



LAPIN YLIOPISTO
UNIVERSITY OF LAPLAND

Jenni Karjanlahti

Lähimatkailu ympäristökasvatuksen muotona

Lapin yliopisto

Pro gradu -tutkielma

Matkailututkimus

2026

Lapin yliopisto, Yhteiskuntatieteiden tiedekunta

Työn nimi: Lähimatkailu ympäristökasvatuksen muotona

Tekijä: Jenni Karjanlahti

Koulutusohjelma / oppiaine: Matkailututkimus

Työn laji: Pro gradu -tutkielma

Sivumäärä: 58 + 1 liite

Vuosi: 2026

TIIVISTELMÄ

Elämme ekologisen kestävyyskriisin aikaa, joka haastaa luontosuhteitamme ja ympäristökäsitystämme. Ihmisen ja luonnon välisen myönteisen suhteen on sanottu olevan välttämätön ympäristöongelmien ratkaisemiseksi, joten lapsien kasvattaminen luontoa arvostaviksi ja vastuullisesti eläviksi yksilöiksi on nyt erityisen tärkeää. Lähimatkailu voidaan nähdä keinona syventää ihmisten luontosuhdetta ja tehdä samalla matkailusta entistä vastuullisempaa, vähentämällä matkailun ympäristölle aiheuttamaa kuormitusta.

Pro gradu -tutkielmassani tarkastelen lähimatkailua alakoulun ympäristökasvatuksen muotona. Tutkin koulupäivän aikana tapahtuvien luontokokemusten, kuten lähiluontoon tehtävien retkien, merkitystä lasten luontosuhteen kehittymiselle. Pohdin sitä, miten lähimatkailun periaatteet voivat toimia pedagogisina välineinä ja osana lasten luontosuhteen rakentumista.

Tutkimukseni käsitteellinen viitekehys muodostuu lähimatkailun, ympäristökasvatuksen ja luontosuhteen käsitteiden väliselle suhteelle. Päättökysymykseni on: Minkälainen merkitys lähiluontoon tehtävillä retkillä on alakouluissa tapahtuvassa ympäristökasvatuksessa? Pääkysymystäni tukevia osakysymyksiä ovat: 1) Miten ympäristökasvatusta toteutetaan alakouluissa?, 2) Miten lähiluontoon tehtävillä retkillä pyritään vaikuttamaan lasten luontosuhteen kehittymiseen? ja 3) Miten ympäristökasvatus voi olla mukana kehittämässä lähimatkailua?

Tutkimuksen aineisto on kerätty laadullisilla teemahaastatteluilla ja analysoitu temaattisen analyysin avulla. Tutkimukseni kiinnostuksenkohteena ovat luokanopettajien yksilölliset kokemukset ja käsitykset, joiden tutkimiseen laadullinen tutkimusmenetelmä tarjoaa paremmat lähtökohdat kuin kvantitatiivinen tutkimusmenetelmä. Temaattinen analyysi soveltuu hyvin teemahaastatteluaineiston analysointiin.

Tutkimustulosten perusteella koulun lähiluonto näyttäytyy merkittävänä ja monipuolisena oppimisympäristönä, joka mahdollistaa kokemuksellisen ja oppilaslähtöisen ympäristökasvatuksen. Opettajien kokemusten mukaan luonnossa tapahtuva oppiminen lisää oppilaiden motivaatiota ja keskittymistä. Tutkimus osoittaa, että koulupäivän aikana tehtävien lähimatkojen avulla oppilaat oppivat tarkastelemaan omaa arkista lähiluontoaan kiinnostavana, merkityksellisenä ja tutkimisen arvoisena ympäristönä, mikä voi tulevaisuudessa vaikuttaa positiivisesti lähiympäristön hyödyntämiseen vapaa-ajalla ja esimerkiksi lähimatkailun matkakohteena.

Tuloksia voi hyödyntää ympäristökasvatuksen suunnittelussa, sekä lähimatkailun kehittämisen pohtimisessa. Jatkotutkimuksessa lähimatkailua ja luontosuhteen kehittymistä voitaisiin tarkastella osana seikkailukasvatusta.

Avainsanat: Lähimatkailu, lähiluonto, luontosuhde, ympäristökasvatus ja kestävä matkailu

Sisällysluettelo

1	JOHDANTO	4
1.1	Johdatus tutkimukseen	4
1.2	Aikaisempi tutkimus lähimatkailusta	5
1.3	Tutkimusasetelma ja käsitteellinen viitekehys	8
1.4	Metodologia ja tutkimusaineisto	10
1.5	Tutkielman rakenne	12
2	KÄSITTEELLINEN VIITEKEHYS	13
2.1	Luontosuhteen rakentuminen	13
2.2	Ympäristökasvatuksen rooli luontosuhteen kehittämisessä	15
2.3	Lähimatkat ympäristökasvatuksen muotona	18
3	METODIT JA MATERIAALIT	22
3.1	Aineistonkeruu	22
3.2	Aineiston käsittely ja analyysi	23
3.3	Tutkimusetiikka	26
4	LÄHILUONTO OPPIMISYMPÄRISTÖNÄ	28
4.1	Ympäristökasvatuksen toteuttaminen käytännössä	28
4.2	Lähiluonnon merkitys	31
4.3	Lähiluonnon käyttöön vaikuttavat asiat	34
5	YMPÄRISTÖKASVATUS LUONTOSUHTEEN RAKENTAJANA	37
5.1	Oppilaiden luontosuhteen kehittymiseen vaikuttavat tekijät	37
5.2	Opettajien kokemukset oppilaiden luontosuhteista	42
6	LÄHIMATKAILU KOULUSSA	45
7	YHTEENVETO	47
	LÄHTEET	51
	LIITE 1. HAASTATTELURUNKO	59

1 JOHDANTO

1.1 Johdatus tutkimukseen

Suomalaisen perusopetuksen tavoitteena on tukea oppilaiden kasvua ihmisinä ja yhteiskunnan jäsenenä sekä opettaa heille kestäväälle elämäntavalle välttämättömiä tietoja ja taitoja (Opetushallitus, 2025). Olemassaolomme on täysin riippuvainen luonnosta ja sen hyvinvointi on meidän vastuullamme. Elämme aikaa, jossa ekologinen kestävyyskriisi uhkaa ihmiskunnan tulevaisuutta, sekä haastaa luontosuhteitamme ja ympäristökäsitystämme. Lapsien kasvattaminen luontoa arvostaviksi ja vastuullisesti eläviksi yksilöiksi on erityisen tärkeää. (Haverinen ym., 2021.) Koulu, jonka merkittävin tehtävä on kasvattaa lapsia tulevaisuutta varten, on melko mahdottoman tehtävän edessä, kun se ei tiedä millainen maailma heitä odottaa. Siitä huolimatta kasvatuksen tulisi olla hyvää ja valmistaa lapsia tulevaisuuteen (Ropo, 2022).

Ihmisen ja luonnon välisen suhteen heikkenemisen ajatellaan olevan yksi suurimmista ympäristöongelmien aiheuttajista. Hyvä luontosuhde edistää yksilön fyysistä sekä psyykkistä terveyttä, luontotuntemusta ja luonnon arvostusta. (Haverinen ym., 2021.) Perusta luontosuhteelle luodaan jo lapsuudessa ja lapsuuden kokemuksilla on merkittävä vaikutus siihen, millainen luontosuhde yksilölle syntyy tulevaisuudessa (Cantell ym., 2020; Chawla, 1998). Lapsena saadut luontokokemukset ja luonnossa opittu luonnon tuntemus tukevat ihmisen elinikäistä luontosuhdetta, kasvattavat halua vaalia luontoa ja rakentavat kestäviä käytänteitä (Haverinen ym., 2021; Ratinen, 2021). On esitetty, että ihmisen ja luonnon välinen myönteinen suhde olisi välttämätön tämänhetkisten ympäristöongelmien ratkaisemiseksi (Liefländer ym., 2013).

Globaalin ilmastokriisin keskellä lähimatkailu voidaan nähdä keinona vahvistaa ihmisen ja luonnon välistä suhdetta ja tehdä samalla matkailusta nykyistä vastuullisempaa, vähentämällä matkailun ympäristölle aiheuttamaa kuormitusta (Rantala & Puhakka, 2019; Rantala ym., 2024). Lähimatkailu tarjoaa mahdollisuuden tutustua lähiympäristön luontoon, kulttuuriin ja palveluihin kestäväällä tavalla. Samalla se voi lisätä arvostusta omaa aluetta kohtaan, vahvistaa paikallisidentiteettiä ja tukea luontosuhteen kehittymistä, saavutettavien ja omaan arkiseen ympäristöön kytkeytyvien kokemusten kautta.

Matkailututkimuksen näkökulman avulla luontosuhteen tarkasteluun voidaan saada uusia ulottuvuuksia. Erityisesti kokemuksellisuuden, elämyksellisyyden ja paikkasidonnaisuuden teemat yhdistävät matkailututkimusta ja ympäristökasvatusta toisiinsa. Näiden teemojen avulla voidaan rakentaa kokonaiskuva siitä, miten koulun ja matkailun rajapinnoilla syntyvät luontokokemukset vaikuttavat lasten luontosuhteeseen.

Olen itse myös luokanopettajaopiskelija, jonka vuoksi koen erityisen kiinnostavaksi pohtia lähimatkailun ympäristökasvatukselle tarjoamia mahdollisuuksia. Tutkimuksellani haluan osoittaa, miten lähimatkailun periaatteet, kuten oman arkiympäristön arvostus ja ymmärtäminen sekä elämyksellisyys ja saavutettavuus, voivat toimia pedagogisina välineinä ja osana oppilaiden luontosuhteen rakentumista. Tutkielmassa tarkoitan lähimatkailun käsitteellä oppilaiden kanssa koulun lähiluontoon tehtäviä retkiä ja vierailuja.

1.2 Aikaisempi tutkimus lähimatkailusta

Rantala ja Puhakka (2020) ovat tarkastelleet suomalaisten lasten, nuorten ja perheiden tapoja olla yhteydessä luonnon kanssa ja kokea hyvinvointia luonnossa. Tutkimuksen tuloksien mukaan luonto ja siellä saatavat kokemukset antavat nuorille mahdollisuuden rauhoittua ja irtautua arjen paineista sekä tarjoavat perheille mahdollisuuden tiiviiseen vuorovaikutukseen ja asioiden tekemiseen normaalista poikkeavin tavoin. Perheet tulevat erilaisista lähtökohdista ja heillä on erilaiset mahdollisuudet viettää aikaa luonnossa. Koulu voi olla isossa roolissa tasaamassa lasten välistä epätasa-arvoa luontoon sopeutumisessa, esimerkiksi ympäristökasvatuksen avulla. (Rantala & Puhakka, 2020, s. 499.)

Tutkimuksen (Rantala & Puhakka, 2020) tuloksiin pohjautuvassa artikkelissa Rantala ja Puhakka (2019) pohtivat lasten luontosuhteen kehittymisen huomioimista keinona edistää lähimatkailua Suomessa ja tehdä matkailusta nykyistä vastuullisempaa. Heidän mukaansa lähimatkailun edistämiseksi Suomessa tulisi kiinnittää erityistä huomiota siihen, miten kannustamme lapsia ja nuoria kasvamaan aktiivisiksi luonnossa liikkujiksi ja miten tuemme heidän luontosuhteensa kehittymistä (Rantala & Puhakka, 2019). Yksilön luontosuhteen kehittyminen vaatii aikaa sekä mahdollisuuksia kohdata luontoa. Koulussa näitä mahdollisuuksia voidaan tarjota ympäristökasvatuksen ja muun muassa erilaisten lähiluontoon tehtävien retkien avulla.

Jeuring ja Diaz-Soria (2017) sanovat matkailututkimuksen jättävän usein huomiotta sekä eksoottisten kohteiden arkisuuden että arjen eksoottisuuden. He keskittyvät artikkelissaan alueiden sisäisiin mittakaavoihin ja läheisyyden käsitteeseen keinona tutkia kotia lähellä tapahtuvan lähimatkailun merkityksiä ja käytäntöjä. Heidän mukaansa matkailun merkitykset eivät rajoitu vain tilanteisiin, joissa matkustetaan kauas kotoa eksoottisiin ja vieraisiin kohteisiin, vaan myös arkipäiväiset ympäristöt voivat näyttäytyä matkailullisina, kun niitä tarkastellaan uudesta näkökulmasta. Esimerkiksi oppaana toimiminen omassa kotikaupungissa vierailevalla ystävälle saattaa saada paikallisen omaksumaan matkailijan ajattelutavan ja katsomaan omia arkisia ympäristöjä matkailijan silmin. Tällöin arkipäiväisen ja eksoottisen välille vedetty raja hämärtyy ja matkailukokemuksia voi syntyä myös tutuissa lähiympäristöissä. (Jeuring & Diaz-Soria, 2017.)

Erilaisten matkailumuotojen, kuten lähimatkailun, yleistymisen myötä aikaisemmin *turistin* ja *paikallisen* määritelmien välillä ollut selkeä ero on hämärtynyt ja laajentunut. Richards (2016) tarkasteli artikkelissaan ihmisten roolia matkailijoina omissa kaupungeissaan osana matkailun sosiaalista uusintamista elämäntapana tai kulutusstrategiana. Barcelonassa ”paikallisilta” ja ”turisteilta” kerättyä dataa hyödyntämällä hän tutki, miten arkielämän ja matkailun yhteensulautuminen kasvattaa kotikaupungeissaan turisteina olevien ihmisten määrää.

Richardsin (2016) mukaan kulutamme nykyisin yhä enemmän kotikaupunkiemme paikkoja *turistisella tavalla*. Arkisten ympäristöjemme kokeminen turisteina voi antaa meille uusia näkökulmia omaan kaupunkiimme ja muuttaa mielikuviamme turistin ja paikallisten rooleista. Richards (2016) väittää matkailun tavoitteiden muuttuneen niin, että poikkeavien ja ainutlaatuisien kokemusten sijaan matkailijat etsivät nykyisin yhä arkisempia ja tavallisempia kokemuksia.

Diaz-Soria (2017) toteaa, että ”*being a tourist is not a passive attitude*” - matkailijana oleminen on tietoinen päätös, joka perustuu siihen, miten yksilö rakentaa käsityksensä tuntemattomasta ja päättää oppia tuntemaan sitä. Diaz-Soria (2017) toteaa lähimatkailijoiden ja perinteisten turistien jakavan samankaltaisen uteliaisuuden ja kiinnostuksen motivaationa matkailulle, mutta heidän kiintopisteensä ovat erit. Lähimatkailijalla on fyysinen ja henkinen läheisyys kohteeseen; se sijaitsee lähellä hänen kotiaan ja toimii näyttämönä arjen eri tapahtumille ja muistoille. Perinteinen matkailija saapuu kohteeseen kauempaa ja ei omaa siihen ennestään sen syvempää suhdetta. (Diaz-Soria, 2017.) Läheisyyden tunne kohteeseen ei siis kuitenkaan ole

este matkailijaksi ryhtymiselle. Kun paikallinen omaksuu matkailijan roolin tietoisesti, hän voi katsoa arkisia ympäristöjään kuin turisti.

Myös Hoogendoorn ja Hammett (2021) ovat myös tarkastelleet ilmiötä, jossa ihmiset näkevät oman kotikaupunkinsa matkailijan tavoin. Tutkimuksen kohteena olivat Johannesburgin esikaupunkialueilla asuvat ihmiset, jotka ovat alkaneet vieraila kaupungin keskustassa heille tuntemattomammilla alueilla, joita he välttelivät aikaisemmin esimerkiksi turvallisuushuolien tai ennakkoluulojen vuoksi. Heidän tutkimuksensa keskeinen argumentti on, ettei lähimatkailua tulisi määritellä pelkästään fyysisen etäisyyden kautta, vaan myös sosiaalisen ja psykologisen etäisyyden näkökulmasta. Vaikka matkailu tapahtuisi omassa asuinympäristössä, paikka voi silti näyttäytyä uutena ja vieraana. Näin ollen myös omassa kotikaupungissa ja itselle fyysisesti lähellä sijaitsevilla kohteilla liikkuminen voi muodostua matkailulliseksi kokemukseksi. (Hoogendoorn & Hammett, 2021.)

Richardsin (2016) sekä Hoogendoornin ja Hammetin (2021) kuvailema ilmiö haastaa ymmärrystä siitä, kuka voidaan määritellä turistiksi ja mitkä asiat todellisuudessa erottavat matkailijat paikallisista. Samalla se kuitenkin tukee niitä tutkijoita, joiden mielestä maantieteellinen etäisyys tulisi irrottaa matkailun perusmääritelmästä ja jotka ajattelevat, että myös paikallinen voi olla turisti omassa ympäristössään Hoogendoorn & Hammett, 2021; ks. esim. Diaz-Soria, 2017; Jeuring & Diaz-Soria, 2017).

Milne ja kollegat (2019) tarkastelivat lasten toimijuutta matkailussa antamalla heille aktiivisen matkaoppaan roolin. Tutkimuksessa hyödynnettiin lähimatkailun näkökulmaa, jonka kautta lapset pääsivät vuorovaikutukseen paikallisen luonnon kanssa ja jonka nähtiin tukevan matkailun kestävyyttä. Tulokset osoittivat, että lapset rakentavat maailmankuvaansa aktiivisesti ja tarjoavat mahdollisuuksia oppimiseen kaikissa eri kehitysvaiheissaan. Tutkimuksen mukaan lasten kanssa lähiluonnossa vietetty aika vahvistaa sekä lähimatkailun että hitaan matkailun merkitystä. (Milne ym., 2019.)

Aikaisemmassa matkailututkimuksessa lapset nähdään usein tulevaisuuden turisteina, ja erityisesti sen vuoksi merkittävä osa kestävä matkailun tavoitteisiin pääsemistä (Cullingford, 1995; Seraphin ym., 2020). Lapset tulisi nähdä aktiivisina toimijoina matkailussa ja heidän toimijuuttaan ei saisi sivuuttaa matkailun keskusteluissa (Seraphin ym., 2020). Lapsien kokemuksilla, asenteilla ja näkemyksillä tulee tulevaisuudessa olemaan suora vaikutus siihen, millaiseksi kestävä matkailu muotoutuu.

1.3 Tutkimusasetelma ja käsitteellinen viitekehys

Tutkimuksessani tutkin ympäristökasvatuksen vaikutusta lasten luontosuhteen kehittymiseen, erityisesti koulupäivän aikana saatavien luontokokemusten, kuten lähiluontoon tehtävien retkien avulla. Tarkastelen lähimatkailua ympäristökasvatuksen muotona ja toisinpäin; miten lähimatkailu ja ympäristökasvatus ovat yhteydessä ja miten ne voivat vaikuttaa toisiinsa. Tutkimukseni käsitteellinen viitekehys rakentuu ympäristökasvatuksen, lähimatkailun ja luontosuhteen käsitteiden ympärille ja niiden väliselle suhteelle.

Tutkimuksellani vastaan pääkysymykseeni: Minkälainen merkitys lähiluontoon tehtävillä retkillä on alakouluissa tapahtuvassa ympäristökasvatuksessa?

Pääkysymystäni tukevia osakysymyksiä ovat:

1. Miten ympäristökasvatusta toteutetaan alakouluissa?
2. Miten lähiluontoon tehtävillä retkillä pyritään vaikuttamaan lasten luontosuhteen kehittymiseen?
3. Miten ympäristökasvatus voi olla mukana kehittämässä lähimatkailua?

Matkailututkimuksen näkökulmasta on keskeistä ymmärtää, miten koulupäivän aikana tapahtuvat luontokokemukset voivat muokata lasten luontosuhdetta ja täydentää alakoulun ympäristökasvatusta. Näissä konteksteissa lapset eivät vain opi luonnosta, vaan saavat samalla yhteisöllisiä, seikkailullisia ja emotionaalisia luontokokemuksia. Tarkastellessa tutkimuskohdetta matkailututkimuksen perspektiivistä, on myös mielenkiintoista pohtia miten lasten luontosuhteen huomioiminen voisi hyödyttää lähimatkailua Suomessa.

Luontosuhde on laaja ja moniulotteinen käsite, johon liittyy useita materiaalisia, kokemuksellisia, kognitiivisia, emotionaalisia ja filosofia ulottuvuuksia. Nämä ulottuvuudet liittyvät esimerkiksi luonnonvarojen hyödyntämiseen, uskomusten muodostumiseen ja ihmisen tunteisiin luontoa kohtaan. (Ives ym., 2018). Leppänen ja Pajunen (2019, s. 187) määrittelevät luontosuhteen tarkoittavan yksilön tietoisuutta suhteestaan luontoon ja sitä, miten tärkeäksi luonto koetaan henkilökohtaisella tasolla. Heidän mukaansa hyvää tai huonoa luontosuhdetta voisi määritellä esimerkiksi sen perusteella, ovatko ihmisen toimintatavat luontoa kunnioittavia ja kestäviä vai kuormittavatko ja tuhoavatko ne luontoa.

