre autentisitet. KIL-prosjektet peker dermed på et potensial, men også en utfordring: Lærere må utvikle likeverdige samarbeid med samiske aktører for å ivareta respekt og troverdighet i undervisningen.

Mellom konstruert og levende kultur

Et sentralt funn i analysen gjelder forholdet mellom konstruert og levende kultur. I urbane kontekster er museer og kulturinstitusjoner de vanligste læringsarenaene, der kultur formidles i kuraterte og institusjonaliserte rammer (Ramey-Gassert et al., 1994; Soto-González et al., 2025; Weber, 2022). I rurale områder finnes kultursporene i landskapet og i hverdagslivet, og læringen skjer i møte med levende praksiser. Erfaringer fra KIL-prosjektet viser at når elevene utforsker kulturspor i nærmiljøet – som gamle ferdselsveier, samiske kulturminner eller lokale håndverkstradisjoner – blir de deltakere i en levende kultur snarere enn passive mottakere av formidlet kunnskap. Dette bekreftes av Huhmarniemi og Jokela (2020), som argumenterer for at kunst og kultur i nordområdene fungerer som strategiske ressurser for regional stolthet og bærekraft. Samtidig bør man ikke se konstruert og levende kultur som motsetninger. Museer spiller en viktig rolle i å bevare og systematisere kunnskap, mens skolens arbeid med kulturspor kan gi erfaringer med levd kultur. Et tett samarbeid mellom skole og museum, slik KIL-prosjektet la opp til, kan skape en synergieffekt der institusjonell kunnskap og lokal praksis utfyller hverandre.

Pedagogiske implikasjoner for rurale skoler

For rurale skoler har denne typen undervisning særlige fordeler. Små, fådelte klasser gir fleksibilitet til tverrfaglige prosjekter, og lærerne har ofte oversikt over flere fag og klassetrinn. Tette bånd til lokalsamfunnet gir tilgang til ressurspersoner, mens nærheten til landskap og kulturspor gir unike læringsarenaer. Uteskole og stedsbasert undervisning i elevenes lokalmiljø fremmer dybdelæring og opplevelse av sammenheng (Dahl & Østern, 2019; Munkebye, 2012). Når elevene arbeider tverrfaglig med kulturspor, får de mulighet til å se kunnskap i praksis og oppleve relevans på tvers av fag (Stoll et al., 2022).

Samtidig finnes det utfordringer. Ikke alle lærere føler seg trygge på å bruke kulturspor som ressurs, enten på grunn av manglende faglig kunnskap eller tidspress i en allerede omfattende læreplan (Korsager & Gabrielsen, 2018). Etter- og videreutdanningstilbud, som kurset «Kulturlandskapet som undervisningsarena» ved Nord universitet, er derfor avgjørende for å styrke

lærernes kompetanse. En annen utfordring gjelder vurdering. Remmen og Frøyland (2017) understreker at uteundervisning må forankres i tydelige læringsmål og vurderingskriterier for å unngå at det blir en «happening» uten faglig dybde. Erfaringer fra KIL-prosjektet viste at de mest vellykkede oppleggene var de som hadde klare koblinger til fagenes kompetansemål, og som la opp til refleksjon og etterarbeid i klasserommet.

Kulturspor, medborgerskap, livsmestring og bærekraft

LK20 fremhever tre tverrfaglige temaer som skal prege all undervisning: demokrati og medborgerskap, folkehelse og livsmestring, samt bærekraftig utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017). Undervisningsoppleggene som ble utviklet gjennom KIL-prosjektet viser at arbeid med kulturspor kan konkretisere alle tre.

