



Hannele Kyllönen ja Jaana Savilahti

Luokanopettajien haastattelututkimus kouluruokailusta ja ruokakasvatuksesta

Kasvatustieteen Pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Taito- ja taidepainotteinen luokanopettajakoulutus
18.3.2022

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Luokanopettajien haastattelututkimus kouluruokailusta ja ruokakasvatuksesta (Hannele Kyllönen, Jaana Savilahti)

Pro Gradu -tutkielma, 102 sivua, 1 liitesivu

Maaliskuu 2022

Maksuton kouluruokailu on merkittävä voimavara ja oppimisen tuki oppilaille ja opettajille, jota on tarjottu jo usean vuosikymmenen ajan Suomessa. Kouluruokailulla on kasvatuksellisia, sosiaalisia ja fyysisiä tavoitteita. Kouluruokailun haasteita nykypäivänä ovat suosion vähentyminen ja ruokakulttuurin muutokset. Tämän tutkimuksen taustalla on huoli siitä, onko luokanopettajilla riittäviä keinoja ohjata ja edistää kouluruokailun toteutumista tavoitteiden mukaisesti. Kouluruokailun pedagogiseen ulottuvuuteen kuuluu ruokakasvatus, jonka avulla voidaan edistää syömisestä taitoja ja sitä kautta kouluruokailun suosion lisäämistä. Tällä hetkellä ruokakasvatuksella ei ole merkittävää roolia suomalaisessa koulujärjestelmässä.

Tässä tutkimuksessa on käytetty laadullista menetelmää, jonka lähestymistapa on fenomenologinen. Tutkimusintressinä oli selvittää luokanopettajien kokemuksia kouluruokailusta sekä käsitteitä ja keinoja toteuttaa ravitsemuskasvatusta. Tämä tutkimus toi esiin uuden näkökulman asiaan, koska luokanopettajien kokemuksia ja näkemyksiä ei ole tutkittu kouluruokailun osalta aikaisemmin. Työn teoreettinen viitekehys pohjautuu osittain Kyllösen (2021) kandidaatin työn päälle. Tutkimusmetodinä oli käytössä puolistrukturoitu teemahaastattelu, jossa haastateltavina oli kahdeksan luokanopettajaa eri puolilta Suomea. Haastattelut toteutettiin etäyhteyksin joulutammikuun aikana 2021–2022. Aineiston analyysimenetelmänä on käytetty teoriaohjaavaa sisällönanalyysia.

Tutkimustulokset osoittivat, että luokanopettajat pitivät kouluruokailua positiivisena ja oppimista tukevana keinona koulun arjessa. Kouluruokailu oli myös opettajille itselleen tärkeä tauko ja mahdollisuus oppilaiden kohtaamiseen. Haastattelujen perusteella luokanopettajat pitivät sekä kouluruokailun fysiologista että sosiaalista ja kasvatuksellista puolta tärkeinä. Ruokailutilanteessa sosiaalinen ulottuvuus nähtiin merkittävänä kulttuurin ja tapakasvatuksen osalta. Luokanopettajat painottivat kouluruokailun fysiologista välttämättömyyttä. Kasvatuksellisesta ulottuvuudesta korostui etenkin sääntöjen merkitys ruokailutilanteessa. Lisäksi haastatellut korostivat oppiaineiden sisältöjä ruokailun tavoitteiden saavuttamiseksi. Haasteena luokanopettajat näkivät omat keinonsa ohjata ja tukea ruokailun ongelmakohtia, kuten heikosti syöviä oppilaita. Johtopäätöksissä todetaan, että luokanopettajilla on paljon syömisestä taitoa tukevia menetelmiä, mutta tavoitteiden saavuttamiseksi tarvittaisiin yhtenäisen toimintalinjan valtakunnallisesti. Kotien kanssa tehtävä yhteistyö kouluruokailun tukemiseksi näyttäytyi osittain haasteena ja osittain merkittävänä voimavarana. Tämän tutkimuksen tulokset voivat tukea kouluja niiden suunnitellessa kouluruokailun ja ravitsemuskasvatuksen toteuttamista.

Avainsanat: Kouluruokailu, ravitsemuskasvatus, ruokakasvatus, luokanopettajien kokemukset, fenomenologia, sisällönanalyysi, teemahaastattelu

University of Oulu

Faculty of Education

Interview study on preschool teachers about school dining and nutrition education (Hannele Kyllönen, Jaana Savilahti)

Master's thesis, 102 pages, 1 appendix

March 2022

Free school dining is a significant resource and learning support for students and teachers that has been offered in Finland for several decades. School dining has educational, social, and physical objectives. The challenges of school lunch today are its declining popularity and changes in food culture. Underlying in this study is a concern as to whether classroom teachers have the appropriate means to guide and implement school meals in accordance with the learning objectives. The pedagogical dimension of school meals also includes nutrition education, which can be used to practice eating skills and thereby increase the popularity of school meals. At present, nutrition education does not play a significant role in the Finnish school system.

This study is qualitative in nature with a phenomenological approach. The aim of the research was to find out how class teachers experience school dining as well as gather their perceptions and ways of implementing nutrition education. This study brought a new perspective to the topic, as the experiences and views of classroom teachers regarding school lunches have not been studied before. The theoretical framework of the thesis is partly based on Kyllönen's (2021) bachelor's thesis. The research method used was a semi-structured thematic interview, in which eight classroom teachers from different parts of Finland were interviewed. The interviews were conducted remotely during December and January of 2021-2022. Theory-guided content analysis was used as the method of data analysis.

The results of the survey showed that preschool teachers considered school dining to be a positive and supportive learning situation in everyday school life. School lunches were also an important break for teachers and provided an opportunity to meet students. Based on the interviews, the preschool teachers considered both the physiological and social, but also educational aspects of school dining, important. In the eating situation, the social dimension was seen as important both in terms of culture and teaching manners. The preschool teachers also emphasized the physiological necessity of school dining. The educational dimension highlighted the importance of rules in the dining situation. In addition, the interviewees emphasized the contents of the school subjects in order to achieve the goals of the eating situation. When asked about challenges, the classroom teachers brought up difficulties regarding their own ways to guide and address the problem areas of the eating situations, such as students who have problems with eating. The findings of the study show that preschool teachers have many different methods to support the students' eating skills, but that a unified policy would be needed nationwide to achieve the goals. Working together with homes to support school meals turned out to be both a challenge as well as a significant resource. The results of this study may help schools in planning the implementation of school meals and nutrition education.

Keywords: School dining, nutrition education, food education, phenomenology, preschool teachers experience, content analysis, semi-structured interview

Sisältö

1 Johdanto	6
2 Ruokailun yleiset merkitykset ja tavoitteet	9
2.1 Kouluruokailun historia	9
2.2 Yleiset kouluruokailua ohjaavat velvoitteet	12
2.2.1 Perusopetuslaissa ja muissa lakia koskevissa säädöksissä	13
2.2.2 Opetussuunnitelmassa	15
2.2.3 Ruoka- ja ravitsemussuositukset	16
3 Ruokailun erilaiset ulottuvuudet	19
3.1 Kasvatuksellinen ulottuvuus	19
3.1.1 Kasvatus ja oppiminen	20
3.1.2 Ruoka – ja ravitsemuskasvatus	21
3.1.3 Syöminen opeteltavana taitona	23
3.2 Fysiologinen ulottuvuus	24
3.2.1 Ravinnon merkitys kouluikäisen kasvuun ja kehitykseen	25
3.2.2 Ravinnon merkitys oppimiselle ja aivojen kehittymiselle	27
3.2.3 Ravinnon sekä nesteen merkitys käyttäytymiseen	28
3.3 Sosiaalinen ulottuvuus	29
3.3.1 Sosiaalisten suhteiden merkitys ruokailutottumusten syntymiseen	30
3.3.2 Ruokailutila- ja paikka	32
3.3.3 Yhteistyö eri tahojen välillä	34
4 Tutkimuksen toteutus	36
4.1 Tavoite	36
4.2 Luotettavuus ja eettisyys	37
4.3 Metodologia	40
4.3.1 Fenomenologia kokemusten tutkimuksessa	40
4.3.2 Haastattelututkimus	41
4.3.3 Teemahaastattelu osana haastattelututkimusta	43
4.4 Aineiston kerääminen ja aineiston analyysi	45
4.4.1 Haastattelujen toteutus	45
4.4.2 Haastateltavat	46
4.4.3 Aineiston litterointi ja analyysimenetelmänä sisällönanalyysi	47
4.4.4 Analyysin toteutus	49
5 Tulokset	52
5.1 Kouluruokailu tilanteena	52
5.1.1 Ruokailutilan järjestäminen	52
5.1.2 Ruokailutilanne kokemuksena	55

5.1.3 <i>Ruokailun valvontavastuu ja opettajien ruokailu</i>	57
5.2 Kouluruokailun tavoitteet ja merkitykset	60
5.2.1 <i>Sääntöjen merkitys</i>	60
5.2.2 <i>Sosiaalinen ja vertaistuellinen tavoite</i>	64
5.2.3 <i>Merkitys hyvinvoinnille ja oppimiselle</i>	66
5.2.4 <i>Kasvatuksellinen tavoite</i>	69
5.3 Ruokakasvatus	70
5.3.1 <i>Kouluruokailun tiedot ja taidot</i>	71
5.3.2 <i>Luokanopettajien erilaisia opetustapoja</i>	72
5.3.3 <i>Ruokakasvatuksellinen ohjaus</i>	74
5.4 Muut	75
5.4.1 <i>Kodin merkitys kouluruokailulle</i>	76
5.4.2 <i>Kotien kanssa tehtävä yhteistyö</i>	79
5.4.3 <i>Haasteet kouluruokailussa ja ruokahenkilöstön osuus</i>	81
6 Johtopäätökset	84
6.1 Luokanopettajien kokemuksia kouluruokailusta	85
6.2 Luokanopettajien käsityksiä ruokakasvatuksesta	88
6.3 Luokanopettajien tapoja toteuttaa ruokakasvatusta	89
7 Pohdinta	91
Lähteet	95

1 Johdanto

Suomalaisissa kouluissa on jo vuosikymmeniä sitten huomattu ruokailun yhteys oppilaiden jakamiseen sekä oppimiseen (Lintukangas, Manner, Mikkola-Montonen, Mäkinen & Partanen, 1999, 5). Laki kouluruokailusta onkin säädetty jo vuonna 1943 ja viiden vuoden siirtymäajan jälkeen se on astunut voimaan vuonna 1948 (Hokkanen & Hietala, 1944; Lintukangas, 1999). Lintukankaan ja Palojoen (2012, 38) mukaan kouluruokailun oli huomattu edistävän oppimista, koska oppilaat jaksoivat sen turvin koko koulupäivän. Myöhemmin siitä on tullut yhä merkittävämpi kansakunnan virstanpylväs ja se on taannut oppilaiden terveen kasvun kodin sosioekonomisesta asemasta huolimatta (Lintukangas & Palojoki, 2012, 38). Suomalainen kouluruokailu on maksuttomuudessaan merkittävä tuki yhteiskunnalta, mutta sitä pidetään kuitenkin usein itsestään selvänä asiana (Lintukangas ym., 1999, 5). Kouluruokailulla on yhä tärkeä ravitsemuksellinen merkitys, jonka lisäksi sillä on myös opetuksellinen ja sosiaalinen tehtävä (Opetushallitus [OPH], 2022b, 42).

Tämä tutkimus käsittelee kouluruokailua luokanopettajien näkökulmasta. Aiheen valinnan taustalla on ollut huoli siitä, onko luokanopettajilla riittävästi taitoja, tietoja ja resursseja ohjata kouluruokailua. Perusopetuksen opetussuunnitelman (OPH, 2014, 42) mukaan ruokailuhetkillä edistetään ruokakasvatuksen tavoitteita. Lintukankaan (2007, 22) mukaan ruoka- ja ravitsemuskasvatuksella tarkoitetaan terveellisiin ja terveyden kannalta suotaviin ruokailutottumuksiin kasvattamista. Tässä tutkimuksessa käytetään ruokakasvatuksen ja ravitsemuskasvatuksen käsitteitä rinnakkain. Molempien käsitteiden käyttö on perusteltua tässä työssä siitä syystä, että niitä käytetään myös kirjallisuudessa. Kaiken kaikkiaan kouluruokailu ja ruokakasvatus pitävät sisällään paljon toimintaa (Risku-Norja, 2011). Ruokakasvatusta voidaan toteuttaa koulussa monella tavalla integroiden sitä muihin oppiaineisiin. Esimerkiksi ruokalaulujen laulaminen, lorut, ruoan tutkiminen aistien avulla sekä ruoasta puhuminen ovat luontevia keinoja toteuttaa ruokakasvatusta.

Terveelliseen kouluruokaan kuuluu monipuolisuus ja aterian osien tasapuolinen syöminen (Haglund, Huupponen, Ventola & Hakala-Lahtinen, 2012, 136). Ruokavalion kokonaisuudella on yhteys terveyteen ja hyvinvointiin (Valtion ravitsemusneuvottelukunta [VRN], 2014.) Selvitysten mukaan vain harvat oppilaat syövät kouluruokailussa kaikki ateriaan kuuluvat osat (Terveyden ja hyvinvoinninlaitos [THL], 2021; Tilles-Tirkkonen ym., 2021). Kouluterveyskyselyn mukaan 4. ja 5. luokkalaisista 16 prosenttia söi kouluaterian kaikki osat vuonna 2017 ja

noin 12 prosenttia vuonna 2019 (THL, 2021). Lounaan osilla tarkoitetaan pääruoan, salaatin tai raasteiden sekä salaatinkastikkeen tai öljyn, maidon tai piimän sekä leivän syömistä (THL, 2021). Kouluterveyskyselyn (THL, 2021) mukaan pääruokaa päivittäin syövien 4. ja 5. luokkalaisten osuus oli 78 prosenttia vuonna 2017 ja 73 prosenttia vuonna 2021. Haglundin ja kollegoiden (2012, 136) mukaan 90 prosenttia oppilaista valitsee lautaselle pääruoan, mutta muut aterian osat, kuten salaatti saattavat jäädä syömättä. Raulio, Tapanainen, Nelimarkka, Kuusipalo ja Virtanen (2018) tutkivat oppilaiden kouluruokailua kuvaamalla oppilaiden lounaita. Tämän tutkimuksen tuloksissa selvisi, että suositusten mukaisesti salaattia otti lounaalla 38 prosenttia kuudennella luokalla olevista ja 54 prosenttia kahdeksaluokkalaisista. Salaatti kuitenkin jäi syömättä kahdeksaluokkalaisista 11 prosentilla sekä viidellä prosentilla kuudesluokkalaisista. Tässä tutkimuksessa näyttäytyi sama piirre, joka on tyypillistä koko väestölle; salaattia ei syödä riittävästi (Raulio ym., 2018).

Kouluterveyskyselyn (THL, 2021) mukaan aamupalan jätti väliin 4. ja 5. luokalla olevista oppilaista vuonna 2017 keskimäärin hieman alle 23 prosenttia ja vuonna 2021 jo reilu 27 prosenttia. Vuosien 2017 ja 2021 tulosten välillä on eroa negatiiviseen suuntaan sekä kouluruokailun syömisen että aamupalan väliin jättämisen osalta (THL, 2021). Toisaalta myös ylipainoisten kouluikäisten määrä kertoo ruokailutottumusten muutoksesta (THL, 2020). Vanhalan (2012) mukaan lapsi tulisi opettaa itse tunnistamaan kylläisyyden tunne eikä vanhempien tai muiden aikuisten tulisi puuttua lapsen syömiin ruokamääriin. Lapsen oppiessa itse lopettamaan syömissä kylläisyydentunteen tunnistamisen jälkeen, myös ylipainon riski pienenee (Vanhalan, 2012).

Viime vuosina etenkin huoli lasten ja nuorten painonhallinnasta on kasvanut merkittävästi (Haglund ym., 2012, 137). Prosessoitu ja sokerinen ruoka tarjoaa hyvän suutuntuman ja maun, joka tekee siitä haluttavaa (Olivieri, 2020, 31). Koulun tarjoamilla aterioilla vältetään ylimääräisen sokerin käyttöä, eikä virvoitusjuomia tarjota koulussa laisinkaan (VRN, 2017, 56). Pitkälle prosessoitujen ruokien ravintotiheys on alhaisempi, eikä kasvava lapsi saa tällaisesta ruoasta tarpeeksi hivenaineita (Haglund ym., 2012, 135). Kouluiässä olevan lapsen ylipaino jatkuu herkästi aikuisikään asti ja altistaa monille ongelmille sekä sairauksille (Haglund ym., 2012, 137; Heidari-Beni & Kelishadi, 2020, 32). Tämä ilmiö on näkyvissä etenkin Yhdysvalloissa, mutta se on nousussa myös muualla maailmassa (Olivieri, 2020, 31). Tämän ajan ruokakulttuuri on siis uusien haasteiden edessä.

Jerosen (2011, 9) mukaan yksi huolenaihe on kouluruokailun jääminen vähälle huomiolle koulun arjessa, joka kertoo myös arvostuksen puutteesta. Lintukankaan ja Palojoen (2012, 3) mukaan kouluruokailun kehittäminen on voinut kohdistua liikaa aterian tuotannolliseen ja taloudelliseen puoleen. Lintukangas ja Palojoki (2012, 3) myös mainitsevat, että opetushenkilökunta on saattanut säilyttää vastuuta ruokapalvelun henkilökunnalle ja vetäytyä itse kouluruokailun ohjauksesta. Koronapandemian aikaan keväällä 2020 koulujen sulkeuduttua poistui oppilailta myös hetkellisesti päivittäinen kouluruokailu. Maailman ruokaohjelman (World Food Programme [WFP], 2021) mukaan pandemian keskellä huomattiin, että koulutus on muutakin, kuin oppikirjoja tai luokkahuoneita. Pandemian keskellä huomattiin, kuinka tärkeä suoja ja tukiverkko kouluruokailu on itsessään oppilaille ja heidän perheilleen (WFP, 2021).

Tässä tutkimuksessa tavoitteena on saada luokanopettajien itsensä ääni kuuluviin. Tämän työn tutkijoiden lähtökohta aiheeseen on myös henkilökohtainen. Toinen tutkijoista teki kandidaatin työnä katsauksen kouluruokailun tavoitteisiin ja merkityksiin (Kyllönen, 2021). Tässä kandidaatin työssä näkyi, kuinka kouluruokailun suosio ei ole kovin suurta. Tämä Pro gradu -tutkielma on oma itsenäinen työnsä kahden tutkijan kesken, mutta se rakentuu osittain myös tämän kandidaatin työn pohjalle ja käytetyt lähteet ovat osittain samoja. Tämän työn taustalla on kokemus siitä, kuinka kentällä olevat luokanopettajat ovat tuoneet esiin huoltaan oppilaiden vähäisestä syömisestä. Eri kouluissa työskentelevät luokanopettajat ovat kertoneet, kuinka osa oppilaista ei syö välttämättä ollenkaan kouluruokaa ja keinot puuttua näihin tilanteisiin voivat olla hyvin vähäiset. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tuottaa tietoa, millaisena luokanopettajat pitävät kouluruokailutilannetta. Lisäksi kiinnostavaa on tutustua myös koulussa toteutettavaan ruokakasvatukseen ja siihen, millaiset valmiudet luokanopettajilla on ohjata ja opettaa terveen ruokasuhteen muodostumista. Tutkimusta aloittaessa taustalla on paljon kysymyksiä, kuten pitävätkö luokanopettajat kouluruokailua oppituntina muiden joukossa vai vain pelkkänä fysiologisenä mahan täyttämisenä, ja onko luokanopettajilla toimivia keinoja kannustaa oppilaita kohti myönteistä kouluruokailukokemusta.

Kouluruokailuun liittyviä suomalaisia tutkimuksia ja taustatietoa asiaan on tuottanut muun muassa filosofian tohtori Seija Lintukangas sekä isommat tutkimusjärjestöt tai organisaatiot, kuten THL ja Opetushallitus. Suuri osa tutkimuksista kuitenkin painottaa oppilaiden suhtautumista kouluruokaan ja sitä, miten terveelliseksi tarjottava ruoka koetaan. Laadultaan tämä tutkimus tulee siis olemaan aiemmasta poikkeava ja tuottaa uuden näkökulman tutkittavaan asiaan.

2 Ruokailun yleiset merkitykset ja tavoitteet

Opetushallitus (2022b) toteaa kouluruokailun tarkoittavan koulussa tarjottavaa täysipainoista ja vaihtelevaa lounasta. Täysipainoisuudella tarkoitetaan, että kouluruokailu toteutetaan monipuolisesti ja ravitsemussuosituksia noudattaen (Lintukangas ym., 1999, 48). Lintukangas ja kollegat (1999, 48) määrittelevät, että hyvä kouluruoka auttaa oppilasta pitämään vireystason opiskeluun yllä. Heidän mukaansa oppilaan myös muut päivän aikaiset ruokailut täydentävät toisiinsa yhdessä kouluruokailun kanssa ja ovat tärkeitä yhteiskunnan jäsenyyteen kasvaessa. Olennaista on se, että hyvän kouluruoan tulisi tarjota oppilaille kolmannes ravinnon tarpeesta päivän aikana (Lintukangas ym., 1999, 48). Lintukangas ja kollegat (1999, 48) huomauttavat kuitenkin, että mahdollisimman terveelliseksi ja monipuoliseksi tarkoitettu ateria ei jää sellaiseksi, mikäli oppilas ei syö ateriaan kuuluvia osia tai jos hän syö jonkin osion useaan kertaan.

Mannisen (2007, 14) mukaan kouluruokailu on isossa osassa oppilaan hyvinvoinnin, terveyden ja samalla opiskelutehon ylläpitäjänä. Mäkelän (2001) mukaan ruoan avulla voidaan tulkita ja ymmärtää myös kulttuuria, jossa ihminen elää. Ruoan valinta on tietynlainen tapahtumasarja, jonka avulla ihminen määrittää itseään ja ympärillä olevia ihmisiä (Mäkelä, 2001). Seuraavaksi tarkastellaan ruokailun merkityksiä teoreettisena viitekehyksenä. Kouluruokailulla on pitkä historia, joten luvussa 2.1 käsitellään sen muotoutumista yhteiskunnan osaksi. Tämän jälkeen paneudutaan siihen, mikä ohjaa tänä päivänä kouluruokailua.

2.1 Kouluruokailun historia

Tässä kappaleessa tehdään katsaus kouluruokailun historiaan. Katsaus on tehty tämän tutkimuksen toisen tutkijan, Kyllösen (2021) kandidaatin työn pohjalta. Käytetyt lähteet ovat pääpiirteittäin samoja; yksi syy tähän on lähteiden vähydessä. Kouluruokailun historian aikakäsitteen lähtökohtana on käytetty Kouluhallituksen kouluruokailuopasta (1987), jota olivat käyttäneet myös muut aiheeseen perehtyneet tutkijat.

Maksutonta kouluruokailua on ollut Suomessa jo yli 70 vuoden ajan. Suomalaisen kouluruokailun juuret voidaan ajatella ulottuvan keskiajalle saakka, jolloin koululaiset kulkivat keräämässä avustuksia laulamalla (Lintukangas ym., 1999, 68; Kouluhallitus, 1987, 118). Vaikka varsinaisesta kouluruokailusta ei voinut vielä puhua, saivat koulupojat tällä tavalla itselleen syötävää ja samalla saatiin varoja koulunkäynnin mahdollistamiseen (Lintukangas ym., 1999, 68; Kouluhallitus, 1987, 118). Vielä 1900-luvun alussakaan kansakoulun käynti ei ollut varsin

yleistä, sillä muun muassa ravinnosta oli puutetta monella oppilaalla (Lintukangas ym., 1999, 68). Vuonna 1890 alettiin järjestämään oppilasasuntoloissa ruokailuja, joiden tavoitteena oli tarjota lämmin keittoruoka oppilaille päivittäin (Jeronen & Helander 2011, 13; Kouluhallitus, 1987, 118). Varakkaat oppilaat toivat kuitenkin yhä itse ruokatarvikkeensa mukanaan (Kouluhallitus, 1987, 118).

Valtio osallistui kouluruokailun kustannuksiin 1900-luvun alkupuolella antamalla rahallista tukea ja vuonna 1921 säädettiin laki, jonka mukaan valtion täytyi maksaa kaksikolmasosaa varattomien oppilaiden kouluruokailusta (Kouluhallitus, 1987, 118). Ruoan valmistamiseen ei aina ollut tiloja, joten ruoka valmistettiin usein esimerkiksi luokassa tai saunassa (Jeronen & Helander, 2011, 13; Kouluhallitus, 1987, 118). Lintukankaan ja Palojoen (2012, 38) mukaan kouluruokailu auttoi etenkin sellaisia lapsia, joiden kotimatka oli pitkä ja antoi siten kaikille oppilaille mahdollisuuden koulukäyntiin. Kuntia ei kuitenkaan velvoitettu järjestämään kouluruokailua ja siksi kouluruokailu ei vielä ulottunut koko Suomeen (Lintukangas ym., 1999). Vuonna 1932 tehdyssä katsauksessa vain alle 30 prosentissa kansakouluista oli keittola (Lintukangas ym., 1999; Kouluhallitus, 1987, 119).

Varsinainen kouluruokailu alkoi voimaan tulleesta laista vuonna 1943 (Hokkanen & Hietala, 1944). Tämän lain mukaan kansakoulun oppilaille oli annettava maksuton lounas täysinä työpäivinä ja kouluaterian tarjoaminen täytyi aloittaa viiden vuoden sisällä (Hokkanen & Hietala, 1944). Oppilaiden tuli lain mukaan osallistua kouluruokailun järjestämiseen keräämällä ruokaan tarvittavia aineksia sekä kasvattaa niitä kansakoulun opettajan ohjaamana (Lintukangas ym., 1999, 74; Kouluhallitus, 1987, 119). Ruokailutilanteita on Sillanpään (2003, 92) mukaan hallinnut armoton kuri. Etenkin sodan jälkeen 1950-luvulla koulua käyneillä oli huonoja ruokamuistoja, kuten aikuisten annostelemat suuret ruoka-annokset, joihin oppilas harvoin pääsi vaikuttamaan (Sillanpää, 2003, 92–93). Näiden ruoka-annosten äärellä piti istua niin pitkään, että lautanen oli tyhjä (Sillanpää, 2003, 93). Oppilaat keksivätkin keinoja kuljettaa ruokaa pois, esimerkiksi taskuissaan tai suussa, jotta pääsisivät ahdistavasta tilanteesta pois (Sillanpää, 2003, 93).

Opettajan valvontaruokailu säädettiin lakiin vuonna 1964 (Kouluhallitus, 1987, 120). Tämä tarkoittaa sitä, että opettaja on velvollinen valvomaan ruokailua ja siihen on oikeus saada korvaus samalla tavalla, kuin ruokailun järjestämiseen. Perusopetusasetuksessa määriteltiin vuonna 1970, että koululounaan tulee kattaa noin kolmasosa oppilaan koko päivän ravinnon tarpeesta (Kouluhallitus, 1987, 120). Vuonna 1970- ja 1980-luvulla ruokalistoilta alkoi tulla uusia ruokia

ja oppilaiden mielipiteitä kouluruoasta alettiin ottaa huomioon ruokailua kehitettäessä (Sillanpää, 2003, 95). Monessa asiassa menttiin kohti parempaa ja ruokailussa sai jo keskustella ja tunnelma meni tätä myöten kohti rennompaa (Sillanpää, 2003, 95). Toisaalta joissakin kouluissa pakotettiin edelleen syömään ja tämän takia Sillanpään (2003, 95) tutkimuksen mukaan osalla jäi edelleen negatiivisia muistoja kouluruokailusta. 1990-luvulla laman jälkeen menttiin edelleen kohti muutosta, jolloin koulun ruokalaa alettiin kutsua ravintolaksi ja koululaisista tuli asiakkaita (Sillanpää, 2003, 95). Tämä uudenlainen näkökulma otti huomioon oppilaiden mielipiteen uudella tavalla (Sillanpää, 2003, 95). Kasvisruokaa alettiin tarjota vaihtoehtona yhä useammassa koulussa (Sillanpää, 2003, 95). Positiivisten muutosten myötä syntyi myös uusia haasteita, koska ruoka ei enää välttämättä maistunut koululaisille ja koululounaat jäivät syömättä (Sillanpää, 2003, 95).

Seuraavassa taulukossa näkyvät koulujen ruokalistat vuodelta 1944 (Hokkanen & Hietala) sekä vuodelta 2022 (Oulun kaupunki). Yksi huomiota herättävä ero listoissa on lauantaikoulupäivä, joka on ollut vuonna 1944 viikoittain, kun taas vuonna 2022 enää hyvin harvoin, eikä sitä siksi näy ruokalistassakaan. Vuonna 1944 ruokalista on koostunut suomalaisista, edullisista juureksista ja se on ollut muutenkin yleisesti kasvispainotteinen. Vuoden 2022 ruokalistassa tarjotaan joka päivä liha- tai kala- sekä kasvisvaihtoehto. Raaka-aineet ovat vuonna 2022 selkeästi proteiinipitoisempia ja monipuolisempia, kuin vuonna 1944. Vuonna 2022 on ainoastaan yksi kasvisruokapäivä koko koululle, kun taas vuonna 1944 tarjotaan lihaa ainoastaan kerran viikossa. Lisukkeiden osalta on tapahtunut iso muutos, koska vuonna 1944 lisukkeita ei ole ollenkaan ja vuonna 2022 taas tarjotaan päivittäin salaatti tai tuorepala. Jälkiruokaa tarjotaan näissä ruokalistoissa vuonna 2022 kerran ja vuonna 1944 ei kertaakaan. (Hokkanen & Hietala, 1944; Oulun kaupunki, 2022.)

Taulukko 1: Suomalaisten koulujen viikkolounaslista, (Hokkanen & Hietala, 1944; Oulun kaupunki, Maikkulan koulu, 2022).

	Ruokalistat	
Vuosi	1944	2022
Maanantai	Perunavelli	Lohikiusaus, Papu-kasviskuisaus Kaali-punajuuri-kyssäkaaliraaste
Tiistai	Kaali-ohraryynilaatikko	Makkarakastike, Kasvisnakkikastike, perunat, porkkanaviipale, jäävuori-keltainen paprika-tomaatti salaatti
Keskiviikko	Sekasose, punajuurihakkelus	Paneroitu kalkkunapihvi, kasvispyörykkä, sinappinen kermaviilikastike, perunat, kaali-persikka salaatti
Torstai	Makkarakeitto	Soijarouhe-perunasoselaatikko, vihersalaatti
Perjantai	Kasviskuutiomuhennus	Jauhelihakeitto, tofu-kasviskeitto, grahamsämpylä, kurkkuviipale, papurikasvikale, vaniljakiisseli marjasekoitus
Lauantai	Marjapöperö	

2.2 Yleiset kouluruokailua ohjaavat velvoitteet

Peruskoulunsa aikana oppilas syö keskimäärin 1700 ateriaa koulupäiviensä aikana (Urho & Hasunen, 2004, 13). Kouluruokailuun laskettavat ateriakustannukset vaihtelevat olennaisesti koulun koon ja kuntien välillä (Urho & Hasunen, 2004, 13). Elintarvikkeet voidaan myös hankkia kouluille käsittelemättöminä tai kokonaan valmistettuina, jolloin niiden kustannuksetkin ovat eri luokkaa (Urho & Hasunen, 2004, 13). Opetushallituksen (2022a) teettämän selvityksen mukaan vuonna 2020 kouluruokailu on maksanut keskimäärin noin 2,61 euroa oppilasta kohden. Kokonaiskustannukset ovat olleet todellisuudessa tätä jonkin verran kalliimmat ja niihin

lasketaan kuuluvaksi muun muassa kiinteistökulut, kalustot ja ruokailuhenkilökuntaan menevät kulut (Opetushallitus, 2022a; Urho & Hasunen, 2004, 13).

Kouluruokailua tarkkailtaessa täytyy ottaa huomioon sen taustalla vaikuttavat perustat: sen tehtävä on laadultaan ennen kaikkea ravitsemuksellinen, opetuksellinen sekä kasvatuksellinen, mutta se nojaa myös vahvasti politiikkaan, taloudellisuuteen ja kulutustottumuksiin (Lintukangas, 2007, 19). Lintukankaan (2007, 19) mukaan koulujen tehtävä on seurata lakisääteisiä ja asiakirjoissa mainittuja tavoitteita, jotka määrittävät oppilaan kasvuympäristöä. Ruokailutila ja -aika tarjoaa koko koulun henkilöstölle ja oppilaille vuorovaikutuksellisen ympäristön, jossa korostuvat kohteliaat tavat sekä muiden huomiointi osana yhteisöä (Lintukangas, 2007, 28). Samalla Lintukankaan (2007, 26–27) mukaan tulee opituksi tärkeitä tietoja ja taitoja. Kouluruokailussa ilmenevä toiminta, ruokalista ja arvot ovat myös osa toimintakulttuuria, johon sitoutuvat kouluhenkilökunnan lisäksi oppilaat ja huoltajat (Lintukangas, 2007, 28, 35).

Kouluruokailua ja elintarvikkeiden käsittelyä koskevat asetukset ovat siis muuttuneet valtavasti viimeisten vuosikymmenten aikana. Siispä koulun henkilökunnan tulee varmistaa, että ajan-kohtainen tieto on kaikkien saatavilla. Seuraavassa alaluvussa käsitellään sitä, millaisia lähtökohtia kouluruokailun taustalla vaikuttavat lait ja asetukset asettavat sen järjestämiselle sekä toteuttamiselle. Sen jälkeen luvussa 2.2.2 esitellään opetussuunnitelman perusteiden valtakunnallinen velvoite kouluruokailujen järjestämiselle. Koska laki, asetukset ja opetussuunnitelma muodostavat raamit kouluruokailulle, voi kunta tai koulu yksinään päättää tarkemmin sen järjestämisestä. Lopuksi luvussa 2.2.3 käsitellään Valtion ravitsemusneuvottelukunnan (2017) asettamia suosituksia lasten ja nuorien päivittäisen ravinnonsaannin osalta.

2.2.1 Perusopetuslaissa ja muissa lakia koskevissa säädöksissä

Kouluruokailua koskevien laatukeskusteluiden varjoon jäävä merkittävä tosiseikka on se, että kouluruokailun perimmäinen lähtökohta on kirjattu lakiin (Lintukangas & Palojoki, 2012, 13). Koulupäivänään opiskelijalla on oikeus täysipainoiseen ja maksuttomaan ateriaan (Perusopetuslaki, [PerOpL], 628/1998, 31§). Vaikka yksittäisen kunnan on tärkeää kiinnittää huomiota myös taloudellisiin yksityiskohtiin, täytyy kaiken toiminnan olla ennen kaikkea edunmukaista jokaiselle lapselle ja nuorelle (PerOpL, 628/1998, 3§). Perusopetuslaki (628/1998, 2–3§) määrääkin opetustoiminnan tapahtuvan oppilaiden ikäkauden ja edellytysten mukaisesti yhteistyössä kotien kanssa. Lisäksi siinä ilmenee, että opetuksen tulee ”*tukea oppilaiden kasvua ih-*

misyyteen ja – yhteiskunnan jäsenyyteen.” Kouluruokailu tarjoaakin virkistytymisen ja fyysisen tarpeen täydentymisen ohella monia kasvatuksellisia ja opetuksellisia lähtökohtia (Lintukangas & Palojoki, 2012, 13).

Kuten kaiken muunkin koulupäivän aikaisen toiminnan, tulee myös kouluruokailun tapahtua ohjatusti (PerOpL, 628/1998, 31§). Ohjaamis- ja kasvatusvastuu kuuluu paitsi opettajille, koko koulun henkilökunnalle. Seija Lintukangas (2009, 1) käyttää tästä käsitettä ”kasvattajatehtävä”. Se kiteytyy perusopetuslaissa säädettyyn (628/1998) toiseen pykälään, jonka mukaan opetuksen tulee antaa elämässä tarvittavia tietoja ja taitoja koulun kasvatustavoitteiden mukaisesti. Ruokaillessa harjoitellaan muun muassa vuorovaikutuksellisia taitoja sekä kasvavan lapsen autonomisuutta (Lintukangas, 2007, 20). Ruokailutilanteen aikana ruoasta vastaava henkilöstö on usein paikalla, jolloin heillä on myös velvollisuus puuttua esimerkiksi koulun toimintakulttuurin vastaiseen käyttäytymiseen (Lintukangas, 2007, 21). Tällaisia tilanteita ovat esimerkiksi sellaiset, joissa oppilas sotkee tarkoituksella ruokalinjastoa tai toimii muuten vastoin koulun toimintakulttuuria.

Arajärven ja Aalto-Setälän (2004, 171) mukaan kouluruokailu tulee ajoittaa siten, että se osuu koulupäivän sisälle tasapuolisesti: usein kello kymmenen ja yhden välille. Nuoren työntekijän lepoaika koskevan lain (Laki nuorista työntekijöistä, 19.11.1993/998, 8§) mukaan yli neljän tunnin työn tulee sisältää vähintään yksi puolen tunnin tauko. Arajärven ja Aalto-Setälän (2004, 171) mukaan tätä voidaan soveltaa myös koulussa tapahtuvaan työskentelyyn ja pitää vähimmäisaikana tapahtuvalle kouluruokailulle. Myös Valtion ravitsemusneuvottelukunta (2017, 32) pitää vähimmäisaikana ruokailulle puolen tunnin taukoa ja lisäksi suosittelee noin varttitunnin mahdollisuutta ulkoiluun tai muuhun virkistystoimintaan. Kouluruokailun järjestäminen tulee ajoittaa kunkin ryhmän lukujärjestykseen sopivasti, eikä esimerkiksi niin, että oppilaat aloittavat koulupäivänsä kouluruokailulla (Arajärvi & Aalto-Setälä, 2004, 171; VRN, 2017, 32). Oikein ajoitettu, rauhallinen syöminen ohjaa kaiken edellä mainitun lisäksi myös oikeanlaisen ateriarvotmiin ja pienentää tarvetta esimerkiksi epäterveelliselle napostelulle (VRN, 2017, 32).