Yksilön luontosuhde rakentuu ja muokkaantuu koko elämän ajan, ja perusta luontosuhteelle lähtee syntymään jo varhain lapsuudessa. Lapsuuden luontokokemuksilla on suuri vaikutus

siihen, millaiseksi luotosuhde myöhemmin muodostuu. Varhaisessa vaiheessa saadut myönteiset luontokokemukset muun muassa lisäävät yksilön taipumusta suojella ja arvostaa luontoa myös aikuisena, ja ne voivat vaikuttaa jopa uravalintaan. (Chawla, 1998; Chawla, 1999.) Ympäristön ja sen suojelun parissa työskentelevät ihmiset perustelevat uravalintaansa usein lapsuutensa positiivisilla luontomuistoilla, joiden luomisessa läheiset ihmiset, vapaus liikkua ja tärkeät luontopaikat ovat olleet isossa osassa (Chawla, 1998). Liefländerin ym. (2013) mukaan luontosuhteen kehittyminen on kestävintä ennen 11 ikävuotta. Ihmisen suhde häntä ympäröivään luontoon on yksi ympäristökasvatuksen tärkeistä lähtökohdista (Cantell ym., 2020, s. 57).

Opetushallituksen (2025) mukaan perusopetuksessa tunnustetaan kestävän kehityksen välttämättömyys ja ohjataan oppilaita kestävän elämäntavan omaksumiseen. Opetuksessa jaetaan ekososiaalista sivistystä, joka merkitsee ymmärrystä ilmastonmuutoksen vakavuudesta ja pyrkimystä toimia kestävästi. Näihin tavoitteisiin pyritään muun muassa ympäristökasvatuksen avulla. WWF Suomen (ei pvm.) mukaan ympäristökasvatus on toimintaa, jolla vahvistetaan yksilöiden luontosuhdetta ja rakennetaan kestävän kehityksen mukaista yhteiskuntaa. Sen avulla pyritään tukemaan yksilöä, sellaisten tietojen, taitojen ja asenteiden omaksumisessa, joita tarvitaan luontoa suojelemaan ja vastuulliseen elämään. Alakoulussa tämä voi tarkoittaa esimerkiksi lähiluonnon havainnointia, erilaisiin elinympäristöihin tutustumista ja kestävän elämän toimintatapojen pohtimista. (WWF Suomi, ei pvm..)

Ympäristökasvatusta tapahtuu luonnossa, mutta myös rakennetuissa, sosiaalisissa sekä virtuaalisissa ympäristöissä. Kuten luonnossakin, myös rakennetuissa ympäristöissä tärkeintä on havainnointi ja ympäristöön liittyvien tietojen, taitojen ja asenteiden oppiminen. Sosiaaliseen ympäristöön kuuluu ympärillä olevat ihmiset, heidän toimintatapansa ja keskeinen vuorovaikutus. Sosiaalisella ympäristöllä on suuri vaikutus siihen, millaiseksi yksilön luontosuhde ja arvot muodostuvat. Virtuaaliset, esimerkiksi tietokoneella tai puhelimella olevat ympäristöt vaikuttavat siihen, millaisia käsityksiä ihmiselle syntyy sosiaalisesta ja fyysisestä ympäristöstä. (Cantell ym., 2020.) Vaikka tässä tutkimuksessa keskitytäänkin pääasiassa vain koulun ekologisessa lähiympäristöissä tapahtuvaan ympäristökasvatukseen, ympäristökasvatuksen tutkimuksen ja toiminnan kohteena ovat todellisuudessa myös laajemmat kokonaisuudet.

Matkailu hahmotetaan usein pääasiassa etäisyyden, matkakustannusten sekä kohteen kulttuurin, eksoottisuuden ja vierauden kautta. Kun matkailija pääsee kauas omasta tutusta arjestaan ja ympäristöstään, kohteen ihmisten, luonnon ja kulttuurien kohtaaminen tuntuu saavutettavammalta. (Jeuring & Diaz-Soria, 2017; Rantala ym., 2020.) Myös ”matkailu” sanana korostaa fyysisestä paikasta toiseen matkustamisen merkitystä. Lähimatkailussa kyse ei kuitenkaan ole etäisyyksistä, vaan se perustuu ajatukseen nähdä omat arkipäiväiset ympäristöt uudelleen (Salmela ym., 2021).

Lähimatkailulla tarkoitetaan matkailumuotoa, jonka keskiössä ovat paikalliset kohteet, lyhyet välimatkat sekä vähähiiliset kulkutavat. Lähimatkailun avulla pyritään ymmärtämään, ettei eksoottisuus välttämättä liity vain maantieteelliseen etäisyyteen, vaan matkailullisen toiseuden ja vierauden kokeminen on mahdollista myös maantieteellisesti läheisessä ja arkisessa ympäristössä. (Jeuring & Diaz-Soria, 2017.) Rantala ym. (2020) esittää näkemyksen siitä, ettei lähimatkailua tulisi pitää erillisenä matkailun muotona, vaan se tulisi pikemminkin nähdä tapana olla läsnä ja sopeutua jokapäiväiseen ympäristöömme. Tässä tutkimuksessa lähimatkailulla tarkoitetaan esimerkiksi koulun lähialueille tai -metsään tehtäviä ympäristökasvatusretkiä. Retkiä voidaan tehdä myös lähialueen tiede- ja luontokeskuksiin, jonne matkustamisen päätarkoituksena on toteuttaa ympäristökasvatusta.

1.4 Metodologia ja tutkimusaineisto

Lähestyn tutkimuskysymystäni luokanopettajien kokemuksellisesta näkökulmasta ja tutkimuksen aineisto kerättiin laadullisten teemahaastattelujen avulla. Koska tutkin yksilöiden kokemuksia ja käsityksiä, määrällisten tai mitattavien ilmiöiden sijaan, laadullinen tutkimusmenetelmä tarjoaa tutkimukselleni paremmat lähtökohdat kuin kvantitatiivinen tutkimusmenetelmä (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Teemahaastattelu, eli puolistrukturoitu haastattelu, sijoittuu menetelmänä strukturoidun ja strukturoimattoman haastattelun väliin (Hirsjärvi & Hurme, 2022). Teemahaastattelussa haastattelun teema-alueet ja aihepiirit ovat kaikille samat, mutta toisin kuin strukturoidussa haastattelussa, menetelmästä puuttuu tarkasti muotoillut ja järjestellyt kysymykset. (Eskola ym., 2018). Teemahaastattelussa oleellisinta on haastattelun eteneminen ennalta määrättyjen teemojen mukaisesti, joka mahdollistaa haastattelun muovaamisen sen etenemisen mukaan; esimerkiksi kysymyksien järjestyksen vaihtaminen tai syventävien kysymysten esittäminen on teemahaastattelussa sallittua (Hirsjärvi & Hurme, 2022). Haastattelutilanne on siis

keskustelunomainen ja vapaa, minkä koen sopivan hyvin haastattelun teemoihini, sekä omaan haastattelutyylini.

Tutkimustani varten haastattelin viittä luokanopettajaa, jotka tavoitin olemalla yhteyksissä eri alakouluihin sekä jakamalla haastattelukutsuani omille tutuille, esimerkiksi sosiaalisessa mediassa. Haastattelut toteutettiin etänä Microsoft Teamsin välityksellä helmi-maalikuussa 2026.

Loin haastatteluja ohjaavan kysymysrunгон jakamalla kysymyksiä tutkielmani käsitteellisen viitekehysten mukaisten teemojen alle. Näitä teemoja ovat ympäristökasvatus, lähiluonto ja luontosuhde. Suunnittelin teemojen alle valmiiksi kysymyksiä haastateltaville, mutta jätin kysymysten tarkkaan muotoon ja järjestykseen tilaa muutoksille. Pyrin valitsemieni teemojen avulla saamaan mahdollisimman laajan kuvan opettajien kokemuksista lähimatkailun hyödyntämisestä ympäristökasvatuksessa ja oppilaiden luontosuhteen kehittymisestä. Ympäristökasvatuksen ja lähiluonnon teemojen avulla toivoin saavani vastauksia liittyen ympäristökasvatuksen käytännön toteutukseen ja lähiluonnon merkitykseen opetukselle. Luontosuhde teeman toivoin avaavan opettajien kokemuksia oppilaiden luontosuhteiden kehittymisestä ja muuttumisesta.

Teemoja valitessani tein tietoisin päätöksen siitä, etten sisällyttänyt lähimatkailua yhdeksi haastattelun teemaksi. Koska haastattelin tutkimukseeni luokanopettajia, en matkailualan henkilöitä, en halunnut vahingossakaan ohjata heitä harhaan käyttämällä haastatteluissa matkailualan sanastoa. Sen sijaan puhuin haastateltavien kanssa koulupäivän aikana lähiluontoon tehtävistä retkistä ja vierailuista sekä ulko-opetuksesta. Koska tutkielmani rakentuu lähimatkailun käsitteen ympärille, kerroin haastateltaville tutkielmassani käyttämäni lähimatkailun määritelmän ja avasin sen yhteyttä ympäristökasvatukseen, mutten käyttänyt käsitettä haastatteluissa.

Analysoin keräämäni aineiston temaattisen analyysin avulla, sillä se sopii hyvin teemahaastatteluilla kerättyjen aineistojen analysointiin. Temaattisessa analyysissä keskitytään siihen, mitkä asiat, aiheet ja teemat nousevat aineistosta esille, ei niinkään aineiston kielelliseen tai muuhun ilmailulliseen muotoon. (Juhila, 2019.) Analyysissä esille nousevat teemat syntyvät aktiivisen toiminnan seurauksena, ja eivät ole samoja kuin teemahaastattelun teemat (Braun & Clarke, 2022; Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Koska olen itse luokanopettajaopiskelija ja tutkimani aihe on minulle mielenkiintoinen ja tärkeä, on tärkeää että tunnistan omat asenteeni, lähtökohtani ja mielipiteeni, ja tiedostan niiden välttämättömän vaikutuksen tutkimukseeni. Tutkijana minun ei ole mahdollista toimia täydellisen objektiivisesti, sillä sen edellytyksenä olisi, että voisin irrottautua itsestäni ja tarkastella tutkimuskohdetta ulkopuolisen silmin (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006).

Tutkimuksessa noudatetaan Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (Keiski ym., 2023) laatimia hyvän tieteellisen käytännön ohjeistuksia, jotta tutkimus on eettisesti hyväksyttävä ja sen tulokset ovat uskottavia. Hyvän tieteellisen käytännön peruseriaatteiden mukaisesti kaikessa tutkimustyössä ja tulosten esittämisessä noudatetaan rehellisyyttä sekä yleistä huolellisuutta ja tarkkuutta (Keiski ym., 2023). Haastatteluja varten luodaan kirjalliset suostumuslomakkeet, joiden avulla haastateltavilta kerätään oikeanlaiset tutkimus- ja haastatteluluvat. Nauhoitettuja haastatteluaineistoja käsitellään asianmukaisesti ja kaikki henkilötietoja sisältävät aineistot hävitetään välittömästi tutkimuksen valmistuttua. Aineistoista poistetaan muun muassa haastateltavien nimet, työpaikat sekä mahdolliset viittaukset ikään, sukupuoleen tai asuinpaikkaan. Lisäksi haastateltavia informoidaan siitä, että kerättävä aineisto tulee käytettäväksi ainoastaan tätä pro gradu -tutkielmaa varten, ja että tutkimuksesta pois jättäytyminen on mahdollista missä vain vaiheessa. (Keiski ym., 2023)

1.5 Tutkielman rakenne

Seuraavassa luvussa keskityn tarkastelemaan tutkimukseni käsitteellistä viitekehystä. Aloitan tarkastelemalla luontosuhteen rakentumista, josta siirryn käsittelemään ympäristökasvatuksen roolia luontosuhteen kehittämisessä ja lähimatkailua ympäristökasvatuksen muotona. Kolmannessa luvussa käsittelen tutkimuksen metodologisia valintoja, tutkimuseettisiä havaintoja ja muita esiin nousevia kysymyksiä. Kuvaan tarkemmin tutkimuksen aineistoa, aineistonkeruuta, haastatteluprosessin etenemistä sekä avaan aineiston analyysiprosessiani vaihe vaiheelta. Neljäs ja viides luku ovat tutkielmani analyysilukuja, joissa käyn läpi aineiston analyysistä syntyneitä tuloksia, tutkimuksen käsitteellistä viitekehystä hyödyntäen. Ensimmäisessä analyysiluvussa käsittelen lähiluontoa oppimisympäristönä ja toisessa ympäristökasvatusta luontosuhteen rakentajana. Kuudennessa luvussa pohdin vielä tarkemmin lähimatkailun ilmenemistä ympäristökasvatuksessa. Tutkimuksen viimeinen, seitsemäs, luku on tutkielman yhteenveto, jossa pohdin tutkimuksen päätuloksia ja johtopäätöksiä, tutkimuksen onnistuneisuutta sekä ehdotuksia jatkotutkimukselle.

2 KÄSITTEELLINEN VIITEKEHYS

2.1 Luontosuhteen rakentuminen

Suomalaisuuteen liitetään tyypillisesti mielikuva läheisestä suhteesta luontoon ja erityisesti suhdetta metsään pidetään usein itsestäänselvyytenä (Cantell ym., 2020). Vaikka suurin osa suomalaisista asuu nykyisin kaupunkiympäristöissä (Cantell ym., 2020), tuoreen luontobarometrin (Ympäristöministeriö, 2025) mukaan suomalaiset pitävät luontoa edelleen hyvin tärkeänä asiana elämässään. Yli puolet vastaajista pitää kodin lähiluontoa, kuten puistoja, metsiä, polkuja ja vesistöjä erityisen tärkeinä. Samalla enemmistö myös ajattelee luonnon tukevan ihmisen hyvinvointia ja terveyttä. (Ympäristöministeriö, 2025.)

Huoli länsimaalaisen ihmisen luontosuhteen heikkenemisestä on läsnä tutkimuksissa. Vietämme jatkuvasti enemmän aikaa virtuaalisissa ympäristöissä ja sisätiloissa, esimerkiksi tietokoneen, television ja videopelien ääressä, joka etäännyttää meitä luonnosta. (Kesebir & Kesebir, 2017.) Populaarikulttuurin teoksia tarkastelemalla Kesebir ja Kesebir (2017) osoittavat tutkimuksessaan länsimaalaisen ihmisen luontosuhteen alkaneen heikentyä jo 1950-luvulta alkaen. Siitä lähtien populaarikulttuurin, kuten fiktiivisten kirjojen, laulujen ja elokuvien viittaukset luontoon ovat vähentyneet tasaista vauhtia, toisin kuin viittaukset ihmisen rakentamaan ympäristöön. (Kesebir & Kesebir, 2017) Elämme ekologisen kestävyyskriisin aikaa, jonka seurauksena meidän on pakko tarkastella luontosuhteitamme uudelleen. Aiemmin ihminen on pääasiassa nähty erillään luonnosta, mutta viimeaikaisessa tutkimuksessa on korostunut ymmärrys siitä, että ihminen on erottamaton osa luontoa ja sen järjestelmiä. (Haverinen ym., 2021.) Ihmisen ja luonnon välistä myönteistä suhteen on sanottu olevan välttämätön ympäristöongelmien ratkaisemiseksi ja ilmastokriisin hillitsemiseksi (Liefländer ym., 2013).

Ihmisen luontosuhde on muovaantuu koko elämän ajan, syntymästä kuolemaan saakka. Lapsuudessa saadut luontokokemukset luovat pohjan luontosuhteelle ja vaikuttavat siihen, miten suhtaudumme luontoon aikuisina. (Cantell ym., 2020; Chawla, 1998; Chawla, 1999.) Luontosuhde on yhteydessä ihmisen tunteisiin ja kokemuksiin, jonka vuoksi luonnosta saatujen kokemusten merkitys korostuu sen rakentumisessa (Cantell ym., 2020). Luontosuhteen rakentumiseen vaikuttaneita merkittäviä elämäkokemuksia selvittäneiden tutkimusten mukaan lapsuuden lähiympäristö on tärkeä kiintopiste kokemuksille. Tärkeiksi koetaan

erityisesti perheen ja muiden läheisten aikuisten kanssa lähiympäristössä saadut luontokokemukset. Suhde luontoon muodostuu luonnossa olemalla, ja sen syvyys on suoraan yhteydessä siihen, paljonko ihminen viettää aikaa luonnossa. Luontosuhteeseen liittyvät asiat, kuten luonnossa olemisen taidot, kehittyvät parhaiten harjoittelemalla niitä käytännössä, eli viettämällä aikaa luonnossa. (Cantell ym., 2020; Chawla, 1998.)

Tampereen yliopiston ympäristöpsykologian professori Korpela (Salumäki, 2019 mukaan) määrittelee hyvän luontosuhteen olevan ”sellainen yhteys luontoon, joka antaa itselle voimavaroja ja rentouttaa”. Björklundin ja kumppaneiden (2022, s. 82) tutkimuksen mukaan luontosuhteissa ja niiden ymmärtämisessä on eroja ihmisten välillä. Ei siis ole olemassa vain yhdenlaista luontosuhdetta, vaan luontosuhteet ovat moninaisia ja ne rakentuvat eri merkityksistä. Leppäsen ja Pajusen (2019, s. 187) mukaan luontosuhdettaan syventävä ihminen parantaa samalla myös suhdetta itseensä ja voi sen myötä erityisesti mieleltään paremmin.

Luontosuhteen rinnalla saatetaan usein puhua myös ympäristösuhde -käsitteestä, ja niitä voidaan toisinaan käyttää myös toistensa synonyymeinä. Soinnunmaa ja kollegat (2021) määrittelevät ne kuitenkin erillisinä käsitteinä. Heidän mukaansa ympäristösuhde voidaan nähdä luontosuhdetta laajempänä käsitteenä, sillä se sisältää ympäröivän luonnon lisäksi myös esimerkiksi sosiaalisen ja kulttuurisen ympäristön, sekä rakennetun ja virtuaalisen ympäristön. Ympäristösuhteen voidaankin ajatella olevan luontosuhteen yläkäsite. Tässä tutkimuksessa keskityn tarkastelemaan oppilaiden suhdetta nimenomaan heitä ympäröivään luontoon, jonka vuoksi käytän tutkimuksessani luontosuhde -käsitettä. Tässä tutkielmassa luontosuhteella tarkoitetaan siis ihmisen suhdetta hänen ekologiseen ympäristöönsä.

Luontosuhde käsite saa osakseen myös kritiikkiä, sillä sen sanotaan ylläpitävän ihmisen ja luonnon välistä erottelua, jossa ihminen ei ole osa luontoa vaan muodostaa suhteen siihen (Haverinen ym., 2021, s. 17; ks. myös Oksanen, 2021 ja Salonen & Foster, 2021). On ehdotettu, että luontosuhde käsitteen ja samalla ikään kuin kahdesta erillisestä asiasta puhumisen sijaan, voisimme esimerkiksi puhua ihmisten kietoutuneisuudesta luontoon ja elonkirjoon (ks. esim. Haverinen ym., 2021). Keto kollegoineen (2021) toteaa koulussa tapahtuvan kasvatuksen perustuvan vahvasti ajatukselle ihmisestä luonnosta erillisenä toimijana ja luonnon ihmisen toiminnan kohteena.

Leppänen ja Pajunen (2019) vertaavat ihmisen luontosuhdetta ystävyys-suhteisiin; ei ole merkitystä vaikka viime tapaamisesta ystävän kanssa olisi jo kauan, keskustelu jatkuu usein siitä mihin se jäi viimeksi. Sama tapahtuu myös luonnon kanssa, jos luonto on ihmiselle ennestään tuttu ja läheinen. Soinnunmaa kollegoineen (2021) pohtii myös pohtii myös luontosuhteen ja ihmisten välisten suhteiden yhteyttä ja eroavaisuuksia. Koska olemme osa luontoa, luontosuhde ei ole suhde, josta voimme halutessamme erota. Toisin kuin esimerkiksi parisuhteesta, jonka päättäminen on mahdollista, ilman että siihen kuolee. He sanovat, että niin kauan kuin olemme hengissä, olemme myös yhteydessä ja suhteessa luonnon kanssa. (Soinnunmaa ym., 2021.)