- **Demokrati og medborgerskap:** Når elever utforsker kirkegårder, stasjonsområder eller monumenter, får de innsikt i hvordan samfunn utvikles, hvem som har hatt makt, og hvilke grupper som synliggjøres eller marginaliseres. Dette gir grunnlag for kritisk refleksjon og utvikling av demokratisk kompetanse (Schild, 2016; Smith & Sobel, 2010).
- **Folkehelse og livsmestring:** Mestringserfaringer i praktiske oppgaver, som å bygge med naturmaterialer eller orientere seg ved hjelp av stjernehimmelen, styrker både trivsel og selvtillit. Dette samsvarer med forskning som viser hvordan læring utenfor klasserommet fremmer både fysisk aktivitet og sosialt fellesskap (Hartmeyer & Mygind, 2016).
- **Bærekraftig utvikling:** Undervisning om plast, energi og ressursbruk gir elevene verktøy til å reflektere over dagens miljøutfordringer. Slike opplegg kan bidra til å utvikle «miljøborgere» som både har kunnskap og engasjement for å handle bærekraftig (Schild, 2016; Sinnes, 2015).

Benyttet på denne måten kan arbeid med kulturspor forstås ikke bare som et bidrag til lokalhistorisk kunnskap, men som en pedagogisk tilnærming som realiserer skolens samfunnsmandat i tråd med overordnet del av læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Konklusjon

Denne artikkelen har undersøkt hvordan kulturspor i rurale landskap kan fungere som pedagogiske ressurser i skolen. Med utgangspunkt i erfaringer fra Interreg-prosjektet *Kulturspor i landskapet (KIL)* og teoretiske perspektiver på stedsbasert læring, økokultur og utdanning for bærekraftig utvikling har vi vist hvordan undervisning med kulturspor kan styrke elevenes identitet, stedstilknytning og handlingskompetanse. Analysen av 37 undervisningsopplegg viser at lærere i stor grad lykkes med å kombinere flere dimensjoner av stedstilknytning, slik de beskrives av Ardoin og kolleger (2012). Mange opplegg integrerer biofysiske, psykologiske og sosiokulturelle dimensjoner, mens den politisk-økonomiske dimensjonen er noe mindre fremtredende. Funnene peker på behovet for å utvide rammeverket med begrepet økokultur, som tydeliggjør samspillet mellom natur og kultur i praksiser som båltenning, garnfarging eller refleksjon over plast som kulturspor. Dette gir elevene innsikt i både historiske tradisjoner og samtidens bærekraftutfordringer. Undervisning basert på kulturspor kan gi elevene en opplevelse av sammenheng mellom fag, lokale realiteter og globale spørsmål. Dette bekrefter tidligere forskning på læring utenfor klasserommet, som viser at slike erfaringer gir økt læringsutbytte, motivasjon og sosialt fellesskap (Jordet, 2010; Remmen & Frøyland, 2017). For rurale skoler fremstår dette som en særlig fruktbar tilnærming ettersom små klasser og nære lokalsamfunn gir gode rammer for tverrfaglige prosjekter. Implikasjonene for praksis er tydelige: Bruk av kulturspor som ressurs i undervisningen kan gi konkrete innganger til læreplanens tverrfaglige temaer om demokrati, livsmestring og bærekraft (Kunnskapsdepartementet, 2017). Når elever arbeider med kulturminner i nærmiljøet, får de mulighet til å tilegne seg historisk innsikt og erfaringer som fremmer refleksjon over dagens samfunn og fremtidige valg. Utfordringene ligger i å videreutvikle undervisningen slik at politisk-økonomiske perspektiver belyses tydeligere, samt å sikre at lærere har kompetanse og ressurser til å bruke kulturspor systematisk. Likevel peker resultatene fra analysen av undervisningsoppleggene fra KIL-prosjektet på et betydelig potensial: Gjennom arbeid med kulturspor kan skolen både styrke elevenes stedstilknytning og bidra til utdanning for bærekraftig utvikling, medborgerskap og livsmestring. Kulturspor er mer enn minner fra fortiden; de er levende ressurser som kan bygge broer mellom fortid og fremtid, mellom lokal