Kouluruokailun järjestämistä ylläpitää ja velvoittaa lisäksi joukko muita lakeja; elintarvikelaki (297/2021) varmistaa elintarvikkeiden turvallisen käytön ja oikeanlaisen käsittelyn. Esimerkiksi oikeanlaiset lämpötilat tulisi ottaa huomioon jo ruokalinjastojen suunnittelussa ja sijoittaa erilämpöiset ruoat mikrobiologisen turvallisuuden kannalta erilleen toisistaan (VRN, 2017, 31). Tartuntatautilain avulla (583/1986) taas ehkäistään tarttuvia tauteja ja siten ihmiselle koituvaa

haittaa niistä. Terveydensuojelulain (763/1994) tarkoitus on edistää väestön ja yksilöiden terveyttä ja ehkäistä ympäristöstä tekijät, jotka voivat olla terveydelle jollain lailla uhkaavia. Työturvallisuuslaki (738/2002) pitää huolta työntekijöiden työolosuhteiden- ja ympäristön ylläpitämisestä. Lisäksi kaikkia lasten kanssa työskentelevillä on velvollisuus esittää rikosrekisteriote rikostaustan selvittämistä varten (Laki lasten kanssa työskentelevien rikostaustan selvittämisestä, 504/2002).

2.2.2 Opetussuunnitelmassa

Kouluruokailun tehtävä on kasvanut huomattavasti sen varsinaisesta tavoitteesta taata köyhien perheiden lasten ruokailu (Lintukangas ym., 1999, 11). Kuitenkin kouluruokailun pohjimmainen tehtävä ei ole muuttunut mihinkään: aterialla ohjataan varmistamaan oppilaiden riittävä ravinnon energiansaanti silloin, kun ruokailuaikojen välit venyvät pitkiksi (VRN, 2017, 19). Kouluruokailua koskeva osuus on kirjattu yhteisenä toimintaohjeena niin valtakunnalliseen kuin myös paikalliseen opetussuunnitelmaan. Käytännössä kouluruokailun toteuttaminen on kuntien sekä koulujen itsenäisesti suunnittelemaa (VRN, 2017, 27). Opetushallituksen laatima opetussuunnitelman perusteet (2014) on kansallinen asiakirja, joka määrittelee oppimiskäsitysten ja -ympäristöjen reunaehdot. Sen pohjalta muodostetaan paikallinen opetussuunnitelma, jossa näkyvät selkeämmin kunnan tai koulun toiminta-ajatukset ja tavoitteet. Mannisen (2007, 11) mukaan paikallinen opetussuunnitelma toimii yksityiskohtaisempana ja tavoitteellisempana asiakirjana kuin valtakunnallinen opetussuunnitelma. Siinä esitelty kouluruokailun osuus luo yhtenäisen ohjenuoran, joka vastaa keskeisiin kysymyksiin kouluruokailutilanteen suunnittelusta, sisällöstä, arvioinnista sekä toimintakulttuurista (Manninen, 2007, 11).

Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelmassa kouluruokailu mainitaan käsitteenä kymmenen kertaa (OPH, 2014). Kouluruokailulle on oma kappaleensa, jossa käsitellään kouluaterian päämäärät oppilaiden ruokaan liittyvien taitojen, iänmukaisen kasvun ja kehityksen sekä oppimiskyvyn edistämiseksi (OPH, 2014, 42). Sen sijaan aikaisemmissa perusopetuksen opetussuunnitelmissa kouluruoka ei ole saanut niin suurta näkyvyyttä. Vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa (OPH, 2004, 25) kouluruoka nostetaan esiin vain kerran: *“Opetussuunnitelmaan tulee laatia suunnitelma, jossa kuvataan oppilashuollon tavoitteet ja keskeiset periaatteet: kouluruokailun järjestämisessä huomioon otettavien terveys- ja ravitsemuskasvatuksen ja tapakasvatuksen tavoitteet”*.

Opetussuunnitelmassa (2014, 41) kouluruokailu lasketaan oppimista tukevaksi muuksi toiminnaksi. Vaikka valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa kouluruokailua ei tarkastella opetus- ja kasvatustyön teemojen ohella, voidaan sitä soveltaa myös niihin (Lintukangas, 2009, 2). Opetussuunnitelmassa (2014, 20–24) otetaan huomioon laaja-alaiset tavoitteet, jotka ovat osa koulun tehtävää ja joita ovat esimerkiksi kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu (L2), itsestä huolehtiminen ja arjen taidot (L3) sekä aihekokonaisuudet, kuten kestävä kehitys ja turvallisuuden sekä terveyden edistäminen. Tällaisia taitoja Lintukangas ja kollegat (2007, 151–152) luettelevat osaksi kouluruokailun odotuksia. Siten ne voitaisiin nähdä taitoina, jotka muuttuvat myös kouluruokailun tehtävään kuuluvaksi. Koulussa tarjoiltavalla aterialla on myös tärkeä kasvatustehtävä (OPH, 2014, 42). Paikalliseen opetussuunnitelmaan voidaan Mannisen (2007, 12) mukaan kirjata kouluruokailun tarkoitus sekä pohtia niitä ruoka- ja toimintakulttuurin tavoitteita, joita koulu haluaa välittää oppilailleen. Hän tuo esiin, että siinä voidaan huomioida fyysisen ympäristön suunnittelu ja toteutus. Samalla voidaan luoda ohjeet ruokailutilanteen ajoittamisesta oppilaiden päiviin (Manninen, 2007, 12).

Kouluruokailun ohjauksesta huolehtivat aina opettajat yhdessä koulun muiden aikuisten kanssa (OPH, 2014, 42). Huomionarvoista on se, että opetussuunnitelmiin kirjatut periaatteet ja toimintakulttuuri vaativat aina jatkuvaa kehittämistä ja monen eri tahon välistä yhteistyötä; kun yhteiset vastuualueet on jaettu ja huomioon on otettu kouluruokailua koskevat tavoitteet, on vastaantulevat ongelmatilanteet helpompi ratkaista (Manninen, 2007, 12). Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014, 42) mainitaan, että opetushenkilöstö ja ruokailusta vastaava henkilöstö tekevät yhteistyötä kouluruokailun järjestämisessä ja toiminnan kehittämisessä. Merkittävää on, että nämä tavoitteet pääsevät kuitenkin toteutumaan vasta, kun koko koulun henkilökunta noudattaa niitä yhtenäisesti (Lintukangas & Palojoki, 2012, 16). Manninen (2007, 11) huomauttaa, että kummankin opetussuunnitelman laadinnassa mahdollistetaan myös kuntalaisten ja huoltajien osallistuminen, jolloin seuraavien sukupolvien ja oppilaiden sitouttaminen koulun toimintaan on yhtenäisempää.

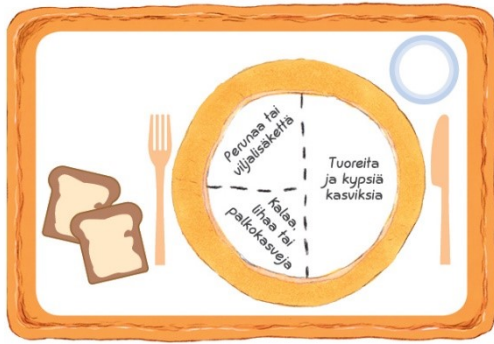
2.2.3 Ruoka- ja ravitsemussuositukset

Ravitsemussuositusten yksi tärkeä tavoite on väestön terveyden parantaminen (VRN, 2014). Niiden laadinnassa otetaan huomioon suomalainen ruokakulttuuri ja ruokatottumukset (VRN, 2014). Valtion ravitsemusneuvottelukunnan (2017, 9) tuottaman kouluruokailusuosituksen ta-

voite on sen käyttö kaikissa Suomen kouluissa. Tämä kouluruokailusuositus pitää sisällään perusteet ruokailun suunnittelulle, järjestämiselle ja arvioinnille sekä ruokakasvatuksen toteuttamiselle (VRN, 2017, 9–10). Se tukee myös Maailman terveysjärjestön (World Health Organization, 2020) säädöksiä terveellisen ruokailutilanteen edistämiseksi. Kouluruokasuosituksen (VRN, 2017) lisäksi on tehty Ravitsemussuosituksia lapsiperheille (VRN, 2019) sekä Suomalaisia ravitsemussuosituksia väestölle (VRN, 2014).

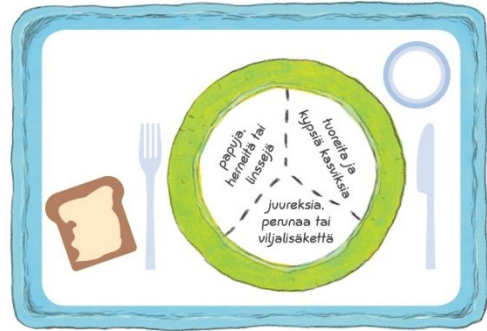
Kouluruokasuosituksen (VRN, 2017, 9–10) mukaan kouluruokailu on monialainen oppimiskokonaisuus. Kouluruokailussa siis yhdistyvät ruokakasvatuksen tavoitteet eri oppiaineiden sisältöjen kanssa (VRN, 2017 9–10). Kotoisa ja rauhallinen ruokailu edistää terveyttä ja auttaa pysymään energisenä koulupäivän ajan (OPH, 2014, 42). Valtion ravitsemusneuvottelukunnan (2017, 10) mukaan kouluaterian ulkopuolelle jäävät välipalat ja muut ateriat täyttävät kaksi kolmasosaa energiansaannin päivämäärästä. Toisin sanoen kouluruokailun osuus on siis yksi kolmasosa energiansaannista (VRN, 2017, 10). Terveellinen ravitsemus koostuukin ennen kaikkea säännöllisestä ateriaritmistä (VRN, 2017, 11).

Valtion ravitsemusneuvottelukunnan (2017, 27) asiakirjassa esitetyt suositukset nojaavat voimassa oleviin ikätason ravintoaine- ja ruokasuosituksiin, esimerkiksi ruokakolmiot tai lautasmallit auttavat ohjaamaan aterian muodostumista. Kouluruokailun tulee täysipainoisuuden ja monipuolisuuden lisäksi olla maukasta sekä houkuttelevaa (VRN, 2017, 52). Se sisältää päivittäin yhden lämpimän komponentin ja siihen kuuluvan energialisäkkeen, joka voi olla esimerkiksi perunaa tai riisiä (VRN, 2017, 52). Aterian lisänä on aina myös kasviksia, marjoja tai hedelmiä, niihin kuuluva kastike sekä lisänä ruokajuoma ja leipä (VRN, 2017, 52). Kasviksien, hedelmien ja marjojen osuutta vaihdellaan eri muodoissa ja sesonkiaikojen vaihtoehtoja hyödynnetään kouluruokailussa (VRN, 2017, 53). Näin oppilaat saavat tottua erilaisiin makuihin ja ruokien rakenteisiin (VRN, 2017, 53). Olennaista on, että kouluruoan tehtävä on taata terveellinen perusta ravinnolle, joten sen valmistuksessa pyritään huomioimaan muun muassa natriumin eli suolan määrä (Lintukangas ym., 1999, 48, 52). Esimerkiksi erilaisilla mausteilla voidaan tehdä ruoasta maistuvampaa tai tilalle voidaan tarjota vähäsuolaisia ja -rasvaisia vaihtoehtoja (Lintukangas ym., 1999, 52).



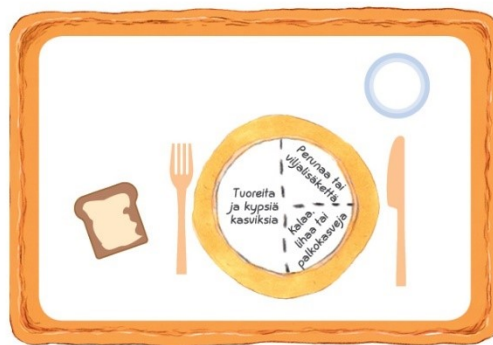
Valtion ravitsemusneuvottelukunta 2017

Kuva 1: Lautasmalli, aikuinen (VRN, 2021)



Valtion ravitsemusneuvottelukunta 2017

Kuva 2: Lautasmalli, vegaaninen (VRN, 2021)



Valtion ravitsemusneuvottelukunta 2017

Kuva 3: Lautasmalli, lapsi (VRN, 2021).

Oleennaista on myös ruokavalinnoissa huomioida ympäristötekijät ja kestävän kehityksen näkökulma (VRN, 2017, 57). Jerosen (2011, 9) mukaan ruokaan liittyvät valinnat liittyvät merkittävästi ilmastonmuutoksen torjumiseen. Kouluruokailulla on mahdollisuus vaikuttaa terveellisiin ja kestävän kehityksen mukaiseen ruokatottumuksien kehittymiseen (Jeronen, 2011, 9). Tämä voi käytännössä toteutua sillä, että kouluissa käytetään esimerkiksi riisin tilalla kotimaista viljaa ja järvikalvoja (VRN, 2017, 57). Oppilaat voivat osallistua myös ruoka-aineiden keräämiseen esimerkiksi syksyisin (Risku-Norja, 2011). Näin kohotetaan samalla koko koulun hyvinvointia ja hyvää ilmapiiriä. Monipuolisilla opetusmuodoilla tulisi käsitellä ruokatuotantoa ja kulutustottumuksia ilmaston näkökulmasta sekä paikallisesti että globaalisti (Jeronen, 2011, 9).

3 Ruokailun erilaiset ulottuvuudet

Lakshmi (2011, 6) toteaa, että jo varhain lapset oppivat syömisen biologisen perustan. Hänen teettämässään tutkimuksessa ilmeni, että aikuiset ja lapset antoivat ruokailulle paitsi fysiologisen merkityksen, myös toivat esiin sen sosiaalisen arvon ja rutiininomaisuuden. Esimerkiksi aamiainen nähtiin energiamääränsä vuoksi päivän tärkeimpänä ateriana, mutta se kuului myös monen tavanomaisiin rutiineihin (Lakshmi, 2011, 7). Ravinnon syöminen saatetaan myös liittää haluun syödä yhdessä (Lakshmi, 2011, 7–10). Hyvällä ravinnolla on siis positiivisia vaikutuksia paitsi ihmisen fyysiseen hyvinvointiin myös tämän sosiaaliseen ja psyykkiseen terveyteen. Lyhykäisyydessään hyvä terveys koostuu ravintorikkaasta ruoasta, puhtaasta vedestä ja itsestä huolta pitämisestä (Menza & Probart, 2013, 3).

Tässä luvussa tarkastellaan, millaisia merkityksiä ravinnolla on yksilön terveyteen ja hyvinvointiin. Alaluvussa 3.1 käsitellään kouluruokailun kasvatuksellista ulottuvuutta eri näkökulmista. Seuraavassa alaluvussa 3.2 kiinnitetään huomiota ruokailun pohjimmaiseen tarkoitukseen: elossa pysymiseen ja kehon polttoaineen hankkimiseen. Viimeisessä luvussa 3.3 tarkastellaan ruokailun sosiaalisia ja kulttuurisia lähtökohtia sekä merkityksiä. Tässä alaluvussa pohditaan myös tarkemmin ruokailuun liittyvää tapakulttuuria, jota koulu osaltaan vahvistaa.

3.1 Kasvatuksellinen ulottuvuus

Palojoen (2003, 110) mukaan ruuasta puhuttaessa ollaan alueella, jossa vaikuttavat monenlaiset ristiriidat. Samalla siinä on hänen mukaansa kuitenkin myös oppimisen mahdollisuus. Tämän takia pelkästään fysiologisten merkitysten tutkiminen ei tuo riittävästi keinoja, jotta yksilön ruokavalio muuttuisi suotuisampaan suuntaan (Palojoki, 2003, 110). Jotkut lapset saattavat suostua syömään hyvin rajoitetusti vain tiettyjä ruokia (Sillanpää, 2003, 75). Vähäistä syömistä voidaan yrittää korvata välipaloilla ja yksipuolisella ruokavaliolla tarjoamalla vain lapsen suosikkiruokia (Sillanpää, 2003, 75). Vaikka yksipuolisesta syömisestä harvoin koituu terveydelle haittaa, saattaa se tuottaa ongelmia lapselle esimerkiksi kouluruokailussa tai muissa sosiaalisissa ruokailutilanteissa (Sillanpää, 2003, 75).

Kouluruokailuakaan ei voida siis yksinkertaistaa pelkäksi fysiologisen tarpeen täyttämiseksi, vaan aina täytyy ottaa huomioon muun muassa sosiaalinen ja psyykinen puoli. Uutta, osin ristiriitaista tietoa ravitsemuksesta tulee jatkuvasti ja siksi yksilön voi olla vaikea tietää totuutta eri tulkintojen ja tietolähteiden välissä (Palojoki, 2003, 110–111). Arkisessa ruokailutilanteessa

ei valita vitamiineja tai rasvahappoa, vaan yleensä tuttua ruokaa, joka maistuu (Palojoki, 2003, 111). Sillanpään (2003, 75) mukaan syömään painostaminen ei kuitenkaan kannata, koska se voi vähentää kiinnostusta ja ruoan vetovoimaa entisestään.

Alaluvussa 3.1.1. perehdytään lyhyesti kasvatuksen määritelmään ja oppimiskäsityksiin, jotta voidaan ymmärtää ruokailun kasvatuksellista merkitystä syvemmin historian valossa. Kappaleessa 3.1.2 käsitellään ravitsemuskasvatusta ja kappaleessa 3.1.3 syömisen taitoa. Molemmat kappaleet on tehty Kyllösen (2021) kandidaatin työn pohjalta. Käytetyt lähteet ja ydinsisällöt ovat osittain samoja. Syömisen taidon käsitteen on Satter (2007) kehittänyt tutkimuksessaan ja Tilles-Tirkkonen (2016) on hyödyntänyt tätä käsitettä omassa tutkimuksessaan. Syömisen taidoista ei siis voi puhua ilman näitä kahta uraauurtavaa tutkijaa.

3.1.1 Kasvatus ja oppiminen

Siljanderin (2014) näkemyksen mukaan kasvatuksen pedagoginen tarkoitus voidaan yleisellä tasolla nähdä kasvatettavan sivistysprosessin edistäjänä, sosialisatioprosessina sekä yksilöllisen identiteetin rakentajana. Siljanderin (2014) määritelmän mukaan kasvatus on kuitenkin hyvin käytännönläheistä toimintaa. Kasvatuksen kentällä tulee hänen mukaansa vastaan monitasoisia ja laajoja ongelmia, joita opettajat ja muut kasvattajat joutuvat ratkomaan erilaisissa tilanteissa. Hän korostaa, että näihin kysymyksiin ja haasteisiin etsitään vastauksia useista eri lähtökohdista, kuten omista kokemuksista, ystäviltä, asetuksista ja laista sekä asiantuntijoilta. Kasvatustiede sen sijaan pyrkii jäsentämään arkipäivän kasvatusta ja muodostamaan siitä teorioita (Siljander, 2014).

Historian aikana oppimiskäsitykset ovat vaihdelleet. Siljanderin (2014) mukaan empiirisellä kasvatustieteellä on ollut huomattava rooli kasvatusajattelussa. Empiirinen kasvatustiede pitää sisällään monenlaisia dogmeja, joista behaviorismi on kaikista tunnetuin (Siljander, 2014). Tynjälän (1999, 29) mukaan behaviorismissa keskitytään ulkoisesti nähtävän käyttäytymisen hallitsemiseen, koska objektiivisen tiedon saaminen ihmisen tietoisuudesta on mahdotonta. Oppimista säädellään ulkopuolelta joko palkinnolla tai rangaistuksella (Tynjälä, 1999, 29). Behaviorismi on ollut Tynjälän (1999, 21) mukaan vallalla noin 1950- ja 1960-lukujen vaihteeseen asti, joten se on ollut vallalla pitkään myös kappaleessa 2.1 käsitellyn kouluruokailun historian aikana. Historian aikana kouluruokailutilanteissa on yleisesti ollut hyvin ankara kuri, ja keittäjän annosteleva iso annos ruokaa on ollut pakko syödä (Sillanpää, 2003, 92). Tämän takia oppilaille on jäänyt kouluruokailusta epämiellyttäviä muistoja (Sillanpää, 2003, 92).

Tynjälän (1999, 21) mukaan kognitiivinen vallankumous alkoi 1960-luvulta lähtien syrjäyttää behaviorismia. Tällöin painopiste siirtyi ulkoisesta käyttäytymisestä oppijan sisäiseen maailmaan (Tynjälä, 1999, 21). Konstruktivistinen näkökulma korostaa oppimisen jatkuvaa prosessia, jossa oppija luo ja rakentaa oman todellisuuden (Siljander, 2014). Sosiaalinen konstruktio-nismi ottaa huomioon oppijan itsensä lisäksi myös ympärillä olevan todellisuuden, jota ylläpi-detään vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa (Tynjälä, 1999, 55). Siljander (2014) koros-taa, että konstruktivistisen näkemyksen mukaan objektiivista todellisuutta ei ole, vaan se on aina tulkinnallista ja riippuvainen ihmisen luomista järjestelmistä. Näin ollen kouluruokailussa koetut tunteet ja tilanteet ovat yksilöllisiä, mutta niihin vaikuttavat koko kouluyhteisö.

3.1.2 Ruoka – ja ravitsemuskasvatus

Perusopetuksen opetussuunnitelman (OPH, 2014, 42) mukaan kouluruokailun tavoitteisiin kuu-luvat kulttuurinen ja sosiaalinen sisältö, joissa huomioidaan myös tapakasvatuksen merkitys. Sen avulla tuetaan myös oppilaiden iän mukaista kasvua sekä tuetaan opiskelukykyä sekä ruo-kaosaamista (OPH, 2014, 42). Lyytikäinen (2003, 153) painottaa, että ruokakasvatuksella py-ritään ja voidaan vaikuttaa lasten ja nuorten ruokatapojen ja tottumusten syntymiseen. Ruoka- ja ravitsemuskasvatuksen päämääränä on myös ymmärtää terveellisen ravinnon merkitys, tu-tustua suomalaisen ruokavalion eri puoliin sekä pohtia näitä suhteessa omaan elämään (Lyyti-käinen, 2003, 153). Peruskoulun eri oppiaineissa toteutuu ravitsemuskasvatuksen tarkastelu ja siihen ohjaaminen (Lintukangas ym., 1999, 11). Samalla Lintukankaan ja kollegoiden (1999, 12) mukaan kouluruokailu pyrkii avartamaan oppilaiden makumieltymyksiä ja totuttamaan näitä uusiin ruokiin.

Kouluruokailun järjestämisessä on tuettava oppilaiden monimuotoista osallisuutta ja heille on annettava mahdollisuus kouluruokailu suunnitteluun ja toteutukseen ikätason mukaisesti (VRN, 2017). Osallisuuden kautta oppilaat saavat kokea olevansa yhteisön arvostettuja jäseniä ja sitä kautta heidät voi myös paremmin sitouttaa syömään ja oppimaan yhdessä (VRN, 2017). Kouluruokailussa osallisuuden mahdollisuuksia on monia, kuten ruokailun suunnitteluun ja jär-jestämiseen osallistuminen, kouluruokakummina toimiminen nuoremmille, tutustumisvierailut keittiöön sekä oppilaiden järjestämät vanhempainiltojen tarjoilut (VRN, 2017). Ravitsemusope-tukseen on mahdollista saada tueksi monenlaisia menetelmiä sekä kirjallisuutta. Kouluruoka-suosituksen (VRN, 2017, 13) mukaan ravitsemuskasvatuksen päämääränä ovat ruokaosaamisen

kehittyminen sekä jokapäiväisten ruokavalintojen haltuun ottaminen ja niiden monien vaihtoehtojen hallitseminen.

Kouluruokasuosituksen (2017, 13) mukaan hyvinvointioppimiseen kuuluu ruokailut sekä koulun lisäksi kotona että koulussa sekä muut hyvinvointia lisäävät tekijät, kuten uni, lepo ja liikkuminen. Hyvinvointioppimiseen sisältyy myös muun muassa ruokaympäristö sekä vuorovaikutustaidot (VRN, 2017, 13). Näitä eri osa-alueita opitaan etenkin aikuisten ohjaamissa vuorovaikutustilanteissa muiden ikäisten kanssa (VRN, 2017, 13). Kouluikäisenä on luontevaa ja merkittävää oppia hyvinvointiin liittyvistä asioista, koska silloin tapahtuu kehitys lapsesta ja nuoresta kohti aikuista, joka päättää jo itse omista valinnoista tietoisesti (VRN, 2017, 13). Tämän takia onkin tärkeää tiedostaa aikuisen omat valinnat sekä hänen antamansa esimerkki, jotka ohjaavat oppilaiden arvojen ja asenteiden syntymistä (VRN, 2017, 13).

Tilles-Tirkkonen korostaa väitöstutkimuksessaan (2016), että alakouluissa toteutettavalta ravitsemus- ja ruokakasvatukselta puuttuu yhtenäinen toimintalinja sekä valtakunnalliselta että kuntatasolta. Hän toteaa, että oppilaat voivatkin olla kovin erilaisissa asemassa tämän asian suhteen eri kouluissa. Tilles-Tirkkonen (2016) toteaa, että lyhyiden toimien sijasta tai niiden rinnalle tarvitaan pysyvämpää ruoka- ja ravitsemuskasvatuksellista opetusta, jotta voidaan saavuttaa pidempiaikaisia vaikutuksia. Yksi vaihtoehto ja mahdollisuus olisi sisällyttää ruokakasvatus osaksi eri oppiaineita, jolloin se olisi luonteva osa oppilaan kouluviikkoa (Tilles-Tirkkonen, 2016). Ruokailutottumuksiin vaikuttavat useat eri tekijät, joten ruokakasvatusta suunniteltaessa ja toteuttaessa olisikin hyvä huomioida hyvinvointi kaikenkattavasti ja siksi integrointi muihin oppiaineisiin soveltuisi siihen hyvin (Tilles-Tirkkonen, 2016).

Ruoka- ja ravitsemuskasvatusta voidaan suunnitella ja toteuttaa alakoulussa useilla keinoilla. Kouluissa voidaan käydä esimerkiksi vierailulla maatilalla ja poimia marjoja tai sieniä metsästä tai toteuttaa esimerkiksi koulupuutarha (Risku-Norja, 2011, 32). Oppilaiden mukaan ottaminen kouluruokailun järjestämiseen, kuten tarjoiluun tai tiskaamiseen sekä ruoan suunnitteluun, tuo oppilaat osalliseksi ruokailua (Risku-Norja, 2011, 32). Leipominen, toiveruokaviikon toteuttaminen ja suunnitteleminen tai vaikkapa satokauden tuotteiden maisteleminen voivat olla osa ruokakasvatusta (Risku-Norja, 2011, 32–33). Ruokakasvatus voi olla myös ruokaan liittyvää keskustelua oppilaiden kanssa, jonka avulla ruokaa opetellaan kuvaamaan erilaisilla sanoilla (Koistinen & Ruhanen, 2009). Ihminen voi maistaa viisi perusmakua: makea, suolainen, hapan, karvas ja umami. Perusmakujen nimeäminen ja tunnistaminen ovat Koistisen ja Ruhasen (2009) mukaan tärkeitä taitoja, koska niiden avulla ruokapuhe laajenee ja saa uusia sisältöjä.

3.1.3 Syöminen opeteltavana taitona

Tilles-Tirkkonen esittää (2016) tutkimuksessaan, että monipuolinen kouluruokailu vaikuttaa myös vapaa-ajan ruokailun laatuun ja ruokarytmiin myönteisesti. Tilles-Tirkkosen tutkimuksen pohjalla oli syömisen taidon käsite, jonka oli kehittänyt Satter (2007). Satter (2007) on tutkimuksessaan luonut syömisen taidon käsitteen sekä mallin, jolla taitoa arvioidaan. Taitavat syöjät omistavat hänen mukaansa myönteisen asenteen syömistä ja ruokaa kohtaan ja he uskaltavat maistella vieraita makuja. Hän esittää, että taitavat syöjät osaavat järjestää yhteisiä ruokailuja ja hallitsevat syömistilanteet. Lisäksi Satter (2007) toteaa, että syömisen taitoa on myös intuitiivinen syöminen, jolloin ihminen syö luontaisesti riittävästi, mutta kuitenkin siten, että paino pysyy vakaana. Syöminen lasketaan siis taidoksi, johon voidaan vaikuttaa koululounaalla sekä laadukkaalla ruokakasvatuksella (Tilles-Tirkkonen, 2016).

Tilles-Tirkkonen (2016) tiivistä edellä esitetyt syömisen taidon mallit neljäksi ulottuvuudeksi, jotka ovat syömiseen liittyvät asenteet, ruoan hyväksyminen, syömisen sisäisen säätely sekä syömistilanteiden hallitseminen. Tilles-Tirkkonen (2016) tutki 5.–9. -luokkalaisten syömisen taitoa, ja toteaa, että syömisen taidot löytyivät 58 prosentilla tutkimuksessa olleista oppilaista. Syömisen taidot näkyivät oppilailla säännöllisempänä ruokarytminä ja monipuolisempana ruokavaliona, kuten kasvisten, hedelmien, täysjyväviljojen, puurojen sekä ruis- tai näkkileivän käyttönä (Tilles-Tirkkonen, 2016). Tilles-Tirkkonen (2016) korostaa, että syömiseen taitoihin vaikuttavat myös koko perheen ruokailutottumukset, kuten tarjolla olevien kasvisten, marjojen ja hedelmien määrä sekä perheen yhteiset ruokailut. Hän nostaa esiin myös minäkuvaan, itsetuntoon ja kehon kokoon liittyvät tekijät sekä elämähallinnan tunne, jotka liittyvät myös tasapainossa oleviin ruokatottumuksiin sekä syömisen taitoon.

Usein ruokaa kuvataan vain ”hyväksi” tai ”pahaksi”, joten opettaja voi opettaa ruokakasvatuksen avulla muita ilmauksia, kuten esimerkiksi: ruoka on liian suolaista tai maku on liian hapan (Koistinen & Ruhanen, 2009). Positiivisia merkityksiä voidaan opettaa sanoittamaan esimerkiksi, että ruoka on hyvin maustettua ja se maistuu herkulliselle (Koistinen & Ruhanen, 2009). Ruokakasvatukseen on tehty myös erilaisia menetelmiä, joista yksi on Sapere -menetelmä (Koistinen & Ruhanen, 2009). Sapere-menetelmän on kehittänyt ranskalainen kemisti - etnologit Jacques Puisais ja se perustuu aistienkokemusten merkityksellisyyteen ruokiin tutustumisessa ja uusiin makuihin totuteltaessa (Koistinen & Ruhanen, 2009). Menetelmässä hyödynnetään Koistisen ja Ruhasen (2009) mukaan kaikkia aisteja ja niiden välittämää tietoa ruoasta ja

tarkoituksena on saada lapsi tutkimaan, kokemaan ja oppimaan elämyksellisesti ruokaan liittyvistä asioista.

Makukoulu perustuu edellä esiteltyyn Sapere -menetelmään ja se on suunnattu 1–6-luokille (Ruukku ry., 2018). Makukoulusta on tehty opettajan opas, josta löytyy ruoka-aiheisia tehtäviä opetussuunnitelman mukaiseen ruokakasvatukseen toteuttamiseen (Ruukku ry., 2018). Tilles-Tirkkonen (2016) on kehittänyt yhteistyössä alakoulun oppilaiden ja opettajien kanssa Hyvän olon eväät -ravitsemuskasvatusmallin, joka on suunnattu 1.–6. -luokille. Se myötäili Syömisen taito -mallin pääpiirteitä ja sen kehittämiseksi on hyödynnetty Sapere -menetelmää sekä Terveyttä Kaiken Kokoisena -lähestymistapaa (Tilles-Tirkkonen, 2016). Hyvän olon eväät -ravitsemuskasvatusmalli sisältää erilaisia harjoituksia oman kehon viestien tunnistamiseen ja kunnioittamiseen, keho- ja minäkuvan myönteiseen vahvistamiseen, ruokavalion kokoamiseen ja ateriarytmiin sekä ruuan hyväksymiseen ja monipuolisuuteen (Laitinen, Tilles-Tirkkonen & Karhunen, 2016). Kuten Sapere -menetelmässä, myös tässä mallissa hyödynnetään kaikkia ihmisen aisteja haistelemalla, maistelemalla, tutkimalla ulkonäköä, tunnustelemalla sekä kuuntelemalla, miltä ruoan pureskelu kuulostaa (Laitinen ym., 2016).

3.2 Fysiologinen ulottuvuus

Kuten tässä tutkielmassa on jo kuvattu, ruokailu sisältää merkittäviä arvoja yksilön kehitykselle. Ruuti (2015, 78) nostaa esiin, että jo varhaislapsuudessa opitut ruokatottumukset voivat vaikuttaa myöhemmällä iällä aivojen toimintaan. Oikeanlainen ruokailu ehkäisee merkittävästi elämäntapasairauksien ja esimerkiksi diabeteksen kehittymistä sekä suojaa kasvuongelmilta (Heidari-Beni & Kelishadi, 2020, 22, 32). Hyvin säädetty syöminen auttaa siis aina aikuisikään asti terveenä pysymistä (Menza & Probart, 2013, 152). Kouluruokailun lähtökohtana on ennen kaikkea ollut fysiologinen tarve oppimisen edellytyksenä. Jo kouluruokailun historian aikana on huomattu ravinnon merkitys ja sitä on alettu tarjoamaan tästä syystä koulupäivän aikana.

Tässä luvussa käsitellään ruokailun fysiologista ulottuvuutta. Seuraavaksi kuvataan, miten ravinto vaikuttaa suorasti yksilön jaksamiseen jokapäiväisessä elämässä. Alaluvussa 3.2.1 on kerrottu, miten oikeanlaisella ravitsemuksella voidaan vaikuttaa nuorten kasvuun ja kehitykseen. Tämän jälkeen tarkastelun kohteena on, kuinka ravinto vaikuttaa aivojen kehittymiseen. Lopuksi käsitellään aivojen ja ravinnon yhteyttä yksilön käyttäytymiseen ja siten koulussa toimimiseen.

3.2.1 Ravinnon merkitys kouluikäisen kasvuun ja kehitykseen

Ihmisen elämän aikana energiantarve on jatkuva (Voutilainen, Fogelholm & Mutanen, 2015, 81). Energiaa kuluu useisiin toimintoihin, kuten kasvuun, opiskeluun ja solujen uusiutumiseen (Borg, Fogelholm & Hiilloskorpi, 2007, 16, 21). Lasten nopea kasvu vaikuttaa siihen, että myös ravinnontarve on suurempi (Ruuti, 2015, 78). Voutilainen ja kollegat (2015, 84) tuovat esiin, että energiankulutukseen vaikuttavat paitsi fyysinen aktiivisuus, myös aineenvaihdunnan taso sekä aterian aiheuttama energiankulutus. Perusaineenvaihdunta, johon kuuluvat hengityselimistön toiminta ja muu autonominen elimistö, käyttää suurimman osan eli 2/3 energiantarpeesta (Voutilainen ym., 2015, 84). Energia on siis ehtymätön raaka-aine, jota elimistö tarvitsee toimiakseen (Voutilainen ym., 2015, 80).

Fyysisellä aktiivisuudella ihminen voi vaikuttaa omaan energiantarpeeseensa valtavasti. Aktiivinen liikunta kuluttaa energiaa elimistöstä samoin kuin lasten ja nuorten kasvu (Voutilainen ym., 2017, 85). Lisäenergiaa vaatii myös lämmön ylläpitäminen kehossa (Voutilainen ym., 2015, 85). Voutilaisen ja kollegoiden (2015, 87) mukaan tavallisesti aivot viestittävät, milloin ravintoa olisi saatava elimistöön aiheuttamalla nälän tunteen. Tällöin mahalaukun supistelu aiheuttaa hermoimpulsseja aivoissa ja vereen erittyy nälkähormoniksi kutsuttua greliiniä (Voutilainen ym., 2015, 87). Syöminen aiheuttaa greliinipitoisuuden laskemista ja keho viestittää kyläisyyden tunteesta vereen lisääntyvien hormonien ja hermoimpulssien kautta (Voutilainen ym., 2015, 87). Kuvaavaa energiantarpeesta puhuttaessa on se, että ruokaillessaan ihminen tuottaa pelkästään lämpöä jopa 10 prosenttiyksikön verran saadusta energiamäärästä (Borg ym., 2007, 25). Myös yksilölliset erot, kuten kasvuikäisen nuoren energiantarve vaikuttavat siihen, kuinka paljon päivän aikana tulisi syödä saadakseen ruoasta tarpeeksi energiaa (Voutilainen ym., 2015, 85).