Rautio (2013) tarkasteli tutkimuksessaan ilmiötä, jossa lapset keräävät ja kantavat kiviä taskuissaan. Hän kuvasi näitä autoteelisiksi käytännöiksi, eli toiminnoiksi, joita tehdään ilman ulkoista motivaatiota tai palkkiota. Autoteelisissa käytännöissä toiminta on itsessään merkityksellistä eikä tähtää ulkoiseen päämäärään. Kun lapset kantavat ja keräävät kiviä ilman erityistä tarkoitusta, he harjoittavat käytäntöä, joka korostaa läsnäoloa ja hetkessä olemista. Tällainen toiminta ei vaadi erillisiä perusteluja tai sääntöjä, vaan se perustuu kokemukselliseen suhteeseen ympäröivän maailman kanssa. Tämän myötä voimme kokea olevamme osa ympäristöämme samanaikaisesti toisistaan riippuvaisina mutta myös yksilöllisinä. (Rautio, 2013.) Raution havainnot korostavat sitä, ettei luontosuhde rakennu pelkästään opetuksen tai tietoisesta oppimisesta kautta, vaan myös ei-tavoitteellisessa, hetkellisessä ja kehollisessa vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa.

2.2 Ympäristökasvatuksen rooli luontosuhteen kehittämisessä

Ympäristökasvatuksen pohjalla on ymmärrys ihmisen yhteydestä luontoon ja sen prosesseihin, sekä samanaikainen huoli ympäristöstä ja tulevaisuudesta (Valkonen, 2010). Ympäristökasvatus on toimintaa, jonka tavoitteena on ohjata ihmisiä kestäväan, luontoa säästävään ja toisia huomioonottavaan elämään. Sen avulla voidaan muun muassa parantaa ymmärrystä luonnon ja ihmisten välisestä vuorovaikutuksesta, edistää luonnon- ja kulttuuriperinnön suojelua sekä lisätä ympäristötuntemusta ja -myönteisyyttä. (Metsähallitus, 2022; Sarkkinen, 2017.)

Ympäristökasvatuksella pyritään lisäämään ihmisen ympäristöherkkyyttä (Sarkkinen, 2017). Ympäristöherkkyydellä tarkoitetaan ihmisen kokemusten pohjalta muodostuvaa, tunnepohjaltaan myönteistä ja empaattista suhdetta luontoon ja ympäristöön. Se tarkoittaa

kykyä havainnoida luontoa ja siinä tapahtuvia muutoksia, sekä kykyä nauttia luonnosta. Kuten luontosuhde, myös ympäristöherkkyys rakentuu myönteisten luontokokemusten myötä, ja ne ovatkin toisilleen läheisiä käsitteitä. (Sarkkinen, 2017; Opetushallitus, ei pvm.-b; Finto, ei pvm..) Ympäristökasvatus on suuressa roolissa yksilön luontosuhteen vahvistamisessa ja kestäväen kehityksen mukaisen yhteiskunnan rakentamisessa (WWF Suomi, ei pvm.).

Unesco (1975, Wolffin, 2004 mukaan) on asettanut ympäristökasvatukselle viisi päätavoitetta, jotka liittyvät tietoisuuden ja tiedon lisäämiseen, asenteiden tunnistamiseen, taitojen hankkimiseen sekä vastuulliseen toimintaan osallistumiseen. Alakoulussa tapahtuvassa ympäristökasvatuksessa pääpaino on usein pääasiassa oppilaiden luontosuhteen vahvistamisessa. WWF Suomen (ei pvm.) ohjeistuksien mukaan ympäristökasvatusta voidaan toteuttaa esimerkiksi tutustumalla erilaisiin elinympäristöihin, havainnoimalla lähiluontoa sekä herättämällä oppilaissa empatiaa ja uteliaisuutta luontoa kohtaan.

Maantieteen ja ympäristökasvatuksen professori Tani (Haverinen ym., 2021) kritisoi erityisesti kaupungeissa sijaitsevien koulujen ympäristökasvatuksen lähestymistapaa, jossa luontosuhdetta pyritään rakentamaan pääasiassa vain kouluympäristön ulkopuolelle suuntautuvien retkien avulla. Hänen mukaansa oppilaille luodaan silloin kuvaa, jossa luonto on kaukana arkiympäristöstä ja luontosuhde rakentuu irtonaisena arjesta. Tani (Haverinen ym., 2021) toivoo, että kouluissa lähdetäisiin liikkeelle oppilaiden arkeen kuuluvista, luonnollisista, rakennetuista ja sosiaalisista ympäristöistä.

Koulun ympäristökasvatuksen mahdollisuuksia parantaa ja ylläpitää oppilaiden luontoyhteyttä on tutkittu muun muassa Liefländerin, ym. (2013) toimesta. Tutkimuksessa seurattiin erikäisten oppilaiden osallistumista nelipäiväiseen ympäristökasvatusohjelmaan ja sen vaikutuksia oppilaiden luontosuhteisiin. Tutkimuksessa havaittiin ympäristökasvatukseen osallistumisen johtaneen kaikilla oppilailla vahvaan, lyhytaikaiseen luontoyhteyden kasvuun, mutta luontoyhteyden säilyvän pidempään vain nuorimmilla oppilailla. Tuloksien avulla todettiin, että luontoyhteyden vahvistaminen on kestäväntä ennen 11 vuoden ikää ja että lapsena saadut luontokokemukset johtavat todennäköisemmin ympäristömyönteiseen käyttäytymiseen ja asenteisiin aikuisuudessa. Tutkijat toteavat, että alakoulun ympäristökasvatuksen tulisi luoda pohja kestäville käytännöille keskittymällä vahvistamaan erityisesti nuorempien oppilaiden yhteyttä luontoon. (Liefländer ym., 2013).

Giusti ym. (2025) toteuttivat tapaustutkimuksen, jossa tutkittiin koulujen erilaisten kontekstien vaikutusta oppilaiden luontosuhteiden muutoksiin. Tutkimuksen kohteena oli kaksi erilaista kouluympäristöä, metsäesikouluja Ruotsissa ja maaseutukouluja Brasiliassa. Molempien koulujen kohdalla tapaustutkimuksen analyysi osoitti, että pedagogisten käytäntöjen soveltaminen yhteen koulun mahdollisuuksien ja rajoitteiden kanssa on oleellista luontosuhteen kehittämisen edistämiseksi. (Giusti ym., 2025).

Koulun toimintaympäristö vaikuttaa merkittävästi siihen, millaisia ympäristökasvatuksen käytäntöjä koulussa voidaan toteuttaa. Koulun sijainti määrittää esimerkiksi sen, millaiset luontoympäristöt ovat saavutettavissa ja osa oppilaiden arkea. Brasilialaisissa kouluissa paikallinen ekosysteemi oli osa koulun jokapäiväistä toimintaa, mikä edisti syvän ja kokonaisvaltaisen luontosuhteen kehittymistä ja sen juurtumista paikalliseen ekosysteemiin. Ruotsalaisissa metsäesikouluissa korostui metsän läheisyys ja sen tarjoamat välineet rikkaisiin luontokokemuksiin ja pedagogisiin mahdollisuuksiin. Lähiympäristön monimuotoinen metsä mahdollisti 69 % kaikista merkityksellisistä luontoon perustuvista aktiviteeteista. Luontosuhdetta edistävä ympäristökasvatus ei siis ole riippuvainen vain opetuksen sisällöistä, vaan myös siitä, kuinka hyvin nämä sisällöt voidaan sovittaa muun muassa koulun sosiaalisiin ja fyysisiin konteksteihin. (Giusti ym., 2025)

Ympäristökasvatuksen käsitteen rinnalla usein kulkevia käsitteitä ovat kestävyyskasvatus, globaalikasvatus, ilmastokasvatus sekä luontokasvatus. Käsitteiden suhde toisiinsa riippuu jonkin verran tarkastelun näkökulmasta, ja ne voidaan tilanteen mukaan nähdä toistensa synonyymeinä, osa-alueina tai erillisinä kasvatussuuntauksina (Cantell ym., 2020). Erityisesti kestävyyskasvatus rinnastetaan usein suoraan ympäristökasvatukseen ja esimerkiksi ympäristö- ja kestävyyskasvattaja Wolff toteaa Cantellin ja kollegoiden kirjassa (2020), ettei nää tarpeelliseksi erottaa näitä kahta käsitettä toisistaan; molempien perustana toimii luonto, jonka päälle kestävyiden ulottuvuuksia lähdetään rakentamaan.

Gloaalikasvatuksessa tarkastellaan laajemmin koko globaalia ympäristöä, jonka näkökulma on tärkeä osa myös ympäristökasvatusta. Sen tavoitteena on lisätä ymmärrystä siitä, miten olemme kytköksissä erilaisiin maailmanlaajuisiin ilmiöihin, kuten ympäristökatastrofeihin ja köyhyyteen. Globaalikasvatuksessa esillä olevat teemat, kuten rauhankasvatus ja ihmisoikeuskasvatus, voivat olla myös läsnä ympäristökasvatuksessa. (Cantell ym., 2020; Fingo, ei.pvm.) Ilmastokasvatuksella tarkoitetaan erityisesti ilmastomuutosta käsittelevää opetusta (Cantell ym., 2020). Ilmastokasvatuksen tavoitteena on kannustaa ihmisiä aktiiviseen

maailmankansalaisuuteen ja kestäviin elämäntapoihin sekä etsiä ratkaisuja ilmastonmuutoksen hillitsemiseen (Sipari ym., ei pvm.).

Luontokasvatuksen voidaan määritellä olevan kasvatusta ihmistä ympäröivästä ekologisesta luonnosta. Vaikka se onkin usein myös ympäristökasvatuksen perinteisin kohde, ympäristökasvatus kattaa lisäksi myös rakennetut, virtuaaliset ja sosiaaliset ympäristöt. Luontokasvatuksen voidaan siis ajatella olevan osa ympäristökasvatusta, mutta ne eivät ole synonyymeja toisilleen. Ympäristökasvatusta voidaan toteuttaa myös lähiympäristöjämme laajemmalla tasolla, jolloin voidaan puhua globaalista ympäristökasvatuksesta. (Cantell ym., 2020.)

Perusopetuksen arvoperustan mukaan oppilas luo oppiessaan suhdetta itseensä, toisiin ihmisiin, yhteiskuntaan, eri kulttuureihin ja luontoon. Perusopetuksessa tunnistetaan kestävän kehityksen välttämättömyys ja oppilaita ohjataan ekososiaalisen sivistyksen sekä kestävän elämäntavan omaksumiseen. (Opetushallitus, 2025.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa eli POPS:ssa ei erikseen mainita ympäristökasvatusta, vaan siinä puhutaan ekososiaalisen sivistyksen käsite. Peruskoulussa ympäristökasvatus kietoutuu erityisesti ekososiaalisen sivistyksen ymmärtämiseen ja omaksumiseen. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2025) ekososiaalisella sivistyksellä tarkoitetaan pyrkimystä luoda ihmisarvoa, ekosysteemiä sekä kestävää kulutusta vaalivaa elämäntapaa. Se tarkoittaa ymmärrystä ilmastonmuutoksen vakavuudesta sekä kestävään toimintaan vaadittavien tietojen, taitojen ja asenteiden hallitsemista.

Tutkimuksessani keskityn, lähimatkailun määritelmää mukaillen, koulun lähiluonnossa toteutettavaan ympäristökasvatukseen ja sieltä saataviin kokemuksiin. Vaikka tutkimuksen painopiste onkin oppilaiden luontokokemuksissa, en rajaa aineistostani pois mahdollisia mainintoja esimerkiksi rakennettuihin ympäristöihin, kuten luontokeskuksiin, tehdyistä retkistä. Tämän vuoksi käytän tutkimuksessani käsitettä ympäristökasvatus, luontokasvatuksen sijaan.

2.3 Lähimatkat ympäristökasvatuksen muotona

Maailman matkailujärjestön (UNWTO, ei pvm.) määritelmän mukaan matkailu on sosiaalinen, kulttuurinen sekä taloudellinen ilmiö, johon liittyy ihmisten liikkuminen heidän tavanomaisen elinpiirinsä ulkopuolelle vapaa-ajanvieton, liikematkan tai muun syyn vuoksi. Matkailu

nähdään siis myös perinteisissä matkailututkimuksen konteksteissa usein liikkumisena oman arkisen ympäristön ulkopuolelle, uuteen maisemaan ja kulttuuriin (Rantala, García-Rosell, ym., 2024). Useat matkailututkimuksen tutkimukset korostavat itse matkustamisen tärkeyttä matkailulle ja matkailu määritelläänkin usein matkustamisen, eli etäisyyden kautta, sekä kohteen kulttuurin ja eksoottisuuden avulla (Edelheim ym., 2013; ks. esim. Lumsdon & Page, 2004)

Lähimatkailu pyrkii siirtämään huomiota arkipäiväisten kohteiden ja ympäristöjen eksoottisuuteen ja matkailun tunteen kokemiseen myös itseä lähellä olevissa kohteissa. (Jeuring & Diaz-Soria, 2017, s. 5.) Lähimatkailun määrittelyssä oleellisina asioina pidetään yleensä lyhyitä välimatkoja, vähähiilisiä liikkumistapoja ja matkailua, joka korostaa paikallisuutta ja arkipäiväisyyden ainutlaatuisuutta (Rantala ym., 2020, s. 1). Lähimatkailun potentiaali on sen monimuotoisessa ja avoimessa luonteessa, joka mahdollistaa läheisyyden ajatuksen sisällyttämisen myös jo olemassa oleviin matkailun muotoihin ja keskusteluihin. Lähimatkailu voi olla muuttamassa vakiintuneita ajatustapoja matkailun harjoittamisesta sisältäpäin, eikä sitä tulisi kehittää vain vastakohtaksi globaalille massaturismille. (Rantala ym., 2020.)

Lähimatkailun näkökulmaa soveltaessa ympäristökasvatukseen, voidaan nähdä, miten lähiluonnossa tapahtuva toiminta tarjoaa mahdollisuuden tarkastella matkailun kaltaisia kokemuksia osana koulun arkea. Tällöin ympäristökasvatus ei vain lisää oppilaiden tietoa luonnosta, vaan voi myös muokata tapaa, jolla lähialueita käytetään ja arvostetaan, sekä miten arkisina tai eksoottisina ne nähdään. Ympäristökasvatuksessa ulkona toteutettavat retket ja ulkona oppiminen voidaan nähdä yhtenä lähimatkailun muotona, jossa keskiössä ei ole fyysinen etäisyys koulusta vaan tapa kokea koulun lähiluonto. Lähiluonto voi saada retkien myötä täysin uusia merkityksiä ja raja arkipäiväisen ja matkailullisen kokemuksen välillä hämärtyä, jolloin tututkin paikat voidaan nähdä uutena ja merkityksellisinä (Jeuring & Diaz-Soria, 2017).

Lähimatkailun tarkastelu osana ympäristökasvatusta tarjoaa myös näkökulman kestäväen matkailun edistämiseen. Rantalan ja Puhakan (2019) mukaan lähimatkailun mahdollisuuksien tunnistamisesta on erityisesti globaalin ilmastokriisin myötä tullut keino, jolla matkailua voidaan kehittää vastuullisempaan suuntaan. Ympäristökasvatuksen avulla voidaan nähdä luovan pohjaa sellaiselle ajattelulle, joka tukee kestäväää ja vastuullista matkailua muun muassa opettamalla oppilaita arvostamaan ja hyödyntämään lähellä sijaitsevia kohteita.

Lähimatkailussa osana ympäristökasvatusta keskeiseksi tekijäksi nousee luonnon saavutettavuus. Rantalan ja Puhakan (2019) mukaan olisi tärkeää, että erilaiset luontokohteet olisivat saavutettavissa myös julkisilla kulkuvälineillä, jotta niissä vieraileminen olisi mahdollista kauempaakin. Lisäksi erityisesti kaupunkien asutusalueiden läheltä tulisi löytyä lähiluontoa, joka ei ole ihmisen rakentamaa ja joka kannustaisi leikkimiseen ja uteliaisuuteen. Koulun lähiluonnon saavutettavuus vaikuttaa suoraan siihen, kuinka usein ja miten sitä voidaan hyödyntää opetuksessa.

Seraphin, Yallop, Seyfi ja Hall (2022) tutkivat keinoja lasten voimaannuttamiseen osaksi vastuullista matkailua. Tutkimuksessaan he esittävät, että leikki, hauskuus ja toiminnallisuus ovat paras tapa oppia ja voimaannuttaa lapsia kohti vastuullista matkailua. Leikki on lapsille luonnollinen tapa jäsentää maailmaa, jonka vuoksi se toimii tehokkaana välineenä ympäristö- ja vastuullisuusajattelun omaksumisessa. Matkailun kestävyyskasvatusta voi tapahtua eri elämänvaiheissa ja tilanteissa, mutta tehokkuuden varmistamiseksi mukaan on otettava useita eri sidosryhmiä. (Seraphin ym., 2022.)

Esitettyä näkökulmaa voidaan soveltaa myös koulun ja ympäristökasvatuksen konteksteihin. Esimerkiksi koulun lähimetsään tehtävät retket voidaan nähdä lähimatkailuna, jolla tuetaan yhtäaikaaisesti lasten ympäristökasvatusta. Kun lapset tutustuvat omaan lähiympäristöönsä seikkailun, tutkimisen ja leikin kautta, heidän toimijuutensa ja luontosuhteensa vahvistuu, mikä on keskeistä myös kestävä matkailun tavoitteisiin pääsemiselle. Lähimatkailu voidaan nähdä ympäristökasvatuksen muotona, joka tarjoaa konkreettisia ja elämyksellisiä tapoja oppia luonnosta, kestävydestä ja omasta roolista vastuullisina toimijoina. Seraphin ja kollegat (2022) käyttävät näistä opetustavoista nimeä fun pedagogy, joka on verrattavissa elämys- ja seikkailupedagogiikkaan.

Skanavis ja Sakellari (2011) esittävät, että ympäristökasvatus voi kannustaa sekä matkailijoita että paikallisia osallistumaan ympäristöystävällisen matkailun kehittämiseen. Kun ympäristökasvatusta hyödynnetään matkakohteissa, kaikki matkailun sidosryhmät saavat paremmat valmiudet ymmärtää kestävä matkailun edellytykset. Myöhemmin Sakellari ja Skanavis (2013) kuvaavat ympäristökasvatusta reittinä, joka auttaa sidosryhmiä ja paikallisyhteisöjä siirtymään tarkkailijoista kohti aktiivista roolia kestävyden tavoittelussa.

Matkailuun liittyvät käsitteet voidaan tilanteen mukaan määritellä monilla eri tavoilla. Käsitettä käyttäessä on tärkeintä, että tutkija itse sekä tutkimuksen lukijat ymmärtävät mitä milläkin

käsitteellä tarkoitetaan. (J. Edelheim & Ilola, 2016.) Tässä tutkimuksessa lähimatkailun käsitteellä viitataan koulupäivän aikana koulun lähiluontoon tehtäviin retkiin ja vierailuihin.

3 METODIT JA MATERIAALIT

3.1 Aineistonkeruu

Lähestyn tutkimusilmiötäni luokanopettajien kokemuksellisesta näkökulmasta, joten keräsin tutkimukseni aineiston haastattelemalla luokanopettajia puolistrukturoitujen teemahaastattelujen avulla helmi-maaliskuussa 2026. Teemahaastattelussa edetään etukäteen valittujen teemojen ja aihepiirien varassa ja haastattelutilanne on keskustelunomaisempi ja vapaampi kuin strukturoitu haastattelu (Eskola ym., 2018). Metodologisesti teemahaastattelussa korostetaan haastateltavien tulkintoja asioista ja niille luotuja merkityksiä, sekä annetaan tilaa vapaalle puheelle (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006).

Tyypillisesti teemahaastatteluun ei luoda valmista ja tarkkaa kysymysrunkoa, vaan kysymyksiä esitetään valittujen teemojen ympäriltä haastattelutilanteen edetessä. Haastattelijan tehtäväksi jää varmistaa, että kaikkien haastateltavien kanssa puhutaan samoista teemoista ja asioista. (Eskola ym., 2018.) Vähäisen haastattelukokemukseni vuoksi ja haastattelujen sujuvoittamisen varmistamiseksi, päätin kuitenkin luoda itselleni valmiiksi kysymysrunгон, joka löytyy liitteestä 1. Järjestelin haastattelukysymykset lähiluonnon, ympäristökasvatuksen ja luontosuhteen teemojen mukaan, mutta jätin haastattelurunkoon varaa myös muutoksille, jotta haastattelutilanne pääsisi etenemään luontevasti omalla painollaa. Lisäksi tein haastattelurunkoa luodessani päätöksen, että en käyttäisi haastatteluissa käsitettä *lähimatkailu*, sillä en halunnut ohjata sillä haastattelua mihinkään tiettyyn suuntaan. Sen sijaan puhuin haastateltavien kanssa lähiluontoon ja ulos lähtemisestä, retkistä ja ympäristökasvatuksen toteuttamisesta ulkona.