erfaring og globale spørsmål, og mellom teori og praksis. Når lærere, elever og lokalsamfunn samarbeider om å bruke kulturspor som læringsressurs, skapes ikke bare kunnskap, men også stolthet, tilhørighet og kompetanse til å møte fremtidige utfordringer. Et teoretisk bidrag fra denne studien er inkludering av økokultur som en supplerende dimensjon til etablerte modeller for stedsbasert læring. Resultatene fra analysene støtter også forskning som viser at levende kulturpraksiser kan være vel så viktige læringsressurser som mer institusjonaliserte former for kulturformidling (Jokela & Hiltunen, 2015). Det er behov for videre forskning på hvordan arbeid med kulturspor kan innlemmes i lærerutdanningene, og på hvordan elever selv opplever og verdsetter denne typen læring. Sammenlikninger mellom rurale og urbane kontekster kan også gi ny innsikt i hvordan stedsbasert læring formes av omgivelser og samfunn.

Referanser

- Anderson, D., Comay, J. & Chiarotto, L. (2017). *Natural curiosity: A resource for educators: Considering Indigenous perspectives in children's environmental inquiry* (2. utg.). The Laboratory School at the Dr. Eric Jackman Institute of Child Study.
- Ardoin, N. M., Schuh, J. S. & Gould, R. K. (2012). Exploring the dimensions of place: A confirmatory factor analysis of data from three ecoregional sites. *Environmental Education Research*, 18(5), 583–607. <https://doi.org/10.1080/13504622.2011.640930>
- Artsdatabanken. (u.å.). artsdatabanken.no.
- Bartos, A. E. (2013). Children sensing place. *Emotion Space and Society*, 9(1), 89–98. <https://doi.org/10.1016/j.emospa.2013.02.008>
- Bowers, C. (2008). Why a critical pedagogy of place is an oxymoron. *Environmental Education Research*, 14(3), 235–335. <https://doi.org/10.1080/13504620802156470>
- Corbett, M. (2010). Backing the right horse: Teacher education, sociocultural analysis and literacy in rural education. *Teaching and Teacher Education*, 26, 82–86. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.08.001>
- Dahl, T. & Østern, T. P. (2019). Dybde//læring med overflate og dybde. I T. P. Østern, T. Dahl, A. Strømme, J. A. Petersen, A.-L. Østern & S. Selander (Red.), *Dybdelæring – en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming* (s. 39–53). Universitetsforlaget.
- de Varine, H. (1976). Museum. *Museum*, XXVII(3).
- Fiskum, T. A. & Huseby, J. A. (2014). *Uteskoledidaktikk. Ta med fagene ut*. Cappelen Damm Akademisk.
- Giblett, R. (2012). Nature is ordinary too: Raymond Williams as the founder of ecocultural studies. *Cultural Studies*, 26(6), 922–933. <https://doi.org/10.1080/09502386.2012.707221>
- Gruenewald, D. A. (2003). Foundations of place: A multidisciplinary framework for place-conscious education. *American Educational Research Journal*, 40(3), 619–654. <https://doi.org/10.3102/00028312040003619>
- Gårdvik, M., Stoll, K. & Sørmo, W. (2014). Birch bark-sustainable material in an authentic outdoor classroom. I T. Jokela & G. Coutts (Red.), *Relate North 2014. Engagement, art and representation* (s. 146–168). Lapland University Press.
- Hackett, A. (2016). Young children as wayfarers: Learning about place by moving through it. *Children & Society*, 30(3), 169–179. <https://doi.org/10.1111/chso.12130>
- Hartmeyer, R. & Mygind, E. (2016). A retrospective study of social relations in a Danish primary school class taught in 'udeskole'. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 16(1), 78–89. <https://doi.org/10.1080/14729679.2015.1086659>
- Huhmarniemi, M. & Jokela, T. (2020). Arctic art and material culture: Northern knowledge and cultural resilience in the northernmost Europe. I L. Heininen, H. Exner-Pirot & J. Barnes (Red.), *Arctic Yearbook 2020: Climate Change and the Arctic: Global origins, regional responsibilities?* (s. 242–259). <https://arcticyearbook.com/arctic-yearbook/2020>
- Härkönen, E., Härkönen, E. & Hiltunen, M. (2018). Arctic cultures of art, design and education. *Synnyt/Origins*, 3(1), 5–15.
- Jokela, T. & Coutts, G. (2018). The North and the Arctic. A laboratory of Art and Design Education for sustainability. I T. Jokela & G. Coutts (Red.), *Relate North: Tradition and innovation in art & design education*. (s. 98–117). Lapland University Press.