Koska kasvu vaatii energiaa, tarvitsevat kouluikäiset lapset usean aterian päivässä, joka pitää sisällään sekä energia- että proteiinipitoisia raaka-aineita (Menza & Probart, 2013, 149). Mitä pienemmistä lapsista on kyse, sitä vähemmän he pystyvät syömään kerrallaan, sillä heidän mahalaukkunsa on pienempi kuin aikuisen (Menza & Probart, 2013, 150). Tämä tarkoittaa sitä, että riittävä energiansaanti tulee saada useasta terveellisestä välipalasta ja aterialta päivän mittaan. Menzan ja Probartin (2013, 151) mukaan lähempänä murrosikää, lasten kasvutahti kiihtyy ja riittävä energiansaanti on entistä tärkeämpää. Nuoret tarvitsevat ravinnossaan etenkin kaloreita, vitamiineja sekä mineraaleja (Menza & Probart, 2013, 151). Vähitellen nuoren perusaineenvaihdunta hidastuu ja energiantarve vähenee (Voutilainen ym., 2015, 85).

Nuoruusiässä luusto saavuttaa pysyvän lujustasonsa (Menza & Probart, 2013, 152). Riittämättömällä energiansaannilla voi olla siis merkitystä esimerkiksi luuston kehittymiseen (Voutilainen ym., 2015, 88). Siispä vääränlainen tai yksipuolinen ravinto voi johtaa esimerkiksi kasvuhäiriöihin (Heidari-Beni & Kelishadi, 2020, 23). Kouluiässä kannattaa huomiota kiinnittää yhtä lailla terveellisten ruokavalintojen muodostamiseen kuin säännölliseen ruokailurytmiin hallintaan myös hampaiden osalta (Hausen, 2021, 350). Monipuolinen, eri tekstuureista muodostuva ravinto vilkastuttaa helpommin hampaiden pintaa suojaavaa syljeneristystä (Hausen, 2021, 350). Oikeanlaisella ravinnolla on merkitystä myös riippuen sukupuolesta lasten kehitykseen. Nuorilla tytöillä ruokavalio voi vaikuttaa esimerkiksi kuukautiskiertoon (Menza & Probart, 2013, 152) ja vastaavasti pojat tarvitsevat enemmän energiapitoista ravintoa vähäisistä rasvamääristä johtuen (Voutilainen ym., 2015, 85).

Elimistöä etenkin lihakset tarvitsevat hiilihydraatteja, jotka toimivat niiden energian lähteinä (Erkinjuntti, Hietanen, Kiviniemi, Strandberg & Huovinen, 2010, 159). Riippuen siitä, kuinka nopeasti hiilihydraatit pilkkoutuvat ruoansulatuksessa ja siirtyvät verenkiertoon, jaetaan ne nopeasti ja hitaasti imeytyviin (Erkinjuntti ym., 2010, 159). Sokereita saadaan kaikista ravintoaineista, sillä elimistö pystyy muuttamaan ravinnon glukoosiksi (Ruuti, 2015, 87). Hiilihydraateista käytetään myös yhteisesti nimitystä sokerit, jotka jaetaan mono- ja disakkaridien ryhmään (Voutilainen ym., 2015, 90). Monosakkaridit, jotka ovat imeytyviä hiilihydraatteja, pilkkoutuvat ruuansulatuskanavassa suuremmista sokereista (Voutilainen ym., 2015, 90). Ne imeytyvätkin sellaisenaan ohutsuolessa soluihin verensokeriksi ja energiaksi (Voutilainen ym., 2015, 90). Ruuti (2015, 89) nostaakin esiin, että usein luultu ”sokerinhimo” voikin olla vain tarve saada mielihyvähormoneja nautinnollisista välipaloista. Hän huomauttaakin, että etenkin fruktoosina tunnetun hedelmäsokerin liiallinen nauttiminen ei ole hyväksi aivojen kannalta, sillä se voi nostaa liiallisesti verensokeria tai veressä olevia haitallisia rasva-aineita sekä lisätä ylipainoriskiä. Ominaisuuksiltaan nämä kaikki voivat aiheuttaa häiriöitä aivojen toiminnassa (Ruuti, 2015, 87).

Oikeanlaisilla ravintoaineilla on siis kaikkiaan ratkaiseva osa aivojen kehittämisessä (Karavida, tympa & Charissa, 2019, 177). Kuvaavaa on se, että vaikka aivojen paino on 2 prosenttia koko kehon painosta, niin aineenvaihdunnasta jopa 20 prosenttia keskittyy aivojen toimintaan (Benton, 2008, 30). Puolestaan käytetystä ravinnosta jopa 25 prosenttia kuluu aivojen toimintaan (Kivimetsä, 2015, 30). Erkinjuntin sekä kollegoiden (2010, 158) mukaan aivojen terveyteen vaikuttavat pitkästi samat tekijät, kuin muuhunkin ravitsemukseen annetut ohjeistukset: kor-

keaa verenpainetta ja kolesteroliarvoa tulisi välttää ja hillitä ylipainoa tai sokeriaineenvaihduntaan liittyviä häiriöitä. Rasvan käytön tulisi olla siis kohtalaista ja vähärasvaisten vaihtoehtojen valinta olisi suotavaa (Erkinjuntti ym., 2010, 158). Samalla hivenaineet, kuten välttämättömät rasvahapot, sinkki, rauta, jodi ja vitamiinit vaikuttavat pitkälläkin tähtäimellä kognitiiviseen kyvykkyyteen (Karavida ym., 2019, 177).

3.2.2 Ravinnon merkitys oppimiselle ja aivojen kehittymiselle

Kivimetsän (2015, 30) mukaan aivot pyrkivät jatkuvasti homeostaasiin eli tasapainoon. Niiden hyvä toiminta on edellytys liikkumiselle, oppimiselle ja ylipäätään ajattelulle (Kivimetsä, 2015, 30). Toimiakseen aivot tarvitsevat happea, glukoosia sekä ravintoaineita, joita kulkee verenkierron välityksellä (Kivimetsä, 2015, 30). Ruutin (2015, 75) mukaan ravinnon laatu vaikuttaa vahvasti aivojen funktioon ja kognitiivisten toimintojen laatuun. Ravinnolla voidaan vaikuttaa siihen, millaisessa kunnossa sydän ja verisuonet ovat: hapenkulku pystyy toimimaan täydellä kapasiteetilla vasta, kun verisuonet ovat hyvässä kunnossa (Ruuti, 2015, 75). Samalla Ruuti (2015, 75) korostaa, että ravinnolla voidaan vaikuttaa hermosolujen uusiutumiseen ja jatkuvan hermoverkon rakentumiseen.

Aivoalueista muun muassa hypothalamus säätelee syömistä ja kylläisyyden tunnetta (Ogden, 2012, 51). Syömiseen ja siihen liittyvien tunteiden muodostumiseen vaikuttavat paitsi hypothalamuksen osa-alueiden toiminta, myös moni muu aivoalue, muodostaen kompleksisen kokonaisuuden (Ogden, 2012, 51). Ogden (2012, 51) erottelee välittäjäaineista etenkin katekoliamiinin, serotoniinin ja erilaiset peptidit, jotka osallistuvat ruokahalun syntymiseen sekä sen tyydyttymiseen.

Ruutin (2015, 80) mukaan tärkeitä aineita kasvulle ja kehitykselle ovat etenkin omega-3-rasvahapot, proteiinit, erilaiset kuidut ja vitamiinit. Myös murrosiässä tapahtuva kehitys vaatii varsinkin hyviä, pehmeitä rasvoja sekä proteiineja, jotta aivojen hermosolut pystyvät kehittymään ja uusiutumaan tehokkaasti (Ruuti, 2015, 80). Jos elimistö ei saa säännöllistä ravintoa, verensokerin määrä veressä laskee (Huutilainen & Saarikivi, 2018, 53). Huutilaisen ja Saarikiven (2018, 53) mukaan matala verensokeri aiheuttaa ärtyisyyttä ja keskittymiskykyä, kun puolestaan liian korkea verensokeri tekee olon väsyneeksi. Yhtä hyvin, kumpikin heittäytyminen muuttaa aivojen toimintaa (Huutilainen & Saarikivi, 2018, 53). Tällöin nälkäisen tai huonosti syöneen oppilaan on vaikea keskittyä opiskelemaan ja jaksamaan koulupäivänsä (Menza & Probart, 2013, 149).

Muistin kannalta muun muassa kalan käyttö kaksi tai kolme kertaa viikossa on suositeltavaa (Erkinjuntti ym., 2010, 167). Kalasta saatava omega-3-rasvahappo parantaa hermosolujen toimintaa ja lisäävät tulehdusta ehkäiseviä tekijöitä (Erkinjuntti ym., 2010, 167). Useissa tutkimuksissa glukoosin hitaamman hajoamisen on huomattu vaikuttavan parempaan muistiin ja toiminnanohjaukseen (Benton, 2008, 31). Paremman opiskelutuloksen oppilas saakin, kun ravinto sisältää hitaasti hajoavaa glukoosia (Erkinjuntti ym., 2010, 159, 166). Tällaisia hiilihydraatteja sisältäviä ruoka-aineita ovat esimerkiksi viljatuotteet, kasvikset, kala ja liha (Erkinjuntti ym., 2010, 159). Siten muun muassa puuro, marjat ja hedelmä kouluamuisin on loistava vaihtoehto päivän aloittamiselle (Benton, 2008, 31). Nopeasti imeytyviä hiilihydraatteja taas ovat sokeria sisältävät tuotteet, vehnäleivokset ja jauhoiset perunat (Erkinjuntti ym., 2010, 160). Kuitenkaan näillä arvoilla ei ole suurta merkitystä, mikäli yksilö käyttää eri ravintoaineita sisältäviä tuotteita sekaisin ja syö muuten kohtuudella sekä terveellisesti (Erkinjuntti ym., 2010, 160).

3.2.3 Ravinnon sekä nesteen merkitys käyttäytymiseen

Hilakivi-Clarcken (2003, 151) mukaan ravinnolla on selvä merkitys käyttäytymiseen. Aivojen nopean kasvun ja aineenvaihdunnan vuoksi oikeanlaisen ravinnon saaminen on tärkeää lapsen kognitiivisen kehityksen kannalta (Benton, 2008, 25). Aivot ovat adaptiiviset ja niiden elastisuus mahdollistaa vastaamisen ympäristön erilaisiin vaikutuksiin (Karavida ym., 2019, 179). Kahteen ikävuoteen mennessä aivojen kasvu hidastuu selkeästi, mutta kehittyminen jatkuu koko aikuisiän läpi (Benton, 2008, 26). Kymmenen ikävuoden kohdalla aivot painavat 95 prosenttia aikuispainosta (Ruuti, 2015, 78). Ravinnon jatkuva merkitys on suuri, sillä se vaikuttaa aivojen metaboliseen toimintaan kehityksen aikana (Benton, 2008, 25). Yleisesti ajatellaan, että lapsen kehityksessä on herkkyykskausia, joiden aikana lapsi oppii jonkin asian helpommin (Benton, 2008, 26). Bentonin (2008, 26) mukaan onkin syytä ajatella, että herkkyykskausien aikainen puutteellinen ravitsemus voi pitää sisällään monia negatiivisia pitkäaikaisia vaikutuksia.

Merkittävää nykyaikaisessa ruokakulttuurissa on se, että nopea ja prosessoitu ruoka saattavat vaikuttaa aivoissa tapahtuvaan ruokakäsitykseen ja sitä kautta liittävät mieliteot palkkiojärjestelmään (Olivieri, 2020, 31). Epäterveellisten eli nopeiden hiilihydraattien syöminen on helposti koukuttavaa, sillä ne lisäävät aivoissa serotoniinihormonin erittymistä, joka liitetään hyvän olon tunteeseen (Erkinjuntti ym., 2010, 160). Serotoniini kuuluu aivojen välittäjäaineisiin, joita solut myös itse valmistavat aminohapoista (Hilakivi-Clarke, 2003, 146). Samalla huomionarvoista

on se, että ruokailussa on kyse muustakin kuin vain syömisestä; sen aikana elimistöön erittyy oksitosiinia, joka lisää onnellisuuden tunnetta, alentaa verenpainetta ja edesauttaa ruuansulatuskanavan toimintaa (Kivimetsä ym., 2015, 33). Lisäksi oksitosiini vaikuttaa stressin alenemiseen, sillä se vähentää merkittävästi kortisolin määrää veressä (Kivimetsä, ym., 2015, 33).

Myös nesteytyksellä ja veden juonnilla on Voutilaisen ja kollegoiden (2015, 80) mukaan suuri merkitys fyysiseen ja kognitiiviseen toimintakykyyn. Keho huolehtii sopivan nestetasapainon ylläpitämisestä poistamalla liiallista vettä virtsan mukana ja viestittämällä janon tunteesta (Voutilainen ym., 2015, 80). Nestettä poistuu myös jatkuvasti elimistöstä hikoilun ja keuhkojen kautta (Voutilainen ym., 2015, 80). Aina ihminen ei koe janon tunnetta esimerkiksi urheillessaan tai lämpöisellä kelillä (Voutilainen ym., 2015, 80). Tällöin pienikin nestevaje voi vaikuttaa herkästi työkykyyn ja aiheuttaa muun muassa päänsärkyä (Voutilainen ym., 2015, 80). On merkittävää, että elimistö tarvitsee vettä tuottaakseen aineenvaihduntareaktioita ja kuljettaakseen kuona-aineita kehosta tehokkaasti pois päin (Voutilainen ym., 2015, 80). Samalla keho käyttää vettä säädelläkseen kehon lämpötasapainoa sekä pitääkseen yllä sopusuhtaista happo-emäs arvoa (Voutilainen ym., 2015, 80). Veden merkitys terveydelle ja hyvinvoinnille on siis elintärkeä.

3.3 Sosiaalinen ulottuvuus

Punch, Dorrer ja Emond ja McIntosh (2014, 20) määrittävät ruoan olevan yhteydessä sosiaaliseen kanssakäymiseen. Ruokailun fysiologisen ja kasvatuksellisen merkityksen lisäksi se pitääkin sisällään paljon symboliikkaa ja ihmisten eri lailla arvottamia asioita (Punch ym., 2014, 20). Perheen yhteisen syömisen tärkeys on noussut Suomessa vasta hiljattain esiin (Kivimetsä, 2015, 26). Kivimetsän (2015, 27) mukaan suomalaisissa kodeissa arki täyttyy kiireisyydellä, eikä yhteisiä ruokahetkiä juuri ole. Tällöin yhteisiä ruokailuhetkiä myös muiden ihmisten kanssa on koko ajan vähemmän, joka osaltaan johtaa naposteluun, pikaruokavalintoihin ja huonoon oloon, jossa ruoka toimii lohdukkeena (Kivimetsä, 2015, 27).

Ruokailutottumusten kehittymiseen vaikuttavat lapsen elämässä perhe, sukulaiset, ystävät sekä myös koulu ja päivähoito (Niinikoski, 2021, 343–344). Siksi toteutettuihin käytäntöihin ja asenteisiin on syytä kiinnittää huomiota, että lapselle muodostuu terveellisiä tottumuksia (Niinikoski, 2021, 344). Seuraavaksi tarkastellaan lähemmin ruoka- ja tapakulttuuriin liittyviä käytänteitä ja niiden vaikutusta lasten ja nuoren kasvamiselle. Lisäksi sivutaan ruokailuun liittyviä asenteita ja tottumuksia.

3.3.1 Sosiaalisten suhteiden merkitys ruokailutottumusten syntymiseen

Perheen ja lähiympäristön ruokakäyttäytymisellä on merkittävä vaikutus lapseen aina vauvaiästä asti (Strengell, 2010, 69). Strengell (2010, 66) kirjoittaa, että ruokakäyttäytymiseen laskeetaan mukaan makumieltymykset, ruoka-aineiden vaihtelevuus ruokavaliossa sekä tottumukset, kuten päivän aikainen ruokarytmi. Hän huomauttaakin, että aikuisiällä olevista tottumuksista voi löytyä perusta tai siemen jo lapsena opitusta mallista. Nuoruusiässä ruokatottumukset ja ateriarytmit alkavat muotoutumaan uudelleen, kun nuori itsenäistyy ja saa vaikuttaa enemmän itseään koskeviin asioihin (Menza & Probart, 2013, 151). Strengell (2010, 66) toteaa, että jo aikaisin ruokailutottumuksia pohtimalla ja muuttamalla, voidaan vaikuttaa merkittävästi ennaltaehkäisevästi erilaisten sairauksien puhkeamiseen. Jotta lapsi oppii terveellisiä lähtökohtia ruokakäyttäytymiseensä, tarvitsee vanhempien ymmärtää omien asenteidensa ja ruokavalion vaikutus lapseen (Strengell, 2010, 66–69). Lapsi tarvitseeikin aina sanallistettujen tapojen sekä ohjeiden lisäksi myös aikuisen mallia (Lintukangas ym., 1999, 13).

Strengell (2010, 66–67) huomauttaa, että osa ruokailukäyttäytymisestä on vahvasti opittua, mutta osa siitä tulee myös geeniperimän kautta. Esimerkiksi mieltymys suolaiseen tai makeaan saattavat selittyä lapsen perittyjen taipumusten kautta (Strengell, 2010, 66). Makumieltymyksiinkin voidaan kuitenkin vaikuttaa: aikuisten tulisi keskittyä positiivisten kokemusten tarjoamiseen lapsille ja välttää negatiivisia mielikuvia, jotka saattavat syntyä esimerkiksi pakolla syöttämisestä (Strengell, 2010, 66). Myös niin kutsutulla altistumistiheydellä, on merkitystä sille, miten lapsi suhtautuu uusiin ruokiin (Strengell, 2010, 69). Strengell (2010, 68–69) painottaakin, että koska ihmisellä on synnynnäisesti uusien ruokien pelko, olisi tärkeää tarjota mahdollisimman paljon onnistuneita kokemuksia uusista ruoista ja ruoka-aineista jo aikaisessa vaiheessa.

Ruokailun sosiaalisilla vaikutteilla on myös osansa liialliseen syömiseen. Halu syödä ja nauttia esimerkiksi seurasta voi hillitä kylläisyyden tunnetta (Voutilainen ym., 2015, 87). Oppilaiden osallisuutta tulisi tukea ja heille tulisi antaa mahdollisuus vaikuttaa ruokailun järjestämiseen ja suunnitteluun oman ikätasonsa mukaisesti (VRN, 2017). Tällä tavalla oppilaat pääsevät yhteisönsä arvostetuiksi jäseniksi ja pääsevät kehittämään koulun struktuuria (VRN, 2017). Kestävän tulevaisuuden rakentumiseen tarvitaan osallistuvia ja aktiivisia kansalaisia, ja osallisuuden kautta tuetaan terveydellistä tasa-arvoa (VRN, 2017). Perusopetuksen opetussuunnitelmassa todetaan, että oppilaita kannustetaan osallistumaan kouluruokailun ja ”ruokailuhetkien suunnit-

teluun, toteuttamiseen ja arviointiin” (OPH, 2014, 42). Erilaisista toimintamalleista, kuten kouluruoka-agentti-toiminnasta, voidaan saada työkaluja kehittää kouluruokailua ja lisätä osallisuutta (VRN, 2017). Kouluruoka-agenttien tehtäviin kuuluu kehittää koulunsa ruokailua (Ruokatieto, 2021). Agenttitiimiin kuuluu oppilaiden, opettajien sekä ruokapalveluhenkilöstön edustajia, jotka yhdessä ratkovat ruokailun pulmia ja etsivät vastauksia kouluruokailun edistämiseksi (Ruokatieto, 2021). Osallisuus voi toteutua myös esimerkiksi toiveruokapäivien toteuttamisena, kuten kappaleessa 3.1.1. mainittiin.

Kouluruokailun järjestämisessä kiinnitetään perusopetuksen opetussuunnitelman (2014, 42) mukaan huomio ruokailun terveydelliseen, sosiaaliseen sekä kulttuuriseen merkitykseen. Kouluruokailussa noudatetaan hyvää ruokakäyttäytymistä ja ruokailutapoja (Lintukangas ym., 1999, 13). Lintukankaan ja kollegoiden (1999, 13) mukaan oppilaat saattavat käyttää syömiseen aikaa vain kymmenen minuuttia. Kiirettä pitäisikin kaikin keinoin vältellä, jotta kouluruokailusta tulisi rauhallinen läsnäolon hetki ja sen aikana voitaisiin oppia asiaankuuluvia tapoja (Lintukangas ym., 2007, 39). Kouluruokailun avulla voidaan kasvattaa oppilaiden tuntemusta oman maan sekä muiden maiden ruoka- ja tapakulttuureista, esimerkiksi erilaisten teemojen avulla (Manninen, 2007, 14; Lintukangas ym., 2007, 28). Samalla integroiminen eri oppiaineiden sisältöihin auttaa eri ruokakulttuurien sisäistämässä (Manninen, 2007, 14).

Vuonna 1987 ilmestyneen kouluruokailuoppaan esipuheessa nostettiin esiin koulun yksi keskeinen päämäärä opettaa elämässä tarvittavia taitoja (Kouluhallitus, 1987). Ruokaan liittyvää osaamista ja taitoja, kuten pöytätapoja ja keskustelutaitoa on oppikirjojen sijaan luontevinta opetella ruokailutilanteen aikana (Kouluhallitus, 1987). Kouluruokailua voikin verrata ravintolakäyntiin ja kouluruokailuoppaan (Kouluhallitus, 1987) mukaan kouluruokailu on elävää elämää muistuttava tilanne ja sitä voidaan hyödyntää laajasti erilaisten sosiaalisten, terveydellisten ja eettisten päämäärien tavoittamiseen. Kouluruokailun aikana on mahdollisuus olla vuorovaikutuksessa toisten oppilaiden ja opettajien kanssa (Lintukangas ym., 1999). Lintukankaan (2007, 20) mukaan koulun yksi tehtävä on sivistää oppilaita yhteiskuntaan soveltuviksi ja vuorovaikutustaitoisiksi kansalaisiksi, johon kouluruokailu antaa hyvän pohjan ja mahdollisuuden edellä kuvattujen taitojen harjoitteluun.

3.3.2 Ruokailutila- ja paikka

Oppimisympäristö määritellään Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014, 29) mukaan tilaksi ja paikaksi, joka sisältää yhteisön ja siihen liittyvät toimintakäytännöt, joissa oppiminen tapahtuu. Toisin sanoen yhteisö ja sen menettelytavat muodostavat oppimisympäristön. Se ei myöskään rajoitu tilan fyysisiin ominaisuuksiin, vaan kattaa myös kaikki sosiaaliset ulottuvuudet (Lintukangas, 2007, 39). Lyhykäisyydessään oppimistilojen tehtävä on olla yksilön tukena ja edistää tervettä vuorovaikutusta sekä kasvua (OPH, 2014, 29). Kouluruokailu toteutuu yleensä ruokasalissa ja tällöin se on oppilaiden oppimisympäristö (Lintukangas & Palojoki, 2012, 75). Ruokailun aikaiseksi oppimisympäristöksi voidaan kuitenkin myös käsittää yhtä hyvin kaikki retkien tai leirikoulujen aikaiset ruokailutilat (Lintukangas & Palojoki, 2012, 75).

Kouluruokailun järjestämisessä tulee miettiä sen asianmukaisuutta (Lintukangas, 2007, 39). Perusopetuslaki (628/1998, 29§) edellyttää, että oppimisympäristö on turvallinen ja se tulee ottaa huomioon myös tiloja suunniteltaessa. Esimerkiksi ennen ruokailua tapahtuvalla käsienspesulla ennaltaehkäistään virusperäisiä tartuntoja, joten on tärkeää asettaa käsienspesupaikka toimivalle paikalle (VRN, 2017, 31). Myös etenkin pienten lasten kohdalla turvallisuudentunteeseen vaikuttaa se, ruokaileeko aikuinen yhdessä ryhmän kanssa vai opettajahenkilöstölle varatussa tilassa tai pöydässä (Lintukangas, 2009, 101). Ruokailutilan toimivuuteen liittyen tilaratkaisujen suunnittelussa huomioidaan muun muassa ergonomia, välineiden ja materiaalien asettelu, valoisuus sekä akustisuus (OPH, 2014, 29). Mikäli oppilaita on niin ylä- kuin alakoulun puolelta, tulee ruokailutilat ja -linjat suunnitella niin, että ne ovat toimivia ja turvallisia kaikkien käyttöön (VRN, 2017, 31). Muun muassa pienempien oppilaiden käsittelyyn voisi antaa sopivamman kokoisia kauhoja, jotta ylimääräiseltä sotkulta sekä ruokahävikiltä voitaisiin välttyä.

Valtion ravitsemusneuvottelukunta (2017, 15) painottaa, että viihtyisän ympäristön ohjaus on samalla kasvatusta hyvinvointiin. Toisaalta, kun viihtyvyyteen kiinnitetään huomiota, myös oppilaat oppivat pitämään siisteyttä yllä ruokailun ajan ja sen jälkeen (Lintukangas, 2007, 39). Lintukankaan (2007, 39) mukaan tilan organisointiin ja viihtyisän ympäristön luomiseen kannattaa käyttää aikaa, sillä se vaikuttaa myös kiireettömän ilmapiirin rakentamiseen. Olennaista on se, että tila on oppilasmäärään ja muuhun henkilökuntaan nähden riittävän tilava (VRN, 2017, 31). Joillakin kouluilla on käytössään omat kouluravintolat, joiden merkitys myös koulun maineelle voi olla iso (Lintukangas, 2007, 39). Kaikkiaan kouluruokailun, kuten muunkin opetusympäristön rakentamiseen voi käyttää toisistaan eroavia lähtökohtia. Erilaisilla sisustuksel-

lisillä ratkaisulla voidaan paitsi jakaa tilaa, myös vaikuttaa siistimmän yleisilman aikaansaamiseen. Esimerkiksi huonekasvit, tekstiilit ja pinnat luovat tilaan kuin tilaan pehmeyttä (Lintukangas, 2007, 39). Ympäristöllä on suuri vaikutus siihen, kuinka houkuttelevana kouluruokailu nähdään (VRN, 2017, 31). Samalla ympäristö vaikuttaa koko tilan ilmapiiriin ja ruokailun sujuvuuteen.

Kasvatustyö on parhaimmillaan oppilaslähtöistä ja ottaa huomioon jokaisen oppilaan yksilölliset eroavaisuutensa (VRN, 2017, 21). Esimerkiksi uskontojen ruokakäytännöissä on suuria eroja ja oppilailla voi olla tämän johdosta erilaisia ruokarajoituksia (Rauramo, 2013, 88–89). Muun muassa ruokaherkkyudet ja allergiat tarkoittavat, että tiettyjä raaka-aineita on vältettävä (Haglund ym., 2012, 262). Yleisesti oppilailla on käytössä ruokalinjasto, jolta lämpimät ja kylmät tuotteet otetaan järjestyksessä omalle tarjottimelle (VRN, 2017, 21). Kaikkiaan ruokailulinjaston tulisi olla toimiva ja tukea hyviä ruokavalintoja (VRN, 2017, 21). Mikäli lapsella tai nuorella on tarve yksilöllisen ruoka-annoksen saannille, tulee varmistaa, että hän osaa valita itselleen turvallisen ja sopivan vaihtoehdon tai hakea sen esimerkiksi keittiöltä (VRN, 2017, 22). Tämän vuoksi kouluruokailua ohjattaessa tulee ottaa myös huomioon erilaiset viestintäkeinot. Ruokailussa olisikin hyvä olla esillä ruokalistamerkinnot, joista ilmenee niiden raaka-aineet ja soveltuvuus kullekin oppilaalle ja työntekijälle (VRN, 2017, 21). Tällöin oppilas nähdään myös autonomisena ja tietoisena kuluttajana, jota ohjataan käyttämään tietojansa elämäntapojen kehittämiseen (VRN, 2017, 21; OPH, 2014, 20).

Kouluruokailun fyysisellä tarkoituksenmukaisuudella voidaan myös tuottaa siis oppimista edistäviä vaikutuksia (Lintukangas & Palojoki, 2012, 75). Opitut ruokatavat ja käyttäytymiset juontavat juurensa pitkälle historiaan ja erilaisiin kulttuureihin (Rauramo, 2013, 97–98). Kouluruokailu onkin oiva tilaisuus opetella erilaisia kulttuureja ja pohtia ruokakäyttäytymisen normeja (Rauramo, 2013, 97–98). Ruokapöydässä tapahtuva keskustelu on luonnollinen ympäristö harjoitella vuorovaikutustaitoja ja empatiaa (Lintukangas & Palojoki, 2012, 80). Lisäksi ruokaillessa otetaan huomioon hyvillä tavoilla, kuten hiljaisella äänensävyllä ja rauhallisella liikkumisella (Lintukangas & Palojoki, 2012, 80). Havainnollistavaa on se, että Urhon ja Hasusen (2004, 39) teettämässä tutkimuksessa yli puolet vastanneista oppilaista ei pitänyt kouluruokailua rauhallisena tilana. Lintukangas (2007, 39) nostaa esiin, että ruokailuajkojen porrastaminen vähentää jonojen ja ruuhkien syntymistä (Lintukangas, 2007, 39). Tällöin jokaisella on mahdollisuus käyttää tauko kokonaisuudessaan ruokailuun, vaikkakin etenkin nuoremmat oppilaat saattavat haluta aikaisemmin välitunnin viettoon ja ulkoiluun (Lintukangas, 2007, 39).

3.3.3 Yhteistyö eri tahojen välillä

Koulu kattaa usean toimijan ja ammattitaitoisen henkilön työskentelyä, jolloin yhteistyövelvoitteesta on käytetty kasvatuskumppanuuden käsitettä (Lintukangas & Palojoen, 2012, 56–59). Yksinkertaisuudessaan sillä tarkoitetaan yhtenäistä huoltajien ja koulun henkilöstön välistä toimijuutta (Rantanen, Vehkakoski, Kurkinen & Kilpeläinen, 2017). Opettajien ja vanhempien toimimiselle yhdessä on tarpeellista löytää yhteiset ja molemmille osapuolille sopivat toimintatavat sekä luottamus toisiaan kohtaan (Rantanen ym., 2017). Lintukankaan ja Palojoen (2012, 61) mukaan kouluruokailun toteutuminen ja henkilöstön perehdyttäminen kuuluvat rehtorin vastuulle. Heidän mukaansa rehtorin onkin tarkkailtava opetus- ja kasvatustyön toteutumista sekä vahvistaa koulun toimimista yhteistyössä vanhempien kanssa.

Yhtä lailla kasvatuskumppanuuden käsite pitää sisällään huoltajien välisen yhteistyön lisäksi kouluruokailuun kuuluvan henkilöstön toimimisen pedagogisella alueella (Lintukangas & Palojoen, 2012, 57–61). Lintukankaan ja Palojoen (2012, 61) mukaan ongelmia ja haasteita ruokahenkilöstölle saattavat tuottaa niin tapakulttuurin omaksuminen kuin myös hallinnolliset näkökulmat. Tähän saattavat vaikuttaa työssä kuormittava kiire ja ajanhallinnan tehottomuus (Lintukangas & Palojoen, 2012, 61). Rehtorin vastuulle kuuluukin osallistua ruokailutilanteen suunnitteluun sekä ohjaukseen, mutta myös toimia kasvatuksellisen näkökulman ja ruokapalvelun yhdistävänä tekijänä (Lintukangas & Palojoen, 2012, 61). Se, että tilanteeseen luotaisiin vähintään kouluruokailuhenkilöstön valtuudet ja velvoitteet toimia työssään, olisi merkittävää työn toimivuuden kannalta (Lintukangas & Palojoen, 2012, 61).

Lintukangas ja Palojoen (2012, 77) ovat sitä mieltä, että aikuisten läsnäolo ja ruokailu oppilaiden kanssa rauhoittavat tilannetta ja ovat lasten kasvuun myös tärkeää. Henkilöstön ystävällisyys ja huomioon ottaminen opettavat paitsi oppilaille tärkeitä taitoja, luovat myös lisäksi tilanteeseen luottamusta ja kunnioitusta (Lintukangas & Palojoen, 2012, 77). Opettajilta ei ainoastaan edellytetä pedagogista tai opetettavien aineiden osaamista, vaan heidän tulee myös tietää, kuinka tilanteissa tulisi toimia tapakulttuurin mukaisesti (Lintukangas, 2007, 20). Lapset tarkkailevat, miten aikuinen toimii ruokailutilanteessa ja esimerkiksi millaisen mielipiteen hän saattaa ruoasta ilmoittaa (Lintukangas, 2007, 22). Huomionarvoista on myös se, että kouluruokailutilanteessa koko koulun henkilöstö toimii avoimena mallina lapsille ja nuorille (Lintukangas, 2007, 20).

Ruokaan liittyvää kasvatusta toteutetaan moniammatillisesti kouluruokailun aikana, terveystarkastuksissa sekä eri oppiaineissa huolehtien samalla oppilaiden terveydestä (VRN, 2019). Yhteistyö vanhempien kanssa on olennaisessa osassa edullisten ruokailutottumusten kehittämisessä ja toisaalta myös ravitsemukseen liittyvien haasteiden ehkäisemisessä sekä yksilön sairauden vaatiman ravitsemusohjelman tukemisessa (VRN, 2019). Kouluterveydenhuolto pyrkii huolehtimaan lapsista ja nuorista, jotka tarvitsevat tukea erilaisissa ruokailuun liittyvissä kysymyksissä, kuten painoon liittyvissä haasteissa, erityisruokavalion noudattamisessa tai epäterveelliseen syömiseen liittyvissä ongelmissa (VRN, 2019). Ruokakasvatus voi olla koko koulua yhdistävä oppimiskokonaisuus, jossa ovat mukana moniammatillisesti kaikki koulun työntekijät (Jeronen, 2011, 9). Kouluruokasuosituksen (VRN, 2017, 13) mukaan koululounas on opettajille ja muille työntekijöille osa moniammatillista yhteistyötä sekä myös työtä tukevaa hyvinvointia. Tässä yhteistyössä ovat mukana opetushenkilökunnan lisäksi ruokapalvelun sekä terveydenhuollon työntekijät ja he toimivat yhdessä kasvatustehtävässä (VRN, 2017, 13)

4 Tutkimuksen toteutus

Tässä tutkimuksessa on sekä laadulliseen että määrälliseen tutkimusperinteeseen liitettyjä piirteitä. Työssä käytetty tutkimusmetodi on kuitenkin luonteeltaan laadullinen eli kvalitatiivinen. Laadullisessa tutkimuksessa keskiössä ovat usein tutkittavien kokemukset subjektiivisesta näkökulmasta käsin (Puusa & Juuti, 2020). Tällöin teoreettisen viitekehyksen tehtävänä on tuoda ja tulkita esiin nousseista teemoista niiden merkityksiä (Puusa & Juuti, 2020). Tässä luvussa käsitellään tarkemmin tämän työn metodologisia valintoja. Luvussa 4.1 esitellään tutkimusongelmat ja niiden lähtökohdat. Tämän jälkeen luvussa 4.2 käsitellään tutkimuksen luotettavuutta ja samalla eettisyyttä. Tässä luvussa pohditaan myös sitä, millaisia haasteita tämän työn tekijät ovat asettaneet tutkimukselle. Luvussa 4.3 käsitellään työn fenomenologinen lähestymistapa ja haastattelututkimuksen luonne. Lopuksi kuvataan tutkimuksen toteutus, tutkittavat sekä aineiston kerääminen ja sen analyysi.

Tämän tutkimuksen toteutusta on ohjannut muun muassa Tuomi ja Sarajärven (2018) julkaisema opas *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. He määrittelevät teoksessaan laadullisen tutkimuksen sateenvarjokäsitteeksi erilaisille tutkimusmuodoille. Tämän vuoksi myös tässä tutkimuksessa on tarpeellista selvittää alusta asti, mitä laadullisella tutkimuksella ja käytetyillä tutkimusmetodeilla tarkoitetaan. Tämän tutkielman tarkoituksena oli saada tietoa kentällä työskentelevien luokanopettajien käsityksistä koskien kouluruokaa ja ravitsemuskasvatusta. Tutkimus toteutettiin puolistrukturoituna teemahaastatteluna. Suurimpana etuna haastattelulle pidetään sen joustavuutta, jolloin haastateltava voi tuoda asioita esille vapaasti ja moniin suuntiin (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2018, 204–205). Kaikkiaan haastateltavia oli kahdeksan, joiden käsityksiä on kuvattu yleisellä tasolla siten, että heidän henkilöllisyyttään ei voida tunnistaa missään vaiheessa.

4.1 Tavoite

Suomessa tarjottava kouluruokamahdollisuus jokaiselle lapselle on merkittävä etuus, jonka jatkumisesta on pidettävä huolta (Lintukangas ym., 1999, 5). Kouluruokailuun liittyviä tutkimuksia on tehty kuitenkin suhteellisen vähän, vaikka itse ruokaetuudella on pitkät perinteet. Aihetta koskevia lähteitä on ollut käytössä hyvin vähän. Tutkijat, jotka aihetta ovat tutkineet, ovat olleet tutkimuskentällä merkittäviä uranuurtajia. Siten tarve tämän tutkimusaiheen tutkimiselle on selvä. Tämän opinnäytetyön tutkimusongelman muotoutuessa huomattiin merkittävä puute

opettajien kokemuksista ja äänestä kentältä. Tämän opinnäytetyön teoreettisessa viitekehyyksessä on ollut vain yksi tutkimus, jossa tutkittavina on ollut opettajia (Urho & Hasunen, 2004). Tämä tutkimus ajoittui 2000-luvun alkupuolelle ja tutki yläkouluikäisten ruokailua. Alakoulun luokanopettajien käsityksiin liittyviä tutkimuksia ei ole siis tehty ennen Suomessa.