Toteutin haastattelut viiden eri luokanopettajan kanssa. Tavoitin haastateltavat luokanopettajat omia verkostojani hyödyntämällä; jaoin haastattelukutsua sosiaalisen median kautta, sekä suoraan ystäväilleni, joiden tiesin tuntevan luokanopettajia. Lisäksi jaoin kutsua kahden eri alakoulun rehtoreille, jonka kautta kutsu välitettiin koulun opettajille, mutta yhtäkään haastateltavaa ei saatu tätä kautta. Haastattelut toteutettiin etänä Microsoft Teamsin välityksellä, jossa niiden audio nauhoitettiin Teamsin omalla nauhoitusominaisuudella.

Haastattelutilanteet sujuivat kokonaisuudessaan oikein hyvin. Haastattelujen kestot olivat noin 25–30 minuuttia, riippuen haastateltavien vastauksien pituuksista. Teknisiä ongelmia ei ilmennyt ja vuorovaikutus haastateltavien kanssa oli helppo ja sujuvaa. Haastattelutilanteiden

sujumiseen vaikutti varmasti se, että aihe oli kaikille haastateltaville melko arkinen, eikä tilanne ollut sen osalta jännittävä.

Vaikka kaikki haastateltavat olivatkin lukeneet haastattelukutsun etukäteen, kävin silti heti alkuun tutkimuksen aiheen sekä tutkimuksessani olevan matkailututkimuksen ja kasvatustieteiden yhteyden heidän kanssaan lyhyesti läpi. Lisäksi avasin myös omaa opiskelutaustaani ja mielenkiintoani aihetta kohtaan. Ennen haastattelun aloittamista muistutin haastateltavia osallistumisen vapaaehtoisuudesta ja mahdollisuudesta jättäytyä pois missä vain vaiheessa, sekä siitä että aineistoa tullaan käsittelemään asianmukaisesti ja vain tätä Pro gradu -tutkielmaa varten. Esittelin haastateltaville suostumuslomakkeet, jotka pyysin heitä allekirjoittamaan mahdollisimman pian haastattelun jälkeen.

Kaikki haastattelut lähtivät kysymysten osalta käyntiin samalla tavalla, mutta niiden edetessä kysymysten järjestys ja muoto vaihteli hieman riippuen haastateltavien antamista vastauksista. Pyrin esittämään kysymykset keskustelulle loogisessa järjestyksessä, jotta haastattelut etenisivät luontevasti ja tuntuivat vapaammilta keskustelutilanteilta. Kysymysten muotoilu ja sanoitus vaihteli hieman haastattelujen välillä, mutta kysymysten merkityssisältö pysyi kuitenkin samana.

3.2 Aineiston käsittely ja analyysi

Aloitin aineistoni käsittelyn kuuntelemalla haastattelutallenteet läpi ja litteroimalla ne. Litteroitua aineistoa kertyi noin 44 sivun verran. Hyödynsin litteroinnissa oman työmääräni helpottamiseksi Microsoftin litterointitoimintoa, joka muuttaa tallenteiden puheen tekstiksi. Litterointitoiminto toimii pääasiassa hyvin, mutta jätti tekstiin myös täydennettävää ja korjattavaa. Huolsin litteroitua tekstiä poistamalla siitä turhat toistot, täytesanat ja haastateltavia koskevat yksityiskohdat, joista heidät olisi mahdollista tunnistaa. Jaoin myös pitkät vastaukset kappaleisiin lukemisen helpottamiseksi. Käytin litteroinneissa haastateltavista koodeja H1-H5 tunnistamattomuuden takaamiseksi.

Käytin aineiston analyysimenetelmänä temaattista analyysiä, sillä se sopii luontevasti teemahaastatteluaineiston analysointiin (Juhila, 2019). Se on suhteellisen vapaa analyysimenetelmä, jonka avulla aineistosta etsitään ja analysoidaan toistuvia teemoja ja kaavoja. Temaattinen analyysi soveltuu erityisen hyvin kokemusten ja merkitysten tarkasteluun ja raportointiin. (Braun & Clarke, 2022.) Etenin analyysissäni hyödyntämällä Braunin ja

Clarcken (2006, Braun & Clarke, 2022 mukaan) luomaa mallia temaattisen analyysin kuudesta eri vaiheesta (ks myös. Teräs & Toiviainen, 2014, s. 86). Nämä vaiheet ovat:

- 1) *Aineistoon tutustuminen: Litterointi, aineiston lukeminen yhä uudelleen ja alustavien koodien hahmottelu.*
- 2) *Alustavien koodien tuottaminen: Koko aineiston systemaattinen koodaaminen, aineiston kokoaminen relevanttien koodien mukaisesti.*
- 3) *Teemojen etsiminen: Koodien kokoaminen potentiaalisiksi teemoiksi.*
- 4) *Teemojen tarkastelu: Tarkistetaan, että koodit ja teemat ovat suhteessa toisiinsa sekä aineistoesimerkkien että koko aineiston tasolla.*
- 5) *Teemojen määrittely ja nimeäminen: Teemojen täsmentäminen ja selkiyttäminen, kunkin teeman määrittely ja nimeäminen.*
- 6) *Raportin laatiminen: Aineisto-otteiden esittely, tutkimuskysymysten ja aineiston sekä aiemman kirjallisuuden yhdistäminen, tieteellisen raportin kirjoittaminen.*

Ensimmäisessä vaiheessa tutustuin litteroituun aineistooni erittäin huolellisesti, lukemalla sitä läpi useita kertoja. Ensimmäisillä kerroilla pyrin olemaan tekemättä muistiinpanoja tai muita merkintöjä tekstiin, jotta tutustuisin aineistoon mahdollisimman ennakkoluulottomasti ja antaisin sieltä nouseville asioille ja merkityksille mahdollisuuden päästä esille ilman, että alkaisin tulkitsemaan niitä liian aikaisin. Kun olin lukenut aineiston muutaman kerran läpi, aloin kirjaamaan ylös tekemiäni huomiota ja korostamaan aineistosta otteita, jotka herättivät mielenkiintoni. Tällaisia otteita olivat erityisesti sellaiset vastaukset, joita en ollut tullut edes ajatelleeksi aikaisemmin ja joiden koin antavan minulle uusia näkökulmia aiheeseeni.

Toisessa vaiheessa ryhdyin luomaan aineistolle alustavia koodeja. Kävin litteroidut haastattelut läpi yksi kerrallaan, koodaten aineiston osia tekstin oikeaan marginaaliin ja korostamalla koodauksia vastaavat otteet. Tässä vaiheessa loin myös jokaiselle haastattelulle oman värikoodin, jotta erottaisin myöhemmin mistä haastattelusta koodit ovat lähtöisin. Pelkistin ainestoa samanaikaisesti poimimalla korostamiani otteita Excel-taulukkoon, jonne kirjasin myös muita muistiinpanoja otteista.

<p>Kyllähän siis, jos miettii jotakin luontosuhdetta, niin ei se luokkahuoneessa muodostu se luontosuhde.</p> <p>Jos sä puhut ympäristöopissa asioista taikka luokkahuoneessa, niin ei se ole sama asia kun sitten lähtee tuonne metsään ja sit toisekseen oon huomannut sen, että tuolla metsässä, kun se luovuus pääsee jotenkin leikkien muodossa valloilleen, että sitten kun meillä on aina siellä metsässä semmoista vähän vapaa-aikaa niin sitten he keksii siellä kaikenlaista leikkimistä.</p> <p>Että kyllä se luonto ja metsä, sanotaan niin kun mahdollistaa sen luontosuhteen ihan eri tavalla kuin tämmöinen luokkahuone, ja sitten toisekseen se vaikuttaa sitten myös sosiaalisiin suhteisiin.</p>	<p>Luontosuhde muodostuu luonnossa</p> <p>Konkreettiset kokemukset luonnosta rakentaa luontosuhdetta</p> <p>Luonnossa oleminen vaikuttaa sosiaalisiin suhteisiin</p>
---	--

Kuvio 1. Esimerkki alustavien koodien luomisesta

Kolmas ja neljäs vaihe kulkivat analyysissäni melko rinnakkain ja työstin niitä molempia yhtä aikaa. Koska samankaltaiset koodit toistuivat usean haastateltavan kohdalla, koin aineiston käsittelyn kannalta helpoimmaksi yhdistää alustavia koodeja laajemmiksi koodeiksi. Siirsin kaikki marginaaleihin kirjaamani koodit uuteen tekstitiedostoon ja aloin yhdistelemään niitä luomalla samankaltaisille koodeille yhden yläkoodin. Jätin kuitenkin myös alkuperäiset koodit värikoodeineen näkyville, jotta niiden alkuperän tunnistaminen ja aineisto-otteiden löytäminen olisi myöhemmin helpompaa.

Ulkona oleminen vaikuttaa tuntien kulkuun sekä oppilaiden jaksamiseen ja motivaatioon positiivisesti (Ulkona oleminen vaikuttaa oppilaiden jaksamiseen positiivisesti; **Ulkona oleminen antaa oppilaille energiaa;** **Ulkona oleminen vaikuttaa positiivisesti oppilaiden jaksamiseen;** **Tuntuu että tunnit menee paremmin ulkona;** **Voi olla yksinkertaistakin tekemistä, mutta motivoi oppilaita)**

Luonnossa toiminen on hyvä keino kehittää vuorovaikutustaitoja ja sosiaalisia suhteita (Luonnossa oleminen vaikuttaa sosiaalisiin suhteisiin; **Ulkona oleminen vahvistaa ryhmätöitä, on kiva tehdä kavereitten kanssa ja ryhmässä)**

Kuvio 2. Esimerkki koodien yhdistämisestä

Viidennessä vaiheessa siirsin luomani koodit käsitekarttaan ja aloin tarkastelemaan niistä muodostuvia teemoja. Käytin koodien teemoittelussa apunani teemahaastatteluni runkoa ja sen

teemoja; lähiluontoa, luontosuhdetta ja ympäristökasvatusta. Ryhmittelin koodit aluksi melko laajojen teemojen alle, jonka jälkeen aloin täsmentämään teemojen merkityssisältöä ja tutkimaan niiden välisiä yhteyksiä. Käsitekartta auttoi minua hahmottamaan teemojen kokonaisuutta ja jäsentelemään aineistoa tutkielman analyysilukuja varten.

Kun olin tehnyt aikaisemmat vaiheet huolella ja tarkasti, kuudenteen vaiheeseen siirtyminen oli melko helppoa. Käsitekartan avulla jaoin luomani teemat kahteen pääkategoriaan sen mukaan, käsittelivätkö ne enemmän lähiluontoa vai luontosuhdetta. Tämän jaottelun pohjalta minun oli helppo lähteä laatimaan analyysilukujen sisältöä.

Päädyin luomaan kaksi analyysilukua, joista ensimmäisessä käsittelen lähiluontoa oppimisympäristönä ja toisessa ympäristökasvatusta luontosuhteen rakentajana. Ensimmäisessä analyysiluvussa keskityn haastateltavien kokemuksiin ympäristökasvatuksen toteutuksesta, lähiluonnon merkityksestä ja lähiluonnon käyttöön vaikuttavista asioista. Toisessa analyysiluvussa tarkastelen syvemmin luontosuhdetta; käsittelemällä opettajien käsityksiä siitä, mitkä asiat vaikuttavat oppilaiden luontosuhteen syntymiseen ja millaisina oppilaiden luontosuhteet näyttäytyvät heille. Oman analyysini ja aineisto-otteiden lisäksi tuon keskusteluun mukaan myös aiempaa kirjallisuutta.

3.3 Tutkimusetiikka

Jotta tutkimus on eettisesti hyväksyttävä ja sen tulokset ovat uskottavia, tutkimuksessa noudatetaan hyvää tieteellistä käytäntöä. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan, TENKin, eettisen tutkimuksen ohjeiden mukaan hyvän tieteellisen käytännön peruseriaatteita ovat luotettavuus, rehellisyys, arvostus ja vastuunkanto. Hyvien tieteellisten menettelytapojen hyödyntäminen varmistaa hyvän tieteellisen käytännön toteutumisen. (Keiski ym., 2023, s. 11–12.)

Hyvät tieteelliset menettelytavat jaetaan TENKin mukaan kahdeksaan tieteellisen toiminnan alueeseen, ja niitä ovat muun muassa koulutus, ohjaus ja mentorointi, tieteellisen työn tekeminen, eettisyys ja ennakointi sekä tutkimusaineistojen käsittely ja hallinta (Keiski ym., 2023). Noudattaakseni hyviä tieteellisiä menettelytapoja, minun tulee toimia mahdollisimman tarkasti ja huolellisesti tutkimuksen kaikissa vaiheissa, ja esittää kaikki tekemäni havainnot ja ratkaisut rehellisesti ja avoimesti. Osoitan myös arvostusta muita tutkijoita kohtaan viittaamalla heidän töihinsä asianmukaisesti. (Keiski ym., 2023.)

Haastattelututkimuksen toteuttamiseen liittyy useita seikkoja, jotka tutkijan tulee huomioida. Näitä ovat muun muassa tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuus ja mahdollisuus kieltäytyä tai keskeyttää osallistuminen sekä haastateltavan oikeus saada tietoa tutkimuksesta sekä aineiston käsittelystä (Kohonen ym., 2019, s. 8). Pyysin haastateltavia allekirjoittamaan tutkimussuostumuslomakkeet, joista tuli ilmi tutkimuksen aihe, aineistonkeruutapa, aineiston käsittelyyn liittyvät asiat, vapaaehtoisuus sekä minun ja ohjaajani yhteystiedot. Kävin lomakkeet myös läpi haastateltavien kanssa ennen haastatteluiden aloittamista. Haastateltavilta ei kerätty nimen ja sähköpostin lisäksi mitään henkilökohtaisia tietoja. Sähköpostin kerääminen oli välttämätöntä Teams-tapaamisen sopimiseksi ja suostumuslomakkeen lähettämiseksi. Aineistosta poistettiin litterointivaiheessa kaikki haastateltavien asuin- tai työpaikkaa koskevat viittaukset, joista haastateltavat voitaisiin tunnistaa.

Myös mahdollisten virheiden ja puutteiden pohtiminen on osa hyvää tieteellistä käytäntöä (Keiski ym., 2023). Tunnistan tutkijana, että vaikka haastattelukutsuni oli luotu kaikille opettajille ja ympäristökasvatuksen toteuttaminen luonnossa ei ollut edellytys osallistumiselle, tutkimuksen aihe vetää ensisijaisesti ympäristökasvatuksesta kiinnostuneita opettajia puoleensa. Kaikki haastateltavani toteuttavat ympäristökasvatusta mielellään ja kokevat sen tärkeäksi. Tulokset voisivat siis näyttää hieman erilaisilta jos haastateltavana olisi opettajia, jotka käyvät todella harvoin luonnossa oppilaidensa kanssa.

Tutkijan positioni vaikuttaa väistämättä jollain tapaa tutkimukseeni. Koska olen itse luokanopettajaopiskelija ja tutkimusaiheeni on minulle henkilökohtaisesti tärkeä, on erityisen tärkeää että tunnistan omat asenteeni ja lähtökohtani. Oma kiinnostukseni ympäristökasvatukseen ja lähimatkailuun on väistämättä vaikuttanut muun muassa tutkimuskysymysten luontiin ja siihen, millaisia teemoja olen valinnut tutkimukseeni. Tutkimusprosessin aikana olen tarkastellut aineistoani mahdollisimman avoimesti ja tiedostanut omien ennako-oletuksieni vaikutukset. Reflektoimalla omaa tutkijan positiotani olen pyrkinyt lisäämään tutkimuksen läpinäkyvyyttä ja luotettavuutta.

4 LÄHILUONTO OPPIMISYMPÄRISTÖNÄ

Ensimmäinen analyysilukuni käsittelee lähiluonnon ja sinne tehtävien retkien roolia alakoulun ympäristökasvatuksessa. Tässä luvussa keskityn vastaamaan ensimmäiseen osakysymykseeni: *Miten ympäristökasvatusta toteutetaan alakouluissa?* Seuraavissa alaluvuissa tarkastelen opettajien kokemuksia ympäristökasvatuksen toteuttamisesta käytännössä, lähiluonnon merkitystä ympäristökasvatukselle sekä lähiluonnon käyttöön vaikuttavia asioita.

4.1 Ympäristökasvatuksen toteuttaminen käytännössä

Ympäristökasvatus on toimintaa, jolla pyritään varmistamaan, että ihmisten arvot, toimintatavat sekä tiedot ja taidot kehittyisivät kestäväen kehityksen mukaisiksi (Opetushallitus, ei pvm.-a). Alakoulussa se voi tarkoittaa esimerkiksi ympäröivään maailmaan tutustumista, sen tutkimista ja siitä oppimista (Kaasinen, 2026). Sen tavoitteena on yksilöiden luontosuhteiden vahvistaminen ja kestäväen kehityksen edistäminen (Cantell ym., 2020). Ympäristökasvatus näyttäytyy aineistossa monipuolisesti toteutettavana opetuksena, joka rakentuu erilaisista käytännöistä ja pedagogisista ratkaisuista. Sitä kuvattiin toteutettavan ”*päivittäin arjessa, ehkä silleen tiedostaen ja sitten myös tiedostamatta.*” (H5). Tiedostamatonta ympäristökasvatusta kuvattiin tapahtuvan esimerkiksi arkisissa, vuodenaikoihin liittyvissä keskusteluissa oppilaiden kanssa.

Luontoon tehtävät retket ja ulko-opetus nousivat aineistossa keskeisiksi ja opettajille mieluisiksi tavoiksi toteuttaa ympäristökasvatusta. Haastattelemani opettajat hyödyntävät lähiluontoa opetuksessa muun muassa pidempien retkien, ulko-opetuksen ja erilaisten toiminnallisten tehtävien avulla. Käytännön toteutustavat vaihtelivat opettajien välillä, mutta yhteisenä piirteenä niille oli pyrkimys tarjota oppilaille konkreettisia kokemuksia luonnossa toimimisesta sekä tuoda ympäristö arkiseksi osaksi oppimista.

Ulkona opiskelu mahdollistaa oppilaiden aktiivisen osallistumisen ja erilaisten aistien hyödyntämisen oppimisessa. Sen on todettu edistävän oppimista ja parantavan oppimistuloksia paremmin kuin sisällä opiskelun. (Kiviranta ym., 2024; Kuo ym., 2019.) Tämä näkyi myös aineistossa; opettajat kokivat luonnossa toteutettavien tehtävien lisäävän oppilaiden kiinnostusta käsiteltäviä aiheita kohtaan ja tukevan oppimisen mielekkyyttä. Haastateltavat kuvasivat lähiluontoon tehtäviä retkiä tärkeänä osana opetusta, joiden avulla oppilaat pääsevät

havainnoimaan ympäristöä, oppimaan toiminnallisesti ja liikkumaan luonnossa. Ulkona oppimista kuvattiin mahdollisuutena tuoda opetukseen vaihtelua ja konkretiaa. Tärkeänä pidettiin myös sitä, että oppilaille annetaan vapaata aikaa luonnossa liikkumiseen, leikkimiseen ja ihmettelyyn.

Se tarjoaa tosi paljon tilaa niinku lasten ihmettelylle ja lasten havainnoille, mitä ei synny luokassa paljoa. Siinä se ympäristö on itsessään niin mielenkiintoinen, että sitten tavallaan siinä näkee ja huomaa paljon erilaista mitä ei niinku luokahuoneessa huomaa ja paljon semmoista mitä mä en itse tajua välttämättä edes opettaa. (H5)

Haastatteleman luokanopettajat kokivat ympäristökasvatuksen ja luontoon lähtemisen yhdistämisen eri oppiaineisiin melko helpoksi. Haastatteluissa mainittiin esimerkiksi äidinkielen ja muiden kielten harjoittelu luonnon avulla, luonnon hyödyntäminen kuvataiteessa sekä luonnossa tehtävä metsämatikka. Yksi haastateltava myös mainitsi, että he saattavat toisinaan mennä oppilaiden kanssa pitämään aivan tavallista oppituntia koulun välituntialueella sijaitseville pöydille.

– – matikka ja äikkä aika helposti. Netti on pullollaan kaikkia ideoita, että sieltä on aika helppo sitten niinku toteuttaa kaikkia pieniä leikkejä tai semmosia siellä metsässä. – – se on hyvin yksinkertaista. (H3)

Liikunta tietenkin, mutta sitten myös metsämatikkaa – –. Aina jotakin tehtäviä siellä, että ei ne välttämättä siellä metsässä liitykään ymppään, ne voi olla ihan jotakin muuhun liittyviä. – – aika monipuolista. (H4)

Oppilaiden kanssa luonnossa ollessa käytetään usein oppilaslähtöisempiä sekä käytännönläheisempiä lähestymistapoja, jotka edistävät oppimista tehokkaasti (Kuo ym., 2019). Oppilaille mielekkäät, mutta opettavaiset aktiviteetit ovat tehokas tapa toteuttaa opetusta luonnosta ja saada lapset samalla omaksumaan ympäristö- ja vastuullisuusajattelua (Seraphin ym., 2022). Haastatteluista nousi esille, että lähes mitä tahansa oppilaiden kanssa tekee luonnossa, se on heille mielekkäämpää kuin saman asian tekeminen sisätiloissa.