- Jokela, T. & Hiltunen, M. (2015). Dialogues and connections in northern communities through participatory art. *Synnyt/Origins*, 2(1), 45–57.
- Jokela, T. (2013). Engaging art in the North. I T. Jokela & G. Coutts (Red.), *Relate North: Engagement, art and representation* (s. 9–21). Lapland University Press.
- Jordet, A. N. (2010). *Klasserommet utenfor. Tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom*. Cappelen Damm Akademisk.
- Korsager, M. & Gabrielsen, A. (2018). Teachers' barriers to inquiry-based science teaching in primary school: A survey study. *Nordic Studies in Science Education*, 14(1), 50–63. <https://doi.org/10.5617/nordina.2425>
- Kraftl, P. (2013). Beyond 'voice', beyond 'agency', beyond 'politics'? Hybrid childhoods and some critical reflections on children's emotional geographies. *Emotion, Space and Society*, 9, 13–23. <https://doi.org/10.1016/j.emospa.2013.01.004>
- Kulturminneloven, (1978). <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1978-06-09-50>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen/id2570003/>
- Limstrand, T. (2001). *Uteaktivitet i grunnskolen. Realiteter og utfordringer* [Masteroppgave]. Universitetet i Oslo.
- McDonald, M. (2023). *Indigenous land-based education in theory and practice* [Special report 2, 2023-1]. Yellowhead institute Land Based education. <https://yellowheadinstitute.org/land-based-education/>
- Merleau-Ponty, M. (1977). *Kroppens fenomenologi*. Bokforlaget Daidalos AB.
- Munkebye, E. (2012). *Dialog for læring – den utforskende samtalen i uteskole* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo, Cristin]. <https://app.cristin.no/results/show.jsf?id=1334645>
- Nichols, J. B., Howson, P. H., Mulrey, B. C., Ackerman, A. & Gately, S. E. (2016). The promise of place: Using place-based education principles to enhance learning. *The International Journal of Pedagogy and Curriculum*, 23(2), 27–41. <https://doi.org/10.18848/2327-7963/CGP/v23i02/27-41>
- Orr, D. (2013). Place and pedagogy. *North American Montessori Teachers' Association Journal*, 38(1), 183–188. <http://eric.ed.gov/?id=EJ1078034><http://eric.ed.gov/?id=EJ1078034>
- Parks, M. M. (2020). Explicating ecoculture: Tracing a transdisciplinary focal concept. *Nature Culture*, 15(2), 54–77. <https://doi.org/10.3167/nc.2020.150104><https://doi.org/10.3167/nc.2020.150104>
- Ramey-Gassert, L., Walberg, H. J. I. & Walberg, H. J. (1994). Reexamining connections: Museums as science learning environments. *Science Education*, 78(4), 345–363. <https://doi.org/10.1002/sce.3730780403>
- Remmen, K. B. & Frøyland, M. (2017). «Utvidet klasserom»-Et verktøy for å designe uteundervisning i naturfag. *Nordic Studies in Science Education*, 13(2), 218–229. <https://doi.org/10.5617/nordina.2957>
- Schild, R. (2016). Environmental citizenship: What can political theory contribute to environmental education practice? *The Journal of Environmental Education*, 47(1), 19–34. <https://doi.org/10.1080/00958964.2015.1092417>
- Sinnes, A. (2015). *Utdanning for bærekraftig utvikling. Hva, hvorfor og hvordan?* Universitetsforlaget.