Opettajien valvontaruokailun vastuu on säädetty Suomessa jo vuonna 1964 (Kouluhallitus, 1987). Huomattavaa on se, että kouluruokailutilanteessa yhdistyvät ravinnon saannin lisäksi moni muu tärkeä seikka, kuten sosiaalisen yhdessä olemisen taito (Lintukangas ym., 1999, 5). Tässä työssä kouluruokailuun liitetään vahvasti kasvatuksellinen ulottuvuus, joka sisältää ruokakasvatuksen käsitteen. Kuten edellä tässä tutkimuksessa on tullut esiin, on alakouluissa toteutettava ruokakasvatukseen liittyvä yhtenäinen toimintalinja vaikeaa määrittää (Tilles-Tirkkonen, 2016). Tämän opinnäytetyön tarkoituksena oli selvittää kentällä työskentelevien luokanopettajien käsityksiä kouluruokailuun ja ravitsemuskasvatukseen liittyen. Tarkoituksena oli ennen kaikkea saada opettajien merkityksellisinä pitämät asiat esiin. Tutkimusongelmaa silmällä pitäen valitut tutkimuskysymykset ovat muotoutuneet siten, että opettajien kokemuksista saadaan selville, millaisena ruokailutilanne näyttää ja millaisina he kokevat omat lähtökohdansa toteuttaa ja ohjata ruokaan liittyvää opetusta.

Tämän työn tutkimuskysymykset ovat:

1. *Millaisia kokemuksia luokanopettajilla on kouluruokailusta?*
2. *Millaisia käsityksiä luokanopettajilla on ruokakasvatuksesta?*
3. *Millaisia tapoja luokanopettajilla on toteuttaa ruokakasvatusta?*

4.2 Luotettavuus ja eettisyys

Tieteellisen tutkimuksen tulokset voivat olla luotettavia vain, jos tutkimusta tehdessä on noudatettu hyvän tieteellisen tutkimuksen käytänteitä (Tutkimuseettinen neuvottelukunta [TENK], 2012, 8). Näitä käytänteitä ovat muun muassa tutkimustyön eri vaiheissa noudatettu tarkkuus, raportoinnin avoimuus sekä asianmukainen viittauskäytäntö muiden tutkijoiden tekemää työtä kohtaan (TENK, 2012, 8). Tämän työn eri vaiheissa huolellisuutta ja luotettavuutta on tarkasteltu monelta eri näkökannalta. Myös koska tämän työn tekijöitä on kaksi, on se paitsi lisännyt eettisyyden ja luotettavuuden pohdintaa, myös pakottanut pohtimaan näitä kysymyksiä avoimemmin. Tekijät ovatkin raportoineet työn eri vaiheissa toisilleen yksityiskohtaisesti sitä, mi-

ten mikäkin vaihe on edennyt. Tärkeintä tutkimusta tuottaessaan tutkijan onkin oltava itse perillä etenemisestään ja siitä, mitä tutkimuksen eri vaiheissa tapahtuu (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tutkimuksen eteneminen tässä työssä on pyritty kuvaamaan myös lukijoille tarkasti tässä luvussa ennen tulosten esittämistä.

Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan ihmisiin kohdistuvaa tutkimusta tehdessään tutkijan subjektiivisuuden ja objektiivisuuden väli saattaa olla häilyvä. Tutkimuksen tekijä väistämättä vaikuttaa tutkimuksen toteutukseen, jolloin tutkijan puolueettomuuden tarkastelu ja pohdinta ovat tarpeen (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tämän vuoksi tutkija joutuu aina selvittämään lähtökohtiaan tutkimuksen tekemiselle (Creswell, 2013, 82–83). Tämän työn aikana tutkijat ovat pyrkineet tarkastelemaan omaa asemaansa tutkimuksen edetessä. Pyrkimys on ollut tuottaa mahdollisimman objektiivinen yleiskatsaus luokanopettajien kokemuksiin kouluruokailua ja ravitsemuskasvatusta kohtaan. Tutkijoiden position vaikutus on pyritty minimoimaan haastatteluiden kuluessa muun muassa yhtenäisen haastattelurungon tekemisellä. Mahdolliset ennako-oletukset sekä -tiedot tähän aiheeseen ja tutkimukseen liittyen on pyritty tuomaan lukijalle esiin jo johdantoluvussa.

Tämän tutkimuksen analyysivaiheessa tutkijat ovat joutuneet rajaamaan aineistoa tutkimusongelman ja -asetelman kannalta relevantilla tavalla. Siten tässä tutkimuksessa aineistosta on jouduttu jättämään joitakin haastateltujen luokanopettajien esiin tuomia asioita pois. Myös teoria-ohjaava sisällönanalyysi on suunnannut aineiston rajausta. Tutkimuksen tulosten kannalta on kuitenkin merkittävää se, että jokainen voi päätyä samankaltaisiin tuloksiin, kuin tutkija itse (Neuendorf, 2017, 17). Tiivistetysti tällä voidaan tarkoittaa sitä, että tutkija kykenee tavoittamaan omasta ymmärryksestään käsin muiden ihmisten näkökulman (Puusa, 2020). Tässä tutkimuksessa tähän onkin pyritty selkeällä tutkimusongelman rajaamisella. Tutkijat ovat myös tässä tuoneet esiin sen, että koska tutkimusjoukko on ollut rajallinen, on kokemuksia saatu vain tähän tutkimukseen osallistuneiden näkökulmasta. Siten erilaisella tutkimusjoukolla voitaisiin saada erilainen otos.

Hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti tässä työssä huolellisuutta, eettisyyttä ja luotettavuutta on pohdittu etenkin käytetyn aineiston, haastateltavien henkilöiden sekä lähdeviitteiden osalta. Käytettyihin lähteisiin on viitattu asianmukaisesti APA6-viittausmenetelmää käyttäen. Valitut teokset ja hakusanat ovat olleet niin suomen- kuin englanninkielisiä. Koska tämän tutkielman teoriaosuus painottuu kuitenkin hyvin vahvasti suomalaisen peruskoulun kenttään, on tästä syystä ollut vaikeampi hyödyntää kansainvälisiä lähteitä yhtä monipuolisesti. Tässä osuudessa

on käytetty muun muassa suomalaisia hakusanoja ”kouluruoka”, ”ravitsemuskasvatus”, ”ruoan merkitys” sekä ”lapsen ravinto”. Kaikkiaan käytetyistä lähteistä on pyritty hyödyntämään käytävissä olevat uusimmat painokset sekä tutkimukset. Vanhempia lähteitä on käytetty, mikäli kyseessä on ollut alkuperäinen teos aiheeseen liittyen. Lisäksi julkaisupaikkoja on arvioitu luotettavuuden kannalta ja mukaan valikoidut lähteet ovat olleet harkittuja. Myös kuten edellä on tuotu esiin, tämä Pro gradu -tutkielma rakentuu toisen tämän työn tekijän kandidaatin työn pohjalta (Kyllönen, 2021). Siten tässä työssä käytetyt lähteet teoreettisen viitekehyksen osalta ovat olleet osittain samoja.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2012, 8) velvoittaa hyvien käytänteiden mukaisesti tutkijoita hankkimaan asiaankuuluvat tutkimusluvut ja huomioimaan eettisyyden työtä tehdessään. Haastateltujen henkilöiden osalta on kerätty tallennetut suostumukset aineiston nauhoittamiseen ja sen käyttöön tässä työssä. Nämä tiedot on kerätty ja tutkittaville on tuotu ilmi tutkimuksen tarkoitus myös tämän työn loppuun liitettyllä liitteellä (Liite 1). Tutkittavien osallisuus ja anonymiteetti on huomioitu tutkimuksen eri vaiheissa. Tallennetut aineistot on säilytetty erillään mahdollisista tunnistetiedoista, eikä tutkittavia ole mahdollista tunnistaa enää kirjalliseen muotoon saatetusta aineistosta. Ennen varsinaisten haastatteluiden aloitusta tuotettiin yksi niin kutsuttu koehaastattelu, jossa arvioitiin haastattelukysymysten ja -rungon muodostumista. Tämä haastattelu riitti varmentamaan haastatteluiden toimivuuden, eikä muutoksia loppujen lopuksi ollut tarpeen tehdä haastattelurungolle. Myös sen vuoksi, että käytetty haastattelumenetelmä oli puolistrukturoitu teemahaastattelu, antoi se tutkijoille paljon liikkumavaraa kysymysten ja tarkennusten esittämiseen myöhemmissä haastatteluissa.

Tässä työssä tutkijat ovat pohtineet tutkittavien henkilöiden valikoitumista tutkimukseen. Suurin osa haastatelluista otti tutkijoihin itseensä yhteyttä julkaistun ilmoituksen alle. Tämän vuoksi on syytä mainita mahdollisuus, että tutkittavat ovat olleet itse kiinnostuneita ruoka- ja ravitsemusteemasta. Nämä henkilöt ovat myös mahdollisesti kiinnittäneet ruokailutilanteisiin huomiota koulussa enemmän. Kaksi osallistujaa on tutkijoiden tuttavapiirin kautta löydettyjä, joten myös heidän osallistumisestaan tutkimukseen on voinut yhdistää mielenkiinto tämän tutkimuksen aiheeseen. Toisena haasteena tämän tutkimuksen tekemiselle on ollut edellä kuvatuksi teoreettisen viitekehyksen lähteiden löytäminen. Muutamassa luvussa on jouduttu käyttämään vanhempia tai osin yksipuolisesti teoksia. Tämä on johtunut siitä syystä, että kouluruokailu ilmiönä on vähän tutkittu, eikä teoreettiseen viitekehykseen ole ollut tarjolla kuin rajallinen määrä lähteitä sellaisilta tutkijoilta ja kirjoittajilta, jotka ovat olleet alalla uraauurtavia.

4.3 Metodologia

Tässä luvussa tarkastellaan valittua tutkimustapaa teoreettisen viitekehyksen ja rajatun tutkimusongelman kannalta. Tässä tutkimuksessa tutkimuskysymykset koskettivat luokanopettajien käsityksiä kouluruokailusta ja ravitsemuskasvatuksen toteuttamisesta. Koska kouluruokailuun liittyvä tausta on moninainen, haluttiin luokanopettajilta saada mahdollisimman laaja käsitys heidän käsityksistään ja kokemuksistaan. Tämän vuoksi luontevaksi tutkimustavaksi muodostui puolistrukturoitu teemahaastattelututkimus.

Tutkimuksen filosofiset lähtökohdat ovat fenomenologiset. Käsitteenä fenomenologiaa tarkastellaan lyhyesti seuraavassa alaluvussa. Luvussa 5.3.2 luodaan katsaus haastattelututkimuksen etuihin ja heikkouksiin. Näitä ominaisuuksia verrataan tässä tutkimuksessa asetettuihin lähtökohtiin. Samalla perustellaan tämän tutkimusmetodin valintaa tälle tutkimukselle. Haastattelututkimuksen moninaisen kentän ja avoimuusasteen valittavan muodon vuoksi, haastattelututkimus oli syytä rajata teemahaastattelun kenttään. Siispä lopuksi luvussa 5.3.3 esitellään teemahaastattelua haastattelumetodina. Tämä tapa mahdollisti luonnollisen ja nonformaalin keskustelutilanteen, jossa haastateltavat pystyivät itse kertomaan mieleen tulevia asioita (Hirsjärvi & Hurme, 2018, 48).

4.3.1 Fenomenologia kokemusten tutkimuksessa

Hirsjärvi ja Hurme (2008, 16–17) kuvaavat ihmistutkimuksen vaativan tutkijalta ympäristön, kontekstin ja ajan huomioon ottamista tutkimusasetelmaa tehdessään. Tämä johtuu siitä, että mikään fysikaalinen malli ei pysty ennustamaan sosiaalisesti konstruoituja ilmiöitä tai käyttäytymismallia, jonka mukaan henkilö toimii (Hirsjärvi & Hurme, 2008, 17). Siis ihmisen toiminnan takana vaikuttavat syy-seuraussuhteet voivat edetä monimutkaisilla tavoilla ja lisäksi yksilön tietoisuus voi muovautua ulkoisista olosuhteista riippuen (Hirsjärvi & Hurme, 2008, 17). Tällöin myöskään käyttäytyminen ei ole aina johdonmukaista.

Miettinen, Pulkkinen ja Taipale (2010) linjaavat, että fenomenologiaa määrittää kiinnostus koettuun maailmaan ja sen järjestelmiin sekä humaaniin todellisuuteen. Tällöin tutkimuksen lähtökohtana ja tavoitteen ytimenä ovat tietynlaiset kyselyn ja kyseenalaistamisen käytännöt, jonka avulla aidosti koettu maailma ja kokemukset tulevat esiin (Miettinen ym., 2010). Tämän tutkimuksen keskiössä ovat ehdottomasti opettajien omat kokemukset kouluruokailusta. Siksi lähestymistapa tälle tutkimukselle on fenomenologinen. Laineen (2018) mukaan fenomenologiselle

tutkimukselle on ominaista se, että ihminen nähdään ympäristöön vastavuoroisesti vaikuttavana tekijänä. Siten hänen mukaansa fenomenologinen tutkimuskenttä tähtää yksilön perspektiivin ja merkitysten ymmärtämiseen. Kiinnostuksen kohteena nähdään etenkin yksilön kokemukset, jotka ovat muodostuneet muun muassa aiemmin koettujen asioiden, arvojen ja emootioiden kautta (Laine, 2018). Asioita voidaan pohtia ja vertailla hypoteettisesti, mutta niiden kokeminen nähdään moniulotteisempänä sekä enemmän tutkimuksen arvoisena (Laine, 2018).

Fenomenologisen merkitysteorian taustalla on Laineen (2018) mukaan ajatus intersubjektiivisuudesta eli siitä, että kokemukset ovat yhteisöllisiä. Hänen mukaansa se, millaisen kulttuuri- ja yhteisön lähellä yksilö on kasvanut, vaikuttaa siis siihen, millaisia merkityksiä tämä antaa erilaisille asioille. Myös tässä työssä toteutetussa tutkimuksessa tarkastellaan luokanopettajien kokemuksia siitä näkökulmasta, millä tavalla he arvottavat ja käsittävät kouluruokailua. Huomionarvoista onkin se, että vaikka tutkimuksen kohteena ovat yksilön kokemukset, saattavat ne heijastella yhteiskunnan tai yhteisön saman henkisiä arvoja (Laine, 2018).

4.3.2 Haastattelututkimus

Tutkimusta suunnitellessaan, tutkijan on valittava tutkimusmetodi siten, että se soveltuu määritellyn tutkimusongelman ratkaisuun ja sopii myös hänen asettamiinsa kriteereihin (Hirsjärvi & Hurme, 2008, 14, 34). Tässä työssä määritelty tutkimusongelma kosketti luokanopettajien käsityksiä kouluruokailusta. Aiemmissä tutkimuksissa ei olla käsitelty sitä, millaisena kouluruokailutilanne näyttäytyy opettajien näkökulmasta. Tämän vuoksi tässä tutkimuksessa haluttiin selvittää, ovatko opettajat tietoisia ravitsemuskasvatuksesta ja sen käyttösovelluksista. Tämän opinnäytetyön aineistonkeruun menetelmäksi valikoitui haastattelumetodi. Haastattelu onkin Hirsjärven ja Hurmeen (2008, 34) mukaan yksi suosituin keino kerätä tutkimusaineistoa. Sen avulla voidaan kerätä tietoa haastateltavien omista asenteista, tunteista, ajatuksista ja kokemuksista sekä kielellisellä että nonverbaalisella tavalla (Hirsjärvi & Hurme, 2008, 42; 48). Tällöin tutkija tavoittaa oman esiyymmärryksensä ja valitsemansa viitekehyksen rajoissa tutkitavan elämysmaailmaa ja tulkintoja kokemuksista (Puusa, 2020).

Hirsjärven ja kollegoiden (2018, 204) mukaan haastattelu on ainutlaatuinen tiedonkeruun menetelmä, koska siinä tutkija vaikuttaa vuorovaikutuksellisesti tutkittavaan ja toisinpäin (Myös Hirsjärvi & Hurme, 2008, 34; Josselson, 2013, 1). Haastattelun avulla voidaan siis luoda kuvaa ihmisten käsityksistä tai kokemuksista, mutta sen avulla ei voida selittää ilmiötä itseään (Josselson, 2013, 2). Hirsjärven ja Hurme (2008, 43) kirjoittavat haastateltavan roolin muodostuvan

haastattelun aikana tämän tunnustellessa tilannetta ja vuorovaikutuksen kulkua. Haastattelijan itsensä rooli on taas selkeä ja haastattelun aikana hän pyrkii motivoimaan tutkittavaa saadakseen itselleen parhaimman käsityksen ilmiöstä (Hirsjärvi & Hurme, 2008, 43). Josselson (2013, 14) tuo esiin sen, että tutkimuksena haastattelu antaa haastateltavalle mahdollisuuden tarkastella ja sanoittaa kokemuksiaan (Josselson, 2013, 14). Hänen mukaansa ihmiset yleensä kokevat tämän arvokkaana ja rakentavana itseilmaisun keinona ja sen vuoksi osallistuvat haastatteluihin ylipäättään.

Puusan (2020) mukaan haastattelututkimus perustuu tulkintojen keräämiseen, jolloin tutkimuksen onnistuminen sekä sen totuudenmukaisuus painottuu haastateltavan ja haastattelijan väliselle vuorovaikutukselle. Haastattelijan tehtävä on ennen kaikkea johdatella keskustelua ja samalla pitää mielessä, että sillä tulee aina olla jokin tavoite (Hirsjärvi & Hurme, 2008, 42–43). Puusa (2020) näkee haastattelun etuiksi kuuluvaksi sen, että sillä saadaan tarkoituksenmukaisesti kerätty aineisto. Tällöin hänen mukaansa tutkija pystyy valitsemaan haastatteluun sellaisia henkilöitä, jotka sopivat tehtävään tutkimukseen. Kysymysten avulla on taas mahdollista ohjata haastattelutilannetta, mutta toisaalta ne voivat myös rajoittaa aiheen käsittelyä (Laine, 2018). Tutkijalla on kuitenkin aina mahdollisuus pyytää tarkentavia lisäyksiä tai selityksiä haastattelussa esiin tulleisiin asioihin liittyen (Puusa, 2020; Hirsjärvi ym., 2018, 205). Koska haastattelun aikana muodostuva aineisto on aina tietoisesti syntyntä, vaatii se etukäteistöitä haastattelijalta ja pohdintaa sen suhteen, miten hän asettelee kysymykset ja lähestyy tutkittavaa (Puusa, 2020). Esimerkiksi etukäteen annettu tieto voi toisaalta ohjata haastattelua luontevasti eteenpäin, mutta rajata myös tarpeettomasti tutkimuksen kulkua (Puusa, 2020).

Haasteen ihmistutkimukselle luo se, että myös tutkija on osa sosiaalisesti määrittyä todellisuutta ja siten vaikuttaa tutkimukseen epäintentionaalisella tavalla (Hirsjärvi & Hurme, 2008, 18). Laineen (2018) mukaan haastattelun kulkuun voivat vaikuttaa aina tutkijan omat tutkimusintressit ja tutkimuksen edetessä kerääntyneet taustatiedot. Myös kielen ymmärtäminen keskeisenä välineenä haastattelun edetessä on tärkeää (Vilka, 2021; Puusa, 2020). Vilka (2021) esittääkin, että tällöin tutkijan on ymmärrettävä käytettyihin käsitteisiin ja symboleihin liittyvän virhemahdollisuuden. Haastattelussa tutkijan luoma ilmapiiri ja luottamus ovat tärkeässä osassa tutkimuksen onnistumisessa (Puusa, 2020). Tämän vuoksi Laine (2018) näkee valmistautumisen ja tietoisesti objektiivisuuden pyrkimisen antavan hyvän lähestymisnäkökulman. Haastattelun tueksi voidaan ottaa esimerkiksi videointi, joka auttaa haastattelutilanteeseen palaamista ja tutkittavan reaktioiden tarkempaa analysointia (Laine, 2018).

Haastattelun toisena suurena rajoitteena voidaan nähdä se, että haastateltava on aina välillinen tutkittavaan asiaan (Puusa, 2020). Tällä Puusa (2020) tarkoittaa sitä, että haastateltava itse on ollut ensin kokemusten ja ajatustensa tulkitsija. Tämän jälkeen tutkija, joka haastattelee, luo uusia tulkintoja haastateltavan kokemuksista omista lähtökohdistaan käsin ja välittää ne julkaisemassaan artikkelissa uudelleen seuraavan henkilön eli lukijan tulkittavaksi (Puusa, 2020, 108). Siten Puusa (2020) korostaa, ettei kaikille samanlaisena näyttäytyvää tulkintakerrosta ole mahdollista tavoittaa, vaan haastattelututkimuksessa on hyväksyttävä haastateltavan kohteen kokemusten ainutlaatuisuus. Lisäksi haastateltavan tunnetila voi vaikuttaa annettuihin tietoihin samoin kuin sosiaalisesti hyväksytyt rakenteet ja mielipiteet (Puusa, 2020). Tutkimusta tehdessään tutkijan on siis otettava laajasti erilaisia tutkittavaan ilmiöön kuulumattomia asioita huomioon.

4.3.3 Teemahaastattelu osana haastattelututkimusta

Puusa (2020) toteaa haastattelumuotojen eroavan toisistaan siinä, millaisen suhteen ne muodostavat tutkittavaan ilmiöön ja kuinka strukturoituja ne ovat. Haastatteluista voidaan erotella strukturoitu ja puolistrukturoituhaastattelu, joilla viitataan siihen, kuinka paljon tutkija pystyy ohjailemaan haastattelun kulkua (Puusa, 2020). Strukturoitu haastattelu muistuttaa lomaketyylistä tutkimusta, jossa kysymykset esitetään samalla tavalla ja samassa järjestyksessä siten, että vastaaja valitsee vastausvaihtoehdoista itselleen parhaiten sopivan (Vilka, 2021). Vilkan (2021) mukaan strukturoitu haastattelutapa on toimiva, silloin kun tutkimusongelma on hyvin rajattu. Puolistrukturoidussa haastattelussa haastattelijalla ei ole taas luonut valmiita vastausvaihtoehtoja (Hirsjärvi & Hurme, 2008, 48). Tuomen ja Sarajärven (2020) mukaan tässä haastattelutyylissä korostetaan tavoitetta merkitysten löytämiseen ja etukäteen pohdittujen aiheiden käsittelyyn (Tuomi & Sarajärvi, 2020).

Tämän työn lähestymistapa on fenomenologinen, jota on syytä korostaa haastattelumuodon valintaa avatessa. Laineen (2018) mukaan fenomenologinen haastattelu ohjaa haastateltavaa mahdollisimman vähän ja on luonteeltaan enemmänkin keskustelutyypinen. Yksilön oppimat asenteet ja käsitykset saattavat erota paljon eletystä todellisuudesta, jolloin haastateltava yrittää saada kuvailemaan kokemuksiaan sekä käsityksiään havainnollistavasti ja yksilöllisesti (Laine, 2018). Tällöin väärin muotoillut kysymykset eivät ohjaa haastateltavaa kertomaan tul-

kintojen ja sosialisaaion kautta automaattisesti opittuja asioita (Laine, 2018). Haastattelula-
jeista puolistrukturoitu haastattelu mahdollistaa keskustelutyypin lähestymisen ja siten luon-
nollisemman otteen haastattelun kulkuun (Hirsjärvi & Hurme, 2018, 48).

Teemahaastattelu voidaan nähdä ikään kuin alaluokkana puolistrukturoiduille haastattelumuo-
doille tai sen vastineena (Hirsjärvi & Hurme, 2018, 47; Tuomi & Sarajärvi, 2020). Teemahaas-
tattelun avulla voidaan tutkia ilmiötä, josta tutkittavilla on kokemusta (Puusa, 2020). Puusan
(2020) mukaan tällöin haastattelijalla itsellään tulee olla riittävä ymmärrys tutkittavasta ilmi-
östä ja sen kokonaiskuvasta. Näin ennalta tuotettu teoriaosuus kirjallisuuskatsauksen muodossa
tuottaa teemahaastattelutilanteelle kehykset, joita tarkastella tutkimuksen ja itse haastattelun
edessä (Puusa, 2020). Keskeistä teemahaastattelulle on se, että tutkijan ennalta valitsemat
keskeiset teemat rajaavat haastattelun kulkua (Hirsjärvi & Hurme, 2018, 48). Siispä ennalta
määriteltyjen kysymysten sijaan asiaa lähestytään teemojen kautta (Puusa, 2020). Tutkittava
ilmiö jaetaan haastattelutilanteessa osa-alueisiin, jotka muodostavat ilmiölle yksittäisiä näkö-
kulmia, teemoja (Puusa, 2020). Teemoja voidaan pitää siis Puusan (2020) mukaan haastattelun
yksikkönä.

Hirsjärven ja Hurmeen (2018, 48) mukaan teemahaastattelun etuna on se, että sitä ei voida ra-
jata tarkasti tutkimuskertojen määrässä tai siinä, millaista aineistoa se tuottaa. Sitä ei voida
myöskään määritellä sen vuoksi pelkästään kvalitatiiviseksi, saati kvantitatiiviseksi tutkimus-
menetelmäksi (Hirsjärvi & Hurme, 2018, 48). Huomattavaa on Puusan (2020) mukaan se, että
riippuen kysymystenasettelusta ja niiden laajuudesta, voi tutkijan oma asema olla hyvin erilai-
nen kunkin haastattelun aikana. Hän nostaakin esiin, että haastattelun onnistumisen kannalta on
pohdittava, kuinka teemojen valinta vaikuttaa haastattelun kulkuun ja siihen, mitä tutkittava tuo
esiin kokemuksistaan. Myös Tuomi ja Sarajärvi (2020) tuovat esiin, että teemahaastattelussa
täytyy muistaa kohdistaa kysymystenasettelu siten, että se vastaa mahdollisimman merkityk-
sellisesti tutkimuskysymyksiin. Tällöin tutkimuksen edessä kannattaa käyttää etukäteen hah-
moteltua haastattelurunkoa (Puusa, 2020). Näin tutkija pystyy osaltaan seuraamaan ja ohjaa-
maan tutkimusta oikeaan suuntaan siten, että hän voi tarkastella sitä suhteessa teoriaan (Puusa,
2020).

4.4 Aineiston kerääminen ja aineiston analyysi

Edellä on esitetty tämän tutkimuksen fenomenologinen lähtökohta ja tutkimuksen luonne teemahaastattelun keinoin. Samalla on luotu katsaus tutkimuksen luotettavuuteen ja eettisiin lähtökohtiin. Seuraavaksi tuodaan esiin, kuinka tutkimuksen haastattelut toteutettiin ja miten ne tässä työssä etenivät. Osaltaan tämän luvun tarkoituksena on tuoda tämän tutkimuksen raportointiin avoimuutta ja sitä kautta lisätä luotettavuutta, jotta lukija pystyy ymmärtämään tulosten ja johtopäätösten muodostumisen.

Luvussa 4.4.1 käsitellään tutkimusaineiston keräämisen vaiheita sekä haastattelujen käytännön toteutusta. Haastateltavia luokanopettajia kuului aineistoon yhteensä kahdeksan kappaletta. Työn luettavuuden kannalta myöhemmin esiintyneissä luvuissa ja tuloksissa haastateltaviin luokanopettajiin viitataan myös ”haastateltavina”. Mukana haastateltavissa oli eri sukupuolten edustajia. Luvussa 4.4.2 on esitetty, kuinka haastateltavat tähän tutkimukseen on kerätty. Samalla on käsitelty lyhyesti sitä, millaiset lähtökohdat tutkittavilla on ollut tähän tutkimukseen osallistuessaan. Lopuksi luvuissa 4.4.3 ja 4.4.4 tehdään katsaus tässä tutkimuksessa käytettyyn teoriaohjaavaan sisällönanalyysimenetelmään. Samalla esitetään yksityiskohtaisesti se, kuinka aineiston analyysi on tutkimuksessa edennyt.

4.4.1 Haastattelujen toteutus

Tämän tutkimuksen tutkimusaineisto on kerätty talven 2021–2022 aikana. Aineisto koostuu kentällä työskentelevien luokanopettajien kokemuksista, jotka on kerätty puolistrukturoidun teemahaastattelun avulla. Luokanopettajien käsityksiä koskevan haastattelun etukäteisvalmisteluihin haastateltavien osalta kuului ainoastaan suostumuslomakkeen täyttäminen ennalta. Siten tutkittaville ei annettu ennalta mitään tietoa tarkasteltavasta aiheesta tai siihen liittyvistä käsitteistä. Haastattelut toteutettiin siten, että niiden runkona toimi ennalta määritellyt teemat, joista opettajat saivat kertoa omien kokemustensa ja tietojensa perusteella avoimesti. Tämän jälkeen kokemuksia ja ajatuksia tarkennettiin lisäkysymysten ja esiin nousseiden asioiden avulla. Luokanopettajat saivat nostaa siis haastattelun kuluessa ne teemat ja asiat, jotka he kokivat itselleen aiheen kannalta tärkeiksi.

Teemahaastattelussa on tyypillistä, että haastattelun aihepiirit eli teemat ovat tiedossa, mutta kysymyksiä ei ole muotoiltu tarkasti (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2018, 208). Niin myös

tässä tutkimuksessa tehtiin: käsiteltävät teemat oli valittu etukäteen, jonka jälkeen opettajat saivat kertoa vapaasti ajatuksiaan. Ennalta oli siis määriteltäviä ainoastaan toteutettava haastattelurunko, johon oli liitetty mahdollisia lisäkysymyksiä. Myös Laineen (2018) mukaan avoin ote haastattelussa ja tilanteen ennalta määrittelemättömyys luovat parhaimmat lähtökohdat tutkimuksen toteutukselle. Haastattelujen kesto vaihteli noin 15 ja 60 minuutin välillä. Jokainen haastattelu toteutettiin yksilöhaastatteluna.

Haastattelun luonteen ja vallitsevan koronatilanteen vuoksi, haastattelutilanteet päädyttiin järjestämään etäyhteyksin. Tällöin tutkimuksiin saatiin eri puolelta Suomea toimivia luokanopettajia ja katsaus kouluruokailun kokemuksiin yleisellä tasolla. Haastattelut nauhoitettiin kahdelta työpisteeltä, jotta niiden käsittely olisi mahdollisimman objektiivista ja tarkkaa molempien tutkijoiden toimesta. Myös Hirsjärven ja Hurmeen (2008, 92) mukaan tallentaminen kuuluu olennaisesti teemahaastattelun tutkimusmenetelmään, jotta tutkija pystyy keskittymään haastattelussa täysin keskustelun kulkuun. Haastattelijoina olivat yleensä molemmat tämän opinnäytetyön kirjoittajat, jotta teknisiltä ongelmilta ja haastattelun tallentamisen unohtumiselta voitiin välttyä.

4.4.2 Haastateltavat

Tämän tutkimuksen kohdejoukkona oli kentällä työskentelevät luokanopettajat. Tutkimukseen oli tarkoitus saada vähän alle kymmenen haastateltavaa, jotta aineisto olisi riittävän kattava. Lähes kaikki tutkimukseen osallistuvat luokanopettajat löytyivät Facebook-ryhmän kautta, jonka nimi on nykyisin ”Alakoulun aarreaitta – ideoita ja oivalluksia opetuksen tueksi”. Alakoulun aarreaitta on suljettu ryhmä, jonne liittyäkseen vaaditaan Facebook-verkkosivun kautta kirjautuminen. Ryhmässä julkaistuja viestejä tai kuvia ei pääse lukemaan kukaan ulkopuolinen. Lisäksi ryhmään päästäkseen täytyy olla kasvatusalan ammattilainen tai alan opiskelija. Kaiken kaikkiaan ryhmässä on reilut 41 tuhatta jäsentä eri puolelta Suomea. Loput haastateltavat (kaksi opettajaa) olivat aiheesta kiinnostuneita ja tutkijoille tuttuja luokanopettajia. Kaiken kaikkiaan koko aineisto muodostui kahdeksasta haastattelusta.

Haastattelujen yhteydessä kysyttiin jokaisen haastateltavan työkokemus opetusvuosina. Moni vastaaja oli aloittanut opetustyön jo ennen varsinaista luokanopettajanpätevyyttä. Siispä vaikka mukana oli sellaisia vastaajia, joiden valmistumisesta oli kulunut alle vuosi, oli heilläkin kokemusta jo useamman vuoden ajalta. Kaikkiaan opetusvuodet vaihtelivat 2–30 vuoden välillä.

Myös luokanopettajien opettamat luokat ja vuosikurssit vaihtelivat aina ensimmäiseltä luokalta alakoulun viimeiseen, kuudenteen luokkaan.

Haastateltavilla ei ollut myöskään varsinaista kokemusta esimerkiksi kotitalouden opettamisesta. Mukana oli kuitenkin sellaisia opettajia, joista osa opetti koulun harrastetoimintana kokikerhoa tai oli muuten innostunut ruokaan liittyvästä kasvatuksesta. Mukana oli myös huomattavan paljon sellaisia opettajia, joilla oli luokanopettajan pätevyyden lisäksi aineenopettajan pätevyys johonkin opetettavaan aineeseen.

Taulukko 2: Haastateltujen luokanopettajien opetusvuodet vuosina ja haastatteluiden kesto (minuutteina ja sekunteina).

Haastateltava	Haastattelun kesto	Kokemus työvuosina
Haastattelu 1	13:42	8
Haastattelu 2	24:45	2
Haastattelu 3	29:15	7
Haastattelu 4	22:01	17
Haastattelu 5	30:09	12
Haastattelu 6	32:09	25
Haastattelu 7	40:17	12
Haastattelu 8	55:29	30

Aineiston analyysi on kannattavaa aloittaa jo aineiston keruuvaiheessa tekemällä alustavia tulintoja (Hirsjärvi & Hurme, 2008, 135; Hakala, 2017). Etuna edellä mainitussa on se, että aineistoa voidaan kerätä lisää, jos tavoitteita ei jo tehdyillä haastatteluilla ole saavutettu (Hakala, 2017). Hirsjärvi ja Hurme (2008, 135) eivät rajaakaan teemahaastattelun osalta sitä, mikä on riittävä määrä aineistoksi. Tässä opinnäytetyössä tehtyjen haastatteluiden kuluessa aineistossa alkoi esiintymään paljon samankaltaisuuksia. Siispä haastattelujen osalta tutkimuksen kylläisyysaste tuli täytyneeksi, eikä uusia haastateltavia enää otettu aineistoon mukaan.

4.4.3 Aineiston litterointi ja analyysimenetelmänä sisällönanalyysi

Haastatteluiden jälkeen aineisto litteroitiin sanasta sanaan erillisille Word-dokumenttiasiakirjoille. Litterointiin eli aineiston puhtaaksi kirjoittamiseen on olemassa erilaisia tapoja, jotka vaihtelevat eri tutkimusotteissa ja –tavoissa (Hirsjärvi & Hurme, 2008, 136; Eskola, 2018). Jo

tässä vaiheessa analysoitavasta materiaalista poistettiin kaikki esiin tulevat tunnistetiedot. Mikäli haastateltava mainitsi esimerkiksi koulun nimen tai paikkakunnan, lisättiin litteroituun aineistoon sulkeissa ”koulun nimi/paikkakunta”. Litteroitaessa aineisto tulee samalla käytyä ainakin kerran läpi ja se voi aueta jo sen aikana eri tavalla, kuin haastattelua tehdessä (Eskola, 2018). Josselson (2013, 6) huomauttaa, että tutkijan ymmärrys tutkittavasta ilmiöstä kasvaa, kun hän ottaa aineiston käsiteltäväkseen.

Litteroinnin tarkkuus vaihtelee aina keskusteluanalyysistä, jossa aineisto puretaan erittäin tarkasti myös ei-kielellisen viestinnän kautta, vähemmän tarkkoihin menetelmiin (Hirsjärvi & Hurme, 2008, 140). Tämän tutkimuksen ja asetettujen tutkimuskysymysten kannalta oleellista oli se, mitä tutkittavat itse toivat aiheesta esiin. Siispä tässä tutkimuksessa litteroitavasta aineistosta jäi pois sellainen nonverbaalinen viestintä, joka keskusteluanalyysiin lasketaan kuuluvaksi. Tällaisia nonverbaalisia viestejä ovat Hirsjärven ja Hurmeen (2008, 140) mukaan puheen tauotukset, huokaukset sekä liikehdintä. Kun näitä elementtejä ei huomioida aineiston litteroinnissa, vaan haastattelu kirjoitetaan ylös sanasta sanaan, on kyseessä sanatarkka litterointi (Hirsjärvi & Hurme, 2008, 140). Kyseistä litterointitapaa käytettiin tässä tutkimuksessa. Litteroinnin jälkeen aineisto oli jo osaksi käsiteltyä ja se luettiin muutaman kerran lävitse ennen analysointivaiheeseen siirtymistä.

Aineiston analyysi on Eskolan (2018) mukaan yleensä tutkimuksen yksi työläimmistä vaiheista. Tärkeää on hänen mukaansa huomioida, että aineistosta ei nouse itsessään mitään, vaan tutkija tekee kaikki nostot. Tutkijalla on siis tärkeä rooli analysoida ja työstää aineistoa, jotta lopputuloksesta tulee luotettava (Eskola, 2018). Aineiston analyysissa tärkeää on pohtia, miksi aineisto on kerätty (Eskola, 2018). Yleensä Eskolan (2018) mukaan on itsestään selvää hakea vastauksia tutkimuskysymyksiin eli hypoteesien testaamiseen. Toisaalta uusia hypoteeseja voi aineiston perusteella löytyä, jolloin ei vain vahvisteta tutkijan ennalta esitettyjä näkökulmia vaan löydetään myös uusia (Eskola, 2018). Tutkijan on itse selvitettävä, mitä aikoo aineistostaan hakea ja sitä kautta miettiä analyysitavan valintaa (Eskola, 2018).