Koulupäivän aikana luontoon tehtävät retket voivat olla sekä lyhyitä ja spontaaneja piipahduksia koulun lähialueelle, että pidempiä ja etukäteen suunniteltuja kokonaisuuksia. Suunnitellut retket mahdollistavat opettajien kuvauksien mukaan tavoitteellisemman työskentelyn ja esimerkiksi kokonaisen oppimiskokonaisuuden käsittelyn, kun taas spontaanimpi toiminta näyttäytyy aineistossa joustavana tapana hyödyntää koulun lähiympäristön tarjoamia mahdollisuuksia.

Muutamalla haastateltavalla luontoon lähteminen oppilaiden kanssa näyttäytyy pääasiassa suunniteltuina retkinä, mitä toteutetaan säännöllisesti, esimerkiksi aina tiettyinä viikonpäivinä. Tällöin opettajat voivat valmistella tehtäviä etukäteen ja varmistaa, että oppimistilanne etenee suunnitellusti ja tavoitteiden mukaan. Luontoon lähteminen tarkemman suunnitelman kanssa korostui haastattelussa erityisesti silloin, jos koulun lähiluonto on pidemmän matkan päässä ja siirtymiin tulee varata enemmän aikaa.

Me mennään joka perjantai metsäretkelle. Eli meillä on siis silleen, että ollaan pari tuntia siellä metsäretkellä ja tehdään vähän kaikenlaista – riippuen siitä, että mitä meillä on ollut luokassa sillä hetkellä käynnissä. (H3)

Meillä ei ole mitään semmoista säännöllistä ulkotuntia tai että joku retki, vaan ihan satunnaisia retkiä sinne lähiluontoon – varataan aina välillä joku semmoinen ohjattu luontoretki jonnekin kauemmas, johon sitten mennään julkisilla (H4)

Osa haastateltavista taas kertoi lähtevänsä oppilaiden kanssa usein ulos spontaanimminkin, koulupäivän aikana syntyvien tilanteiden mukaan. Spontaanimpina retkinä opettajat kuvasivat muun muassa tilanteita, joissa reagoidaan luonnon ilmiöihin tai vuodenaikojen muutoksiin nopeasti, ilman erillistä suunnittelua. Tällaiset tilanteet syntyvät usein arjen tilanteissa, esimerkiksi oppilaiden kiinnostuksen herätessä tiettyä aihetta kohtaan. Spontaaninen luontoon lähteminen mahdollistaa oppimisen kytkemisen ajankohtaisiin havaintoihin ja vahvistaa oppilaiden kokemusta ympäristön merkityksellisyydestä.

Yksinkertaisimmillaan se voi olla ihan sitä, että me mennään vaikka kauniina lämpimänä päivänä ulos opiskelemaan. (H2)

Luonnossa oppimisella on positiivinen vaikutus oppimistehokkuuteen riippumatta aiheesta, oppijoista tai pedagogisista valinnoista, eikä oppimisen tarvitse välttämättä olla mitenkään sidoksissa ympäröivään luontoon (Kuo ym., 2019). Tärkeintä on, että oppilaiden kanssa ylipäätään lähdetään luontoon, eikä niinkään se, kuinka suunniteltua ja tavoitteellista luonnossa oppiminen on. Kun opettajalla on valmiudet hyödyntää useita erilaisia lähestymistapoja ulko-opetukseen, lähiluonto muodostuu luontevaksi osaksi luokan arkea eikä pelkästään satunnaiseksi oppimisympäristöä. (Kuo ym., 2019).

Meidän koulussa aika moni tekee sitä niinku silleen, ei näin paljon kuin me, mutta säännöllisesti. Että käy vaikka kerran kuussa siellä metsässä oppilaiden kanssa, että se liittyy vähän siihen koulun kulttuuriin. (H3)

Aineisto-otteessa haastateltava kuvaa ympäristökasvatuksen ja tarkemmin ulko-opetuksen roolia ja asemaa hänen koulussaan. Aineistosta ilmeni, että koulujen välillä on jonkin verran

eroja ympäristökasvatuksen arvostuksessa sekä sille annettavissa resursseissa ja ohjauksessa. Osa haastateltavista kertoi heidän koulujensa profiloituvan ”luontopainotteisiksi” kouluiksi, jolloin koululla on esimerkiksi oma ulko-opetukseen erikoistunut vastuuopettaja ja opettajien odotetaan hyödyntävän luontoa opetuksessa aivan eri tavoin, kuin kouluissa, joissa luontoon lähtemiseen ei panosteta erikseen.

Yksi syy selittämään koulujen välisiä eroja on se, että valtakunnallinen Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 (Opetushallitus, 2025) ei määrää tarkasti koulujen ympäristökasvatuksen toteuttamisesta tarkasti, mutta koulujen oma paikallinen opetussuunnitelma voi luoda ympäristökasvatukselle tarkemmat kriteerit ja painopisteet. Ympäristökasvatuksen käsitettä ei mainita suoraan kertaakaan Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, vaikkakin sen periaatteet nousevat sieltä kuitenkin esille. POPS:ssa (Opetushallitus, 2025) puhutaan muun muassa luontosuhteen vahvistamisesta, luonnon ja rakennetun ympäristön tuntemisesta sekä valintojen ympäristövaikutusten merkityksen ymmärtämisestä. Nämä kaikki ovat myös asioita, joita ympäristökasvatuksella pyritään saavuttamaan. Toteutustapoina POPS:ssa mainitaan esimerkiksi luonnon ja rakennettujen ympäristöjen hyödyntäminen opetuksessa ja huomion kiinnittäminen kestävän kehityksen eri ulottuvuuksiin.

– – se perustyökalupakki mitä me saadaan niinku oletusarvoisesti ja opetuskirjat ja opettajan oppaat, niin ne on niinku tehty sisällä oppimiseen ja sitten tavallaan se ympäristökasvatuksesta iso osa on vähän niinku sen opettajan harrastuneisuuden ja osaamisen varaista. (H2)

Haastattelujen perusteella opettajat kokivat, etteivät Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet tai monet muut ohjeistukset ja oppaat ohjaa ympäristökasvatuksen toteutukseen ulkona, vaan vastuu siitä jää usein opettajalle itselleen. Kollegoiden ja ulkoisten kouluttajien tuki koettiin erittäin arvokkaaksi siinä tilanteessa, jos oma osaaminen ja harrastuneisuus ei tunnu riittävän.

4.2 Lähiluonnon merkitys

Kaikissa haastatteluista ilmeni selkeästi, että luonnossa olemisen oppilaiden kanssa ja luonnon arvostaminen on opettajille tärkeä asia. Aineiston analyysissä näkyi miten tärkeäksi luokanopettajat kokevat koulun ja oppilaiden asuinalueen lähiluonnon. Lähiluonto nähdään

merkittävänä osana ympäristökasvatuksen toteutusta, mutta sille annetaan merkityksiä myös opetuksen ulkopuolella.

Haastateltavien kokemuksen mukaan luonnossa olemisen ja ulkona oppimisen positiiviset vaikutukset näkyvät oppilaissa selkeästi. Useat haastateltavat kertoivat, että oppilaat jaksavat usein keskittyä paremmin ulkona toteutetun opetuksen aikana ja jälkeen, ovat motivoituneempia osallistumaan ja että oppitunnit sujuvat kokonaisuudessaan paremmin. Yksi opettaja esimerkiksi kuvasi ulkona olemisen vaikutuksia näin: *Se on energisoivaa. Sitä on vaikea pistää sanoiksi, mutta sen huomaa, että se energia on sillä tunnilla hyvin erilainen.* (H2). Sama tuntemus nousi esille useammassa haastattelussa.

Haastatteluista tuli ilmi, että jopa yksi ulkona pidetty oppitunti saattaa vaikuttaa koko koulupäivän kulkuun positiivisesti. Oppilaiden kanssa luontoon lähteminen näyttäytyy aineistossa keinona lisätä oppilaiden vireystilaa ja kiinnostusta käsiteltäviä aiheita kohtaan, mikä puolestaan heijastuu myönteisesti oppimistilanteiden kulkuun. Yksi haastateltava myös mainitsi ulkona olemisen vaikutuksien yhteydessä vuodenaikojen merkityksen. Hän kuvasi huomaavansa oppilaiden jaksamisessa ja energisyydessä eron talvisin, kun ulkona on pimeämpää eikä siellä vietetä niin säännöllisesti aikaa.

Paljon kun ollaan esimerkiksi talvisaikaan sisällä, niin oppilaat on toisinaan hyvin väsyneitä, ehkä jopa vähän ahdistuneita ja sitten keväällä se monesti helpottaa, kun saattaa olla, että vietetään ulkona enemmän aikaa. (H1)

Haastateltavien havainnot luonnon vaikutuksista ovat linjassa yleisen käsityksen kanssa siitä, että luonnossa oleminen ja liikkuminen lisää ihmisten hyvinvointia, ja että Suomen talven pimeys vaikuttaa muun muassa yleiseen jaksamiseen (kts. esim. Tyrväinen ym., 2024). Myös Puhakka kollegoineen (2019) toteaa tutkimuksessaan, että koulupäivän aikana luonnon kanssa vuorovaikutuksessa oleminen parantaa lasten hyvinvointia, mikä näkyy positiivisina muutoksina esimerkiksi mielialassa, jaksamisessa ja motivaatiossa. Kuon ja kumppaneiden (2019) mukaan ulko-opetus voi hyvinvointiin liittyvien hyötyjen lisäksi myös muun muassa parantaa akateemisesti heikompien oppilaiden arvosanoja, vähentää häiriökäyttäytymistä luokassa sekä lisätä epäkiinnostuneiden oppilaiden kiinnostusta opetusta kohtaan.

Jos mulla on valinta sen välillä, että mä teen sen jutun salissa tai että mä teen sen ulkona, niin yleensä mä suosin sitä ulkotilaa just sen takia, että tuntuu että se ulkona oleminen on joskus parempi oppilaitten jaksamiselle, kun se, että tehdään sama juttu sisällä. (H2)

Oppilaiden kanssa luontoon lähteminen korostui aineistossa mahdollisuutena tarjota vaihtelua tavalliselle luokkahuoneympäristölle ja opetuksen eriyttämiseksi. Koulun sisätilat saattavat olla ahtaita ja jos luokassa on paljon oppilaita, melutasot voivat nousta ja keskittyminen olla haastavaa. Ulkona opiskellessa tilaa on enemmän ja esimerkiksi rauhallisen työskentelypaikan löytäminen voi olla helpompaa kuin sisällä. Haastatteluissa mainittiin kuitenkin myös se, ettei ulkona opiskelu välttämättä sovi kaikille oppilaille. Ulkona voi esimerkiksi olla liikaa keskittymiseen vaikuttavia ärsykejä ja ison tilan tuoma vapaus voi olla haaste joillekin oppilaille. Opettajan tulee huomioida oppilaiden erilaiset tarpeet ja eriyttää ulkona olemista sen mukaan. Alla olevassa aineisto-otteessa haastateltava kuvaa syitä, miksi ulko-opetus ja luontoon lähteminen ei ehkä sovi kaikille oppilaille:

On semmoisia oppilaita, jotka ei hyödy siitä. Ulkona voi olla liikaa ärsykejä tai se oman paikan valitseminen siellä ulkona saattaa olla niin jännittävää tai tavallaan niin kognitiivisesti kuormittavaa, että sitten ei pysty kiinnittymään siihen hommaan. (H2)

Haastatteluissa korostui useampaan kertaan se, miten tärkeänä luokanopettajat pitävät sitä, että oppilaat pääsevät tutustumaan ja tutkimaan omaa lähiluontoaan ja esimerkiksi huomaavat sen muuttumisen vuodenaikojen mukaan. Omaan lähiluontoon tutustuminen on myös tutkimusten mukaan tärkeää luontosuhteen kehittymisen kannalta. Tutkimusten mukaan luontosuhteen muodostumiseen vaikuttavat merkittävät elämäkokemukset sijoittuvat usein nimenomaan lapsuuden lähiluontoon. (Cantell ym., 2020; Chawla, 1998.)

Se vaikuttaa myös sosiaalisiin suhteisiin. Kun ollaan luonnossa avoimessa tilassa, ja siellä niin kun on pakko vähän harjoitella niitä sosiaalisia suhteita. – – pääsee rakentamaan parisuhteita ihan eri tavalla. (H3)

Aineisto-otteessa haastateltava kuvaa, miten luonnossa oleminen auttaa oppilaita harjoittelemaan vuorovaikutustaitoja ja syventää heidän sosiaalisia suhteitaan. Sama havainto toistui muutaman muunkin haastateltavan kohdalla; luontoon lähtemisellä koettiin olevan positiivinen vaikutus oppilaiden keskinäisiin vuorovaikutussuhteisiin. Kuon ja kollegoiden (2019) tutkimuksen tulokset tukevat opettajien havaintoja. Heidän mukaansa luonnossa tapahtuva opetus kehittää muun muassa oppilaiden sosiaalisia taitoja sekä kommunikaatiotaitoja. Milne, Rantala & Grimwood (2019) havaitsivat tutkimuksessaan että yhteinen hidastaminen ja matkan varrella oleviin yksityiskohtiin pysähtyminen luovat tilaa vapaalle keskustelulle ja yhdessäololle, mikä eroaa luokkahuoneen strukturoidummasta vuorovaikutuksesta. Luontoympäristö tarjoaa tällaisia mahdollisuuksia nimenomaan siksi, että

se ei määritä ennalta, miten ja milloin vuorovaikutusta tapahtuu, toisin kuin usein vahvasti strukturoitu luokkahuone.

Diaz-Sorian (2017) kertoo lähimatkailuun liittyvässä tutkimuksessaan haastateltavan todenneen kulkeneensa 50 000 kertaa samojen enkeleiden ohi, mutta nähtyään ne ensimmäistä kertaa vasta liittyttyään mukaan kotikaupunkinsa kävelykierrokselle matkailijoiden kanssa. Sama ilmiö nousi esille myös omista haastatteluistani, kun yksi haastateltavista kuvasi että: *Olen tilannut tämmöisiä ulkopuolisia kouluttajia, niin on niinku avautunut itsellekin tämä, – – silmät avautuu, että mitä kaikkea siinä onkaan ympärillä* (H4). Kyseessä on sama ilmiö, kuin jota lähimatkailu tavoittelee; arjen ympäristöt ja luonto ovat jatkuvasti silmiemme edessä, mutta vaatii tietoisien valinnan alkaa katsoa niitä matkailijan silmin (Diaz-Soria, 2017). Koulusta luontoon tehtävät retket voivat tarjota oppilaiden lisäksi myös opettajille tilaisuuden pysähtyä tarkastelemaan omaa lähiluontoaan uudesta näkökulmasta ja huomata siitä uusia asioita.

4.3 Lähiluonnon käyttöön vaikuttavat asiat

Aineistossa lähiluonto näyttäytyy keskeisenä, mutta monin tavoin vaihtelevana oppimisympäristönä, jota käytetään opetuksessa monipuolisesti. Haastatteluissa nousi kuitenkin esille useita erilaisia tekijöitä, jotka vaikuttavat mahdollisuuteen ja halukkuuteen hyödyntää lähiluontoa. Näitä ovat muun muassa koulun sijainti, luonnon saavutettavuus sekä opettajan valmiudet ja toimintatavat.

Talvella, jos on kovat pakkaset, niin se vaatii sen, että kaikilla on oikeasti vaikka lämpimät varusteet – – ei sinne silleen niinku voi lähteä ihan yhtäkkiä vaan, jollei lapset ole niinku valmistautunut siihen.” (H5)

– – ehkä enemmän tulee oltua, kun säät on oikein mukavat syksyllä ja keväällä, kun on kasveja luonnossa ja on helpompi liikkua. (H1)

Luontoon lähteminen koettiin aineistossa helpoksi erityisesti hyvällä säällä, usein lukuvuoden alussa ja lopussa, kun taas huonolla säällä ja talvella ulos lähtemisen koetaan vaativan enemmän valmistautumista ja suunnittelua. Haastateltavien mukaan huonolla säällä ulos lähtemiseen valmistautuminen tarkoittaa esimerkiksi asiasta viestimistä oppilaiden kotiin hyvissä ajoin, jotta kaikilla olisi oikeanlainen varustus. Tällöin ulos ei siis lähdetä spontaanisti yhden oppitunnin aikana, vaan se täytyy olla suunniteltu jo vähintään edellisenä päivänä. Eräs säännöllisesti metsässä luokkansa kanssa käyvä haastateltava mainitsi heidän pitävän talvisin ulos lähtemisen pakkasrajana -15 celsiusta, sillä sen jälkeen oppilaiden talvivarustus on usein ohjeistuksesta huolimatta puutteellinen ja huoltajat laittavat asiasta palautetta.

Jos on märkää ja kylmää, ja sellaista epäesteettisen harmaata, niin tuntuu, ettei siitä saa samalla tavalla sitä ponttaa ja sitä hyötyä, kun silloin jos on vaikka tosi kaunis talvipäivä tai tosi lämmin kevät tai kesäpäivä. (H2)

Hyvästä säästä puhuttaessa viitattiin usein kevääseen ja alkusyksyyn, kun taas huonolla säällä tarkoitettiin talvea tai sateista keliä. Kevät ja alkusyksy koettiin mielekkäiksi vuodenaajoiksi lähteä luontoon erityisesti sen takia, että ulkona on silloin valoisaa ja värikästä, ja liikkuminen on helpompaa. Eräs haastateltava kuvasi sateista säätä epäesteettisenä ja koki, ettei silloin ulos lähteminen vaikuta oppilaisiin yhtä positiivisesti kuin hyvällä säällä luonnossa oleminen.

Meidän koulun pihapiiri on hyvin semmoinen haastava, erityisesti näin talvella ja keväisin. Meillä on niin paljon korkeuseroja siinä, että se on hyvin liukas. – – ihan tällöinen yksinkertainen asia, mutta joudun ottamaan sen huomioon. (H4)

Yllä olevassa otteessa haastateltava kuvaa heidän koulunsa pihapiiriä talvisin. Vuodenaikojen ja sään merkitys nousi haastatteluissa esille myös turvallisuuden näkökulmasta; esimerkiksi paljon korkeuseroja sisältävä piha voi olla talvella hyvinkin liukas ja vaarallinen. Ympäristökasvatukseen ohjeistavassa käsikirjassaan Cantell ja kumppanit (2020, s. 55) toteavat miten lähiympäristöjen merkitykset vaihtelevat kohderyhmien ja myös vuodenaikojen mukaan. Talvi voi mahdollistaa jollekin talviurheilun ja lumileikit luonnossa, mutta samanaikaisesti jää ja pakkanen hankaloittaa toisen liikkumista ja luonnossa olemista. Erot korostuvat erityisesti vanhusten ja liikuntarajoitteisten henkilöiden kohdalla, sekä silloin, jos on muuttanut Suomeen eri ilmaston alueelta. (Cantell ym., 2020). Sardinian matkailuorganisaatioiden lapsille suuntaamaa ympäristökasvatusta tutkinut Fundoni (2026) toteaa tutkimuksessaan myös matkailuorganisaatioiden ympäristökasvatuksen olevan kausivaihtelujen vaikutusten alaista. Keväällä, kesällä ja syksyllä ympäristökasvatusta toteutetaan pääasiassa ulkona, kun taas talvella siirrytään sisätiloissa toteutettavaan ympäristökasvatukseen. (Fundoni, 2026.)

– – kun välituntialue on tuttu, niin mun on helpompaa luottaa siihen, että oppilaat tuntee itse sen rajan ja tietää miten toimii siellä metässä ja tietää mikä on vaikka sallittua ja mikä ei ole sallittua aluetta. (H2)

Lähiluonnon turvallisuus nousi myös muuten esille useammassa haastattelussa; oppilaiden kanssa luontoon lähdeettäessä on erityisen tärkeää, että esimerkiksi siirtymät ja luontokohde itsessään ovat oppilaille turvallisia. Koulun lähiluonto koettiin aineistossa pääasiassa hyvin turvalliseksi ja helpoksi paikaksi olla oppilaiden kanssa ja opiskella ulkona. Erityisesti koulun välituntipiha merkitys korostui muutaman haastateltavan kokemuksissa. Luonnonomainen, hyvin rajattu ja monipuolinen välituntipiha koettiin helpoksi ja matalan kynnyksen tavaksi lähteä oppilaiden kanssa ulos ja opetella toimimaan luonnossa. Välituntipiha merkityksessä

korostui myös sen arkisuus; kun alue on osa oppilaiden jokapäiväistä elämää, siellä osataan toimia ja sinne on mukava mennä. Aineisto-otteessa haastateltava kertoo siitä, miten hänen oppilaansa osaavat toimia ja liikkua välituntialueella, jonka vuoksi sinne on helppo lähteä heidän kanssaan:

Haastateltavat kokivat, että opettajalla on suuri merkitys siinä, hyödynnetäänkö lähiluontoa ympäristökasvatuksessa ja miten. Lähiluonnon hyödyntäminen ei esiintynyt aineistossa itsestään selvänä toimintatapana, vaan sen toteutuminen riippui pitkälti opettajan ammattitaidosta, harrastuneisuudesta ja motivaatiosta. Opettajan omat valmiudet ja suhtautuminen luontoon lähtemiseen nousivat keskeisiksi tekijöiksi, jotka vaikuttivat siihen, kuinka luontevasti lähiluonto otettiin osaksi opetusta.