- Smith, G. A. & Sobel, D. (2010). *Place- and community-based education in schools: Place and community-based education in schools*. Taylor & Francis Group.
- Smith, G. A. (2002). Place-based education: Learning to be where we are. *Phi Delta Kappan*, 83(8), 584–594. <https://doi.org/10.1177/003172170208300806Smith>
- Sobel, D. (2004). Place-based education: Connecting classroom and community. I *Nature Literacy Series*, 4. https://coga.uccs.edu/sites/g/files/kjihxj1851/files/2020-10/Place-Based_Education.pdf
- Soini, K. & Dessein, J. (2016). Culture-sustainability relation: Towards a conceptual framework. *Sustainability*, 8(2), 167. <https://doi.org/10.3390/su8020167>
- Soto-González, M. D., Huerta, R. & Rodríguez-López, R. (2025). Educational connections: Museums, universities, and schools as places of supplementary learning. *Education Sciences*, 15(5), 543. <https://doi.org/10.3390/educsci15050543>
- Stoll, K., Gårdvik, M. & Sørmo, W. (2022). The role of the arts and crafts subject in education for sustainable development. [Art. 6]. *Acta Didactica Norden*, 16 (1). <https://doi.org/10.5617/adno.8429>
- Stoll, K., Sørmo, W. & Gårdvik, M. (2025). Art based inquiry of marine debris in education for sustainability. I P. Leavy (Red.), *Handbook of arts-based research* (2. utg., s. 461–477). The Guilford Press.
- Stugu, O. S. (2010). *Historie i bruk*. Det Norske Samlaget.
- Szczepanski, A., Malmer, K., Nelson, N. & Dahlgren, L. O. (2006). Outdoor education – authentic learning in the context of landscape literary education and sensory experience. Perspective of where, what, why, how and when of learning environments. Inter-disciplinary context and the outdoor and indoor dilemma. The third international outdoor education research conference-widening horizons: Diversity in theoretical and critical views of outdoor education conference. https://skoven-i-skolen.dk/sites/skoven-i-skolen.dk/files/filer/PDF-filer/andersszczepanski_0.pdf
- Sørmo, W., Stoll, K. & Gårdvik, M. (2013). The abominable snowman – Snow sculpting as an interdisciplinary project in Norwegian teacher education. I T. Jokela, M. Huhmarniemi & E. Härkönen (Red.), *Cool – Applied visual arts in the North* (s. 158–166). University of Lapland – Faculty of Art and Design.
- Sørmo, W., Stoll, K. & Kjelen, H. (2019). Stedsbasert læring. [Del 2]. I Västerbottens museum & skribenterna (Red.), *Kulturlandskapet som undervisningsarena* (s. 101–117). Västerbottens museum. <https://www.vbm.se/barn-skola/ny-bok-kulturlandskapet-som-undervisningsarena/>
- UNESCO. (2017). *Learning with intangible cultural heritage for a sustainable future*. UNESCO. https://ich.unesco.org/doc/src/Learning_for_ICH_for_a_sustainable_future.pdf
- Västerbottens museum & skribenterna. (2019). *Kulturlandskapet som undervisningsarena*. <https://vbm.se/barn-skola/#Iromedel>
- Waite, S. (2013). Knowing your place in the world’: How place and culture support and obstruct educational aims. *Cambridge Journal of Education*, 43(4), 413–433. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.792787>
- Weber, K. E. (2022). *The role of museums in educational pedagogy and community engagement* [Doktorgradsavhandling, DePaul University, College of education theses and dissertations]. https://via.library.depaul.edu/soe_etd/254
- Widén, P. (2015). Kvalitativ textanalys. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (s. 176–193). Liber AB.