Litteroinnin jälkeen aineisto kannattaa lukea mahdollisimman tarkasti ja usein läpi, jotta siitä pystyy esittämään tulkintansa (Eskola, 2018). Alasuutari (2011) jakaa aineiston analyysin kahteen osaan, jotka ovat havaintojen yksinkertaistaminen ja arvoituksen ratkaiseminen. Nämä kaksi eri vaihetta eivät hänen mukaansa ole erillisiä, vaan tapahtuvat käytännössä samanaikaisesti. Havaintoja voidaan Alasuutarin (2011) mukaan pelkistää tarkastelemalla aineistoa tutkimuksen

kannalta olennaisesta näkökulmasta, jonka avulla aineistoa saa tiivistettyä. Tämän jälkeen aineistoa edelleen pelkistetään yhdistelemällä tiivistetyn aineiston havaintoja isommiksi kokonaisuuksiksi, hän jatkaa. Tärkeää on löytää yhdistäviä tekijöitä, joiden avulla kokonaisuuksia voidaan tehdä (Alasuutari, 2011).

Nykyisin yksi aineiston analyysin käyttöön toteutettu menetelmä on sisällönanalyysi. Sitä voidaan kiteytetysti kuvata objektiiviseksi ja systemaattiseksi tekstimuotoisen aineiston tutkimusmenetelmäksi (Neuendorf, 2017, 9). Sisällönanalyysin avulla aineisto on tarkoitus saattaa tiivistettyyn muotoon (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Sen avulla onkin määrää pikemminkin raportoida tiivistetty viesti, kuin tuoda esiin jokainen yksityiskohta tekstistä (Neuendorf, 2017, 24). Yksittäisen menetelmän lisäksi sisällönanalyysia voidaan käyttää myös laajempaan tutkimuskehyksenä (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Sisällönanalyysin etuna on se, että tutkimuksen tekijältä ei vaadita erityisiä tietoja aloittaakseen analyysin tekemisen, vaikkakin on kiistatta hyödyllistä, että hän pystyy ymmärtämään oman tutkimuksensa käsitteistön ja termit, jotka aiheeseen liittyvät (Neuendorf, 2017, 9–15). Alkuun tutkimuksen tekemiseen pääsee kuitenkin jo sillä, että ymmärtää sisällönanalyysin idean ja eroavaisuuden muihin analyysitapoihin (Neuendorf, 2017, 9–15).

Tärkeää on Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan huomata kuitenkin, että sisällönanalyysi keskittyy usein tutkittavan maailmasuhteen tulkinnan rakentamiseen. Neuendorf (2017, 22) huomauttaa, että havaittavissa olevat, empiiriset ilmiöt voivat olla niin kvantitatiivisen tutkimuksen kuin myös kvalitatiivisen tutkimusmenetelmän alaa. Usein tutkimuksessa voikin olla molempien tieteenalojen ominaisuuksia (Neuendorf, 2017, 21). Tässä työssä erotetaan sisällönanalyysi sisällön erittelystä, kuten Tuomi ja Sarajärvi (2018) ovat tehneet: Sisällönanalyysin avulla saatetaan aineisto kirjalliseen muotoon, kun taas sisällön erittelystä pyritään esittämään analyysia kvantifioimalla. Analysoidessaan aineistoa tutkimuksen tekijän onkin rajattava ja arvioitava mahdollisten analyysitapojen tuloksia (Neuendorf, 2017, 22).

4.4.4 Analyysin toteutus

Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan tutkimuksen analysointivaiheen aloittaessaan, tutkijalla tulee olla selvillä sen analysointiyksikkö. Tässä tutkimuksessa tätä yksikköä edustivat lausutut ilmaukset ja lausekokonaisuudet. Tutkimuksen oikeellisuutta ja objektiivisuutta ohjaa tutkijan ymmärrys sisällönanalyysimenetelmän ulottuvuuksista. Jotta ymmärtää käyttämänsä analyysin

luonteen, on tarpeen tiedostaa sisällönanalyysin erottelu induktiiviseen ja deduktiiviseen päättelyn logiikkaan (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Siksi seuraavaksi kuvataan näiden kahden eroavaisuudet.

Induktiivisen ja deduktiivisen päättelyn erona on se, mistä suunnasta aletaan analyysia tekemään (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan induktiivinen eli aineistolähtöinen analyysi etenee kolmiportaisen vaiheen kautta aineistosta sitä avaavaan teoriaan. Puolestaan deduktiivinen eli teorialähtöinen analyysi pyrkii selittämään teorian avulla aineistosta esiinnoisseita asioita (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tässä opinnäytetyössä on käytetty näiden kahden väliin asettuvaa abduktiivista eli teoriaohjaavaa analyysia, joka kallistuu kuitenkin enemmän kohti deduktiivista analyysia (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tuomi ja Sarajärvi (2018) huomauttavat, että abduktiivisen analyysin luonteeseen kuuluu se, että suhteessa teoriaosan jo tiedettyyn tietoon ilmiöstä aineiston hankinta tapahtuu melko itsenäisesti. Siten heidän mukaansa abduktiivisen ja deduktiivisen analyysin erottelu raportoiduista tuloksista on vaikeaa, sillä kummankin esiintuodut tulokset ovat hyvin samalla tavalla esitelty.

Tässä tutkielmassa aineiston teoriaohjaava analyysi on edennyt Tuomen ja Sarajärven (2018) sanallistamaa kuviota mukaillen aineistolähtöisen analyysin etenemisestä seuraavalla tavalla:

1. *Haastatteluaineiston kerääminen.*
2. *Kerätyn aineiston litterointi eli sanallisen informaation muuttaminen Word-asiakirjaksi.*
3. *Litteroidun aineiston uudelleen lukeminen.*
4. *Yläluokkien nimeäminen haastattelurungon avulla.*
5. *Tutkimuskysymysten kannalta oleellisten asioiden merkitseminen ja siirtäminen erilliselle dokumentille.*
6. *Siirrettyjen ilmausten pelkistäminen.*
7. *Pelkistettyjen ilmausten yhdistäminen alaluokiksi.*
8. *Alaluokkien yhdistäminen yläluokkiin.*

Yhteensä litteroitua aineistomateriaalia kertyi 87 A4- kokoista liuskaa Times New Romanin fontilla ja fonttikoolla 12. Haastattelurungon mukaan nimettyjä yläluokkia oli neljä kappaletta. Nämä myös esitellään myöhemmin tuloksissa otsikkotasolla. Pelkistettyjä ilmauksia kertyi vaiheessa 6 yhteensä 81 kappaletta. Nämä ilmaukset luettiin vielä kerran läpi ja yhdistettiin tämän jälkeen sopiviksi alaluokiksi. Lopulta, kun alaluokat yhdistettiin yläluokkiin, voitiin aloittaa tulosten kirjoittaminen.

Seuraava taulukko 3 kuvastaa esimerkkiä analyysin toteutuksesta. Taulukossa kuvataan kaksi yläluokkaa, jotka toimivat myös haastattelurungon teemoina. Tämän jälkeen alkuperäiset ilmaukset pelkistettiin lyhyemmin ja pelkistetyt ilmaukset koottiin alaluokkiin. Alaluokat yhdistettiin lopuksi yläluokkiin.

Taulukko 3: Teoriaohjaavan analyysin tekeminen.

Yläluokka	Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka
Kouluruokailu ja ruokailu lasten kanssa	”Kyllä se yleensä sujuu ihan hyvin. - no ilman muuta se on positiivinen tapahtuma, että siinä kuitenkin se on semmonen, mitä oppilaat odottaa ja siinä ne saa vähän rupertella kaverin kanssa, sitte syyä ruokaa. Yleisesti ottaen ruoka on hyvää, mitä oppilaat syö.” H1 ”Mun luokka syö ihan älyttömän hyvin.” H6	Positiiviset kokemukset ruokailusta	Ruokailutilanne kokemuksena
Kouluruokailun tavoitteet ja merkitykset	”Mutta kun kysyit vielä, että oikeastaan tuossa minusta niinku pitäisikin keskustella enemmän näistä niinku ruokailuun liittyvistä säännöistä. Mutta tässä tullaan yleisesti niinku koulun asioihin. Että itse varmaan kuulun siihen ryhmään, että mä haluan että meillä on selkeät säännöt ja niitä noudatetaan. Sitten osa ei ehkä halua sitä niin se varmaan. Niinku välituntivalvonnat tai mikään muu tällainen.” H8	Opettajien kokemukset säännöistä Sanattomat säännöt	Kouluruokailun säännöt

5 Tulokset

Tässä luvussa esitellään toteutetun sisällönanalyysimenetelmän kautta muodostuneet tutkimustulokset kahdeksan luokanopettajan kokemuksista. Luvut 6.1 ja 6.2 käsittelevät luokanopettajien käsityksiä ja kokemuksia kouluruokailusta tilanteena ja lasten kanssa ruokailusta. Samalla luku 6.2 keskittyy kouluruokailulle annettujen tavoitteiden ja merkitysten esiintuomiseen. Luvussa 6.3 käsitellään puolestaan haastateltujen luokanopettajien käsityksiä ravitsemuskasvatuksesta. Viimeinen alaluku 6.4 esittelee luokanopettajien esiin nostamia teemoja kouluruokailusta ja ravitsemuskasvatuksesta yleisesti.

Luokanopettajien esiintuomia asioita tuodaan mukaan suorissa lainauksissa, jotka ovat kursivoitu ja sisennetty tekstin sisälle. Suorista lainauksista on poistettu sanojen toistot ja muu ylimääräinen, jotka eivät vaikuttaneet niiden sisältöön. Luokanopettajiin eli haastateltaviin viitataan lyhenteillä H1, H2, ..., H7 ja H8, niin, että numero kirjaimen edessä viittaa luvussa 4.4.2 esiintyneessä taulukko 2:ssä esiteltyihin haastatteluihin. Näin ollen esimerkiksi haastattelu 2:een viitataan lyhenteellä H2.

5.1 Kouluruokailu tilanteena

Tämä luku painottuu kuvaamaan luokanopettajien kokemuksia yleisesti ruokailun sujuvuudesta. Haastatellut luokanopettajat nostivat ruokailutilaan, -aikaan ja -ilmapiiriin liittyviä huomioita. Usealla haastatellulla oli hyvin erilaisia kokemuksia ruokailun järjestämisestä. Kaikki näitä huomioita esitetään ensimmäisessä alaluvussa. Tämän jälkeen käsitellään, miten luokanopettajat kokevat ruokailutilanteen ja millaisena se heille näyttäytyy. Luokanopettajien kokemukset olivat pääosin positiivisia ja kaikki haastateltavat nostivat esiin ruokailun myönteisen näkökulman. Lopuksi luvussa 5.1.3 esitetään luokanopettajien kokemuksia omasta ruokailustaan koulupäivän tai ruokailuvalvonnan aikana. Kaikki haastatellut tunnistivat oman vastuualueensa ruokailun ohjaamisessa. Luokanopettajat liittivät kuitenkin tähän monenlaisia tunteita ja oman toimintansa kannalta joustavuuden tarvetta.

5.1.1 Ruokailutilan järjestäminen

Haastatteluissa toistui ruokailuun siirtymisessä ja ruokailussa tapahtuva rutiininomaisuus. Haastateltavat olivat huomanneet, että asioiden tekemistä oppilaiden kanssa helpotti asioiden toistettavuus päivittäin. Rutiinit kattoivat niin ruokailuun valmistautumisen kuin siirtymisen

ruokailuun ja ruokailussa toimisen. Osalla haastateltavista oli ollut aiempina vuosina tiettyjä rutiineja, joita nyt ei ollut mukana luokkaryhmien kanssa. Osalla taas oli tälläkin hetkellä käytössä erilaisia rutiineja. Haastateltavien toiminta ja valitut tavat ruokailussa vaihtelivat etenkin opetettavien oppilaiden luokka-asteen mukaan. Muutama luokanopettajista halusi esimerkiksi sisällyttää omaan toimintaansa luokkansa aiempien vuosien rutiineja. Käsien pesua kuvattiin eräässä haastattelussa ”lähtölaukaukseksi” ruokailulle. Muita luokanopettajien mainitsemia rutiininomaisia toimia olivat muun muassa ruokalorut tai -rukoukset, siirtymisjärjestykset, istumapaikat sekä ruokailusta lähtemiset.

” - - siihen kuuluu nämä rituaalit, siis kouluruokailu minun mielestä toimii hirveän hyvin semmoilla rituaaleilla, mitä pienempien kanssa niin sitä tärkeämpi on noudattaa rituaaleja. Meillä on se, että me pestään kädet, mennään ruokajonoon siinä järjestyksessä kuin halutaan, sitten meillä on se, tällöinen ruokaloru: se me tehdään joka päivä. Sit me hiljennytään siinä ennen kuin lähetään. Opettaja menee edeltä ruokailuun ja lapset tulee perässä” H3

”- - sitten tuota järjestäjä arpoo nykyisin aina, että missä järjestyksessä pesevät kädet ja tulevat hakemaan ruoan tai ennen on ollut myös semmoisia paljon semmoisia leikkejä - - ”H5

Luokanopettajien kokemukset erosivat siinä, miten ruokailutila koululla oli järjestetty. Useamman haastateltavan luokka kävi ruokailemassa erillisessä ruokasalissa. Tällöin ruoat olivat asetettu erilliselle linjastolle, josta oppilaat saivat itse kerätä valitsemansa annokset. Tämän jälkeen oppilaat ruokailivat sovituilla paikoilla, joko oman luokkansa kanssa tai useammassa pöydässä.

”Mehän ruokaillaan täällä sillä tavalla ruokasalissa, että oppilaat ottavat itse ruuan ja menevät omaan pöytänsä syömään - - ” H4

Osassa luokissa oli myös tapana ruokailla ruokasalin sijaan luokkahuoneessa. Tällöin luokanopettaja tai avustaja haki ruoan luokkaan. Oppilaat itse eivät välttämättä tällöin annostelleet itse ruokiaan lautaselle, vaan joku aikuisista antoi oppilaille yksitellen sopivan määrän ruokaa. Yksi luokassa ruokailevista luokanopettajista toi esiin hyvänä puolena tilanteen rauhallisen luonteen. Pieni luokkahuone oli ääniympäristöltään erilainen, eikä monen luokan keskustelut sekoittuneet päällekkäin. Haastateltava opettaja oli laittanut lisäksi ruokailun ajaksi takkatulen videotykin avulla luokan eteen tunnelmaa luomaan. Omassa luokassa ruokaileminen mahdollisti myös esimerkiksi joululaulujen kuuntelemisen ruokailun lomassa.

” - - niin me syödään luokassa eli siihen tulee ruokakärry ovelle ja se tuuaan luokkaan ja lapset syö pulpetilla elikkä se on meillä kauhean kotonen tilanne ja semmonen miellyttävä, että just semmoinen lasten kanssa yhdessä syöminen. - no minä jaan sen avustajan kanssa ja jokaiselta kysytään aina kuinka paljon ja sitten ne tosiaan vaihtelee siitä hernekeiton yksi herneestä niin siihen että joku syö 3 lautasellista. ” H5

Luokanopettajien kokemusten mukaan ruokalistat ovat lähes poikkeuksetta olleet kiertäviä listoja, joiden ruokalajit uusiutuivat tietyn viikkomäärän jälkeen. Ruokalistat olivat asetettu oppilaiden nähtävälle eri puolille koulua, esimerkiksi luokan ilmoitustauluille. Myös koulun ruokasalissa oli usein nähtävillä listat ja allergiasisällöt. Kokemusten mukaan listoja odotettiin nähtäväksi ja monessa koulussa oppilaat tarkistivat päivän alussa, mitä ruoaksi myöhemmin oli.

” - - kun meillä on tuommainen taulutelkkari luokassa, niin siinä on ruokalista ja tosi ajoissa katotaan, että mitä on tänä päivänä ruoaksi. ” H3

Useassa haastattelussa esiin tuleva aihepiiri koski kouluruokailun ajallista järjestämistä. Ruokailun ajankohta ja siihen käytetty aika koettiin merkityksellisesti muun koulupäivän kannalta. Huomattavan monessa luokassa ruokailu oli sijoitettu lyhyen aikavälin sisälle. Tämä saattoi aiheuttaa joillekin luokille ja mukaan luettuna luokanopettajalle kiireen tuntua syömiseen ja itse ruokailemiseen. Ruokailuun vaikutti myös se, käyttikö samaa ruokatilaa useampi kouluaste, kuten alakoulu ja lukio. Ruokailu-aikaan ei ollut sijoitettu aina välituntia, vaan oppilaat saattoivat palata ruokailun jälkeen luokkaan. Osalle oppilaista ruokailu oli hyvin aikaisin, eikä heillä välttämättä ollut ehtinyt tulla nälkä. Tällöin ruokaa tuli syötyä vähemmän, mutta ruokatila koettiin puolestaan myös väljemmäksi. Jos ruokailu oli lähempänä keskipäivää tai sen jälkeen, oli joillakin kouluilla tapana antaa oppilaiden syödä välipalaa ennen ruokailua.

” - - Meillä on tosi hyvään aikaan ruokailu, mennään syömään aina yheltätoista et niillä rupeaa olemaan nälkä. Mut jos ruokailu ois vaikka klo 12 ni minä antaisin jonku että ne voi tuoda hedelmän tai jonkun –” H3

”- - mitä mä oon tässä pohtinut että miten se niinku lukujärjestyksellisesti sijoitetaan. - Meillä on 10:55 ruokailu. Ja välitunti päättyy 11:15. Eli meillä ei käytännössä, siinä ei ole ollenkaan välituntia. Tai siis, että välitunti jää äärettömän lyhyeksi - - Niin mä väitän, että se vaikuttaa siihen kiireen tunteeseen niinku oppilaalla, että on syötävä tosi nopeasti hotkien ja sitten on kiire sinne

välitunnille. -- Että se on hirmu tärkeätä, että mihinkä saumaan se ruokailu sitten siinä päivän rytmityksestä sattuu – ” H8

Kaiken kaikkiaan ruokailutilanteessa korostettiin siis rutiinien tärkeyttä, jotka toimivat luontevana siirtymisenä ruokailuun. Hyviä kokemuksia oli kertynyt omassa luokassa syömisestä, etenkin tilanteen rauhallisuuden osalta. Ajallisesti ruokailu oli useimmissa kokemuksissa sijoitettu sellaiseen kohtaan, jossa oppilailla oli jo nälkä ja ruoka maistui. Haastatteluissa tuli kuitenkin esiin myös se, että ruokailun ajoittamisella liian myöhäiseksi tai aikaiseksi oli joitakin negatiivisia seurauksia. Esimerkiksi osassa kokemuksista ruokailuaika ja sen jälkeinen välitunti olivat liian lyhyitä tai välitunti puuttui kokonaan. Luokanopettajat kokivat ruokailun sijoittumisen päivän kohtaan siis merkitykselliseksi niin fyysisten tekijöiden kuin myös tilanteen ilmapiirin kannalta.

5.1.2 Ruokailutilanne kokemuksena

Kaikki haastateltavat kuvasivat ruokailun positiivisena tapahtumana. Positiivisina kokemuksina mainittiin se, että oppilaat söivät ruokaa, käyttäytyivät hyvin ruokalassa ja ruokailua voitiin pitää taukona. Ruokailuhetki tarjosi niin oppilaille kuin haastatelluille luokanopettajille nautinto hetken, jota virittivät usein juttutuokiot ja joka oli välituntina usein hieman pidempi. Luokanopettajilla oli hyviä kokemuksia ruokailuista ja usea kuvasi ruokailun sujuvan hyvin tai todella hyvin. Tilanteena ruokailulle ei nähty merkittäviä haasteita. Osa haastatelluista luokanopettajista ei havainnut vaikeuksia omalla luokallaan ollenkaan syömisessä, saati käyttäytymisessä. Myös ruokaa kuvattiin päällisin puolin maistuvaksi ja hyväksi.

” - - kyllä se on tosi positiivinen tapahtuma. -- tuntuu, että se on oppilaiden semmoinen mukava breikki ja ne saa sillein jutella pöydässä -- Ja sitten itselle on myös ainakin tällä hetkellä niin, niin koska siellä kaikki sujuu niin hyvin niin voi itsekkin hyvillä mielin olla ja omalla laillaan melkein pä taukona voi sen kokea.” H4

” - - Kyllä se yleensä sujuu ihan hyvin. - no ilman muuta se on positiivinen tapahtuma, että siinä kuitenkin se on semmoinen, mitä oppilaat odottaa ja siinä ne saa vähän rupertella kaverin kanssa, sitte syödä ruokaa. Yleisesti ottaen ruoka on hyvää, mitä oppilaat syö.” H1

Luokanopettajat arvostivat kaiken kaikkiaan mahdollisuutta kouluruokailuun. Arvostuksena mainittiin kouluruokailun ilmainen asema, sen laadukkuus ja monipuolisuus. Muutama luokanopettajista mainitsi lisäksi ottaneensa kouluruokailun ainutlaatuisuuden puheeksi oppilaidensa kanssa. Oppilaiden kanssa oli pohdittu esimerkiksi sitä tilannetta, jossa itse joutuisi tuomaan ruoat kouluun tai käymään kotona. Vertailukohtia haettiin myös eri valtioiden väliltä.

” - - (kouluruokailua) on positiivinen, että oikein ja ylipäättään puhutaan aina paljon lasten kanssa siitä että kuinka niinku hieno lahja se meille on, että Suomi antaa kaikille lapsille ruoan.” H5

Luokanopettajat arvostivat ennen kaikkea ruokailussa rauhallisuutta ja sitä, että äänitaso pysyi alhaalla. Tähän pyrittiin erilaisilla keinoilla. Ruokailuhetki pyrittiin järjestämään niin, että mukana ei olisi kiireen tuntua. Joillakin kouluilla yritettiin vähentää äänenkäyttöä esimerkiksi tilan akustiikan vuoksi. Kaikkiaan usean luokanopettajan negatiiviset kokemukset liittyivät juuri kouluruokailun aikana olevaan meluun ja kovaan äänenkäyttöön. Tilan akustiikkaan vaikuttivat muun muassa salin tilavuus ja se, kuinka paljon oppilaita oli ruokailemassa samaan aikaan.

” - - Se ite ruokatilanne on monesti semmonen aika meluisa ja hälyinen - - ”H1

” - - meillä oli (ennen) aika pieni ruokasali mutta tosi kaikuva - . Siellä tuli sellainen huudon tunne ja en tiedä innostiko se oppilaita mutta nyt kun on semmoiset hyvät toimivat tilat niin oppilaatkin on tosi rauhallisia.” H4

Lisäksi ruoan laatua moitittiin edellisiin vuosiin verrattuna. Etenkin luokanopettajat, jotka olivat olleet alalla kauan, näkivät ruoan laadussa ja ruokailun mieltymyksissä eron edellisiin vuosiin. Usea haastateltava mainitsi esimerkiksi ruokalajeista perunan olevan hyvä perusruoka, mutta se ei enää tuntunut maistuvan kaikille oppilaille. Lisäksi perunoiden kuvattiin olevan ”kumimaisia”, joka vähensi entisestään niiden menekkiä. Osa luokanopettajista korosti, että huonot kokemukset jäivät monesti helpommin oppilaiden muistiin, eivätkä he halunneet syödä välttämättä samaa ruokaa uudestaan.

” - - että jos mennään yksityiskohtiin, niin peruna on se mitä nykylapset jotenkin mun mielestä vieroksuu ja jos se sattuu yhtään niinku muutamana kertana olemaan vähän semmoinen. -- jos on käynyt näin, niin se varmaan tulee se, että ne ei sitten haluakaan syödä, vaikka ehkä saattaisi ollakin ihan hyviä seuraavalla kerralla. Että varmaan niinku lapsella on varsinkin niin, että sitten se huono kokemus etenkin jää sinne mieleen.” H8

Kaiken kaikkiaan haastateltavat siis kokivat ruokailutilanteen positiivisena asiana ja sen merkitystä taukona ja sosiaalisena hetkenä korostettiin. Luokanopettajat arvostivat kouluruokailua ja he olivat keskustelleet oppilaiden kanssa suomalaisen kouluruokailun ainutlaatuisuudesta verrattuna muihin maihin. Ruoan laatu koettiin haastatteluissa monipuolisena ja laadukkaana, vaikka osassa vastauksissa tuotiin esiin myös ruoan laadun heikkeneminen edellisiin vuosiin verrattuna. Kaiken kaikkiaan luokanopettajien kokemukset olivat kuitenkin hyvin positiivisia.

5.1.3 Ruokailun valvontavastuu ja opettajien ruokailu

Haastateltujen luokanopettajien vastauksissa toistui ruokailuun liittyvät vastuukysymykset. Kouluilla oli yleensä paljon henkilökuntaa paikalla ruokailun aikana. Aina ei ollut kuitenkaan täysin selvää, miten luokanopettajan tulisi tilanteessa toimia. Kaikki haastateltavat luokanopettajat tunnistivat päävastuun olevan itsellään, koska heillä on valvontavastuu luokastaan. Vastuuseen haastateltavat luettelivat kuuluvaksi oppilaiden käyttäytymisen seuraamisen, ruokailun ohjaamisen ja sen, että oppilaat siivoaisivat jälkensä.

” - - kyl se on niinku minun vastuulla, et kellä se velvollisuusvastuu on niin se minulla. Että siellä hyvin käyttäytyään ja jos sattuu jotakin niin sitte siivotaan. Jos sattuu että lasi menee rikki, nii siellä ollaan nopean toiminnan edessä.” H3

” - - Mun mielestä alakoululainen on vielä niin pieni, että sitä ei voi ihan jättää hänen omalle harteilleen, että se vastuuhan siinä vierii entistä enemmän omille harteille. - Ja mun mielestä ainakaan alakoulussa sitä mahdollisuutta ei anneta, että et syö. Ja mun mielestä pitää siinä olla aikuisen silmä siinä syömistilanteessa paikalla.” H7

Luokanopettajien kokemuksen mukaan ruokailu oli heille itselleen tärkeä osa päivää. Kokemusten mukaan he seurasivat ruoan ottamista ennen oman ruoan hakemista ja tarvittaessa huomauttivat oppilaille esiin tulleista asioista. Luokanopettajien toimintatavat ruokailutilanteessa sallimista seikoista riippuivat paljon heidän opettamastaan luokka-asteesta ja siitä, miten aiemmat ruokailukerrat olivat sujuneet. Mitä pienemmistä oppilaista oli kyse, sitä enemmän luokanopettajat kokivat tarpeekseen ohjata tilannetta. Haastateltavat luokanopettajat toivat myös esiin tapoja, miten he itse ruokailivat: Osa koki hyväksi sen, että he söivät oppilaidensa kanssa samassa pöydässä. Tällöin oman ruokailun keskeyttäminen oli helpompaa, jos tilanne vaati siihen

puuttumista. Huomattavan suuri osa haastateltavista painotti myös ruokailun pedagogista luonnetta. Samassa pöydässä istuminen koettiin mukavaksi sosiaaliseksi tilanteeksi, jota luokanopettajan läsnäolo rauhoitti. Tarvittaessa luokanopettaja puuttui tilanteeseen ja mukautti omaa toimintaansa, jotta ruokatilanne sujuisi hyvin. Tällöin mahdollisuus oli esimerkiksi ottaa oppilaan viereensä syömään.

” - - meillä toimii aika hyvin silleen, että sitten opettajat eivät mene omaan pöytää syömään ja sieltä vilkuile omaa luokkaansa, vaan opettaja syö sen lapsiryhmän kanssa vierekkäisillä penkeillä tai sillä on katse siinä omissa luokassa, jos siinä tapahtuu jotain sopimatonta. - Et ei tarvi kieltää asioita, vaan aikuisen läsnäolo on rauhoittava asia.” H3

” - - Ja tokihan joskus sitten, jos siellä jollakin niinku menee ihan överiksi niin sitten mä otan hänet ihan viereen istumaan. – jos jollakin yksinkertaisesti ei onnistu, että on niin vauhtipäivä niin sitten open vieressä on turvallista syödä siinä. - - Mä itse ajattelen niin että se vapaus ja vastuu on vaan niinku käsi kädessä sitten, että jos homma ei näytä onnistuvan niin sitten pitää niinku palata vähän, kelata taaksepäin ja ottaa sitä sitten enemmän sitä kasvatusohjausta sielläkin. ” H8

Osa luokanopettajista söi usein tai satunnaisesti muiden opettajien kanssa samassa pöydässä. Tällöin painotettiin edelleen sitä, että luokka oli edelleen luokanopettajan vastuulla. Muutama haastateltava oli ottanut linjakseen myös sen, että he söivät oman ruokansa välitunnin tai koulupäivän jälkeen. Tällöin kokemusten mukaan luokanopettajat pystyivät keskittymään tilanteen seuraamiseen ruokasalissa ja siihen, miten oppilaat ottivat ruokaa ja söivät.

” - - mä olen vähän vaihdellen ollut joko siellä täysin oppilaiden pöydässä tai sitten opettajien pöydässä vähän kauempana. Mutta mitä lähemmäksi tätä päivää on tultu, niin sitä enemmän olen tullut siihen tulokseen, että syön siellä oppilaiden pöydässä, koska mun mielestä se ruokailu on semmoinen pedagoginen tilanne kuitenkin ja kyseessä on pienemmät oppilaat -- kyllä siellä niin paljon sattuu ja tapahtuu, elikkä olen todennut, että pääsääntöisesti syön oppilaiden pöydässä -.” H7

Luokanopettajien omaan ruokailuun liitettiin kiireen tuntu ja se, että ruoka syötiin usein jopa kylmänä. Valvontavastuun takia he joutuivat usein käymään oppilaiden luona ja he ottivat myös itse ruoan viimeisenä. Usea haastateltava vitsaili opettajan vaatimuksiin kuuluvaksi nopean syömisen. Huomattavaa oli, että lähes jokaisella luokanopettajalla oli kokemuksia kiireellisestä

syömisestä. Vaikka ruokailu sujui hyvin oman luokan kanssa, olivat haastateltavat muun muassa keskustelleet muiden opettajien kanssa tai kokeneet aiempina vuosina kiirettä syömisensä suhteen. Merkittäväksi tekijäksi mainittiin myös se, oliko ruokailemassa oman tai jonkun toisen luokan kanssa. Ne luokanopettajat, jotka söivät oppilaiden kanssa samaan aikaan pyrkivät kuitenkin siihen, että saisivat oman aterian syötyä.

” - - oon puhunut sitten taas meidän koulun ykkösluokan open kanssa, että kun ei ehdi syödä ja muistan sen siis viime vuodesta kun opetin isoa luokkaa niin, että ei tavallaan ikinä ehdi syödä itse rauhassa. Ja se ruokakokemus kärsi silloin.- -Sääliksi käy sitä meidän koulun ykkösluokan opea, jota mä katon ku ei se saa ikinä syödä sitä ruokaa silleen että se olisi esimerkiksi lämmintä – Niin se on aika surullista sillä kyllä se vaikuttaa siihen opettajankin jaksamiseen aika radikaalisti.” H2

” - - No opettajahan syö niinku sekunnissa, että siinä kun putsaa kaatuneita maitolaseja ja tuota antaa lisää niille, jotka ei osaa ja kuulee ja kuuntelee ja keskustelee kaikkien kanssa siinä samalla, niin eihän siinä niinku, minusta tuntuu että opettajan luokanopettajan yksi ehto päästä töihin on se, että se on nopea syömään.” H5

Luokanopettajat toivat esiin myös vastuun terveelliseen ruokaan ohjaamiseen oppilaan käyttäytymisen lisäksi. Luokanopettajat pyrkivät ohjaamaan oppilaita syömään aterian kaikki osat ruokaillessa. Ruokailun aikainen ohjaus nähtiin kuitenkin vähäiseksi määräksi oppilaan jokaisen päivän aikana syömän aterian kannalta. Vastuuseen mainittiin tähän liittyen viestintä ja yhteistyö kodin kanssa tarvittaessa. Kodin merkityksestä on kirjoitettu lisää luvussa 6.4.

” - - Sillä hetkellä, kun minä siinä olen niin kyllä se on minun vastuulla. Mutta sitten taas raja menee siinä, että jos jollekin vaan ei se salaatti mene suusta alas tai se maistuu pahalta niin en voi pakottaa. Mutta kyllä mä sillä lailla kannan vastuuta, että jos en mä suutani avaa sille oppilaalle lukuvuoden aikana siitä lautasesta, jolla ei ole koskaan salaattia, niin kyllä mä teen väärin, että ainakin minun pitäisi sanoa, että sen varmasti tiedät, että siinä pitäisi sitä salaa olla.” H7

Luokanopettajat kokivat siis valvontavastuun luontevana osana työtään. Kokemuksissa näkyi vaihtelua haastateltujen käyttämien toimintatapojen osalta. Osa ruokaili opetusryhmänsä mukana ja osa kävi satunnaisesti syömässä joko muiden opettajien kanssa tai toisena ajankohtana. Haastateltavat kokivat, että ruokailu ruokatunnin aikana oli kiireinen. Luokanopettajat joutuivat usein itse keskeyttämään oman syömisen ja puuttumaan tilanteisiin niiden määräämällä tavalla.

Ruokailussa saattoi sattua ja tapahtua monenlaisia asioita. Yksi haastatteluissa esiin nouseva asia oli se, että terveelliseen ruokailuun ohjaaminen koettiin myös osaksi luokanopettajan vastuualuetta. Toisin sanoen luokanopettajat pyrkivät ohjaamaan oppilasta ottamaan täysipainoisen aterian ja syömään kaikki ateriaan kuuluvat osat.

5.2 Kouluruokailun tavoitteet ja merkitykset

Haastatteluissa korostuivat sääntöjen merkitykset kouluruokailun tavoitteiden saavuttamiseksi ja sen sujuvaan toteutukseen. Säännöt koettiin tärkeiksi niin oppilaiden kuin opettajienkin kannalta. Kouluruokailun ohjaaminen ja toteutuminen oli helpompaa, kun säännöt olivat kaikille tiedossa. Tavoitteista ja merkityksistä kävi ilmi myös sosiaaliset ja vertaistuelliset tavoitteet kouluruokailulle. Kuten luvussa 5.1 tuli jo esiin, kokivat luokanopettajat tärkeänä sen, että oppilaille oli ruokailun aikana mahdollisuus keskustella muiden oppilaiden kanssa. Haastatteluissa nousi esiin muun muassa monipuolisen kouluruokailun merkitys jaksamiseen ja tätä kautta oppimiseen.

5.2.1 Sääntöjen merkitys

Haastatteluissa nousi esiin sääntöjen merkitys kouluruokailulle. Säännöt olivat kirjoitettu kohdennetusti kouluruokailuun vain yhdessä koulussa. Tämä säännöstö oli esitelty myös vanhempainillassa vanhemmille. Muissa kouluissa säännöt olivat sanattomia eli säännöt olivat niin sanottua hiljaista tietoa. Tällöin odotus oli se, että kaikki tiesivät säännöt, vaikkei niistä ääneen puhuttu. Osa haastatteluista luokanopettajista koki, että kaikki opettajat eivät koe yhteisiä sääntöjä niin tärkeäksi, joten siksi sääntöjä ei ollut kirjattu ylös. Osassa kouluista sääntöjen ajateltiin olevan selvät, koska esimerkiksi koulun järjestyssääntöihin oli kirjoitettu myös ruokailun sääntöjä. Nämä eivät kuitenkaan olleet oppilaille näkyvillä.

”No oikeastaan mä olisin sitä mieltä, että niitä ei yleensä ole ääneen lausuttu.” H7

”--kyllä meillä oikeastaan varmaan on ihan yhtenäiset säännöt, että tuntuu että ne on muotoutunut siinä ja aina olleet ja kun pienessä ruokalassa syödään, että niitä ei nyt kyllä kauheasti mitenkään kirjattu. Ihan semmoiset että ensin pestään kädet ja sitten jonotellaan linjastossa ja sitten on kaikille ne määrätty pöydät ja sitten viedään itse siististi pois. Mutta noin yhtäkkiä ajatellen niin en osaa sillä ajatella, että milloin näitä olisi listattu, että me kyllä vaan toimitaan kaikki yhtenäisesti --”H4

Osa luokanopettajista nosti esiin säännöistä sen, että opettajien oletetaan tietävän, mitkä ovat hyvät tavat ja hyvä ravitseminen. Toisaalta haastatteluissa nousi esiin myös täsmennettyjen sääntöjen etuna se, että ne olisivat oppilaille konkreettiset, jolloin oppilaalle on selvää, mitä häneltä odotetaan. Yhteisten linjojen tärkeyttä korostettiin useassa haastattelussa, mutta syytä siihen, miksi sääntöjä ei ollut kirjoitettu esille, ei osattu sanoa. Luokanopettajien mukaan koulussa tulisi kirjata yksinkertaisia sääntöjä oppilaille, jotka liittyisivät ruokalassa käyttäytymiseen ja ruoan ottamiseen; toisin sanoen hyviin tapoihin. Täsmennetyissä ohjeissa voisi luokanopettajien mukaan olla konkreettinen listaus oppilaille esimerkiksi siitä, mitä on hyvä ravitseminen ja hyvä käytös ruokalassa.