Eräs jo pitkään opettajan toiminut haastateltava kertoi, miten hän oli vasta lähivuosina oppinut hyödyntämään koulun lähiluontoa aktiivisemmin opetuksessaan, saatuaan siihen ideoita ja konkreettisia vinkkejä ulkopuolisilta ympäristökasvattajilta. Tämä havainto korostaa opettajien osaamisen kehittämisen merkitystä. Ulkopuolelta saadut ideat ja käytännön esimerkit madaltavat kynnystä lähiluonnon käyttöön ja lisää opettajien varmuutta toteuttaa opetusta luonnossa. Kollegoiden tuki sekä ulkopuoliset kouluttajat, oppaat ja ohjatut retket ovat avainasemassa ympäristökasvatuksen toteuttamisessa ulkona, jos oma osaaminen ei tahdo riittää. Esimerkkinä WWF Suomi (ei pvm.), joka tarjoaa nettisivuillaan runsaasti ideoita ja valmiita opetusmateriaaleja ympäristökasvatukseen eri ikäisten oppilaiden kanssa.

Monikaan riviopettaja ei ole perehtynyt niihin opetussuunnitelman sisältöihin kovin syvästi, mutta sitten meillä on töissä niitä ihmisiä, jotka on perehtynyt enemmän luontokasvatukseen. – – se vaatii ehkä niinku näin tavalliselta opettajalta vähän enemmän kuin sellaiselta, joka on hyvin perehtynyt asiaan. (H1)

Kivirannan, Lindforsin, Rönkön ja Luukan (2024) mukaan ulkona oppimiseen vaikuttavat haasteet liittyvät usein opetuksen pedagogisiin edellytyksiin, kuten opettajien kykyyn toteuttaa opetusta luonnossa. Heidän mukaansa opettajia tulisi tukea ja kouluttaa järjestämään ulko-opetusta, ja heille on annettava riittävästi vapautta lähteä oppilaiden kanssa luontoon. Tärkeänä asiana haastatteluista nousi kuitenkin esille se, että kaikki haastateltavat ajattelevat mahdollisten haasteiden olevan aina selvitettävissä. Myös Kivirannan ja kollegoiden (2024) tutkimus toteaa saman; heidän tutkimuksensa opettajat pitivät yleensä esimerkiksi resursseihin ja olosuhteisiin liittyviä rajoituksia ylitettävänä, jos niiden eteen näkee hieman vaivaa.

5 YMPÄRISTÖKASVATUS LUONTOSUHTEEN RAKENTAJANA

Edellisessä luvussa käsittelin ympäristökasvatuksen toteuttamista ja lähiluonnon merkitystä ympäristökasvatukselle. Tässä analyysiluvussa keskityn tarkastelemaan sitä, miten oppilaiden luontosuhteen rakentuminen näyttäytyy luokanopettajien näkökulmasta ja miten ympäristökasvatus on mukana sen rakentumisesta. Luvussa vastaan toiseen osakysymykseeni: *Miten lähiluontoon tehtävillä retkillä pyritään vaikuttamaan lasten luontosuhteen kehittymiseen?*

Haastatteluissa korostui luontosuhteen rakentuminen ennen kaikkea säännöllisten ja konkreettisten luontokokemusten kautta. Opettajien kuvauksissa korostuvat oppilaiden kokemukset luonnossa toimimisesta, muutokset luontoon suhtautumisessa sekä yksilölliset erot luontoon liittyvissä valmiuksissa ja tunteissa. Näiden havaintojen kautta on mahdollista tarkastella, millä tavoin ympäristökasvatus voi tukea lasten kiinnittymistä omaan lähiympäristöönsä ja kohti kestäviä elämäntapoja.

5.1 Oppilaiden luontosuhteen kehittymiseen vaikuttavat tekijät

Luontosuhde ja luonnossa olemisen taidot kehittyvät parhaiten viettämällä aikaa luonnossa (ks. esim. Cantell ym., 2020; Chawla, 1998; Ojala, 2012). Ei siis ole ihme, että luonnon arkisuus ja luonnossa olemisen säännöllisyys näyttäytyy aineiston analyysin perusteella opettajille ehkä merkittävimpänä tekijänä oppilaiden luontosuhteen kehittämisessä. Useat haastateltavat kuvasivat kokevansa oppilaiden suhtautumisen luontoon olevan usein yhteydessä siihen, miten säännöllinen osa heidän elämäänsä luonto on ja millaista luontosuhdetta kotona edustetaan. Oppilaat, joille luonnossa oleminen on tuttua ja arkista vapaa-ajalta, näyttävät opettajien mukaan suhtautuvan luontoon ja siellä toimimiseen mielekkäämmin ja luontevammin kuin oppilaat, jotka eivät liiku vapaa-ajallaan luonnossa.

Mulla on nopeasti semmoinen vaikutelma, että lapset ketkä toimii enemmän luonnossa – –, niin musta tuntuu että ne lähtee matalammalla kynnyksellä myös niinku tekemään näitä luontojuttuja. (H2)

Haastateltavat kuvasivat myös tilanteita, joissa luonto ei ole osa oppilaiden arkipäiväistä ympäristöä, ja jolloin luonnossa toimiminen voi tuntua vieraalta ja vaatia enemmän ohjausta. Oppilaiden tottumattomuus luontoon näyttäytyy opettajille esimerkiksi ohjauksen tarpeena, haluamattomuutena lähteä ulos sekä epävarmuutena ja varovaisuutena. Tämä kertoo siitä, miten

luonnon arkisuus ei ole kaikille oppilaille itsestäänselvyys ja miten oppilaat tulevat hyvin erilaisista lähtökohdista.

Kodeissa mistä tietää, ettei välttämättä ole ehkä semmoista niinku luontaista kiinnostusta niin paljoa tai ettei ole semmoista harrastuneisuutta – –, niin huomaa että se on vähän ehkä semmoista kaukaisempaa, että semmoista luontevuutta siellä luonnossa olemiseen saa ehkä vähän hakee tai että vähän tutustutaan – –. Kyllä siinä näkyy aika paljon niitä eroja. (H5)

Mahdollisuuteen päästä säännöllisesti luontoon vaikuttaa suuresti muun muassa kodin sijainti ja se, onko perheellä autoa käytössä tai ovatko luontokohteet saavutettavissa julkisella liikenteellä. Jos koti sijaitsee esimerkiksi kaupunkiympäristössä, missä lähiluontoa on vähän ja luontoon pääseminen on vaikeampaa, ei ole yllättävää ettei luonto ole jokapäiväinen osa elämää. Myös haastateltavat opettajat tiedostivat vastauksissaan asuinpaikan merkityksen luonnossa olemisen määrälle ja luontosuhteelle.

Kyllä vaan se asuinpaikka vaikuttaa ja se että onko auto käytettävissä ja että jos sinne sienimetsään menee niin ei meidän koulun lähellä ole – – pitää lähteä kauemmas, että kyllä sillä niinku kodilla ja sen sijainnilla on silleen isokin vaikutus. Kyllähän ne mahdollisuudet on kaikilla, mutta lapset vaan tulee niin erilaisista lähtökohdista. (H4)

Lähimatkailun tulevaisuudesta puhuessa Rantala ja Puhakka (2019) korostavat luontokohteiden saavutettavuuden tärkeyttä luontosuhteen rakentumiselle ja lähimatkailun kehittämiseksi. Luontokohteiden tulisi olla saavutettavissa julkisilla kulkuvälineillä, ja kaupunkien asutusalueilta tulisi löytyä ekologista ympäristöä, joka ei olisi ihmisen rakentamaa ja joka kannustaisi luonnossa liikkumiseen.

Haastatteleman luokanopettajat kokevat kodin vaikutuksen näyttäytyvän erittäin merkittävänä tekijänä oppilaiden luontosuhteen taustalla. Haastateltavat ajattelevat, että vastuu luontosuhteen rakentumisesta on oppilaiden kodilla, ja koulussa voidaan pääasiassa vain yrittää tukea ja kannustaa sen muodostumista oikeaan suuntaan. Kodin merkitys näkyy opettajien mukaan erityisesti siinä, kuinka tuttua luonnossa liikkuminen ja ulkona oleminen on entuudestaan oppilaalle. Oppilaiden lähtökohdat voivat olla hyvinkin erilaisia riippuen siitä, millainen rooli luonnolla on heidän arjessaan ja vapaa-ajassaan.

Haastateltavat kuvasivat kokevansa oppilaiden valmiuksien toimia luonnossa sekä heidän suhtautumisensa luontoon olevan vahvasti yhteydessä siihen, millaisia luontokokemuksia he saavat vapaa-ajallaan ja millaista luontosuhdetta heidän kotonaan edustetaan. Oppilaat, joiden kotona vietetään aikaa ja liikutaan luonnossa, vaikuttavat opettajien mukaan suhtautuvan

luontoon lähtemiseen ja siellä olemiseen yleensä positiivisemmin ja innokkaammin kuin oppilaat, joiden kotona ei olla luonnossa.

Kaikki perheet, jotka käyvät esimerkiksi sienestämässä niin kyllä huomaa, että niillä lapsilla on aivan erilainen se luontosuhde. (H4)

– – ne lapset hakeutuu itse sinne ja toivoo niitä (retkiä, ulkoilua) paljon enemmän ja osaa olla siellä. – – ne myös itse mieltii että “hei mennäänkö tonne ja siellä voisi tehdä sitä” tai “voitaisiinko me joskus mennä retkelle sinne ja tehdä siellä näin”, jotenkin he osaa itsekin katsoa sitä lähiympäristöä ja luontoa ihan eri tavalla. (H5)

Haastateltavat toivat esiin myös tilanteita, joissa oppilaiden vapaa-ajalla saamat luontokokemukset olivat vähäisiä. Tällöin koulun rooli korostui erityisen tärkeänä mahdollisuutena tarjota oppilaille kokemuksia luonnosta. Luontoon lähteminen oppilaiden kanssa nähtiin aineistossa keinona tasata oppilaiden välisiä eroja ja tarjota kaikille oppilaille mahdollisuus tutustua luontoon riippumatta heidän taustastaan.

Koulu on sinänsä hyvä paikka kokea uusia asioita, kaikilla ei ole samanvertaisia tai yhdenvertaisia mahdollisuuksia niitä tosiaan, kotoa niitä malleja saada tai resursseja vanhempien kuljettaa tai osaamistakaan. (H1)

Koululla voi olla tärkeä rooli luontosuhteen muodostumiselle erityisesti niiden oppilaiden kohdalla, joiden arjessa luontokokemukset jäävät vähäisiksi. Haastateltavat kuvasivat tilanteita, joissa oppilaiden suhtautuminen luontoon oli muuttunut myönteisemmäksi koulupäivän aikana tapahtuvien toistuvien retkien ja luonnossa vietetyn ajan myötä. Koulun ympäristökasvatuksella on mahdollisuus tarjota oppilaille kokemuksia, joita he eivät välttämättä saa kodin kautta, ja siten syventää heidän suhdettaan luontoon.

Mullakin on yksi oppilas, josta mä tiedän että he ei perheessä koskaan käy missään retkellä. Ja sitten on vähän silleen, että “ai vitsi taasko me lähdetään sinne” – –, mutta kyllä mä näen, että hänkin tykkää siitä että me ollaan siellä metsässä ja kun se on semmoista vähän vapaampaa eikä tarvitse istua siellä penkissä. Kyllä mä näen että sillä on niinku hyötyä, että kyllä sä pystyt sillä vaikuttamaan. (H3)

Aineisto-otteessa haastateltava kuvaa, miten hän on havainnut muutoksen oppilaan suhtautumisessa luontoon, vaikka oppilas ei opettajan mukaan vietä vapaa-ajallaan aikaa luonnossa perheensä kanssa. Ote kuvaa sitä, miten oppilaan alkuperäinen vastahakoisuus luontoa kohtaan ei välttämättä tarkoita pysyvää kielteistä suhtautumista luontoon. Myönteiset kokemukset, toiminnallisuus ja luonnossa olemisen erilaisuus suhteessa tavalliseen luokkahuonetyöskentelyyn voivat vähitellen vaikuttaa siihen, millaisena oppilas kokee luonnon.

Rantalan ja Puhakan (2020, s. 499) mukaan koulussa tapahtuva ympäristökasvatus voi olla merkittävässä roolissa tasaamassa lasten välistä epätasa-arvoa luontoon sopeutumisessa. Erityisesti lasten luontosuhteet polarisoituvat nykyisessä kaupungistuneessa yhteiskunnassamme, kun osa perheistä ylläpitää hyvinkin monipuolista suhdetta luontoon, kun taas toiset perheet eivät oikeastaan liiku luonnossa (Rantala & Puhakka, 2019). Koulussa kaikki oppilaat saavat samat mahdollisuudet tutustua omaan lähiluontoon ja oppia luonnossa toimimiseen tarvittavia taitoja.

Haastatteluissa nousi esiin myös ajatus siitä, että lapsi voisi viedä koulussa opittuja asenteita, tietoja ja taitoja kotiin, ja vaikuttaa näin huoltajien luontosuhteeseen. Liun, Chenin ja Dangin (2022) tutkimus tukee tätä ajatusta. Heidän mukaansa, kun lasten ja vanhempien välillä on hyvää vuorovaikutusta, lasten ympäristömyönteisyys vaikuttaa positiivisesti kotona olevien vanhempien tietoihin, asenteisiin ja käyttäytymiseen. Heidän mukaansa lapsilla on vahva rooli kestävän tulevaisuuden edistämisessä, ja he ovat vaikutusvaltaisia toimijoita ympäristömyönteisen sisällön välittämisessä vanhemmilleen. (Liu ym., 2022.)

Kyllähän se on se niinku mitä perheessä tehdään, et se on se perusta, mutta kyllä koulussa siihen voi vaikuttaa vähän, ainakin että oppilaalle tulis semmoinen fiilis, että “ok, no voitaisiinko me joskus lähteä vaikka retkelle metsään”, että kun toi on tossa vieressä, niin sinne voi lähteä sitten perheen kanssa samaan paikkaan. (H3)

Läheiset ihmiset ja sosiaaliset suhteet vaikuttavat merkittävästi lapsen luontosuhteen muodostumiseen. Yhdessä toisten ihmisten kanssa luonnossa liikkuminen sekä heidän toimintansa ja asenteensa koetaan merkityksellisiksi tekijöiksi luontosuhteen kehittämisessä. Näitä ihmisiä voivat olla esimerkiksi perheenjäsenet, kaverit tai myös opettajat. (Cantell ym., 2020.) Rantalan ja Puhakan (2019) mukaan lapsen huoltajien rooli oppaina luonnossa liikkumisen kuvaa sitä, miten muodostuva luontosuhde kiinnittyy usein lapsen omaan elinympäristöön ja elintapaan.

Omaakohtaiset ja merkittävät kokemukset luonnosta ovat tutkimusten mukaan yksi tärkeimpiä tekijöitä positiivisen ja merkittävän luontosuhteen kehittämisessä (Cantell ym., 2020; Chawla, 1998). Sama havainto nousee esille myös haastateltavien vastauksista; opettajat kokevat luonnosta saatavien konkreettisten kokemusten vaikuttavan merkittävästi oppilaiden luontosuhteen kehittämiseen. Koulupäivän aikana saatavista luontokokemuksista puhuttaessa haastateltavien vastauksista korostui selkeä tietoisuus siitä, millaisia kokemuksia he haluavat

antaa oppilaille luonnosta. Tärkeimmäksi koettiin se, että oppilaat pääsisivät olemaan aktiivisia luonnossa ja tutkimaan omaa ympäristöään vapaasti. Opettajat kertoivat haluavansa antaa oppilaille luonnosta kokemuksia, mitkä tuntuisivat merkityksellisiltä ja herättäisivät oppilaissa tunteita.

jotakin konkreettista, että se ei ole vaan semmoista, että katsellaan ja näin, että jos pääsisi vielä niinku koskemaan ja haistamaan ja jotain semmoista, – – että jäisi joku vahva semmoinen tunne, joku semmoinen kokemus. (H4)

Rautio (2013) toteaa lasten autoteelisiä käytäntöjä tarkastelevassa tutkimuksessaan luontosuhteen kehittyvän myös ei-tavoitteellisissa hetkissä. Myös pelkkä luonnossa hengailu, läsnäolo ja hetkessä oleminen vahvistaa lasten luontosuhdetta. Tämän vuoksi onkin tärkeää, että oppilaat saavat oppimistilanteiden lisäksi myös vapaata aikaa luonnossa. Lähiluonto tarjoaa helposti saavutettavan tilan, jossa tällaiset spontaanit ja ei-tavoitteelliset hetket ovat mahdollisia. Kun luonto on säännöllinen osa jokapäiväistä elinympäristöä, siihen liittyvät kokemukset voivat muodostua toistuviksi ja merkityksellisiksi ilman erillistä suunnittelua.

Aineistosta korostui, miten ympäristökasvatuksen tavoitteena ei ole vain tiedon välittäminen luonnosta, vaan myös sellaisten kokemusten tarjoaminen, jotka herättävät tunteita ja kiinnostusta oppilaissa. Luonnossa tapahtuva toiminta näyttäytyy tapana mahdollistaa oppilaille kokemuksia, jotka jäävät eri tavalla mieleen kuin luokkahuoneessa tapahtuva opetus. Tärkeänä kuitenkin pidettiin myös sitä, että luonnossa on myös vapaa-aikaa, jolloin oppilaat saavat keksiä tekemistä keskenään.

Metsässä kun se luovuus pääsee jotenkin leikkien muodossa valloilleen, että sitten kun meillä on aina siellä metsässä semmoista vähän vapaa-aikaa niin sitten he keksii siellä kaikenlaista leikkimistä. (H3)

Lisäksi Rautio (2013) toteaa tutkimuksessaan meidän olevan olemassa kivien seurauksena. Kantaessamme kiviä, ilman sen suurempaa syytä, meistä tulee tietynlaisia yksilöitä suhteessa kiviin ja niiden kanssa tapahtuvaan vuorovaikutukseen. Ja jos kiviä ei olisi, emme olisi olemassa suhteessa niihin. (Rautio, 2013.) Luontosuhteen voisi siis ymmärtää syntyvän hetkellisissä tapahtumissa ihmisen ja ei-inhimillisen materiaalin, kuten kivien, kohtaamisissa. Vaikka oppilaiden kivien kantaminen ei näyttäytyisi pedagogisesta näkökulmasta merkittävänä, se ei tarkoita että se olisi merkityksetöntä. Luontosuhde ei välttämättä synny luonnosta oppimalla, vaan siellä olemalla, ja kivien kantaminen on osa tätä olemista.

5.2 Opettajien kokemukset oppilaiden luontosuhteista

Haastattelemani luokanopettajat tunnistavat luokassa olevien oppilaiden edustavan keskenään erilaisia luontosuhteita. Vaikka oppilaiden suhteet luontoon näyttäytyvätkin opettajille pääosin positiivisina, on niissä myös jonkin verran vaihtelua. Opettajien kuvauksissa korostuvat oppilaiden myönteinen ja innostunut suhtautuminen, mutta myös epävarmuus ja tottumattomuus luonnossa olemiseen. Hyvän ja vakaalla pohjalla olevan luontosuhteen kuvattiin näyttäytyvän opettajille usein uteliaisuutena ja haluna tutkia ympäristöä. Nämä oppilaat muun muassa osoittavat kiinnostusta luontoa kohtaan, kokevat luonnossa olemisen mielekkäänä ja ehdottavat jopa itse sinne lähtemistä.