”--joo varmaan on semmosia sanattomia sääntöjä, että ei olla hirveästi nostettu näitä sääntöjä niinku esille -- Joo, kyllä mä kyllä voisin kuvitella, että tuollaisessa yksinkertaiset säännöt olisi ihan hyvä olla näkyvillä. mutta semmoiset että syö ottamasi ruoka, kävellen kerkeää ja muista kiittää. Helposti on tämä, että me oletetaan, että kaikki tietää kaikki mutta, ei oo yhtään huono, jos esimerkiksi, se liittyy siihen kasvatukseen et lapsi kattoo samalla kun se näkee ympärilleen, myöskin samalla se oppii ja vahvistaa oppimista. Mutta meillä ei ole. Vois olla.” H3

” - -Että vedotaan siihen, että opettajat varmasti tietää, mitkä on hyvät tavat ja mitä on hyvä ravitseminen, - Mutta mun mielestä semmoinen vähän täsmennetty listaus on konkreettinen oppilaalle, että onhan meillä käsitys, mitä on yleiset hyvät tavat, mutta onhan meillä sitten myös koulun järjestyssäännöt, missä on konkreettisesti kirjoitettu, että lakki päässä ei olla sisällä. Niin musta se voi olla ihan hyvä sen oppilaan kanssa, vaikka se aikuinen tietäisikin mikä on hyvä ravitseminen ja hyvä käytös.” H7

Yleisesti ottaen luokanopettajat kokivat tarvitsevansa sääntöjen auki kirjoittamista. Etenkin yhtenäiskouluissa luokanopettajat kaipasivat yhteisiä sääntöjä, jotta linja olisi sekä ala- että yläkoululaisille sama. Erot pienten ja isompien oppilaiden kanssa tulivat jo alakoulussakin esiin sen puolesta, miten muun muassa oppilaat tulivat ruokailuun. Myös ruokalajien kappalemääriin luokanopettajat suhtautuivat eri lailla. Siten oppilaat saattoivat saada hyvin erilaisia vapauksia riippuen siitä, kuka ruokailua oli valvomassa. Luokanopettajien kokemusten mukaan oppilaat käyttivät tällöin helposti hyväksi tilannetta, jossa ei ollut yhteisiä sääntöjä. Osa oppilaista esimerkiksi kyseenalaisti helposti opettajien erilaisen linjan. Näiden haastateltavien mielestä oppilaat usein itsekin tiesivät kyllä, mikä on hyvien käytöstopojen mukaista, mutta he eivät aina siitä välittäneet, jos toinen opettaja antoi periksi tai jätti sanomatta asiasta.

”Nyt me on tietyllä tavalla lausuttu auki niinku ainakin alakoulun puolella nämä tämmöiset säännöt, mutta kyllähän yläkoululainen tai kuka tahansa oppilas niinku käyttää hyödyksi sitten sitä, jos ei ole yhtenäistä linjaa --” H7

” - - jos on hyvin semmoista luovaa se meno siellä niin kyllä ne lapsetkin sitten huomaa sen, että tässä voi tehdä yhtä sun toista.” H8

Koska yhteisiä sääntöjä ei ollut kirjattu ylös, luokanopettajat toimivat niiden suhteen hyvin itsenäisesti. Yhdessä haastattelussa tuli ilmi, että oppilaiden täytyi sopeutua kunkin luokanopettajan tapoihin ja toisaalta muiden opettajien täytyi sopeutua toisten opettajien tapoihin. Kaikkiaan toisten aikuisten erilaiset käytännöt aiheuttivat välillä hämmennystä tai ihmetystä. Toisaalta asiaan saattoivat vaikuttaa myös luokanopettajien erilaiset asenteet ja suhtautumistavat ruokailussa koettuihin hyviin käytöstapoihin, annosmääriin, rauhallisuuden kokemiseen ja muuhun asiaan kuuluvaan.

”Hyvin kaikissa käytännöissä näyttää, että oppilaat aina sopeutuu siihen opettajaan, joka on sillä hetkellä, että kun luokanopettaja kuitenkin sitten pääasiassa sen homman hoitaa. Toki sitten ei mitään joskus voi niinku hämmästellä ihan hiukkasen, että tuota niin `ai niin te voittekkin tehdä noin` --” H4

Säännöt liittyivät myös ruokien maistamiseen. Muutama luokanopettajista nosti esiin säännön, jonka mukaan sen minkä otti lautaselleen, piti syödä. Toisaalta tästä säännöstä oltiin valmiita luistamaan, jos näki, että oppilas ei ruokaa pystynyt syömään. Yhdessä haastattelussa tuli ilmi koulun järjestyssäännöissä oleva kohta, jonka mukaan kaikkea pitää maistaa. Kaikki haastateltavat olivat kuitenkin sitä mieltä, että pakottaminen ei kuulu kouluruokailuun, vaan tilanne pyritään pitämään myönteisenä ja kannustavana. Moni luokanopettajista tiedosti oman vastuunsa luontevan ruokasuhteen muodostamisessa ja osa mainitsi, että he eivät halua olla edesauttamassa ruokaan liittyvien ongelmien, kuten syömishäiriöiden syntymisessä. Siten ruokailuun liittyvä ohjaaminen koettiin harkinnanvaraisesti varovaisena.

”--maistamiseen yleisesti ottaen kannustetaan, se vaihtelee aikuisten kesken, että kuka milläkin tavallaan mutta en ole ainakaan nähnyt että olisi niinku lähdetty pakottamaan.” H1

” Joo kyllä mä luulen, että jokainen opettaja varmaan muotouttaa sen omaan linjaansa et musta tuntuu että mä varmaan yritän olla siinä aika keskellä. että en pakota, mutta kasvatan, koko ajan kasvatan. et se lapsi oppii, et sen minkä otat, nii sitte syöt.” H3

Yhdessä haastattelussa tuotiin ilmi, kuinka kotien erilaiset tavat tulevat aina silloin tällöin esiin ruokaillessa. Tätä luokanopettaja ei pitänyt ongelmana koulun sääntöjen kannalta:

”--ja jos kotona ei ole samat säännöt, ei haittaa: meillä on koulussa omat säännöt.” H3

Ruokailun säännöt liittyivät joissakin haastatteluissa konkreettisesti ruokalassa olemiseen ja välitunnille lähtemiseen. Ruokalassa täytyi olla tietty aika, ennen kuin sai lähteä välitunnille. Tämä sääntö saattoi liittyä koulun yhteiseen linjaukseen ja välitunnin alkamisajankohtaan. Joissakin haastatteluissa tuli ilmi, että tietyllä aikarajalla yritettiin rauhoittaa tilanne syömiselle.

”-- istutaan pöydässä ja jutellaan että sen verran mä oon muuttanut nyt, että vasta kun ollaan oltu vartti siellä ruokalassa niin sitten saa lähteä pihalle sitten jää niinku puolen tunnin pitkä välkkä. muutenkin ihan siitä syystä, että että ei pääse, että ulos ei pääse koska siellä ei ole valvontaa.” H2

Yhteiset säännöt koskivat lähinnä ruokia ja sitä, kuinka monta palaa mitäkin sai ottaa. Osa haastatelluista luokanopettajista mainitsi luokkakohtaisia sääntöjä, jotka liittyivät istumapaikkoihin ruokalassa tai ruokalaan saapumiseen jonossa tai ilman. Nämä säännöt liittyivätkin enemmän luokan yleisiin käytänteisiin ja vaihtelivat luokkaryhmien välillä.

” - - luokkakohtaisia sääntöjä sitten saattaa olla, että se niinku se voi kokeilla miten yleensä opettaja päättää, että kuka voisi ruokailee kenenkin vieressä ja sitte mennäänkö ruokalaan jonossa vai onko se vapaampaa. Et semmoisia pieniä pieniä tavallaan niinku ja monesti se liittyy siihen luokan yhteisiin käytänteisiin vaikka, että miten opettaja luottaa siihen luokkaan, että miten se käytäytyy, että kuinka paljon vapauksia niille voi antaa.” H1

” Samoin sitten, no kyllä mun mielestä se ruoka menee, ruokailu menee överiksi silloinkin, kun meillä oli esimerkiksi rieskaa, oli niinku semmoista ihanaa pehmeätä rieskaa, niinku täällä (maakunta) on. Niin että jos sitä alettiin syödä niinku kuutta palaa ja jossakin vaiheessa oli se, että

pojat urheili sillä, että vielä kaksi voinappia per rieska, niin siinä vaiheessa piti vähän ruveta jo laittamaan-” H7

Kaksi luokanopettajista mainitsi myös oman koulunsa erään linjauksen ja rehtorin toiveen sen suhteen, että ruokalassa ei puhuttaisi ollenkaan. Tämän säännöksen takana oli ruokalan akustiikka ja se, että tila oli kaikuva. Toinen haastatelluista luokanopettajista mainitsi, että tämän säännön toteuttaminen käytännössä oli hankalaa, mikä teki siitä ristiriitaista. Myös toinen luokanopettaja piti ruokalutilannetta sellaisena, johon kuuluu olennaisesti keskustelu.

”Joo se oli sitä aikaa kun me oltiin tossa vanhalla koululla ja meillä oli aika pieni ruokasali mutta tosi kaikuva niin siinä aina yritettiin sellaista että käydään vaan syömässä mutta ei keskustella. Se oli vähän semmoinen ristiriitainen juttu koska se ei käytännössä kuitenkaan toteutunut ja sitten kuitenkin itse koki paineita (siitä) -- ” H4

”Vanhassa koulussa niin sitten jopa oli semmoinen, että ei olisi saanut puhua juuri mitään siellä ruokalassa, että mä itse koin sen vähän vieraana. Semmoisen täyshiljaisuuden. Se oli niinku erilainen, että siellä kaikui tosi ankarasti, kun se oli vanha koulurakennus.”H8

Luokanopettajat toivat haastatteluissa esiin, että ruokailu tarvitsee osakseen sääntöjä. Nämä säännöt voivat liittyä koulun yleisiin järjestyssääntöihin, mutta vielä parempana suurin osa haastateltavista piti sitä, jos ruokailuille laadittaisiin omat sääntönsä. Tässä aineistossa niin oli tehnyt vain yksi kouluista. Sääntöjen näkyväksi tekeminen koettiin hyvänä vaihtoehtona, kun tähän asti niitä oli pidetty hiljaisena, yhteisöön liittyvänä tietona. Tämän vuoksi luokanopettajat kuvasivat, että muilla opettajilla saattoi olla erilaisia keinoja tai käytänteitä ruokailun ohjaamiseen.

5.2.2 Sosiaalinen ja vertaistuellinen tavoite

Kaikkien luokanopettajien haastatteluissa ilmeni sosiaalisen merkityksen vaikutus ruokailulle. Jokainen luokanopettaja koki, että ruokailu oli syömisen lisäksi merkittävä kanssakäymispaikka, jossa oppilaat saivat viettää taukoa ja keskustella keskenään. Haastatteluissa luokanopettajat pitivät tätä erittäin hyvänä, sillä oppilaat oppivat ruokailun lomassa tärkeitä taitoja, kuten ruokailutapoja, toisten kunnioittamista ja kaikkien kanssa toimimista. Osa luokanopettajista toi ilmi sen, että ruokailun sosiaalinen ulottuvuus kuuluu jokaiseen ikäryhmään. Tämän

vuoksi oppilaillekin tuli luokanopettajien mukaan tarjota se mahdollisuus, että he pääsivät samanaikaisesti keskustelemaan kunnolla.

”Kun aikuiset menee työpaikkaruokalaan, niin niillä on semmoinen mukava hetki päivästä jutella kavereiden ja ystävien kanssa, ja olen ajatellut että se kuuluu myös tähän kouluruokailuun. rajat pitää olla, mutta kyllä siihen kuuluu ystävän kanssa seurustelu. - - ”.H3

”Ehkä siinä tulee just sitä, että miten äänekäs se ruokailu voi olla, että miten paljon saa jutella, mutta ehkä me ollaan tultu sitten siinä nyt sitten tänne, että voi keskustella, kunhan se sitten niinku ei häiritse toisia pöytiä.” H8

Tilanteena ruokailu oli rento ja tarjosi paitsi oppilaille, myös luokanopettajille mahdollisuuden seurusteluun. Muutama luokanopettaja mainitsi tilaisuuden tutustua ruokatauon aikana oppilaisiinsa paremmin ja kartoittaa näin oppilaantuntemustaan. Yksi luokanopettajista oli esimerkiksi keskustellut historiasta kiinnostuneiden oppilaidensa kanssa Netflix-dokumenteista ja toisen maailmansodan aikaisista johtajista. Oppilaat jakoivat myös mielellään ruokailun lomassa kokemuksiaan harrastuksista ja lähiaikoina koetuista tapahtumista.

” -- se on tosi sellainen kiva ja lupsakka tapahtuma että jutellaan. Oppilaat mielellään tulee siihen pöytään jos mä oon ehtinyt mennä ennen heitä niin he haluaa tulla siihen mun pöytään juttelemaan ja kertomaan omia tarinoitaan ja että se on ehdottomasti positiivinen meillä tällä hetkellä.” H2

Ruokailun sosiaaliseen puoleen lueteltiin kuuluvaksi vahvasti myös vertaissuhteiden malli ja käytöstoive. Tämä saattoi olla tilanteesta riippuen positiivista tai negatiivista. Luokanopettajat kertoivat esimerkiksi, että vaikka oppilaat usein tiesivät, kuinka ruokailussa tulisi käyttäytyä, saattoi jonkinlaisia ylilyöntejä sattua. Tällaiset tilanteet liittyivät esimerkiksi ruokamäärien ottamiseen, syömättä jättämiseen ja erilaisiin päähänpistoihin. Toiselta oppilaalta saatettiin katsoa mallia sen mukaan, mitä syötiin ja millä tavalla. Muiden oppilaiden tehdessä edeltä, oli muidenkin helpompi tehdä tämän jälkeen jotakin perässä.

”--niin se että tulee se vaihe, että ei syödä ja se ruokailu on semmoinen jonkunlainen semmoinen kanssa semmoinen sitaateissa ”esitystilanne” että mikä on se kavereiden painostus että sitä pitää sillein hyvin paljon miettiä ja miten suhtautuu.” H4

” - - se on myös semmoinen, mun mielestä tällä on semmoinen esimerkin malli, esimerkin voima, ettei ja sitten jos sieltä yks lähtee siihen että ”hyi en mä tykkää tosta” niin sitten kukaan ei uskalla ottaa.” H6

Haastatellut luokanopettajat liittivät siis ruokailuun kuuluvaksi sen sosiaalisen painoarvon. Kouluruokailu rinnastettiin eräässä haastattelussa myös ruokailun ikaikaiseen tehtävään olla kohtaamispaikka ihmisille. Yhdessä syöminen tarjosi oppilaille ja muulle koulun henkilökunnalle mahdollisuuden vaihtaa kuulumisia. Samalla luokanopettajat liittivät sosiaalisen ruokailun sisältävän tärkeitä taitoja ja niiden opettelua. Haastatellut kuvasivat myös sosiaalisen paineen ja näyttämisenhalun ilmenemistä tässä tilanteessa.

5.2.3 Merkitys hyvinvoinnille ja oppimiselle

Luokanopettajien haastatteluissa korostuivat kouluruoan kokeminen terveellisenä ja monipuolisena energiavarana läpi päivän. Kouluruokaa kuvattiin muun muassa vitamiinirikkaaksi ja laadukkaaksi. Haastattelujen mukaan kouluruoalla oli hyvin iso merkitys oppilaiden jaksamiseen päivän aikana. Eräs haastateltava mainitsi kouluruokailun tavoitteeksi sen, että vatsa olisi täysi eikä kotona tarvitsisi heti alkaa laittamaan ruokaa. Haastatteluissa nousi esiin nimenomaan arvostus lämmintä ruokaa kohtaan. Pääosin luokanopettajat myös kokivat, että kouluruoka tulee syödyksi niin, että sen fysiologinen tehtävä täyttyy.

” - - on kuitenkin niitä, jotka syövät tosi hyvin ja jotka syövät monipuolisesti ja täyttävät ruoalla mahan. Tosi ihana katsoa vaikka tämmöisiä kasvavia poikia et sen tietää, kun että se menee kotiin ni sille ei heti tarvi olla laittamassa ruokaa. Et ruoan (kouluruokailun) tehtävä saavutettu, kun sillä on vatsa täysi.” H3

Ruokailun merkitys taukona liitettiin samalla virkistäytymiseen ja siihen, että ruokailijat saivat hetken ajan palautua oppituntien välissä. Usean haastatellun luokanopettajan luokalla oppilaiden päivät olivat pitkiä, ja heillä oli myös illasta mahdollisia harrastuksia. Tämän vuoksi ruokailun tavoite terveellistä elämäntapaa tukevana korostui entisestään.

” Ja kyllä mä näkisin myös sitten sen, että siinä pitäisi siis se ruuan niinku terveellisyyden niinku lisäksi niin myös se olla se semmoinen, ei nyt ihan virkistäytyminen, mutta juuri se, että olisi semmoinen hetki tietyllä tavalla, milloin voisi palautua - - ” H8

Yksi haastateltavista mainitsi kouluruokailun kansanterveydellisen merkityksen. Lisäksi eräässä toisessa haastattelussa tuotiin esiin pitkän ajan tavoite terveelliseen ruokaan totuttamiselle. Luokanopettajat kokivat, että oppilaat saavat kouluruoan kautta terveellisen mallin oikeanlaiselle ravinnolle. Kouluruokailu opetti siis paitsi terveellistä syömistä, myös ruokailun tärkeyttä päivän aikana. Osa haastateltavista nosti lisäksi esiin kasvuikään vaikuttavan ravitsemuksellisen tarpeen, jolloin energiamäärät nousevat ja niiden tarve korostuu.

”On sillä tämmöinen kansanterveydellinen merkitys. Ja sitte myös semmonen fysiologinen merkitys, ku on kasvuiässä, niin saa tarpeeksi sitä ruokaa. Ja se on monipuolista, ja vitamiinirikasta –” H3

”Se on semmoinen velvollisuus itseäsi kohtaan kantaa huolta terveydestä ja omasta jaksamisesta koko loppupäivän. Että jos se syöminen jää hurjan vähäiseksi ja yksipuoliseksi ja niin edelleen, niin seuraukset näkyy heti samana päivänä ja sitten myös semmoisella hirveän pitkällä tähtäimellä niinku vuosikymmenien päähän jos ihmiset eivät osaa syödä tavallista ruokaa.” H7

Usea luokanopettaja painotti monipuolisuuden tärkeyttä ja sitä, että aterian kaikki osat tulisivat syödyksi. Oppilaiden mieliruoat painottuivat ruokamäärien ottamisessa lautaselle ja luokanopettajat kiinnittivät huomiota siihen, että oppilaat eivät söisi vain yhtä aterianosaa ruokailussa. Etenkin haastatellut tuntuivat arvostavan lämmintä ruokaa ja leipää toissijaisena ravinnonlähteenä. Tarkoituksena oli monella se, että leipää syötiin nimenomaan pääruoan rinnalla, eikä ainoastaan sillä täytetty maha.

” Se ihan selkeästi on niinku se trendi vähän ehkä enempi sivukysymys siitä, että mitä se monipuolisuus on. - sinne tulisi niinku aidosti se, että kaikkea sitä mitä on tarjolla, niin silloinhan se käytännössä niinku toteutuu. Leipää, juomaa, sitten salaatti, pääruoka ja levitteet, että näin. Mutta jotenkin se on just niinku minusta yksipuolistanut kovasti, että mielellään saatettaisiin ottaa vaan sitä pelkkää uunimakkaraa ja ketsuppia äärimmäisen paljon päälle.” H8

Jokainen haastatelluista luokanopettajista tunnisti kouluruokailun yhteyden oppimiseen tai jaksamiseen koulupäivän aikana. Tämä mainittiin useassa haastattelussa ruokailun pääasialliseksi merkitykseksi. Juuri tästä syystä luokanopettajat kannustivat oppilaitaan syömään monipuoli-

sesti aterian eri osat ja huolehtimaan myös juomisesta. Haastatellut huomasivat herkästi syömättömillä lapsilla ongelmia jaksamisessa ja keskittymisessä oppituntien aikana. Oppilaat saattoivat alkaa ennen kouluruokaa tai koulupäivän lopussa valittamaan heikkoa oloa tai he eivät jaksaneet keskittyä opetukseen.

” - - jos on pitkä päivä, niinku kuuden tunnin päivä ja lapsi ei syö juuri mitään, eikä hänellä välttämättä ole välipalaa, niin kyllä se sitten kuuluu, että ne saattaa sanoa että mulla on nälkä tai minä en jaksa tai muuten. Se on niinku tärkeä osa sitä koulupäivää.” H8

”-- se on sen oppimisen kannalta hyvin merkittävä asia, ei lapsi muuten jaksais. Tosi iso merkitys.” H3

Muutama luokanopettajista mainitsi myös merkityksen sille, että verensokeri pysyisi tasaisena. Lisäksi osa haastatelluista toi merkityksen koulupäivän jälkeiselle jaksamiselle ja jopa usealle päivälle, kuten viikonlopuille. Luokanopettajat mainitsivat oppilaiden harrastusten alkavan useimmiten heti päivän jälkeen, joten he kokivat tärkeinä sen, että jokainen lapsi jaksaisi koulupäivän aikaisella ruoalla myös myöhempään. Samalla luokanopettajat toivat esiin ruokailun tärkeänä puolena sen, etteivät oppilaat täyttäisi mahaan epäterveellisellä ruoalla, joka sisältäisi paljon sokeria tai nopeita hiilihydraatteja. Tämän haastateltavat luokanopettajat huomasivatkin ja mainitsivat sokeristen välipalojen kompensoivan välillä kokonaan ruoan oppilaiden päivissä.

”--siitä koulun ruoasta saadaan se ravitsemus, jonka avulla jaksetaan sitten se päivä ja saadaan siitä voimaa just että ite jaksaa ja saa terveen terveellisen monipuolisen lämpimän aterian ettei se ole vaan mitään nugetteja mitä esimerkiksi nuo nuoret mielellään söisi niistä puhuu ja energiajuomaa millä he eläisivät mielellään – ”H2

Oppilaiden jaksamisessa näkyivät myös sellaiset asiat kuin riittävä unensaanti ja aiempien aterioiden, kuten aamupalan ja välipalan merkitys kouluruoan tärkeydessä. Mikäli oppilas oli nukkunut huonosti tai syönyt aamulla huonommin, oli kouluruoan vaikutus vielä suurempi koulussa jaksamiseen.

” - - että oppilas jaksaa keskittyä ja opiskella niin se on kyllä sen huomaa varsinkin jos on pidempi päivä helposti huomaa sen että miten on syönyt tai juonut tai nukkunut. Ne on ne tärkeimmät asiat, mitä oppitunnilla huomaa.” H1

” - - joillakin tahtoo tulla aamulla vähän kiire ettei ne ehdi aamupalaa syödä, niin kyllähän niillä on sitten jo nälkäisinä kouluruoan aikana, että on sillä jaksamiseen merkitystä, että se verensokeri pysyisi tasaisena.” H6

Samalla jaksamisen lisäksi yksi luokanopettaja nosti ruokailun merkityksen etenkin välituntien ja liikunnanopetuksen kannalta.

” Ja sitten jaksaa sitten niinku olla välitunneilla ja tuota liikunnassakin paremmin kun tämä ravintopuoli on sitten hyvin hoidettu. Eli yleensä niinku tarkkaavaisuuteen ja semmoiseen niinku balanssiin,” H8

Kaikkiaan kouluruokailun yhdeksi merkittävämmäksi tehtäväksi tunnistettiin sen fysiologinen tarve. Sen avulla oppilaat saivat paitsi terveellisen aterian koulupäivän aikana myös mahdollisuuden virkistäytymiseen. Ruokailusta luokanopettajat nostivat esiin sen, että oppilaiden väsyminen oli selvästi yhteydessä siihen, oliko hän syönyt kouluruokaa. Siten oppimistulos parani sen mukaan, jos oppilas piti huolen päivänäkaisesta ravitsemuksesta.

5.2.4 Kasvatuksellinen tavoite

Lähes kaikki luokanopettajat nostivat esiin haastatteluissa ympäristöopin oppiaineen sisällön, joissa käsitellään lautasmallia ja ruokailun monipuolisuutta. Eräs haastateltava kertoi, että koska hän ei opeta ympäristöoppia tai yhteiskuntaoppia, jää ruokakasvatuksen osuus vähäiseksi. Etenkin ympäristöopin sisällöt siis antoivat luontevan ajan ja tilanteen käsitellä ruokakasvatusta oppilaiden kanssa.

”--Käyty lautasmalli perusteellisesti niinku ympässä, esimerkiksi tänä vuonna se oli meillä vito- sen ympässä tulossa vasta joskus joulun jälkeen.” H7

”--se jää kyllä hyvin pintapuolisesti tällä hetkellä tänä vuonna, jää siihen ruokapöytään ne keskustelut koska en opeta esimerkiksi ympäristöoppia tai yhteiskuntaoppia. Että se rajoittaa. Tällä hetkellä se on sitten hyvin niinku tavallaan sellaista vaan esiin nousevia asioita ja sitten niihin tarttumista.” H2

Yksi haastatelluista luokanopettajista avasi toteuttamaansa ruokakasvatuksen tavoitetta siten, että lautanen olisi riittävän monipuolinen ja oppilaat muistaisivat juoda riittävästi. Toinen luokanopettaja kertoi, että kun ruokaan liittyviä asioita on ensin opiskeltu, saattavat osa oppilaista innostua ja tulla näyttämään ruokalassa annostaan opettajalle. Siten ruokakasvatuksen tavoitteet toistuivat päivittäin.

”No esimerkiksi se, että se lautanen koostuu muustakin kuin pelkästä lihasta tai perunoista, että se on riittävän monipuolinen se lautanen ja se sitten se että oppilaat muistaa myös juoda hyvin ja ja muutenkin kuin koulun ruokalassa se juominen, juominen, siihen kiinnitetään aika vähän huomioita.” H1

”Niinku tämä juuri on opiskeltu ja puhuttu, että jotkut lapset saattaa siitä innostua ja ne niinku tulee oikein näyttämään sitä ruokalassa.”H8

Eräs haastateltava kertoi, että ei ole lukenut kouluruokailusta koskaan perusopetuksen opetussuunnitelmasta. Puolestaan vain yksi haastateltavista nosti esiin konkreettisesti opetussuunnitelman ruokakasvatuksen kohdalla ja korosti sitä, että tärkeimmät huomioon otettavat asiat löytyvät opetussuunnitelmasta. Haastateltavan luokanopettajan mukaan jokaisella luokka-asteella käydään jollakin tavoin läpi ruokakasvatusta tiettyjen oppiaineiden sisällöissä. Muissa haastatteluissa opetussuunnitelma ei noussut esiin.

”- no se tuota, tietenkin ne ehkä tärkeimmät asiat tai tärkein miksi sitä ottaa huomioon, niin opetussuunnitelma, että millä, joka luokka-asteella sitä jollakin tavoin joka käydään niinku tiettyissä oppiaineissa läpi. Esimerkiksi se, että minkä verran ne ruuat sisältää eri vaikka proteiineja hiilihydraatteja - -” H1

Kaikkiaan suurin osa haastatelluista nosti esiin ruokailun kasvatuksellisen tavoitteen. Ruokailun ohella oppilaita ohjattiin oikeaoppiseen syömiseen ja ruoan monipuolisuuden ymmärtämiseen. Merkittävä puoli tässä haastattelun teemassa oli se, kuinka vähän haastateltavat luokanopettajat toivat opetussuunnitelman osuutta ruokailun järjestämiseen esiin.

5.3 Ruokakasvatus

Syömistä taitona käsiteltiin tämän tutkielman teoriaosuudessa luvussa 3.1.2. Haastattelujen aikana haastateltaville kerrottiin ruokakasvatuksen määritelmä, jota tässä tutkimuksessa käytettiin: *Ruokakasvatus on toimintaa, joka edistää ruokailua lasten kanssa ja myönteistä suhtautumista ruokaa kohtaan.* Monessa vastauksessa näkyi, että luokanopettajien toteuttama ravitsemuskasvatus keskittyi oppiaineiden sisältöön, kuten ympäristöopissa esiin tuleviin ruoan kiertokulkuun ja lautasmalliin. Yhdessä haastattelussa luokanopettaja totesi lautasmallin olevan hyvin hallussa itsellä ja oppilailta, mutta sen käytäntöön siirtäminen on hankalaa. Konkreettisia

menetelmiä siis ruokailun myönteiseen edistämiseen ei ollut niin paljoa käytössä. Osa haastatelluista luokanopettajista ei ollut myöskään haastattelussa aivan varmoja siitä, miten ruokailua voisi edistää tai syömiseen voisi puuttua muun kuin lautasmallin ja ravintoaineiden tarpeellisuuden kautta.

5.3.1 Kouluruokailun tiedot ja taidot

Yhteistä kaikkien luokanopettajien haastatteluille oli se, että jokainen haastateltu koki ruokailun ja ruokailemisen elämänmittaisena taitona, jonka myönteistä ilmapiiriä tuli vaalia. Luokanopettajat kuvailivat lasten suhteen ruokaan olevan hyvin erilaista. Oma asema luokanopettajina koettiin tärkeäksi myös tämän ruokasuhteen muotoutumisessa. Siispä syömisen pakottamiseen tai jatkuvaan kommentointiin suhtauduttiin kielteisesti. Haastateltavat kuvasivat, etteivät halua olla edesauttamassa ruokaongelmien, kuten anoreksiaan sairastumisen synnyssä. Luokanopettajat halusivatkin ohjata ja kasvattaa oppilaitaan oikeaan suuntaan, mutta varovaisella otteella.

” - - sitten minä en olisi edesauttamassa ruokailuongelmia siinä mielessä että ruoasta tullee sitten, siitä ei saa sitte murrosiässä tulla tällöinen niinku ongelma. ” H3

Kolmannen teeman kohdalla haastateltavat luokanopettajat toivat haastatteluissa esiin etenkin opetettavia ruokamalleja, kuten lautasmallia, ruokapyramidia tai muuta oppilaiden kanssa käytyä ohjenuoraa. Luokanopettajien toteuttama ruokaan liittyvä opetus riippui opetettavasta luokasta ja oppilaista. Usea haastateltu korosti pienten oppilaiden kohdalla aloittavansa aivan ruokailun perusteista, kuten siitä, että tarjotin pysyisi puhtaana. Eräs haastateltava nosti esiin kokemuksen, jossa oli harjoiteltu oppilaiden kanssa perunoiden kuorimista luokassa. Hänen mukaansa osalle kolmasluokkalaisista perunoiden kuoriminen oli täysin uusi asia. Tämän luokanopettajan mukaan suurin osa oppilaista jättää perunat tällä hetkellä kuorimatta ja syö perunat kuorineen. Toinen luokanopettaja kertoi haastattelussa, että oli toteuttanut ruokakasvatusta tuomalla luokkaan maisteltavaksi erilaisia kasviksia. He olivat maistelleet myös ruokalistaan tulleita uusia salaatteja luokassa ja tämän luokan luokanopettaja koki, että maisteleminen oli hyvää totuttelua uusiin makuihin. Samassa haastattelussa esiin nousi pienen paikkakunnan etuus ja mahdollisuus vieraillla maatilalla ja seurata viljan- sekä maidontuotantoa.

”- - mä hain keittiöstä vanhoja, jääneitä perunoita ja harjoiteltiin kuorimaan ihan luokassa. Sekin oli osalle aivan mysteeri, että miten perunoita kuoritaan. Kotona ilmeisesti ei koskaan keitetty kuoriperunoita, mutta nyt ollaan harjoiteltu ihan luokassa miten perunoita kuoritaan.” H6

”- - varsinkin pienempien kanssa on sitten oppitunneillakin maisteltu erilaisia juureksia, kasviksia -- mietitään paljon sitä viljan tuotantoa ja maidontuotantoa ja joskus on käyty navetassakin. Ja sitten on myös maisteltu sitten kun on tullut uusia salaatteja ja muita tänne meidän ruokalistaan, niin oon niinku tarjonnut oppilaille mahdollisuuden, että laitetaan paprikaa tosi pieniin palasiin ja sitten maistetaan sitä paprikaa oikeasti. Että vähän niinku totuteltu niihin --” H4

5.3.2 Luokanopettajien erilaisia opetustapoja

Muissa haastatteluissa esiin tulleita opetustapoja olivat aiheeseen liittyvien videoiden katsominen, esiin tulleiden kysymysten pohtiminen yhdessä, harjoitusillallisten järjestäminen, ruoan valmistus ja leipominen sekä erilaisten tehtävien tekeminen. Etenkin harjoitusillalliset mahdollistivat oppilaiden osallistumisen ruokailun järjestämiseen ja tässä luokanopettaja kuvasi osan oppilaista toimineen tarjoilijoina. Samalla eräs haastateltu kuvasi oppilaiden osallistuvan mahdollisten vahinkojen korjaamiseen. Luokanopettaja pyrki toimissaan siihen, että oppilas tiesi vastuunsa, mutta ilman rankaisemisen leimaa.

”- - Ja sitte on semmonen, et jos lapselle on se tapahtunut (vahinko), niiin sitten mä otan sen siihen kaveriksi. Käyppä hakeen luuttu, käyppä lavuaarissa vääntämässä tuo luutu.- - Että kasvat-
taa siihen huolellisuuteen myöskin. Että osaa kantaa sen tarjottimen niiin, että se kaadukaan. et
seki on sitä ruokakäyttäytymistä.” H3

Yksi haastatelluista luokanopettajista nosti esiin myös kuvataiteen ja musiikin oppiaineen integroinnin ruokakasvatukseen. Tällöin oppilaat olivat saaneet tehdä muun muassa juuresten kuvia ja aiempina kertoina he olivat laulaneet ruokaan liittyviä lauluja.

”- - joo että kuvaamataidossa on tehty pienempien kanssa sitten justiin jotakin juureksia ja muita mutta mä en musiikkia nyt tällä hetkellä opeta, että ei ole nyt niitä porkkanalauluja ollut sitten mutta niin - - ”H4

Yksi haastatteluissa vahvasti luokanopettajia puhuttanut tema oli ruokamääriin puuttuminen tai erilaisten linjojen omaksuminen ruokailun ohjaamisessa. Se, miten paljon luokanopettajat

sekaantuivat oppilaiden ottamiin ruokamääriin tai lautaselle otettuihin erilaisiin aineksiin, vaihteli haastateltavien kesken melko paljon. Yksi haastateltava nosti esiin sen, että jos ruokamääriin ei puutu, saattoi lautaselta löytyä pelkkiä lihapullia tai pehmeää leipää. Ruokamääriä täytyi rajoittaa myös suosikkiruokien kohdalla, esimerkiksi puuropäivinä, jotta kaikille ruokailijoille riitti ruokaa. Toisaalta luokanopettajat kokivat ristiriitaisena sen, kuinka paljon he voivat puuttua asiaan ilman pelkoa siitä, että oppilas saa traumoja tai kehittää negatiivista suhdetta ruokaa kohtaan. Yksi haastatelluista nosti esiin kokemuksen rinnakkaisluokalta, jolla oli ollut käytössään tiukemmat keinot ruokamäärien nostamisessa. Tämä oli johtanut negatiivisen tunnelman kehittymiseen koko kouluruokailua kohtaan. Tässäkin luokanopettajat halusivat korostaa sitä, että ruoan tulisi olla myönteinen asia jokapäiväisessä elämässä.

” - - mä seuraan sivusta esimerkiksi kolmosluokan ruokailuun niissä nyt on otettu se linja että heidän että että on pakko maistaa tai sitten saa lähteä vasta kun opettaja on syönyt niin se on sellaista siinä huomaa sen negatiivisen tunnelman ja sitten taas tavallaan musta ruokailun pitää olla positiivinen tapahtuma. ”H2

” - - siis onhan nyt näitä just että, mitä mä nyt sanoisin, jos on vaikka lihapullat ja perunat ja salaatti niin jollakin saattaa olla sitten siellä jos ei siihen puutu millään lailla niin pelkkiä lihapullia lautasella.” H6

Luokanopettajien toteuttama ruokakasvatus oli myös kannustamista ja palkitsemista. Haastatellut olivat käyttäneet erilaisia palkintosysteemejä, joiden ideana oli kannustaa ruokailuun positiivisuuden kautta. Tavoitteena oli, että oppilaat olisivat ottaneet lautaselleen sekä lämpimän ruoan että salaatin. Tällaisia keinoja olivat muun muassa tarrojen kerääminen syödyn annoksen mukaan ja tarrojen määrän mukaan saatu palkinto.

”- - semmoista kannustamista ja sitten tuota erilaisia semmoisia niinku palkintosysteemiä tai kannustimia siihen ruokailuun ja sitten semmoisen niinku positiivisuuden kautta.” H1

”- - me kerättiin niitä tarroja, parinkin luokan kanssa on kerätty testiviikon (ajan) tarroja, että silloin kun oot kaiken syönyt, lämpimän ruoan ja salaatin. Ja nehan sai aika mellevän palkinnon, ne sai perjantaina kellä oli 5 tarraa-- kyllä siitä tuli semmosta positiivista - -” H7

5.3.3 Ruokakasvatuksellinen ohjaus

Eräs luokanopettaja oli epävarma omista taidoistaan ruokakasvattajana, koska ei omien sanojensa mukaan ymmärtänyt erilaisten ravintoaineiden, kuten proteiinin ja hiilihydraatin merkitystä. Kyseinen haastateltu kuitenkin kertoi paljon muita ruokakasvatukseen liittyviä asioita, joita oli toteuttanut luokassaan: hänellä oppilaat olivat päässeet leipomaan ja harjoittelemaan mittasuureiden merkitystä sekä toteuttamaan ravintolaillallista. Hän ei kuitenkaan liittänyt näitä opetuksen muotoja suoranaisesti ruokakasvatukseksi ja kertoi haastattelussa ne ikään kuin ohimennen. Näiden ruokaan liittyvien leikkien myötä oppilaat oppivat luokanopettajan mukaan monenlaisia taitoja ja osatekijöitä, kuten luetun ymmärtämistä sekä matematiikkaa.

”- nyt proteiinit ja kaikki hiilihydraatit niinku käytössä niin niistä mä en ymmärrä yhtään mitään - ajattelin että tämä ei ole niinku minun vahvuuksia juuri tämä ravitseminen puoli.” H5

Luokanopettajat pyrkivät ruokakasvatuksen avulla siihen, että oppilaat söisivät kunnon annoksen ruokaa. Oppilaille oli keskusteltu jaksamisen merkityksestä ja siitä, että kouluruoka auttoi paitsi hillitsemään makeanhimoa, myös keskittymään paremmin. Yksi haastateltavista mainitsi, että varsinaiseen lautasmalliin hän ei ollut opetuksessaan pyrkinyt, mutta vaati sen, että oppilaat ottaisivat vähintään lämmintä ruokaa lautaselleen. Ruokakasvatuksen avulla pyrittiin myös opettamaan oppilaille terveellisen ravinnon merkitystä terveydelle. Konkreettisesti tämä oli haastateltavien mukaan esimerkiksi ruoan eri osien opettamista ja sitä, mitä ne sisältävät. Terveelliseksi ruoaksi katsottiin ennen kaikkea tavallinen kotiruoka, johon suuri osa oppilaista oli jo kotonaan tottunut.

”En ihan siihen lautasmalliin kuitenkaan pyrkinyt, mutta sitten piti olla lämmintä ruokaa eikä sitäkään semmoista hiiren annosta.” H7

”- ehkä lähinnä se, että mitä se ravinto tekee sinun terveydelle, että miksi tarvitaan mitään osaa ravinnosta vaikka proteiinia ja tai rasvoja tai hiilihydraatteja että tulisi niinku tietämystä siitä, että miksi pitää syödä monipuolisesti ja miksi pitää syödä tätä osaa ravinnosta ja miksi ei voi vaikka elää vaan sillä kananugetilla.” H2

Joissakin luokissa oli tällä hetkellä tai oli aiempina vuosina ollut erityisruokavaliota noudattavia oppilaita, jolloin luokanopettajien mukaan oli ollut luontevaa keskustella ruokailijoiden yk-

silöllisistä tarpeista. Luokanopettajat nostivat esiin muun muassa diabeetikkojen oikean syömissen tärkeyden ja sen, että koko muukin luokka ymmärsi mahdollisesti sokerin merkityksen elimistössä. Eräs luokanopettajista kuvasi myös, kuinka ruoka-aineallergikot olivat oppineet katsomaan ruokalista ajoissa ruokailuun mennessään ja osasivat siten ottaa itselleen sopivan annoksen ruokaa.

”- joku rasvan määrä että miksi leivälle ei kannata panna 2 senttiä sitä rasvaa päälle. - Sitten mulla on aikaisempina vuosina ollut esimerkiksi diabeetikkoja luokassa, niin totta kai mä näistä hiilareista ja tämmöisistä asioista. Mitä siitä seuraa, jos esimerkiksi syö tuommoista nopeeta hiilaria.” H6

Yksi luokanopettajista nosti esiin sen, että oppilaat kyllä tietävät, miten täytyisi syödä, mutta motivaatio esimerkiksi kasvisten syömiseen voi olla vähäinen. Tämä luokanopettaja korosti, että samoin aikuiset tietävät, mitä lautaselle tulisi ottaa, mutta monelle aiheutti haasteita syödä päivittäin esimerkiksi puoli kiloa kasviksia.

” -Kyllä se asia menee perille, että jos tehdään työkirjan tehtäviä lautasmallissa, niin kyllä ne sen tietää. Mutta se varmaan aikuistenkin kohdalla ihan sama, että puoli kiloa päivässä kasviksia niin kyllä se tiukkaa tekee. Se täytyy niinku tosissaan joka ikisellä aterialla ajatella että. Kyllä koetetaan tehdä, mutta mä en tiedä millä sen saisi motivoitua. ” H7

Teemana ravitsemuskasvatus puhutti haastateltuja luokanopettajia paljon. Vaikka tätä käsitettä ei pidetty erityisen tunnettuna, oli kaikilla luokanopettajilla kuitenkin kokemuksia tähän liittyen. Tavat sekä menetelmät opetukseen vaihtelivat luokanopettajien ja opetettavien luokkasteiden mukaan. Kaikille oli kuitenkin yhteistä se, että ruokailu haluttiin pitää positiivisena asiana ja myönteistä suhtautumista sitä kohtaan haluttiin tukea. Eräs luokanopettaja totesikin tekevänsä kaikkensa, jotta oppilaiden asenne kehittyisi terveeksi ruokaan liittyen.

5.4 Muut

Edellä on kuvattu haastateltujen luokanopettajien kokemuksia kouluruokailun ohjaamisesta ja toteutuksesta. Lisäksi luokanopettajat ovat kuvanneet ruokailulle asetettuja tavoitteita ja merkityksiä sekä tapoja toteuttaa ravitsemuskasvatusta omassa opetuksessaan. Tässä luvussa on vielä koottu sellaisia asioita, jotka ovat tutkimuskysymysten kannalta nähty oleellisiksi ottaa

mukaan tässä työssä. Haastatteluiden viimeisenä teemana luokanopettajilta kysyttiin, olisiko heillä muuta sellaista, jonka he haluaisivat jakaa tässä tutkielmassa. Siispä tämän luvun tarkoitus on selventää vielä sellaisia kouluruokailun asioita, jotka luokanopettajat kokivat relevantteina huomioina ruokailuun liittyen ja jotka ovat olleet tutkimusongelman kannalta perusteltuja ottaa mukaan.

5.4.1 Kodin merkitys kouluruokailulle

Suurin osa haastatelluista luokanopettajista nosti kodin vaikutuksen olevan ruokailun kannalta merkittävä. Luokanopettajien mukaan opitut ruokatavat olivat suurimmaksi osaksi lähtöisin kotoa. Etenkin haarukan ja veitsen käytön puuttuminen näkyivät luokanopettajien kokemuksissa. Vaikka luokanopettajat näkivät vastuun kouluruokailussa kuuluvan heille itselleen, toivat he esiin sen, että muu päivän syöminen oli täysin kotien tehtävä. Vastauksissa painottuikin vanhempien ja huoltajien vastuu oikean ruokakasvatuksen ohjaamisesta.

”No se (vastuu) lähtee kyllä tosi vahvasti kotoa. Musta on hyvin vähän mitä me koulussa sitten voidaan tehdä tai sitten se menee tosi negatiivisen kautta tai sitten se menee ihan överiksi. - sen sellaisen terveen suhtautumisen ruokaan pitäisi tulla sieltä kotoa --.” H2

” - - kodin merkityshän on tosi suuri eli tietyllä tavalla niinku koti ihan kasvattaa siihen ruokailukulttuuriin ja siihen monipuolisuuteen ja ehkä siihen myös, että rauhoitutaan siihen syömiseen, että on se hetki, jolloin niinku nautitaan sitä ruokaa.” H8

Vanhempien asenteet kouluruokaa kohtaan vaihtelivat luokanopettajien kokemusten mukaan paljon. Huomattavalla osalla haastatelluista oli kokemuksia siitä, että vanhemmat olivat vähätelleet kouluruokaa, arvostelleet sitä, antaneet lapselle luvan olla syömättä ruokaa tai pitäneet ruokailua itsestään selvänä tapahtumana. Luokanopettajat kuvasivat kotona vallitsevan ruokakulttuurin heijastuvan kouluruokailutilanteeseen vahvasti. Oppilaat oppivat kotoa terveellisen ruoan ja kotiruoan merkityksen, jolloin koululounaan merkitys määrittyi vasta tämän mukaan.

” Ja ennen kaikkea juuri se, että sielläkin (kotona) ymmärrettäisiin sen koululounaan merkitys kokonaisuudessaan. Ettei se ole se itsestäänselvyys, vaan se on ihan terveellinen ja arvokas asia sen lapsen päivä.” H8

Osa luokanopettajista koki, että oppilaiden makumieltymykset olivat muuttuneet vahvasti aiempiin vuosiin verrattuna. Haastatelluilla oli huoli etenkin nykyaikana yleistyneiden energiajuomien ja sokeripitoisten välipalojen nauttimiseen. Nämä vaikuttivat kouluruokailun maistamiseen ja osaltaan sen arvottamiseen. Aineistosta ilmeni, että usein kouluruokaa syömättömien lasten välipalat näyttäytyivät epäterveellisinä. Tämän luokanopettajat kokivat merkittävänä seikkana tulevaisuutta ajatellen.

” - - jos se on niin herkkupainotteista, se vapaa-ajalla ruokaileminen tai syöminen, epäsäännöllistä ja herkkupainotteista, niin sehän on kai luonteva jatkumo, että ei se kouluruoka sitten maistu, - Oikeastaan tämä mua ihan huolettaa tämä kehitys, että mihin me vielä niinku tässä joudutaan. - - juuri, että minkälainen se ruokailukulttuuri on kotona. Ja sitten se että jos aamulla käydään ensiksi ostamassa niitä energiajuomia - - ” H8

”- - ne jotka koulussa syövät sitä hiiren annosta niin kyllä mä monesti sitten näen ne tuossa koulun pihalla, että on käyty kaupassa ja vedetään kaksisataaviisikymmentä grammasta fazerin suklaalevyä tai marabouta sitten iltpäivällä - - ” H7

Eriolaiset ruokakulttuurit nousivat esiin luokanopettajien kertoessa kotien merkityksestä. Hyvin suuri osa haastatelluista luokanopettajista koki, että pääsääntöisesti oppilaat osasivat syödä terveellisesti. Luokkaan kuuluvien oppilaiden kodeissa oli sellaisia, joissa lapset olivat oppineet maistamaan ja syömän monipuolisella tavalla. Luokanopettajat kokivat tämän erittäin positiivisena asiana ja olivat tyytyväisiä tällaisiin oppilaisiin. Kuitenkin haastatellut mainitsivat myös pikaruokakulttuurin yleistymisen ja sen, kuinka lasten mielikuvat terveellisestä ruoasta olivat joskus harhaanjohtavat. Muutama luokanopettaja painotti myös lämpimän aterian puuttumista kotona.

”Tai se siis kun koulussahan on se koko yhteiskunnan kirjo. Että siellä on niitä koteja, joissa ruokaan panostetaan ja tehdään vaikka minkälaisia ruokia. Sitten on niitä koteja, joissa se on tosiaan se pikaruokakulttuuri ainut ruokakulttuuri.” H6

Ruokakulttuureiden eroavaisuuksia löytyi myös siitä, millaisia perheet olivat ja mistä kulttuureista siihen kuuluvat jäsenet olivat lähtöisin. Yksi luokanopettajista nosti esiin kulttuuristen erojen vaikuttavan esimerkiksi ruoan maustamiseen ja siihen tottumiseen. Osa lapsista oli siis selkeästi tottunut mausteisempaan ruokaan, jolloin kouluruoka ei maistunut samalla tavalla.

” - - Jos on vaikka perunat ja jauhelihakastike, niin se voi olla että sen suuhun jonka äiti tekee kotona tosi hyvää ruokaa, syöpi koulussa tosi naftisti.” H3

Eräässä haastattelussa tuli ilmi myös erilainen suhtautuminen samassa perheessä olevien lasten syömiseen. Osa vanhemmista teki ruokia lasten mieltymyksen mukaan, mikä luokanopettajan mukaan johti siihen, etteivät lapset oppineet syömään tai maistamaan uusia ruoka-aineita. Nämä lapset eivät myöskään koulussa halunneet laajentaa makutottumuksiaan, jolloin luokanopettajan toimet kyseisen oppilaan ohjaamiseen olivat rajalliset.

”mun mielestä se on virhe, että vanhemmat lähtee siihen, että ne tekee eri ruuat lapsille. - sitten se niinku jotenkin jatkuu siitä, että ”niin ei meidän lapsi syö tota että se sille tehdään tätä.” No eihän ne ikinä opi syömään kaikkia ruokia, jos niille tehdään aina omat eri ruuat, että se lähtee jo siitä nyt pieleen se homma.” H6

Erääksi vaikeaksi teemaksi mainittiin tässä aineistossa ylipainosta puhuminen. Monella haastatellulla luokanopettajalla oli kokemuksia siitä, että luokalla olevien oppilaiden paino oli suoranainen tabu. Tämän muutama luokanopettajista otti varovaisesti esiin. Moni haastatelluista oli havainnut ylipainon olevan lapsilla yleistä. Luokanopettajilla oli valtava epävarmuus siitä, kuinka aiheesta voisi puhua paitsi kollegoille, oppilaille ja näiden huoltajille. Muutama luokanopettajista kuvasikin, etteivät he halunneet ottaa asiaa ollenkaan puheeksi kenenkään kanssa koulussa.

”Kaikesta muustahan melkein saa puhua, mutta ei ylipainosta, että se on jotenkin. Meillä on Suomessa tabu vaikka se aiheuttaa niinku niin paljon.” H6

”Mä en tuommoisia painonhallinta juttuja kyllä koulussa uskalla itse muuta kuin mutkan kautta-.” H7

Lähes kaikki haastatelluista luokanopettajista toivat esiin heikosti syömisen merkityksen oppilaan päivään. Osa oppilaista söi koulussa todella hyvin, mutta osa taas jätti säännöllisesti tai melko usein ruoan kokonaan syömättä tai söi ateriasta vain osan. Haastatellut kuvasivat, että osan lasten vanhemmat olivat antaneet luvan olla kokonaan syömättä ruokaa. Tällöin luokanopettajan oli lähes mahdoton tehdä asialle mitään. Oppilailla saattoi olla lisäksi ruokahaluun vaikuttavia seikkoja, kuten lääkitystä, joka madalsi ruokahalua. Huomattavan paljon oli myös

sellaisia lapsia, jotka ottivat tarjottimelle yksipuolisesti lempiruokaansa tai esimerkiksi leipää monta palaa.

” - - mut sitte on hirveän paljon näitä, ei syö juuri paljon mitään. Jos on makkaroita ja kastiketta, otetaan vain ne makkarat. - - Siis on olemassa tämmösiä lapsia. että se (ruoka) valikoima on tosi tosi pieni. Ja mistä pystyy näkemään, että mikä on koti, niin siinä on yksi iso asia, että mistä näkee, miten kotona on opetettu. Ja varmaan niinku rauhassa tutustutettu siihen ruokaan.” H3

Kaikkiaan haastatellut luokanopettajat kokivat kodin merkityksen vaikuttavan valtavasti ruokatuoneilla. Lisäksi kotien erilaiset tavat ja suhtautuminen ruokaan vaikuttivat oppilaisiin, eivätkä luokanopettajat aina tienneet, mikä oli kodin kanta mihinkin asiaan. Aineistossa toistui kuitenkin se, että luokanopettajat toivoivat kodin ymmärtävän kouluruoan kokonaisvaltaisen merkityksen lapsen koulupäivään ja oppimiseen.

5.4.2 Kotien kanssa tehtävä yhteistyö

Koska luokanopettajat määrittivät kodin vaikuttavan suuresti kouluruokailuun, ymmärsivät he yhteistyön tärkeyden kodin suuntaan. Kodin asema oppilaan ruokasuhteen muodostumiselle oli luokanopettajien mukaan selvä. Siksi tätä asiaa haluttiin vaalia ja välittää myös koteihin viestiä siitä, miksi kouluruoan syöminen oli oppilaille kannattavaa päivän aikana.

” - - Eli se, että jos mä näen, että niinku lapsi syö tosi vähän niin minähän olen sitten niinku yhteydessä koteihin tietysti siitä, koska en voi tietää mitä siinä on taustalla. Ja niinku just se että, pakottamaan en toki varmaan saakkaan, enkä halua ruveta siihen, mutta se että niin kun siellä kotonakin ymmärrettäisiin se, että miten tärkeä kuitenkin olisi se, että lapsi saa riittävästi ravintoa.” H8

” - - yleensä niinku kodin kanssa yhteistyössä sitä asiaa lähestytään. että kotihan se on tavallaan mistä kaikki lähtee.” H1

Luokanopettajien kokemukset olivat oppilaiden syömisen ja syömättömyyden suhteen erilaisia. Yksi luokanopettajista ilmaisi, että hänen luokallaan ruokailu sujui todella hyvin, eikä syömiseen ollut tarvetta puuttua sen kummemmin. Monella haastatellulla oli kuitenkin päinvastaisia kokemuksia. Luokanopettajilla oli herännyt huoli joidenkin oppilaiden syömisestä niin annoskoon, yksipuolisuuden kuin syömättömyyden suhteen. Tällöin vanhempiin oltiin yhteydessä

joko Wilma-viestein, puhelimitse tai oppilaiden ruokalautasista saatettiin ottaa kuvia. Suurin osa haastatelluista luokanopettajista oli ottanut ruokailun puheeksi myös vanhempien kanssa esimerkiksi vanhempainillan aikana.

” - - mutta aina kun mä sitten näen jotakin semmoista. Joka niinkun ylittää minun huolen kynnyksen myös sen ruokailun osalta, niin ainakin wilma-viestein olen kotiin kyllä yhteydessä sitten siinä tilanteessa.” H8

”-- kyllä ne vanhemmat sitä kysyy, vähintään vanhempainvartissa, että no vielä ois yks juttu, että miten se meidän (lapsen nimi) syö.” H7

Haastatellut kuvasivat, että joidenkin oppilaiden vanhemmat olivat antaneet luvan olla kokonaan syömättä ruokaa. Tällöin luokanopettajan oli lähes mahdoton tehdä asialle mitään. Eräässä haastattelussa ilmeni, että kodin kanssa oli tehty vastaavan kaltaisessa tilanteessa kompromissi, jotta oppilas kuitenkin osallistuisi ruokatilanteeseen. Kaikkiaan moni haastatelluista koki omat keinonsa puuttua syömiseen riittämättöminä. Luokanopettajilla oli myös epävarmuutta sen suhteen, kuinka paljon he uskalsivat puuttua oppilaiden syömiseen. Nämä haastatellut kuvasivat kulkevasa ikään kuin ”harmaalla alueella” tai ”veitsen terällä” sen suhteen, kuinka vahvasti oppilaita voisi opastaa ruokailuun. Eräällä luokanopettajalla oli myös tämän vuoksi kokemuksia siitä, että hän olisi puuttunut asiaan liikaa.

”Mutta sitten taas jos tiettyihin asioihin on liian silkkihansikkain - niin ongelma on se, että kuinka paljon siihen voi opettaja puuttua. - Se on vähän semmoisella veitsen terällä liikkumista -. Mulle on tullut vastaan se, että vanhemmat ovat sitä mieltä että puutun liikaa. Mutta tuota toisaalta sitten taas yleensä, että kun kaikki on hyvin niin ei kuulu mitään.” H7

Koska koulupäivän aikaiseen jaksamiseen vaikutti selvästi tasainen ravinnon saanti, peräänkuulutti moni haastatelluista vanhemmille aamiaisen tärkeyttä. Lähes kaikki aineistoon haastatellut luokanopettajat mainitsivat aamiaisen vaikutuksen olevan merkittävä etenkin aamupäivän aikana. Tähän luokanopettajat eivät itse voineet vaikuttaa kuin välillisesti vanhempien kautta, sillä aamupalan syöminen tapahtui ennen tuntien alkua.

” - - kyllähän ensinnäkin ne aamupalan, aamupalaa syömättömät lapset näkyy koulussa, että varsinkin jos sillä, yhdeksän-kymmenen kieppeillä alkavalla oppitunnilla lopussa alkaa olla ”milloin ruokaa, milloin ruokaa, milloin ruoka, mä jaksaa” niin se, jos tullaan kysymään, että ”no söitkö

aamupalan”, ”niin en mä syönyt”. Niin minusta se on tosi ikävä, että sehän on täysin vanhempien vastuulla, ei voida me vaikuttaa.” H7

” - - vanhemmille täytyy joskus panna viestiä että niinku esimerkiksi aamupala on luultavasti sen verran pieni tai heikko, että jos lapsi odottaa sitä ruokailun alkamista koko aamupäivän, kysyy että montako tuntia vielä syödään niin eihän se kyllä ressurkka ei paljon ajatella sitä asiaa mitä siellä on niinku pitäisi oppia -” H5

Luokanopettajien kokemusten mukaan vanhempien ja kodin merkitys lapsen syömiselle oli kiistatonta. Aineistossa luokanopettajat toivat esiin yhtä lailla puhuttaessa yhteistyön tukikeinoista ja merkityksestä sen, kuinka koti vaikutti kouluruoan sujuvuuteen. Moni haastatellusta toikin esiin sen, että kotiin oltiin yhteydessä herkästi, jos lapsen syöminen näytti huonolta tai muuta huolestuneisuutta ilmeni asiasta. Usein, jos vanhempien kanssa ei muuten ollut puhuttu ruokailusta, tuli asia viimeistään vanhempainilloissa tai -varteissa esiin. Huomattavan paljon luokanopettajilla oli epävarmuutta lisääviä tekijöitä liittyen kotien kanssa tehtävään yhteistyöhön. Haastatellut eivät halunneet puuttua liikaa oppilaidensa syömiseen, sillä raja kodin ja koulun välillä koettiin epätarkaksi. Myös koti oli saattanut antaa myönnytyksiä ruoan syömisestä suhteen koulussa, mikä taas vaikeutti luokanopettajien työtä.

5.4.3 Haasteet kouluruokailussa ja ruokahenkilöstön osuus

Kaiken kaikkiaan haastatellut luokanopettajat näkivät moninaisia haasteita kouluruokailussa tai ruokasuhteiden kehittämisessä. Haasteet saattoivat liittyä edellä kuvattuun yhteistyöhön kodin kanssa tai enemmän luokanopettajan omiin tietoihin ja käsityksiin. Haastatelluista luokanopettajista muutamalla oli käytytänsä lisäkoulutusta terveystieteisiin tai muuhun ruokakasvatukseen liittyen. Moni kuitenkin koki, että koulutus ruokailun ohjaamiseen ja terveen ruokakuvan kehittämiseksi oli puutteellista. Tämän vuoksi myös ruokailutilanne ja siihen suhtautuminen koettiin hyvin vaikeana asiana. Luokanopettajilla oli selkeä viesti, että lisäkoulutusta opettajien ravitsemuskasvatukselle tarvittaisiin lisää.

”Pitäishän se opettaa ensin ne opettajat, että mä tiedä eikö se opettajankoulutuslaitoksessa enää puhuta tällaisista ollenkaan.” H6

Myös tällä hetkellä vaikuttava maailmanlaajuinen koronapandemia koettiin merkittävänä haasteena terveellisen ruoan ohjaamisessa ja ruokailutilanteen järjestämisessä. Luokanopettajat kuvasivat koronatilanteen vaikuttavan tällä hetkellä kouluissa etenkin ruoka-aikataulujen porrastamisessa. Ruokasaleissa pyrittiin siihen, että oppilaat pystyivät ruokailemaan riittävän väljästi, mikä vaikutti kiireen kokemiseen, sillä aikatauluissa haluttiin pysyä. Lisäksi käsihygieniasta huolehdittiin huomattavasti enemmän ja ruokailuun lähteminen täytyi ajoittaa aiemmin. Aineistossa tuli vastaan yksi koulu, jossa oli päädytty koronan vuoksi ruokailemaan ruokasalin sijaan luokkahuoneissa. Tällöin pystyttiin välttämään ylimääräiset kontaktit muihin oppilaisiin ja luokkiin.

” - - ja nyt tietysti tää korona-aika on niin tosiaan, no ainahan me tietysti pestään kädet ja muut, mutta siinä vähän silti pitää vähän muutenkin niinku huolehtia niinku yleensä kun lähdetäänkin sinne ruokailuun, että ei mennä siihen sumppuun ja eteisessä ei olisi liian monta luokkaa yhtä aikaa lähdössä ja ollaanko oikeassa aikataulussa. Ollaanko myöhässä, onko toiset. ” H8

”Meillä on ollut tässä korona aikana tuota itseasiassa kaksi eri käytäntöä, - me oltiin tuossa kokonainen vuosi ihan semmoisessa vanhanaikaisessa systeemissä siinä, että me haettiin kärry luokkaan ja opettaja jakoi kouluun ruoan, mutta nyt me sitten taas tuota ollaan tuolla, ruokalassa, mutta istutaan turvaväleihin, -.” H6

Yksi aineistossa keskeisesti esiinnoussut teema koski myös ruokapalveluhenkilöstön tai keittämisen osuutta kouluruokailussa. Osassa kouluissa koulun keittäjät ja ruokapalveluhenkilöstö toimivat ikään kuin kulisissa. Luokanopettajat eivät kokeneet tällöin, että esimerkiksi ohjaamisvastuu kuuluisi heille. Tällöin henkilöstön tehtäviin kuului lähinnä valmistaa ruoka ja asettaa se linjastolle.

” - - eihän se (vastuu) kuulu ruokapalveluhenkilöstölle. Että he tarjoilee sen ruoan sinne ja pitää huolen että siinä linjastossa on sitä ruokaa aina saatavilla ja näin, mutta kyllähän se opettajan vastuulla on se luokan ruokailu siis sehän on opettajan vastuulla.” H6

Aineistossa oli kuitenkin myös muutama koulu, jossa keittäjät toimivat päivittäin oppilaiden kanssa. Osa keittäjistä valvoi ruoan ottamista ja ohjasi muun muassa astioiden palautusta. Luokanopettajat myös kokivat keittäjät asiantuntijoina ravitsemukseen liittyen ja heidän tehtävänsä ruokailun ohjaamisessa arvostettiin. Heillä oli myös osavastuu erikoisruokavaliota noudattavien lasten ruoan huolehtimisessa.

” - - meidän koulun keittäjä on kyllä aika napakka tyyppi että hän tarkkailee itseasiassa linjastolla aina kun ehtii. Sanoo ja antaa kommenttia myös sieltä mikä on musta tosi hyvä, koska hän on tavallaan siellä se ravitsemuksen ammattilainen, niin tietenkin ne pienet lapset häntä kyllä kuuntelee sitten. Hän on myös ehkä vähän pelottava niiden mielestä.” H2

” - - ruokapalvelu meillä tietysti hoitaa sen ruoan pöytään ja heillä on vastuu siitä, että nämä diettiläiset saa oikeaa ruokaa mutta kyllä me opettajatkin siinä päältä sitten katsotaan kuitenkin ja tuntuu että täytyy olla tietoinen koska kuitenkin voi vaihtuakin henkilöt ja olla sijaisia. Me sitten huolehditaan siitä ruokarauhasta ja ruokailun tavoista meidän koululla.” H4

Tässä aineistossa suuria esiinnousseita haasteita luokanopettajilla oli koskien ruokailutilanteen ohjaamista ja ruokasuhteen muodostamista. Suurin osa haastatelluista ei osannut sanoa, kuinka tilanteisiin kannattaisi puuttua ja oma asema käsitettiin vaikeaksi. Hyvin moni luokanopettajista olisi toivonut ravitsemuskasvatukseen ja kouluruokailuun liittyvää ohjausta tai lisäkoulutusta. Lisäksi vuoden 2020 jälkeen koronaviruspandemia on vaikuttanut kouluruokailuun merkittäväällä tavalla. Käytänteet ruokailulle ovat muuttuneet paljon luokanopettajien kokemusten mukaan ja ylimääräisiä kontakteja muihin luokkiin on vähennetty.

6 Johtopäätökset

Tämän Pro gradu -tutkielman tarkoituksena oli selvittää kentällä työskentelevien luokanopettajien kokemuksia kouluruokailusta ja siitä, millaisia käsityksiä ja tapoja heillä on toteuttaa ravitsemuskasvatusta. Aiheen valinnan taustalla oli tutkijoiden huoli siitä, onko luokanopettajilla riittävästi taitoja, tietoja ja resursseja ohjata kouluruokailua. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys kartoitti kouluruokailun historiallista asemaa ja sitä ohjaavia velvoitteita. Teoreettinen kehys sisälsi kouluruokailun merkityksiä lapsen kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin kannalta, joihin sisältyy fyysinen, sosiaalinen ja kasvatuksellinen ulottuvuus. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen avulla tavoitteena oli saada selville luokanopettajien kokemuksia kouluruokailusta ja sen sujumisesta. Toinen ja kolmas tutkimuskysymys keskittyivät ravitsemuskasvatuksen käsitteeseen, joka tässä tutkimuksessa linjataan hyvin läheiseksi kouluruokailuun ja ruokailuun lasten kanssa. Siksi tässä tutkimuksessa on ollut perusteellista pedagogisesta näkökulmasta tarkastella molempien käsitteiden merkitystä ja yhteyttä toisiinsa.

Luokanopettajien kokemuksia ja käsityksiä kerättiin tähän tutkimukseen yhteensä kahdeksalta luokanopettajalta. Haastateltujen luokanopettajien opettamia luokka-asteita ei eroteltu tässä tutkimuksessa ollenkaan. Mainittavaa oli kuitenkin se, että he opettivat eri ikäisiä oppilaita ja lisäksi osalla oli myös aineenopettajan pätevyys. Siten monella haastatellulla oli siis kokemuksia kouluruokailusta niin ylä- kuin alakoulunkin puolelta. Tässä tutkimuksessa haastateltujen kokemukset on kuitenkin rajattu niihin, jotka koskettavat alakoulun ruokailua. Aineiston pohjalta voidaan todeta, että luokanopettajat liittyivät kouluruokailuun osaksi hyvin monen tasoisia ulottuvuuksia. Kokemukset ja käsitykset jaettiin tulokset-kappaleessa yläkäsitteisiin, joita ovat kouluruokailu tilanteena, kouluruokailun tavoitteet ja merkitykset, ravitsemuskasvatus sekä muut.

Tässä luvussa tutkimuksen tuloksia tarkastellaan suhteessa teoriaan ja tehdään sitä kautta johtopäätöksiä. Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen vastataan alaluvussa 6.1, toiseen alaluvussa 6.2 ja kolmanteen alaluvussa 6.3. Tärkeää on huomioida, että tuloksia ei voida yleistää, vaan ne kertovat vain tämän tutkimuksen kohdejoukon kokemuksista. Tässä tutkimuksessa mukana olleet luokanopettajat olivat eri puolilta Suomea, ja heillä oli vaihteleva määrä opetusvuosia takana. Täten tämän tutkimuksen avulla saadaan kuitenkin kattava käsitys siitä, millaisena luokanopettajat kokevat kouluruokailun tällä hetkellä suomalaisessa peruskoulussa ja mahdollisuudet sekä tavat toteuttaa ravitsemuskasvatusta luokassa. Siten tuloksia voidaan pitää suuntaa antavina ja kouluruokailun tilannetta avaavina luokanopettajien näkökulmasta

6.1 Luokanopettajien kokemuksia kouluruokailusta

Luokanopettajilla oli kouluruokailusta hyvin monenlaisia kokemuksia. Kouluruokailu tuo luokanopettajien kokemusten mukaan luontevan tilanteen kohdata oppilaat. Merkittävänä asiana tuloksissa nousi esiin ruokailun fysiologinen merkitys oppimiseen. Luokanopettajat nostivat kouluruokailun pääasialliseksi merkitykseksi nimenomaan sen, että ruokailun turvin oppilaat jaksavat opiskella päivän. Jo historian alussa on tunnustettu kouluruokailun merkittävä vaikutus auttaa oppilaita jaksamaan koulupäivän ajan ja sitä kautta myös edistää oppimista (Lintukangas ym., 2012, 147–148). Luokanopettajien kokemusten mukaan vähäisesti aamupalaa ja kouluruokaa syöneiden oppilaiden työskentely ilmeni jaksamattomuutena. Tähän liittyen haastateltavat korostivat kouluruokailun kansanterveydellistä merkitystä terveellisen ruokasuhteen muodostamisessa ja ruokailuaikojen oppimisessa.

Luokanopettajat kokivat tärkeänä ruokailuun liittyvät rutiinit, joiden avulla ruokailuun valmistaututaan, siirrytään ja ruokailussa toimitaan. Lähes kaikki tutkimuksessa mukana olleet luokanopettajat ruokailivat ruokasalissa oppilasryhmänsä kanssa. Kaksi haastateltavaa kertoi kokemuksistaan, jossa he olivat ruokailleet omassa luokassaan. Etenkin toisen luokassa ruokailleen luokanopettajan kokemuksissa painottui tilanteen rauhallisuus ja vapaus tehdä ruokailutilanteesta oman luokan näköinen. Luokanopettaja oli muun muassa laittanut musiikkia kuulumaan ruokailun ajaksi ja sitä kautta vaikuttanut ruokailun ilmapiiriin. Ruokasali oli luokanopettajien kokemuksen mukaan helposti meluisa, ja siksi eräässä koulussa oli jopa kielletty puhuminen ruokailun aikana. Tätä tutkimuksessa mukana olleet luokanopettajat vieroksuivat ja kertoivat, että sen toteuttaminen käytännössä tuntui hankalalta.

Valtion ravitsemusneuvottelukunnan (2017, 32) linjauksen mukaan vähimmäisaika ruokailulle on puoli tuntia ja lisäksi sen jälkeen on suositeltavaa vielä noin varttitunnin mahdollisuutta ulkoiluun tai muuhun virkistäytymiseen. Lintukankaan ja kollegoiden (1999) mukaan ruokailusta täytyisi tehdä kiireetön hetki, mutta tosiasiallisesti oppilaat saattavat syödä hyvin lyhyessä ajassa. Tulosten mukaan kaikissa kouluissa ei ruokailulle ja sen jälkeiselle välitunnille ollut varattu riittävästi aikaa. Eräs haastateltavista kuvasi, kuinka heillä on yhteensä 20 minuuttia aikaa ruokailulle ja välitunnille. Tämä voi johtaa siihen, että oppilailta on syömisen sijaan kiire välitunnille, jolloin ruokailuun ei kiinnitetä huomiota. Luokanopettajat kokivat ruokailutilanteen ravintolakäyntiin verrattavana tilanteena, jonka aikana voi keskustella muiden kanssa. Osa luokanopettajista myös kuvasi ruokailutilanteen mahdollisuutena tutustua oppilaisiinsa paremmin.

Luokanopettajat toivat myös haastatteluissa esiin koskien ruokailuaikaa sen, mihin kellonai-kaan ruokailu sijoittui päivässä. Urhon ja Hasusen (2004, 35) teettämässä tutkimuksessa ilmeni, että suurin osa ruokailuista sijoittui kello 10–12 välille. Merkittävä osa (80 prosenttia) Urhon ja Hasusen (2004, 35) tutkimuksessa myös piti ruokailuajankohtaa sopivana. Tässä tutkimuk- sessa luokanopettajat toivat esiin sen, että ruokailuajankohta riippui vahvasti päivästä. Vaikka ongelmallisempana pidettiin sitä, kuinka kauan ruokailulle oli varattu aikaa, kuin milloin ruo- kailuun mentiin, kokivat luokanopettajat sen lukujärjestyksellisen sijoittumisen merkittävänä. Myöhäinen ruokailu heijastui luokanopettajien mukaan esimerkiksi tunneilla väsymiseen. Kes- kustelua tässä tutkimuksessa herätti myös se, missä luokanopettajat ruokailivat ruokailun ai- kana. Osa haastatelluista kävi silloin tällöin syömässä opettajille tarkoitettussa pöydässä. Kui- tenkin suurin osa luokanopettajista koki, että ruokailu oppilaiden kanssa samassa pöydässä tai heidän vieressään oli järkevää. Myös Urhon ja Hasusen (2004, 44) tutkimuksessa yli puolet vastaajista ruokaili oppilaiden kanssa ja vain 3 prosenttia kokonaan eri tilassa.

Lähtökohtana tutkimuksessa oli tuoda luokanopettajien ääni kuuluviin kouluruokailun osalta. Johdannossa pohdittiin, millä tavalla luokanopettajat kokevat kouluruokailun ohjaamisen ja ovatko he sälyttäneet vastuuta ruokailusta keittiöhenkilökunnalle. Tuloksissa selvisi, että luo- kanopettajat eivät ole sälyttäneet vastuuta ruokapalveluhenkilöstölle, vaan tietävät oman vas- tuunsa ruokailun ohjaamisessa. Vastuuta ruokakasvatuksesta sysätään tämän tutkimuksen tu- losten mukaan kodeille, koska luokanopettajien mukaan kodeilla on suurin vastuu opettaa lap- silleen ruokailutavat. Strengell (2010, 66) toteaa, että kodin merkitys on suuri ruokatottumus- ten, makumieltymysten ja ruokavalion vaihtelevuuden osalta. Toisaalta opetussuunnitelman (OPH, 2014, 42) tavoitteissa mainitaan ruokakasvatuksen tavoite, joten myös opettajilla ja kou- lun muulla henkilökunnalla on velvollisuus opettaa oppilaille ruokailun eri osa-alueiden sisäl- töjä.