– – ne lapset hakeutuu itse sinne ja toivoo niitä (retkiä, ulkoilua) paljon enemmän ja osaa olla siellä. – – ne myös itse miettii että “hei mennäänkö tonne ja siellä voisi tehdä sitä” tai “voitaisiinko me joskus mennä retkelle sinne ja tehdä siellä näin”. (H5)

Joidenkin oppilaiden suhde luontoon näyttäytyy opettajille kaukaisempana; luontoon lähteminen kummastuttaa ja oppilas saattaa tarvita enemmän ohjausta. Kyseisten oppilaiden kanssa ei kuitenkaan ole kyse siitä, etteivätkö he pitäisi luonnossa olemisesta, vaan kyse on usein siitä, ettei luonto ole heille kovin *tuttu paikka* ja sinne lähteminen jännittää. Milne ja kollegat (2019) mainitsevat ilmiön artikkelissaan; jos lapsuuden luontosuhdetta ei vaali ja ylläpidä, se voi johtaa negatiivisiin tunteisiin luontoa kohtaan.

Joillain lapsilla saattaa olla myös ihan semmoista ihmetystä vähän niinku että “no mitäs me nyt täällä tehdään, mikä juttu ja miksi me ollaan tää oppitunti nyt ulkona”. (H5)

Luontosuhde on ihmisen henkilökohtainen ja yksilöllinen käsitys suhteestaan luontoon. Ei siis ole olemassa vain yhtä tietynlaista luontosuhdetyyppiä (Björklund ym., 2022; Ratinen, 2021). Luontosuhteet ovat liukuvia ja muovautuvat jatkuvasti esimerkiksi kokemuksien, elämäntilanteen ja iän myötä. (Björklund ym., 2022). Siinä missä positiivinen asenne ja vahva kiinnostus luontoa kohtaan edustavat tietynlaista luontosuhdetta, niin tekee myös varautuneisuus ja kokemattomuus luonnossa olemiseen.

Myös Milne ja kollegat (2019) käsittelevät artikkelissaan sitä, miten kaikkien lasten luontosuhde ei ole samanlainen. Lasten tavat kohdata luonto voivat olla hyvinkin erilaisia; siinä missä toinen pyrkii koskemaan ja tunnustelemaan kaikkea, toinen pysyttelee polulla ja turvautuu vain näköaistinsa varaan. Luontosuhteiden moninaisuus ja muuttuminen iän myötä on tärkeä huomioida myös ympäristökasvatuksen toteutuksessa. Milne kollegoineen (2019)

kehottaa artikkelissa aikuisia olemaan tarkkaavaisen kuuntelijan ja havainnoijan roolissa ollessaan lasten kanssa luonnossa. Heidän mukaansa lasten toiminnan tarkkaileminen voi opettaa myös aikuisille jotain luontosuhteesta ja luonnon kohtaamisesta.

Luontosuhde on kuitenkin semmoinen tunneperäinen asia ja kaikki ne kokemukset mitä sulla on luonnossa, niin se luontosuhde tulee niistä, eikä välttämättä siitä faktasta. (H3)

Aineisto-otteessa haastateltava kuvaa kokevansa luontosuhteen olevan tunneperäinen asia, joka ei muodostu pelkästään kirjasta lukemalla, vaan tunteita herättävien kokemusten pohjalta. Tämä sama huomio nousi esiin myös muiden haastateltavien vastauksissa. Luontosuhde ei näyttäyty opettajille vain luonnossa toimisen taitoina ja tietona luonnosta, vaan ennen kaikkea kokemuksina, tunteina ja merkityksinä, joita oppilaat yhdistävät ympäristöönsä.

Mä niinku ainakin itse toivon, että sitten kun luokassa vähän jutellaan jälkeinpäin, niin jokaisella on vähän erilaisia juttuja mikä on ollut kivaa ja mikä oli jännittävää tai oliko jotain vaarallista. (H4)

Edellisessä aineisto-otteessa haastateltava kuvaa, miten hän toivoo oppilaiden saavan erilaisia asioita irti luontoretkestä ja kokevan erilaisia hetkiä merkityksellisinä. Aineistossa käsiteltiin sitä, miten oppilaat antavat retkille omia merkityksiä ja kokevat siellä eri asioita, vaikka retki olisikin periaatteessa kaikille sama. Luontokokemusten merkitys ei muodostu samalla tavalla kaikille oppilaille, vaikka kokemukset olisivatkin näennäisesti keskenään samanlaisia. Samat luontoaktiviteetit voivat tuottaa hyvinkin erilaisia luontosuhteita, riippuen muun muassa oppilaan lähtökohdista, tunteista ja asenteista. (Cromwell, 1988, Chawlan, 1998 mukaan.)

Toisin kuin monet muut elämässämme olevat suhteet, luontosuhde kulkee mukanaamme koko elämämme ajan, emmekä voi irrottautua siitä vaikka se olisikin huono tai vaikea. Luontosuhde-käsite onkin sinällään harhaanjohtava, että sanan *suhde* voisi ajatella viittaavan johonkin, jonka olemassaoloon voimme itse vaikuttaa ja josta voimme halutessamme erota. (Soinnunmaa ym., 2021).

Kun tutustumme ihmisiin, opimme tietämään heistä enemmän ja siirrymme pinnallisesta tiedosta syvempään ymmärrykseen. Samoin luontoon voi *tutustua*, oppimalla toimimaan siellä sekä tunnistamaan sen piirteitä ja muutoksia. Ihmissuhteissa tutustuminen edellyttää toisen osapuolen kohtaamista, läsnäoloa ja ajan antamista. Tämä pätee myös luontoon tutustumisessa; vaikka elämme luonnon keskellä, emme silti välttämättä kohtaa sitä. Ja kuten läheiset ihmissuhteet, ei myöskään luontosuhde synny hetkessä. (Leppänen & Pajunen, 2019; Soinnunmaa ym., 2021.)

Aineistossa korostui samojen paikkojen hyödyntämisen merkitys ympäristökasvatuksessa ja oppilaiden luontosuhteen rakentumisessa. Vaikka samoissa paikoissa käydään usein, retket eivät silti menetä merkitystään tai kiinnostavuuttaan, vaan lähiluontoon lähteminen koetaan silti seikkailuna ja mielekkäänä vaihteluna tavalliselle koulupäivälle. Lähiluonnon *tuttuus* ei siis näyttäydy aineistossa kokemuksina vähentävänä tekijänä, vaan päinvastoin mahdollistaa syvemmän suhteen muodostumiseen kyseiseen paikkaan. Diaz-Soria (2017) osoittaa saman olevan totta myös lähimatkailusta puhuttaessa; läheisyyden tunne lähimatkan kohteeseen ei ole este turistina olemiselle. Tärkeintä on tehdä tietoinen päätös omaksua turistin tutkiva katse. Sama pätee myös oppilaisiin, jotka lähtevät viikoittain samaan lähimetsään, mutta kokevat sen aina seikkailuna. Kun kohteen perusasiat ovat jo ennestään tuttuja, huomion voi kiinnittää yksityiskohtiin ja mahdollisiin muutoksiin.

Kun siitä lähipihaa hyödynnetään paljon, niin se on ollut tosi kiva eri vuodenaikoina tutkia, että “hei muistatteko te kun syksyllä tää oli tällaista ja nyt tää on tämmöistä”, ja ”nyt täällä näkyy jo tämmöisiä silmuja ja niinku pieniä lehtiä” – –, että se on tosi mielenkiintoista nähdä se koko kaari. (H5)

Aineisto-otteessa haastateltava kuvaa sitä, miten samoissa paikoissa käyminen mahdollistaa esimerkiksi eri vuodenaikojen muutosten tarkastelun oppilaiden kanssa. Toistuvien käyntien samaan lähiluontoon kuvattiin aineistossa lisäävän oppilaiden kykyä havainnoida oman ympäristönsä muutoksia. Oman lähiluonnon tarkkailu voi vahvistaa kokemusta itselle läheisestä ja merkityksellisestä suhteesta luontoon, sillä luonto ei näyttäydy enää vain vierailukohteena, vaan tuttuina ympäristönä, jonka muutoksia opitaan tunnistamaan ja seuraamaan. Cantellin ja kollegoiden (2020) mukaan lapsuuden lähiympäristö on usein myös tärkeä kiintopiste luontosuhdetta rakentaneille merkityksellisille kokemuksille.

6 LÄHIMATKAILU KOULUSSA

Tässä pohdintaluvussa keskityn tarkastelemaan lähimatkailua ympäristökasvatuksen muotona ja vastaan samalla kolmanteen osakysymykseeni: *Miten ympäristökasvatus voi olla mukana kehittämässä lähimatkailua?*

Vaikka *lähimatkailun* käsitettä ei suoraan käytetä aineistossa, opettajien kuvaukset koulupäivän aikana tehtävistä retkistä, niiden toteutuksesta ja merkityksistä voidaan määritellä lähimatkailuksi. Retkien vaikutukset oppilaiden motivaatioon ja luontokokemuksiin, sekä oppilaiden itse retkille antamat merkitykset voidaan tulkita lähimatkailun näkökulmasta merkityksellisiksi. Kun oppilaat kokevat luonnossa olemisen mielekkäänä ja siitä tulee säännöllinen osa heidän arkeaan, voi tämä lisätä halukkuutta viettää aikaa luonnossa myös koulupäivien ulkopuolella. Koulupäivän aikana tehtävät retket ja ulko-oppiminen voivat toimia yhtenä perustana sille, että lähiluonto nähdään oppilaiden toimesta houkuttelevana ympäristönä vapaa-ajan toiminnalle ja lähimatkailulle.

Raution (2013) tutkimuksessaan kuvaamat autoteeliset käytännöt osoittavat, että ympäristö voi näyttäytyä kiinnostavana ja tutkimisen arvoisena myös ilman varsinaista matkailullista intentiota. Lähimatkailu voidaan ymmärtää jatkumojen arjen kokemuksille, joissa arjesta tuttu ympäristö saa uusia merkityksiä kokemisen, oppimisen ja vuorovaikutuksen kautta. Koulukontekstissa lähiluonto ei ole vain ympäristökasvatuksen oppimisympäristö, vaan keskeinen tila, joka kasvattaa valmiuksia nähdä oma lähiympäristö potentiaalisena matkailun ja vapaa-ajan ympäristönä.

Lähimatkailijan rooli on monimutkainen, sillä hän on yhtä aikaa matkailija sekä paikallinen. Hänellä on ennestään syntynyt suhde kohteeseen, toisin kuin perinteisellä matkailijalla, jonka suhde on tuore ja yksinkertaisempi. (Diaz-Soria, 2017.) Lähiluontoonsa matkustava oppilas on samanlaisessa kaksoisroolissa; hänellä on valmiiksi suhde paikkaan arkielämänsä kautta, mutta koulupäivän aikana tapahtuvien retkien kautta hän voi tietoisesti omaksua ulkopuolisen matkailijan näkökulmaa luonnon tarkasteluun.

Me käveltiin sen metsän läpi naapurikouluun, niin oppilaat oikein alkoi – ihan kuin siitä olisi kauhean kauan aikaa – ”Oi, muistatteko te, että me oltiin täällä ja me leikittiin tuolla metsässä”, ja siellä ne alkoi muistelemaan näitä metsätunteja. (H4)

Haastatteluissa muutama opettaja mainitsi, miten oppilaat saattavat yhdessä muistella luontoon tekemiään retkiä ja käydä läpi retkien tapahtumia. Tämä tukee ajatusta siitä, että koulupäivän aikana luontoon tehtävät retket todella ovat lähimatkoja. Matkan jälkeinen muistelu on oleellinen osa matkailukokemusta. Matkailukokemuksella tarkoitetaan yksilön käsitystä matkaa ennen, sen aikana ja sen jälkeen tapahtuvista toiminnoista ja tapahtumista. (Räikkönen, 2017.) Walls ja kollegat (2011, Räikkösen, 2017 mukaan) tiivistävät matkailukokemukset arkipäiväinen-erityislaatuinen ja kognitiivinen-affektiivinen ryhmiin. Matkailukokemukset voivat olla matkailijalle arkipäiväisiä tai ainutlaatuisia, sekä herättää matkailijassa erilaisia tunteita ja ajatuksia. Lisäksi matkailukokemukselle annettavaan merkitykseen vaikuttaa erilaiset ulkoiset ja yksilölliset tekijät. (Walls ym., 2011, Räikkösen, 2017 mukaan.)

Lähimatkailun tarkastelu osana ympäristökasvatusta tarjoaa myös näkökulman kestävän matkailun edistämiseen. Ympäristökasvatuksen taustalla on tavoite lasten kasvattamisesta kestäviä valintoja tekeviksi ja vastuullisesti toimiviksi yksilöiksi (Sarkkinen, 2017). Nämä tavoitteet ovat yhteydessä myös lähimatkailun periaatteisiin, joiden avulla matkailijoita pyritään kannustamaan kestäviin ja vastuullisiin matkustusvalintoihin; aina ei tarvitse lähteä kauas saadakseen matkailullisia kokemuksia. Koulupäivän aikana tehtävien lähimatkojen avulla lähiluonto voi saada uudenlaisia merkityksiä oppilaiden silmissä, ja koulun lähimetsään matkustaminen voi tuntia joka kerta seikkailulta. (Jeuring & Diaz-Soria, 2017; Rantala ym., 2020.)

Ympäristökasvatuksessa korostuvat luonnon kokeminen ja tunteminen sekä merkityksellisen suhteen rakentaminen erityisesti omaan lähiympäristöön. Samat teemat ovat nähtävillä myös lähimatkailussa, jossa kiinnostus kohdistuu lähellä arkea sijaitseviin, helposti saavutettaviin ja arkipäivään kytkeytyviin matkailukokemuksiin. Ympäristökasvatuksen näkökulmasta lähiluonto näyttäytyy oppimisympäristönä, jossa opitaan havainnoimaan, tutkimaan ja kokemaan luontoa aktiivisesti. Tämä vaikuttaa myös siihen, miten oppilaat myöhemmin suhtautuvat omaan lähiympäristöönsä ja yleisesti luontoon vapaa-ajalla sekä matkailun näkökulmasta. Jos luonto opitaan jo lapsuudessa näkemään kiinnostavana ja merkityksellisenä, voi kynnyksensä hyödyntää lähellä sijaitsevia kohteita myös tulevaisuudessa madaltua.

7 YHTEENVETO

Tässä Pro gradu -tutkielmassa tarkastelin lähimatkailua ympäristökasvatuksen muotona luokanopettajien kokemusten kautta. Pääkysymyksenäni tukena minulla oli kolme osakysymystä: Miten ympäristökasvatusta toteutetaan alakouluissa? Miten lähiluontoon tehtävillä retkillä pyritään vaikuttamaan lasten luontosuhteen kehittymiseen? Miten ympäristökasvatus voi olla mukana kehittämässä lähimatkailua? Aineistoni koostui viidestä teemahaastattelusta, jotka analysoin temaattisen analyysin avulla. Tutkimukseni käsitteellinen viitekehys muodostui lähimatkailun, ympäristökasvatuksen ja luontosuhteen käsitteiden väliselle suhteelle.

Tutkimukseen valitsemani menetelmät osoittautuivat toimiksi tutkimukseni tarkoitusta ajatellen. Teemahaastattelut mahdollistivat haastateltavien henkilökohtaisten kokemusten ja käsitysten keräämisen tutkimukseen sopivaksi aineistoksi, ja temaattisen analyysin avulla aineistosta oli helppo analysoida sieltä toistuvia teemoja. Tutkimus onnistui myös asetetun tutkimusetiikan osalta. Onnistuin noudattamaan hyvää tieteellistä käytäntöä koko prosessin ajan ja tarkkailemaan omaa tutkijan positiotani onnistuneesti.

Laadullisen tutkimuksen tavoitteena ei ole tuottaa tilastollisesti yleistävää käsitystä tutkittavasta aiheesta, joten myös pienemmällä haastatteluotannalla toteutettu tutkimus täyttää laadullisen tutkimuksen kriteerit (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006). Toteuttamieni haastattelujen tuloksien avulla saadaan käsitys siitä, miten lähimatkailu näyttäytyy osana ympäristökasvatusta ja millainen vaikutus sillä on oppilaiden luontosuhteiden kehittymiseen.

Tutkimuksen perusteella lähiluonto näyttäytyy merkittävä ja monipuolisena oppimisympäristönä ympäristökasvatuksessa. Luonnossa tapahtuva oppiminen on usein toiminnallista, kokemuksellista ja oppilaita osallistavaa. Opettajien kokemuksissa korostuivat erityisesti konkreettisten ja tunteita herättävien kokemusten, toiminnallisuuden ja luonnon arkisuuden merkitys luontosuhteen rakentumisessa. Luontosuhteen nähtiin kehittyvän ennen kaikkea luonnossa olemisen ja myönteisten kokemusten kautta, ei koulun sisällä kirjasta lukemalla.

Tutkimuksessa tuli esille myös oppilaiden hyvin erilaiset lähtökohdat suhteessa luontoon. Oppilaiden tottumattomuus luontoon näyttäytyi opettajille esimerkiksi haluttomuutena lähteä ulos, epävarmuutena, varovaisuutena sekä ylimääräisen ohjauksen tarpeena. Opettajien vastauksista korostui, miten luonnon arkisuus ei ole kaikille lapsille itsestään selvä osa arkea.

Mahdollisuuksiin saada vapaa-ajan luontokokemuksia vaikuttaa esimerkiksi oppilaan kodin sijainti, kulttuuri ja kotona edustettava luontosuhde. Koulu koettiin kuitenkin opettajien mielestä hyväksi paikaksi antaa kaikille oppilaille tasavertaisia luontokokemuksia ja tasoittaa eroja luontosuhteiden välillä.

Tutkimuksessa korostuivat myös havainnot oppilaiden luontosuhteiden moninaisuudesta. Oppilaiden luontosuhteet eivät näyttäydy opettajille ainoastaan kiinnostuksena ja läheisyytenä luontoa kohtaan, vaan myös epävarmuus, varovaisuus ja etäisyys edustavat tietynlaisia luontosuhteita. Koululla voi olla merkittävä rooli niiden oppilaiden luontosuhteiden tukemisessa, joiden arjessa luontokontaktit jäävät vähäisiksi. Toistuvat ja helposti saavutettavat kokemukset lähiluonnossa voivat lisätä oppilaiden varmuutta toimia luonnossa sekä vahvistaa kiinnostusta omaa lähiluontoa kohtaan. Tällöin ympäristökasvatus ei näyttäydy pelkästään tiedon välittämisenä, vaan myös mahdollisuutena tarjota oppilaille merkittäviä luontokokemuksia, jotka auttavat rakentamaan kokemuksellista ja emotionaalista suhdetta luontoon.

Matkailututkimuksen näkökulmasta tutkimus avaa kiinnostavan näkökulman siihen, miten lähiluontoon tehtävät retket voidaan todella nähdä lähimatkailun muotona. Koulusta tehtävien lähimatkojen avulla oppilaat voivat nähdä oman lähiluontonsa matkailijan silmin ja kokea arjesta tutut ympäristöt uudella tavalla. Lähiluontoa voidaan oppia tarkastelemaan merkityksellisenä, kiinnostavana ja tutkimisen arvoisena ympäristönä, mikä voi myöhemmin vaikuttaa myös lähiympäristön hyödyntämiseen lähimatkailussa. Omaan lähiluontoon syntyvä tunneside voi vahvistaa halua huolehtia luonnon hyvinvoinnista ja säilymisestä, ohjaten oppilaita kohti kestäviä elämäntapoja ja matkustusvalintoja.

Tuloksissa lähimatkailu ei näyttäydy vain fyysisenä liikkumisena lähiluontoon, vaan myös tapana kohdata ja merkityksellistää omaa lähiluontoa. Oppilaille lähiluontoon tehtävät lähimatkat voivat tarjota matkailukokemuksia ja -elämyksiä, joita he voivat myöhemmin muistella yhdessä. Koulupäivän aikaiset lähimatkat tarjoavat irrottautumisen koulun tavallisesta arjesta, vaikka fyysinen etäisyys onkin pieni. Näillä matkoilla matkailullinen kokemus rakentuu ennen kaikkea oman lähiluonnon kokemisen ja havainnoinnin sekä uuden oppimisen kautta.

Tutkimuksessani esille nousseet kokemuksellisuuden, toiminnallisuuden ja oppilaiden osallisuuden teemat ovat läsnä myös seikkailukasvatuksessa. Jatkotutkimuksessa olisi

kiinnostavaa tarkastella lähimatkailun ja seikkailukasvatuksen yhteyttä ja sitä, miten seikkailukasvatuksen käytännöt voisivat tukea kestävän ja paikallisuutta korostavan lähimatkailun kehittämistä. Seikkailukasvatuksesta saatavat seikkailulliset kokemukset auttavat ymmärtämään, että seikkailuja voi löytyä myös omasta arkisesta ympäristöstä. Tämä on vahvasti yhteydessä myös lähimatkailuun ja matkoilta saataviin matkakokemuksiin.

Tutkielmallani olen lisännyt ymmärrystä koulupäivän aikana luontoon tehtävistä lähimatkoista ja niiden vaikutuksesta oppilaiden luontosuhteisiin. Tutkielman tulosten avulla pystytään tarkastelemaan lähimatkailun ympäristökasvatukselle tarjoamia mahdollisuuksia sekä ympäristökasvatuksen merkitystä lähimatkailun kehittämiseksi Suomessa. Toivon tutkielmastani olevan apua matkailualalle tulevaisuuden lähimatkailun kehittämiseen ja ympäristökasvattajille ympäristökasvatuksen suunnitteluun sekä lasten luontosuhteiden muodostumisen ymmärtämiseen.

Kiitokset

Kun noin vuosi sitten aloin ensimmäisen kerran suunnittelemaan graduani, tuntui erittäin kaukaiselta että saisin sen vuodessa valmiiksi muiden opintojen ohella. Mutta niin se kuitenkin valmistui – lause, kappale ja sivu kerrallaan.

Haluan kiittää kaikkia henkilöitä, jotka ovat tavalla tai toisella auttaneet ja tukeneet minua tutkielman kirjoittamisessa. Lämmin kiitos ohjaajalleni Emily Höckertille, jonka kommentteista ja kannustuksesta oli aivan valtava apu. Kiitos että ohjasit minua oikeaan suuntaan ja uskoit tutkielmani valmistumiseen, kun tunsin olevani hukassa ja epäröin.

Kiitos perheelleni ja ystäväilleni tuesta ja kannustuksista koko tutkielman teon ja opintojeni ajan. Erityisesti haluan vielä kiittää ystävääni Lottaa kirjoitus- ja keskusteluseurasta. Lukuisat kirjastossa ja kahviloissa viettämämme tunnit antoivat minulle jaksamista tutkielman tekemiseen, eikä kirjoittaminen tuntunut yksinäiseltä.

LÄHTEET

- Björklund, H., Hiltunen, K., Purhonen, J., Rainio, M., Säaskilahti, N., & Vallius, A. (2022). Kysymyksiä luonnosta. Teoksessa H. Björklund, K. Hiltunen, J. Purhonen, M. Rainio, N. Säaskilahti, & A. Vallius (Toim.), *Luontosuhteiden luonto: taiteentutkimuksen ja ekologian näkökulmia* (Vsk. 133, ss. 37–92). Nykykulttuurin tutkimuskeskuksen julkaisuja. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-9459-4>
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: A practical guide* (4). SAGE. <https://uk.sagepub.com/en-gb/eur/thematic-analysis/book248481>
- Cantell, H., Aarnio-Linnavuori, E., & Tani, S. (2020). *Ympäristökasvatus: kestävän tulevaisuuden käsikirja*. PS-kustannus.
- Chawla, L. (1998). Significant life experiences revisited: A review of research... *Journal of Environmental Education*, 29(3), 11. <https://doi.org/10.1080/00958969809599114>
- Chawla, L. (1999). Life paths into effective environmental action. *Journal of Environmental Education*, 31(1), 15–26. <https://doi.org/10.1080/00958969909598628>
- Diaz-Soria, I. (2017). Being a tourist as a chosen experience in a proximity destination. *Tourism Geographies*, 19(1), 96–117. <https://doi.org/10.1080/14616688.2016.1214976>; JOURNAL: JOURNAL:RTXG20; WGR OUP: STRING: PUBLICATION
- Edelheim, J., & Ilola, H. (2016). Matkailututkimus, matkailija ja matkailu. Teoksessa J. Edelheim & H. Ilola (Toim.), *Matkailututkimuksen avainkäsitteet* (ss. 17–25). Lapland University Press.
- Edelheim, J. R., Iivari, P., & Ilola, H. (2013). Matkailun turvallisuus. *Matkailututkimus*, 9(1), 5–6. <https://journal.fi/matkailututkimus/article/view/90879>
- Eskola, J., Lähti, J., & Vastamäki, J. (2018). Teemahaastattelu: Lyhyt selviytymisopas. Teoksessa R. Valli (Toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (5. p.). PS-kustannus.

- Fingo. (ei pvm.). *Globaalikasvatuksen verkkokurssi*. Noudettu 17. toukokuuta 2026, osoitteesta <https://fingo.fi/oppiminen/verkkokurssit/globaalikasvatuksen-verkkokurssi/>
- Finto. (ei pvm.). *Ympäristöherkkyys*. Noudettu 23. huhtikuuta 2026, osoitteesta <https://finto.fi/keko/fi/page/p185>
- Fundoni, M. (2026). Tourist-children and environmental education: a path towards sustainable tourism. Teoksessa H. Schänzel, C. Khoo, & M. J. H. Yang (Toim.), *Handbook on Children and Family Tourism* (ss. 75–92). Edward Elgar Publishing Ltd. <https://doi.org/10.4337/9781035324842.00013>
- Giusti, M., Mäkelä, V., Garbett Skagerlid, A., & Nagatsu, M. (2025). Shifting relationships with nature through schools: exploring the social and spatial context for transformative sustainability education. *Ecology and Society*, 30(2). <https://doi.org/10.5751/ES-15969-300234>
- Haverinen, R., Mattila, K., Neuvonen, A., Saramäki, R., & Sillanaukee, O. (2021). Osa 1: Muutoksen tuulia. Teoksessa R. Haverinen, K. Mattila, A. Neuvonen, R. Saramäki, & O. Sillanaukee (Toim.), *Ihminen osana elonkirjoa. Luontosuhteet, luontokäsitykset ja sivistys kestävyyskriisin aikakaudella* (ss. 12–50). Sitra.
- Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (2022). *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö* ([2. painos]). Gaudeamus.
- Hoogendoorn, G., & Hammett, D. (2021). Resident tourists and the local "other". *Tourism Geographies*, 23(5–6), 1021–1039. <https://doi.org/10.1080/14616688.2020.1713882>
- Ives, C. D., Abson, D. J., von Wehrden, H., Dorninger, C., Klaniecki, K., & Fischer, J. (2018). Reconnecting with nature for sustainability. *Sustainability Science*, 13(5), 1389–1397. <https://doi.org/10.1007/S11625-018-0542-9/FIGURES/2>
- Jeuring, J., & Diaz-Soria, I. (2017). Introduction: proximity and intraregional aspects of tourism. *Tourism Geographies*, 19(1), 4–8. <https://doi.org/10.1080/14616688.2016.1233290>
- Juhila, K. (2019). Teemoittelu ja temaattinen analyysi. Teoksessa J. Vuori (Toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto.

<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/analyysitavan-valinta-ja-yleiset-analyysitavat/teemoittelu/>

- Kaasinen, A. (2026). Löytöretkiä maailmaan - Ympäristökasvatus esi- ja alkuopetuksessa. Teoksessa T. Kyrönlampi, K. Mäkitalo, & M. Uitto (Toim.), *Esi- ja alkuopetuksen käsikirja* (3. p., ss. 152–173). Santalahti-kustannus.
- Keiski, R., Hämäläinen, K., Karhunen, M., Löfström, E., Näreaho, S., Varantola, K., Spoof, S.-K., Tarkiainen, T., Kaila, E., & Aittasalo, M. (2023). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa: Tutkimuseettisen neuvottelukunnan HTK-ohje 2023. *Tutkimuseettinen neuvottelukunta*.
- Kesebir, S., & Kesebir, P. (2017). A Growing Disconnection From Nature Is Evident in Cultural Products. *Perspectives on Psychological Science*, *12*(2), 258–269. <https://doi.org/10.1177/1745691616662473>
- Keto, S., Pulkki, J., & Rautio, P. (2021). Kuinka laajaa on laaja- alainen osaaminen? Rakentavan monilajisen vuorovaikutuksen sisällyttäminen opetussuunnitelmiin. Teoksessa R. Haverinen, K. Mattila, A. Neuvonen, R. Saramäki, & O. Sillanaukee (Toim.), *Ihminen osana elonkirjoa. Luontosuhteet, luontokäsitykset ja sivistys kestävyyskriisin aikakaudella* (ss. 80–92). Sitra.
- Kiviranta, L., Lindfors, E., Rönkkö, M.-L., & Luukka, E. (2024). Outdoor learning in early childhood education: exploring benefits and challenges. *Educational Research*, *66*(1), 102–119. <https://doi.org/10.1080/00131881.2023.2285762>
- Kohonen, I., Kuula-Luumi, A., & Spoof, S.-K. (2019). Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa: Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019. *Tutkimuseettinen neuvottelukunta*.
- Kuo, M., Barnes, M., & Jordan, C. (2019). Do experiences with nature promote learning? Converging evidence of a cause-and-effect relationship. *Frontiers in Psychology*, *10*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00305>
- Leppänen, M., & Pajunen, A. (2019). *Suomalainen metsäkylpy*. Gummerus.

- Liefländer, A. K., Fröhlich, G., Bogner, F. X., & Schultz, P. W. (2013). Promoting connectedness with nature through environmental education. *Environmental Education Research, 19*(3), 370–384. <https://doi.org/10.1080/13504622.2012.697545>
- Liu, J., Chen, Q. Y., & Dang, J. (2022). New intergenerational evidence on reverse socialization of environmental literacy. *Sustainability Science, 17*(6), 2543–2555. <https://doi.org/10.1007/s11625-022-01194-z>
- Lumsdon, L. M., & Page, S. J. (2007). Tourism and Transport. Teoksessa *Tourism and Transport: Issues and Agenda for the New Millennium* (1. painos). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780080519401>
- Metsähallitus. (2022). *Luonto- ja ympäristökasvatus sekä ympäristötietoisuuden edistäminen Metsähallituksen Luontopalveluissa.*
- Milne, J., Rantala, O., & Grimwood, B. S. R. (2019). Children as tour guides. *Matkailututkimus, 15*(2), 33–44. <https://doi.org/10.33351/MT.88269>
- Ojala, A. (2012). *What Makes Us Environmentally Friendly? : Social Psychological Studies on Environmental Concern, Components of Morality and Emotional Connectedness to Nature.* <http://kirjakauppa.unigrafia.fi/>
- Oksanen, M. (2021). Sivistys ja valistus luontosuhteessa. Teoksessa R. Haverinen, K. Mattila, A. Neuvonen, R. Saramäki, & O. Sillanaukee (Toim.), *Ihminen osana elonkirjoja. Luontosuhteet, luontokäsitykset ja sivistys kestävyyskriisin aikakaudella* (ss. 115–130). Sitra.
- Opetushallitus. (ei pvm.-a). *Ilmasto- ja ympäristökasvatus sekä kiertotalous.* Noudettu 10. toukokuuta 2026, osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/ilmasto-ja-ymparistokasvatus-seka-kiertotalous>
- Opetushallitus. (ei pvm.-b). *Ympäristöopin keskeisiä teemoja.* Noudettu 23. huhtikuuta 2026, osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/ymparistoon-keskeisia-teemoja>
- Opetushallitus. (2025). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.*
- Puhakka, R., Rantala, O., Roslund, M. I., Rajaniemi, J., Laitinen, O. H., & Sinkkonen, A. (2019). Greening of Daycare Yards with Biodiverse Materials Affords Well-Being, Play

- and Environmental Relationships. *International Journal of Environmental Research and Public Health* 2019, Vol. 16, 16(16). <https://doi.org/10.3390/ijerph16162948>
- Rantala, O., García-Rosell, J.-C., Haanpää, M., Haapakoski, A.-E., Hakkarainen, M., Höckert, E., Jutila, S., Lüthje, M., Nousiainen, M., & Veijola, S. (2024). Kriittinen yhteiskuntatieteellinen matkailututkimus Suomessa. *Matkailututkimus*, 20(1), 48–74. <https://doi.org/10.33351/MT.144364>
- Rantala, O., Höckert, E., Anttila, S., Ranta, S., & Valtonen, A. (2024). Proximity and tourism in the Anthropocene. *Annals of Tourism Research*, 105(103733). <https://doi.org/10.1016/j.annals.2024.103733>
- Rantala, O., & Puhakka, R. (2019). Lasten ja nuorten luontoyhteyden vahvistamisesta perusta tulevaisuuden lähimatkailulle. *Matkailututkimus*, 15(1), 93–96. <https://doi.org/10.33351/MT.84347>
- Rantala, O., & Puhakka, R. (2020). Engaging with nature: nature affords well-being for families and young people in Finland. *Children's Geographies*, 18(4), 490–503. <https://doi.org/10.1080/14733285.2019.1685076>
- Rantala, O., Salmela, T., Valtonen, A., & Höckert, E. (2020). Envisioning Tourism and Proximity after the Anthropocene. *Sustainability* 2020, Vol. 12, Page 3948, 12(10), 3948. <https://doi.org/10.3390/SU12103948>
- Ratinen, I. (2021). Lasten ympäristöherkkyyttä tukeva luontokasvatus kestävän elämäntavan perustana. Teoksessa R. Haverinen, K. Mattila, A. Neuvonen, R. Saramäki, & O. Sillanaukee (Toim.), *Ihminen osana elonkirjoa* (s. 93). Sitra.
- Rautio, P. (2013). Children who carry stones in their pockets: on autotelic material practices in everyday life. *Children's Geographies*, 11(4), 394–408. <https://doi.org/10.1080/14733285.2013.812278>
- Richards, G. (2016). Tourists in their own city -considering the growth of a phenomenon. *Tourism today*, 16, 8–16. https://www.researchgate.net/publication/348509950_Tourists_in_their_own_city_-_considering_the_growth_of_a_phenomenon

- Ropo, E. (2022). Kestävä kehitys opetussuunnitelman tavoitteena: Kasvatuksellisen transformaation mahdollisuuksista kouluopetuksessa. Teoksessa T. Tervasmäki, O.-J. Jokisaari, K. Jurvakainen, J. Kallio, J. Pulkki, P. Takkinen, A. Tammenoksa, & J. Varpanen (Toim.), *Maailman tärkein tehtävä. Esseitä kasvatuksesta, vastuusta ja toivosta*. 203–238. Niin & Näin.
- Räikkönen, J. (2017). Elämykset. Teoksessa J. Edeleheim & H. Ilola (Toim.), *Matkailututkimuksen avainkäsitteet* (ss. 153–157). Lapland University Press.
- Saaranen-Kauppinen, A., & Puusniekka, A. (2006). *KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto*. <https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/>
- Sakellari, M., & Skanavis, C. (2013). Sustainable tourism development: Environmental education as a tool to fill the gap between theory and practice. *International Journal of Environment and Sustainable Development*, 12(4), 313–323.
<https://doi.org/10.1504/IJESD.2013.056316>
- Salmela, T., Nevala, H., Nousiainen, M., & Rantala, O. (2021). Proximity tourism: A thematic literature review. *Matkailututkimus*, 17(1), 46–63.
<https://doi.org/10.33351/MT.107997>
- Salonen, A. O., & Foster, R. (2021). Irtolemisesta merkitykselliseksi osaksi maailmaa. Teoksessa R. Haverinen, K. Mattila, A. Neuvonen, R. Saramäki, & O. Sillanaukea (Toim.), *Ihminen osana elonkirjoa. Luontosuhteet, luontokäsitykset ja sivistys kestävyyskriisin aikakaudella* (ss. 52–64). Sitra.
- Salumäki, T. (2019, syyskuuta 27). *Yle Luonnon kysely: Suomalainen on yllättävän vahvasti luontoihminen – sienestys, kalastus ja kansallispuistot eivät silti kiinnosta useimpia | Luonto | Yle*. <https://yle.fi/a/20-291870>
- Sarkkinen, S. (2017). Mitä ympäristökasvatus on? . *Ympäristökasvatus-verkkolehti*, 2(2017).
<https://feesuomi.fi/lehti/mita-ymparistokasvatus-on/>
- Seraphin, H., Yallop, A. C., Seyfi, S., & Hall, C. M. (2022). Responsible tourism: the ‘why’ and ‘how’ of empowering children. *Tourism Recreation Research*, 47(1), 62–77.
<https://doi.org/10.1080/02508281.2020.1819109;SUBPAGE:STRING:ACCESS>

- Sipari, P., Muotka, A., Kinni, A., & Ahola, P. (ei pvm.). *Ilmastokasvatus*. Luokanopen ilmasto-opas. Noudettu 17. toukokuuta 2026, osoitteesta <https://luokanopenilmasto-opas.fi/ilmastokasvatus>
- Skanaavis, C., & Sakellari, M. (2011). International Tourism, Domestic Tourism and Environmental Change: Environmental Education Can Find The Balance. *tourismos*, 6(1), 233–249. <https://doi.org/10.26215/TOURISMOS.V6I1.206>
- Soinnunmaa, P., Willamo, R., Helenius, L., Holmström, C., Kaikko, A., & Nuotiomäki, A. (2021). Voiko luonnosta tulla pois? Mikä on se luonto, johon olemme suhteessa? Teoksessa R. Haverinen, K. Mattila, A. Neuvonen, R. Saramäki, & O. Sillanaukee (Toim.), *Ihminen osana elonkirjoa. Luontosuhteet, luontokäsitykset ja sivistys kestävyyskriisin aikakaudella* (ss. 65–79). Sitra.
- Teräs, M., & Toiviainen, H. (2014). Kehittävä teema-analyysi kasvatustieteen tutkimusmenetelmänä. *Aikuiskasvatus*, 34(2), 84–95. <https://journal.fi/aikuiskasvatus/article/view/94084/52762>
- Tuomi, Jouni., & Sarajärvi, Anneli. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos). Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tyrväinen, L., Halonen, J. I., Pasanen, T., Ojala, A., Täubel, M., Kivelä, S., Leskelä, R.-L., Pennanen, P., Manninen, J., Sinkkonen, A., Haahtela, T., Haveri, H., Grotenfelt-Enegren, M., Lankia, T., & Neuvonen, M. (2024). Luontoympäristön terveysvaikutukset ja niiden taloudellinen merkitys. Teoksessa *Luonnonvara- ja biotalouden tutkimus* (Vsk. 76). Luonnonvarakeskus. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-380-963-5>
- UNWTO. (ei pvm.). *Glossary of tourism terms*. Noudettu 5. toukokuuta 2026, osoitteesta <https://www.untourism.int/glossary-tourism-terms#S>
- Valkonen, J. (2010). *Ympäristösosiologia*. WSOYpro.
- Wolff, L.-A. (2004). Ympäristökasvatus ja kestävä kehitys: 1960-luvulta nykypäivään. Teoksessa H. Cantell (Toim.), *Ympäristökasvatuksen käsikirja* (ss. 18–29). PS-Kustannus. www.ps-kustannus.fi

WWF Suomi. (ei pvm.). *WWF:n ympäristökasvatus – Opettajille*. Noudettu 8. joulukuuta 2025, osoitteesta <https://wwf.fi/opettajille/>

Ympäristöministeriö. (2025). *Luontobarometri 2025*.
<https://ym.emmi.fi/1/xgQhLFtkVNx7/a/qbF2Nz98tRVN>

LIITE 1. HAASTATTELURUNKO

Taustoitus:

- Mitä luokkatasoa opetat?
- Millaisessa ympäristössä koulusi sijaitsee? Millaista luontoa lähellä on?

Kysymykset ympäristökasvatuksesta ja lähiluonnosta:

- Miten toteutat ympäristökasvatustasi luokassasi?
- Hyödynnätkö koulun lähiluontoa ympäristökasvatuksessa? Jos kyllä, niin miten ja kuinka usein?
 - o Onko esimerkiksi vuodenaikojen välillä eroja?
- Millaisia mahdollisuuksia lähiluonto mielestäsi tarjoaa ympäristökasvatukselle? Onko jotain sellaista, mitä luokahuoneessa ei voida saavuttaa?
- Millaisia haasteita tai rajoitteita ympäristökasvatuksen toteuttamiseen liittyy?
- Miten opetussuunnitelma tai muualta tulevat ohjeet ohjaavat ympäristökasvatusta? Kuinka paljon ympäristökasvatuksen toteutus on riippuvainen opettajasta?
- Mikä on ympäristökasvatuksen suhde muihin oppiaineisiin?
- Miten ympäristökasvatuksesta puhutaan kouluissa, koetaanko se tärkeänä? Millaisessa arvossa sitä pidetään?

Kysymyksiä liittyen luontosuhteeseen:

- Millaisena näet ympäristökasvatuksen roolin lasten luontosuhteen kehittämisessä?
 - o Oletko huomannut muutoksia lasten toiminnassa, asenteissa ja suhtautumisessa luontoon?
 - o Koetko tuttujen luontoympäristöjen madaltavan oppilaiden kynnystä toimia luonnossa?
- Millaiset kokemukset ja toimintatavat ovat mielestäsi erityisen tärkeitä luontosuhteen rakentumisessa?
- Millaisena näet kodin vaikutuksen lasten luontosuhteisiin?
- Miten koet, että koulupäivän aikana tapahtuvat luontokokemukset eroavat vapaa-ajan luontokokemuksista?