Tulosten mukaan sääntöjä ruokailulle oli kirjattu ylös vain yhdessä koulussa, joten säännöt jäi- vät muiden luokanopettajien kokemusten mukaan osaksi niin sanottua piilo-opetussuunnitel- ma. Piilo-opetussuunnitelman mukainen toiminta jää usein hiljaiseksi tiedoksi. Lintukangas (2009, 35) kuvaa hiljaista tietoa työyhteisön rutiineissa esiintyväksi toimintatavaksi. Luokan- opettajalla on tulosten perusteella valta sanella omalle luokalleen ruokailun säännöt, jotka liit- tyvät muun muassa ruoan maistamiseen. Oppilaiden on siis sopeuduttava kulloisenkin luokan- opettajan sääntöihin, jotka voivat vaihdella merkittävästi opettajien välillä. Tässä tutkimuksessa mukana olleet luokanopettajat kokivat myös valvontaruokailun eri tavalla. Osa kyseenalaisti

kollegoidensa toiminnan syödä muiden opettajien pöydässä, jolloin valvonta ja ruokailun ohjaaminen on haasteellisempaa. Toisaalta osa tämän tutkimuksen luokanopettajista söi välillä oppilaiden pöydässä ja välillä muiden opettajien kanssa. Ne luokanopettajat, jotka ruokailivat myös välillä aikuisten pöydässä, painottivat valvovansa ruokailua, vaikka eivät istuisikaan oppilaiden pöydässä. Valvonnan takia usein kävikin niin, että luokanopettajat söivät oman ruokansa kylmänä. Haastateltujen mielestä yhteisö nojasi sääntöjen suhteen siis vahvasti hiljaisen tiedon käyttämiseen ja muun muassa käytöstapojen itsestään selvänä pitämiseen.

Kouluruoan arvostuksen vähenemistä ja sen pitämistä itsestäänselvyytenä ei tässä tutkimuksessa tullut kunnolla esiin. Luokanopettajat korostivat kouluruokailu arvostamista ja olivat käsitelleet sitä oppilaidenkin kanssa. Toisaalta he toivat esiin napostelukulttuurin ja ylipainon lisääntymisen, joka voi vaikuttaa kouluruokailun suosion vähenemiseen. Pääosin haastatellut luokanopettajat kokivat kouluruokailun olevan hyvin positiivinen tapahtuma päivän aikana. Luokanopettajat kuitenkin kertoivat haastatteluissa kokeneensa, että ruoan laatu oli heikentynyt osassa kouluissa edellisiin vuosiin verrattuna. Alalla kauan olleet luokanopettajat kokivat erityisesti ruoan laadussa heikentymistä, mutta he nostivat esiin myös makumieltymyksen muutokset, jonka takia perinteiset ruoat eivät enää välttämättä maistu oppilaille.

Raulio ja kumppanit (2018) toivat esiin tutkimuksessaan salaatin ja kasvien liian vähäisen käytön suomalaisen väestön keskuudessa. Tässä tutkimuksessa mukana olleet luokanopettajat toivat myös haastatteluissa esiin haasteita salaatin syömisen suhteen. Osa oppilaista otti luokanopettajien mukaan lautaselleen yksipuolisesti vain esimerkiksi aterian proteiinin, kuten uunimakkaran. Haastateltavista luokanopettajista kaksi mainitsi, että heidän kouluillaan tarjotaan osa salaateista niin sanottuina raitasalaatteina, eli salaatin komponentit tarjotaan erikseen. Raulion ja kollegoiden (2018) mukaan tämä voi lisätä salaatin suosiota ja menekkiä, koska silloin oppilas voi kerätä lautaselleen itselleen mieluisat salaatin osat. Tämä voidaan tulkita myös oppilaiden osallisuudeksi kouluruokailussa, samalla tavalla kuin esimerkiksi toiveruokapäivät. Myös ruokatoiveet olivat sellaisia, joita muutama luokanopettaja mainitsi haastatteluiden aikana. Eräs luokanopettaja painotti, kuinka suosikkiruoista näkyi kodin ruokakulttuurin merkitys. Kouluruokatoiveena oli tällä koululla toivottu ”kunnon kotiruokaa”, johon sisältyivät ranskalaiset perunat ja nugetit. Tätä kyseinen luokanopettaja piti huolestuttavana kehityksen suuntana ruokakulttuureissa.

6.2 Luokanopettajien käsityksiä ruokakasvatuksesta

Aineiston pohjalta merkittävin huomio keskittyi siihen, kuinka moniulotteisena ravitsemuskasvatus voitiin kokea. Käsitykset ruokakasvatuksesta näkyivät luokanopettajien kokemuksissa syömisen ohjaamisen haasteina. He pohtivat, kuinka paljon voivat ohjata ruokailua, ja toisaalta kuinka paljon voivat puuttua oppilaan syömiseen. Katsauksessa kouluruokailun historiaan selvisi, että oppilaita on vuosikymmenten aikana painostettu ja pakotettu syömään (Sillanpää, 2003, 92). Tämän tutkimuksen tulosten mukaan pakottamista oli ollut vain yhden luokanopettajan kokemuksessa ja tässäkin kyseessä ei ollut hänen oma luokkansa, vaan saman koulun toinen luokka. Tässä luokassa oli otettu käyttöön maistamispakko, koska oppilaat eivät syöneet juuri mitään. Luokanopettaja oli huomannut negatiivista ilmapiiriä kyseisessä luokassa pakottamisen takia. Heikosti syöviä oppilaita oli lähes jokaisen luokanopettajan kokemuksissa. Selvitysten mukaan vain harvat oppilaat syövätkin kouluruokailussa kaikki ateriaan kuuluvat osat (Kouluterveyskysely THL, 2021; Tilles-Tirkkonen ym., 2021). Tässä tutkimuksessa luokanopettajat totesivat, että lautasmallin vaatimuksesta on täytynyt luopua, mutta he painottivat lämpimän ruoan roolia oppilaan jaksamisen kannalta.

Ruokakasvatus näyttäytyi haastatteluissa myös ohjaamisessa sopivien ruokamäärien ottamiseen, syömättä jättämiseen ja tapakasvatukseen. Tässä tutkimuksessa mukana olleet luokanopettajat kokivat tärkeänä sen, että syömään ei saanut alkaa pakottaa. Näyttää siltä, että luokanopettajat siis tiedostavat oman vastuunsa oppilaiden luontevan ruokasuhteen muodostamisessa. Luokanopettajat kokivat kuitenkin ristiriitaa siinä, kuinka paljon he voivat vaatia oppilaalta ruokailutilanteessa. Erityisen haasteellisena koettiin oppilaat, jotka söivät todella vähän tai eivät ollenkaan. Eräs haastateltavista totesikin, että keinot ruokailun tukemiseen ovat vähissä, koska hän ei haluaisi olla aiheuttamassa esimerkiksi syömishäiriötä lapselle. Tässä taustalla oli luokanopettajan kokemus, kuinka terveydenhoitaja oli puuttunut ylipainoisen oppilaan ruokailuun ja oppilaalle oli myöhemmin puhjennut syömishäiriö. Luokanopettajat olivat siis tiedostaneet, että ruokailun taidot eivät kehity painostamisella tai pakottamisella, vaan luontevalla ruokakasvatuksella ja positiivisella ilmapiirillä.

Kappaleessa 4.1.1 käsiteltiin syömisen taidon käsitettä, jonka oli kehittänyt Satter (2007). Syömisen taidon käsitettä ei tutkimuksessa nostettu esiin, mutta sen ulottuvuuksia näkyi luokanopettajien vastauksissa. Lähes kaikki korostivat sitä, että eivät lähde pakottamaan, vaan yrittävät kannustaa oppilaita maistelemaan. Luokanopettajat pyrkivät siis tukemaan myönteisen asenteen syntymistä ruokaa kohtaan sekä edistämään ruoan hyväksymistä. Syömisen sisäisen

säätelyn tukena taas on se, että oppilaan syömiin ruokamääriin ei puututa, vaan luotetaan hänen omiin säätelykykyihinsä (Tilles-Tirkkonen, 2016). Jotta varsinaiset syömisen taidon ulottuvuudet täyttyisivät, täytyisi kuitenkin opetuksessa ottaa niitä aktiivisemmin esiin. Jos oppilaalla ei ole syömisen taitoja, ei auta lautasmallin opetteleminen. Taidot pitää saada käytäntöön. Pelkkä oppilaan omiin taitoihin luottaminen ei ole aktiivista ravitsemuskasvatusta. Myönteisellä, säännöllisesti toteutettavalla ravitsemuskasvatuksella, voi olla merkittävä rooli syömisen taitojen karttumisessa ja sitä kautta myös ylipainon ehkäisemisessä.

Huomattavaa haastateltujen luokanopettajien haastatteluissa oli se, että heille ravitsemuskasvatuksen käsite oli melko vieras, eikä sitä tunnistettu suoranaisesti. Myös ruoan tavoitteista puhuttaessa psyykkisten tavoitteiden merkitys ilmeni haastatteluiden muissa osioissa, kuin psyykkisten tavoitteiden osiossa. Luokanopettajista hyvin moni nimesi ruokailun sosiaalisia ja fyysisiä tavoitteita, mutta psyykkisten tavoitteiden osuus jäi vähäiseksi tai niistä ei osattu sanoa mitään.

6.3 Luokanopettajien tapoja toteuttaa ruokakasvatusta

Tulosten mukaan luokanopettajat kokivat kouluruokailun oppimistilanteena ja oppituntina, jolloin siihen sisältyi luontevana osana myös ruokakasvatus. Kouluruokailua arvostettiin ja sen merkitystä korostettiin sekä oppimisen että oppilaan oman hyvinvoinnin kannalta. Keinoja myönteiseen ruokailun edistämiseen löytyi luokanopettajilta itseltään jonkin verran. Keinoissa näkyi luokanopettajan oma mielenkiinto ja persoonallisuus opetukseen. Kappaleessa 3.1.1 käsiteltiin Tilles-Tirkkosen (2016) tutkimusta, jonka mukaan alakoulun ravitsemuskasvatukselta puuttuvat yhteiset toimintalinjaukset, minkä takia oppilaat voivat olla hyvin erilaisessa asemassa asian suhteen. Keinojen vaihtelevuus ja yhteisten linjausten puute näkyi myös tässä tutkimuksessa. Haastateltavat luokanopettajat luottivat ruokakasvatuksessa oppiaineiden sisältöjen tarjoamiin mahdollisuuksiin ja siksi opetus painottui usein ruoan ravitsemukselliseen sisältöön. Varsinaista, säännöllisesti toteutettavaa ravitsemuskasvatusta haastatteluissa tuli esiin vähemmän.

Tilles-Tirkkonen (2016) ehdottaa yhtenä vaihtoehtona ruokakasvatuksen integroimista osaksi eri oppiaineita, jolloin siitä tulisi säännöllinen osa oppilaan kouluviikkoa. Tämän tutkimuksen haastatteluissa osa opettajista oli sisällyttänyt eri oppiaineisiin, kuten kuvataiteeseen ja musiikkiin, ruokakasvatusta tukevia keinoja. Näitä olivat olleet esimerkiksi erilaisten vihannesten piir-

täminen ja ruokalaulujen tai -lorujen lausuminen. Komonen (2014, 59) nostaakin esiin Rautakosken (2013) tekemän opinnäytetyön, jolla oli saatu lisättyä opetusjakson aikana alakoulun puolella oppilaiden kiinnostusta ruokaa kohtaan. Hän näkeekin, että alakoulun myöhemmillä luokilla oppilaiden valmiudet oppia ruokakasvatuksen teemoja, ovat hyvät. Tässä työssä haastatellut luokanopettajat mainitsivat käsitelleensä ruoan tuotantoon liittyviä asioita ja osalla oli jopa ollut mahdollisuus vierailulla navetan puolella seuraamassa sitä. Nämä luokanopettajat pitivätkin tärkeänä sitä, että oppilaat ymmärsivät ruoan kiertokulun ja sen, miten se oikeasti päätyi lautaselle.

Tulosten perusteella luokanopettajat luottivat ruokakasvatuksessa oppiaineiden, erityisesti ympäristöopin sisältöihin. Ympäristöopin oppikirjojen sisällöissä ruokailua käsitellään terveellisistä valinnoista käsin ja opetetaan muun muassa lautasmallin periaate. Tulosten mukaan koulujen ruokakasvatuksen perustana on siis terveellisen ja monipuolisen ruokailun opetteleminen teoriassa, mutta varsinaista ruokailun myönteistä edistämistä ei opetuksessa juuri ole. Tämä näkyi muun muassa siinä, että ruokakasvatuksen sanottiin olevan erityisesti proteiinien ja hiilihydraattien käsittelyä. Muutama luokanopettajista toikin esiin sitä, että usein oppilaat tietävät kyllä, kuinka ruokailussa tulisi käyttäytyä ja kuinka paljon mitään ruokaan kuuluvaa osaa tulisi ottaa. Nämä taidot eivät kuitenkaan toteudu käytännössä, vaan oppilaat voivat olla hyvin valikoivia syömänsä ruoan suhteen. Yksi haastateltava mietti, mennäänkö jo ohi ruokakasvatuksen aiheen, kun hän kertoi, kuinka oli leiponut ja leikkinyt ravintolaleikkejä oppilaiden kanssa. Sama luokanopettaja myös totesi, että hän ei ole vahvuusalueellaan ravitsemuskasvatuksesta puhuttaessa, koska ei ymmärrä proteiineista ja hiilihydraateista juuri mitään. Tässä vastauksessa näkyi oletamus siitä, että ravitsemuskasvatus on ruoan sisällön tuntemista ja painottuu fysiologiseen puoleen. Tämän tutkimuksen teoriaosion mukaan kaikenlainen myönteinen ruokailun edistäminen on ravitsemuskasvatusta, joten edelle mainitun luokanopettajan toteuttama työskentely leipomisineen ja ravintolaleikkeineen olikin juuri asian ytimessä. Näyttää siis siltä, että luokanopettajat eivät tunnistanee ruokakasvatuksen kaikkia ulottuvuuksia.

7 Pohdinta

Jo historian alussa kouluruokailun perimmäisenä merkityksenä on ollut varmistaa oppilaiden jaksaminen koulupäivän ajan. Tämä kouluruokailun merkitys ei ole kadonnut vuosien aikana minnekään tämän tutkimuksen mukaan, vaan edelleen ruokailun fysiologinen merkitys on perusteltua nostaa esiin. Kouluruokailun avulla oppilaat pysyvät virkeinä ja heillä riittää energiaa oppimiseen. Myös tämän tutkimuksen tuloksissa kävi ilmi, että peruskoulun ruokakasvatuksessa painottuu ruokailun fysiologinen puoli. Se täyttykö tämän osa-alueen tavoite, oli luokanopettajille epävarmaa. Luokanopettajat totesivatkin, että aikuisetkin tietävät, miten tulisi syödä, mutta silti esimerkiksi puolen kilon kasvistavoite päivässä ei usein täyty. Siksi tärkeää olisikin tunnistaa ja tunnustaa kouluruokailun pedagoginen ulottuvuus ja syöminen opeteltavana taitona. Laadukkaan ruokakasvatuksen avulla voitaisiin ennen kaikkea edistää oppilaiden myönteistä suhtautumista ruokaa ja ruokailua kohtaan, joka on myös yksi syömisen taidon ulottuvuuksista.

Ruokailu on hyvin laaja aihe ja luokanopettajien kokemuksista nousi esiin monenlaisia merkityksiä ja kokemuksia. Kouluruokailu koettiin positiivisena ja paljon myönteistä koulun arkeen tuovana asiana. Luokanopettajat arvostivat kouluruokaa ja halusivat tuoda sen tärkeyttä esiin. Osittain tämä voi johtua siitä, että tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat olivat kiinnostuneita ruokailun kehittämisestä ja he kokivat sen tärkeäksi. Haasteena koettiin heikosti syövät oppilaat, joiden tukemiseen haastattelussa mukana olleet luokanopettajat olivat käyttäneet palkitsemista tai muuta kannustamista. Tutkimuksessamme yksi haastateltava käytti heikosti syövästä oppilaista sanontaa ”huono syömään”. Syöminen siis voidaan ajatella jotenkin henkilökohtaisena ominaisuutena, ei niinkään opeteltavana taitona. Toisaalta tämä sanonta voi olla myös tapa, jonka merkitystä ei vain ole tullut ajatelleeksi sen syvemmin. Sen sijaan esimerkiksi muista oppiaineista, kuten matematiikasta tai liikunnasta puhutaan haasteena, ei oppilaan henkilökohtaisena heikkona piirteenä tai huonoutena.

Tutkimuksessa mukana olleet luokanopettajat kokivat, että keinoja puuttua ruokailun haasteisiin ei juuri ollut. Tämä liittyi myös tämän työn tekijöiden ennakko-oletuksiin ja siihen, mitkä tutkimuksen lähtökohdiksi asetettiin. Yhtenä kiinnostuksenkohteista oli nimenomaan se, kokevatko luokanopettajat, että heillä on riittävät tiedot ja taidot ruokailutilanteen ohjaamiseen. Tutkimuksissa ilmeni, että syöminen koetaan henkilökohtaisena asiana. Haastattelussa mukana olleet luokanopettajat kokivatkin, että eivät halua olla aiheuttamassa oppilaille syömiseen liittyviä häiriöitä puuttumalla syömiseen. Toisaalta ruokailu voidaan kokea niin itsestään selvänä

asiana, että ruokailua ei edes mielletä oppitunniksi. Tässä haastattelussa usea haastateltava totesi kuitenkin, että kouluruokailu on myös yksi päivän aikainen oppitunti. Toisaalta luokanopettajien kouluruokailun aikana toteuttama ruokakasvatus liittyi enimmäkseen tapakasvatukseen: ei varsinaiseen ruokailun ja syömisen edistämiseen myönteisin keinoin.

Aihetta pohtiessa lisää, syöminen onki hyvin erilainen oppitunti verrattuna esimerkiksi matematiikkaan tai liikuntaan. Liikunnassa oppilaan yhtenä motivointikeinona voi olla arviointi ja konkreettisten uusien taitojen opetteleminen, mutta ruokailu taas on laadultaan hyvin erilainen. Ruokailun ja syömisen taidot ovat laajoja ja hyvin henkilökohtaisia taitoja. Luokanopettajien kuvaama keinojen puuttuminen voi tarkoittaa sitä, että heillä ei ole tietoa esimerkiksi syömisen taidoista. Toisaalta ei voida olettaa, että luokanopettajalla edes olisi keinoja, jos heitä ei ole koulutettu ravitsemukseen liittyvissä asioissa. Koulutuksen puute johtaa siihen, että keinot ovat hyvin kirjavat. Tämän tutkielman kirjoittajat ovat panneet merkille, että tämänhetkisessä luokanopettajan koulutusohjelmassa ei ole sisällytetty ollenkaan ruokakasvatusta tai ruokailuun liittyvää opetusta. Tästä ei siis voi lähteä syyttämään opettajia, vaan asiaa täytyisi pohtia yleisemmällä tasolla. Kuitenkin aihe on myös yhteiskunnallinen haaste ylipainon lisääntyessä ja siksi siihen täytyisi jollakin tavalla antaa resursseja ja lisäkoulutusta. Keinojen lisäämisen täytyisi kuitenkin tapahtua siten, että luokanopettajien työtaakkaa ei lisättäisi. Valmiiden ruokakasvatusmallien käyttäminen, joita käytiin kappaleessa 3.2.1 läpi, voisi olla hyödyllistä. Lyhyt, napakka koulutus aiheeseen liittyen voisi antaa myös merkittäviä työkaluja luokanopettajille.

Tulosten mukaan joissakin kouluissa ruokailulle ja sen jälkeiselle välitunnille on liian vähän aikaa. Lukujärjestysten suunnitteleminen koko koulun tarpeisiin on varmasti haasteellista, mutta silti oppilaan riittävästä ruokailuajasta ja sen jälkeisestä ulkoilusta tulisi pitää kiinni. Eräs luokanopettajista totesikin, että aikoo ottaa asian puheeksi omassa koulussaan. Osa haastateltavista koki kouluruokailutilanteen levottomana ja meluisana. Osalla haastateltavista taas oli kokemusta omassa luokassa, jossa kouluruokatilanne oli ollut rauhallinen ja tunnelmallinen. Tällainen mahdollisuus voisi olla etuna etenkin levottoman ryhmän kanssa, mutta esteeksi voitua ruokailun käytännön järjestäminen ja hygieniamääräykset. Ruokasalin rakentaminen siten, että ison, laajan tilan sijaan ruokasalissa olisi pieniä erillisiä tiloja, voisi myös vaikuttaa ruokailun rauhallisuuteen.

Luokanopettajat pitivät ruokailua myös tärkeänä hengähdysshetkenä, jonka aikana oli mahdollisuus kohdata oppilaita. Sosiaalisena tilanteena kouluruokailu nähtiin mahdollisuutena kult-

tuurin ja tapakasvatuksen oppimistilanteena. Kouluruokailu tilanteena oli kuitenkin monikirjava ja usea haastateltavista kuvasi siellä tapahtuvan kaikenlaista. Varsinkin luokanopettajille tilanne oli välillä hektinen. Luokanopettajien kokemusten mukaan heillä ei aina ollut auktoriteettia varsinkaan sellaisia oppilaita kohtaa, joita he eivät itse opettaneet. Haastattelussa mukana olleet luokanopettajat kokivatkin, että yhtenäiset, aukikirjoitetut säännöt voisivat tukea ruokailutilannetta. Moni luokanopettajista koki, että säännöt olivat selvät, mutta haastattelujen aikana kävi kuitenkin ilmi, että oppilaiden täytyy sopeutua kunkin opettajan linjaan. Yhtenäiset, oppilaille näkyvillä olevat säännöt voisivat auttaa koko koulun ruokailutilanteita. Näitä myös huomattavan moni haastatelluista luokanopettajista kaipasi tuekseen.

Tuloksissa ei tullut esiin juurikaan oppilaiden osallisuutta kouluruokailun suunnittelussa. Toisaalta teemarunko ei sisältänyt oppilaan osallisuuteen liittyvää teemaa tai tukikysymystä. Tämän vuoksi voi olla, että asia ei vain tullut esiin haastatteluissa. Teoreettisessa viitekehityksessä käsiteltiin oppilaiden ja vanhempien sitouttamista koulun toimintaan. Kun yhteisistä toimintakulttuureista ja sääntöjen kirjaamisesta on sovittu, on niitä myös helpompi noudattaa (Manninen, 2007, 11). Olisikin koko koulun toimintaa ajatellen kannattavaa ottaa oppilaiden mielipiteet ja ideat huomioon eri osa-alueilla, niin muun koulupäivän osalta kuin myös ruokailusta. Esimerkiksi toiveruokapäivät kuuluvat yleisesti koulujen ruokalistoihin. Teoriaosioissa mainittu kouluruoka-agenttitoiminnan ottaminen osaksi kouluruokailua voisi auttaa sen suosion lisäämisessä. Osallisuus tuli esiin haastattelussa oppilaan mukaan ottamisena siivoamiseen, jos lautanen esimerkiksi sattuisi tippumaan lattialle.

Tämän tutkimuksen aikana käynnissä ollutta koronapandemian vaikutusta ei ole suoranaisesti otettu mukaan. Huomionarvoista on kuitenkin nostaa esiin, että alkukevään 2022 aikana uutisissa on noussut esiin koronatilanteen vaikutuksia ruokailuun. Helmikuun alussa on vietetty uutismedian yhteistä ”Uutisten viikkoa”, joka osaltaan on poikanut oppilaiden kirjoittamia mielipidekirjoituksia kouluruokailun laadusta. Lisäksi Yle (Heikkinen, 24.2.2022) on nostanut esiin kouluruokahävikin kasvaneen pandemian vuoksi. Nykyisen maailmantilanteen vuoksi olisikin mielenkiintoista kehittää jatkotutkimusmahdollisuus koronan vaikutuksesta ruoan laatuun, menekkiin tai sen arvostukseen.

Tässä tutkimuksessa ei myöskään otettu huomioon sitä, opettiko luokanopettaja esimerkiksi esikoululaisia vai alakoulun ylempiä luokkia. Haastattelujen aikana tuli kuitenkin esiin se, kuinka esikoululaisten kanssa ruokakasvatusta voidaan toteuttaa esimerkiksi leikin keinoin, kun taas isompien oppilaiden kanssa keinoja voi olla paljon vähemmän. Luokanopettajat toivat

myös esiin sen mahdollisuuden, että vanhemmat oppilaat saattavat olla jo valikoivampia ottamansa ruoan suhteen. Olisikin mielenkiintoista tutkia, miten eri luokka-asteiden opettajat kokevat ravitsemuskasvatuksen, esimerkiksi esikoulun tai alkuopetuksen opettaja suhteessa alakoulun ylempien luokkien opettajaan. Jatkotutkimusaiheita voisi kouluruokailun osalta kehittää myös huoltajien ja oppilaiden asenteista kouluruokailua kohtaan. Kaikkiaan voidaan todeta, että oppilaan ruokailutottumuksiin voidaan vaikuttaa kouluruokailussa monella eri tavalla, mutta sen eteen täytyy tehdä töitä ja ruokakasvatuksen täytyy olla konkreettinen osa opetussuunnitelmaa. Tähän täytyisi tietysti löytyä myös resursseja opettajan ja muun henkilökunnan puolelta.

Lähteet

- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0*. Haettu 17.2.2022 osoitteesta: <https://www.ellibslibrary.com/reader/9789517685030>
- Arajärvi, P. & Aalto-Setälä, M. (2004). *Opetuslainsäädännön käsikirja* (Uud. laitos). Helsinki: Edita.
- Benton, D. (2008). The influence of children's diet on their cognition and behavior. *European Journal of Nutrition*, 3(47), 25–37. <https://doi.org/10.1007/s00394-008-3003-x>
- Borg, P., Fogelholm, M. & Hiilloskorpi, H. (2007). *Liikkujan ravitseminen – teoriasta käytäntöön*. Helsinki: Edita.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Elintarvikelaki 297/2021. Haettu 15.3.2022 osoitteesta: <https://finlex.fi/fi/laki/alkup/2021/20210297>
- Erkinjuntti, T., Hietanen, M., Kivipelto, M., Strandberg, T. & Huovinen, M. (2010). *Pidä aivosi kunnossa*. Juva: WSOY.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Haettu 3.2.2022 osoitteesta: <https://www.ellibslibrary.com/book/978-951-768-035-6>
- Eskola, J. (2018). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Teoksessa: R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Haettu 1.2.2022 osoitteesta: <https://www.ellibslibrary.com/reader/9789524518758>
- Haglund, B., Huupponen, T., Ventola, A. L. & Hakala-Lahtinen, P. (2012). *Ihmisen ravitseminen*. Helsinki: WSOY.
- Hakala, J.T. (2017). *Tulevan maisterin graduopas*. Haettu 22.1.2022 osoitteesta: <https://www.ellibslibrary.com/reader/9789523455047>
- Hausen, H. (2021). Suu- ja hammassairauksien ehkäisy. Teoksessa M. Mutanen, H. Niinikoski, U. Schwab & M. Uusitupa. *Ravitsemustiede* (346–351), (8., uudistettu painos.). Helsinki: Duodecim.
- Heidari-Beni, M. & Kelishadi, R. (2020). How healthy foods and early feeding practices can be effective in primordial prevention of non-communicable diseases. Teoksessa A. E. Walton (toim.), *Healthy food: perspectives, availability and consumption*. (21–38). New York: Nova Medicine and Health. Haettu 16.3.2022 osoitteesta: <http://www.ebscohost.com>

- Heikkinen, E. (24.2.2022). *Koronan syytä tämäkin: kouluruokaa päätyy entistä enemmän roskiin, koska ruokailijoiden määrää ei voi enää ennustaa*. Yle Uutiset | yle.fi. <https://yle.fi/uutiset/3-12330064>
- Hilakivi-Clarke, L. (2003). Ravinto ja käyttäytyminen. Teoksessa T. Ahonen, T. Korhonen, T. Riita, M. Korkman & H. Lyytinen (toim.), *Aivot ja oppiminen* (146–15). Jyväskylä: Atena.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2008). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2018). *Tutki ja kirjoita* (15. uud. p.). Helsinki: Tammi.
- Hokkanen, A. & Hietala, T. (1944). *Koulukeittolan keitto-opas*. Helsinki: Kouluhallitus.
- Huotilainen, M. & Saarikivi, K. (2018). *Aivot työssä*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Jeronen, E. & Helander, K. (2011). Kouluruokailun historiaa. Teoksessa: E. Jeronen, M. Mikola, H. Risku-Norja & A. Uitto (toim.), *Ruoka - oppimisen edellytys ja opetuksen voimavara*. Oulu: Suomen yliopistopaino.
- Jeronen, E. (2011). Ruokakasvatus kestävä kehityksen osana. Teoksessa: E. Jeronen, M. Mikola, H. Risku-Norja & A. Uitto (toim.), *Ruoka - oppimisen edellytys ja opetuksen voimavara*. Oulu: Suomen yliopistopaino.
- Josselson, R. (2013). *Interviewing for qualitative inquiry: A relational approach*. New York: Guilford Press. Haettu 14.3.2022 osoitteesta: <http://www.ebscohost.com>
- Karavida, V., Tympa, E. & Charissi, A. (2019). The role of nutrients in child's brain development. *Journal of Education and Human development*, 8(2), 176–180. <https://doi.org/10.15640/jehd.v8n2a18>
- Kivimetsä, R. (2015). Aivot ahdingossa. Teoksessa R. Kivimetsä, K. Keränen & M. Ruuti. *Parasta aivoillesi: ohjeita aivojen hyvinvointiin* (13–74). Keuruu: Otava.
- Koistinen, A. & Ruhanen, L. (toim. 2009). *Aistien avulla ruokamaailmaan: Sapere -menetelmä päivähoiton ravitsemus- ja ruokakasvatuksen tukena*. Helsinki: Sitra. Haettu 14.3.2022 osoitteesta: https://media.sitra.fi/2017/02/27172157/Sapere_tyokirja-2.pdf
- Komonen, O. M. (2014). Makukouluoppitunnit – kokemuksia alakoulusta. Teoksessa P. Ojansivu, M. Sandell, H. Lagström & A. Lyytikäinen (toim.), *Lasten ruokakasvatus varhaiskasvatuksessa – ruokailoa ja terveyttä lapsille* (59–61). Turun yliopisto.
- Kouluhallitus. (1987). *Kouluruokailuopas: Koulujen kasvatus- ja opetuskäyttöön ja kouluruokailun ammattihenkilöstölle*. Helsinki: Valtion Painatuskeskus.
- Kyllönen, H. (2021). *Katsaus kouluruokailun tavoitteisiin ja merkityksiin*. [kandidaatin tutkielma, Oulun yliopisto]. Jultika Oulun yliopiston julkaisuarkisto. Pysyvä osoite: <http://urn.fi/URN:NBN:fi:oulu-202104087495>

- Laine, T. (2018). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R, Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus. Haettu osoitteesta: <https://www.ellibslibrary.com/book/9789524518758>
- Laitinen, A., Tilles-Tirkkonen, T. & Karhunen, L. (2016). Hyvän Olon Eväät – Iloa alakoulun ruokakasvatukseen (67–225). [Erillinen liite Pro Gradu -työhön: Opettajan opas]. Itä-Suomen yliopisto. Pysyvä osoite: <http://urn.fi/urn:nbn:fi:uef-20161042>
- Laki nuorista työntekijöistä 19.11.1993/998. Haettu 16.3.2022 osoitteesta: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1993/19930998>
- Laki lasten kanssa työskentelevien rikostaustan selvittämisestä 14.6.2002/504. Haettu 16.3.2022 osoitteesta: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2002/20020504>
- Lakshmi, R. (2011). Why do we eat? Children's and adults' understanding of why we eat different meals. *Journal of Genetic Psychology*, 172(4), 401–413. <https://doi.org/10.1080/00221325.2010.550526>
- Lintukangas, S., Manner, M., Mikkola-Montonen, A., Mäkinen, E. & Partanen, R. (1999). *Kouluruokailu –terveyttä ja tapoja*. Helsinki: Hakapaino.
- Lintukangas, S. (2007). Kouluruokailu – kansanterveyttä ja kasvatuskumppanuutta. Teoksessa Lintukangas, S., Manninen, M., Mikkola-Montonen, A., Palojoki, P., Partanen M. & Partanen, R. (toim.). *Kouluruokailun käsikirja, laatueväitä koulutyöhön* (19–48). Helsinki: Opetushallitus.
- Lintukangas, S. (2009). *Kouluruokailuhenkilöstö matkalla kasvattajaksi*. [väitöskirja, Helsingin yliopisto].
- Lintukangas, S. & Palojoki, P. (2012). *Kouluruokailu kutsuu nauttimaan ja oppimaan*. Jyväskylä: Edutaru.
- Lyytikäinen, A. (2003). Kouluikäisten ravitsemuskasvatus. Teoksessa M. Fogelholm (toim.), *Ratkaisuja ravitsemukseen, Ravitsemuskasvatus ja elämäntapa*. Helsinki: Tammer-Paino.
- Manninen, M. (2007). Kouluruokailu on osa koulun opetussuunnitelmaa. Teoksessa Lintukangas, S., Manninen, M., Mikkola-Montonen, A., Palojoki, P., Partanen M. & Partanen, R. (toim.), *Kouluruokailun käsikirja, laatueväitä koulutyöhön*. Helsinki: Opetushallitus.
- Menza, V. & Probart, C. (2013). *Eating well for good health: lessons on nutrition and healthy diets*. Rome: FAO. Haettu 16.3.2022 osoitteesta: <http://www.ebscohost.com>
- Miettinen, T., Pulkkinen, S., & Taipale, J. (2010). *Fenomenologian ydinkysymyksiä*. Helsinki: Gaudeamus. Haettu 25.1.2022 osoitteesta: <https://www.ellibslibrary.com/book/9789524951807>

- Mäkelä, J. (2001). Ikimuistoinen ateria. *Elore*, 8(2). <https://doi.org/10.30666/elore.78324>
- Mäkelä, J. (2003). Luonnosta kulttuuriksi. Teoksessa J. Mäkelä, S. Palojoki & M. Sillanpää (toim.), *Ruisleivästä pestoon: Näkökulmia muuttuvaan ruokakulttuuriin*. Porvoo: WS Bookwell.
- Neuendorf, K. A. (2017). Defining content analysis. Teoksessa K. A. Neuendorf (toim.), *The content analysis guidebook* (1 – 35), (2nd edition.). Thousand Oaks: SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781071802878.n1>
- Niinikoski, H. (2021). Lapsuuden ja kasvuiän vaikutukset ravitsemukseen. Teoksessa M. Mutanen, H. Niinikoski, U. Schwab & M. Uusitupa (toim.), *Ravitsemustiede* (333–345). Duodecim.333 -345.
- Ogden, J. (2012). *The psychology of eating: from healthy to disordered behavior*. (2nd ed.). Chichester: Wiley-Blackwell. Haettu 14.3.2022 osoitteesta: <http://www.ebscohost.com>
- Olivieri, C. (2020). Childhood obesity, health and nutrition and its effects on learning. *Journal for Leadership and Instruction*, 19(1), 31–37. Haettu 14.3.2022 osoitteesta: <http://www.ebscohost.com>
- Oulun kaupunki. (2022). Viikon ruokalistat – koulut ja päiväkodit. Haettu 17.1.2022 osoitteesta: <https://www.ouka.fi/oulu/tilapalvelut/koulut-ja-paivakodit>
- Opetushallitus. (2004). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Haettu 15.3.2022 osoitteesta: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet_2004.pdf
- Opetushallitus. (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Haettu 5.6.2021 osoitteesta: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Opetushallitus. (2022a). Esi- ja perusopetuksen kustannuksissa vuonna 2020 pientä kasvua edelliseen vuoteen verrattuna. Haettu 16.3.2022 osoitteesta: <https://www.oph.fi/fi/uutiset/2022/esi-ja-perusopetuksen-kustannuksissa-vuonna-2020-pienta-kasvua-edelliseen-vuoteen>
- Opetushallitus. (2022b). Kouluruokailun merkityksestä. Haettu 15.3.2022 osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/kouluruokailun-merkityksesta>
- Palojoki, P. (2003). Tieto, ruoan valinta ja oppiminen. Teoksessa J. Mäkelä, P. Palojoki & M. Sillanpää (toim.), *Ruisleivästä pestoon. Näkökulmia muuttuvaan ruokakulttuuriin*. Porvoo: WS Bookwell.
- Perusopetuslaki 21.8.1998/628. Haettu 16.6.2021 osoitteesta: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>

- Punch, S., Dorrer, N., Emond, R. & McIntosh, I. (2014). *Ruokakäytännöt lastenkodeissa: henkilökunnan, lasten ja nuorten näkemyksiä ja kokemuksia*. Tampere: Tammerprint.
- Puusa, A. (2020). Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. A, Puusa. & P, Juuti. (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (103–117). Tallinna: Gaudeamus. Haettu 20.2.2022 osoitteesta: <https://www.ellibslibrary.com/book/9789523456167>
- Puusa, A. & Juuti, P. (2020). Laadullisen tutkimuksen olemus. Teoksessa A, Puusa. & P, Juuti. (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (75–85). Tallinna: Gaudeamus. Haettu 20.2.2022 osoitteesta: <https://www.ellibslibrary.com/book/9789523456167>
- Raulio, S., Tapanainen, H., Nelimarkka, K., Kuusipalo, H. & Virtanen, S. (2018). *Kuudes- ja kahdeksaluokkalaisten ruoankäyttö: Koulujärjestelmätuen alkukartoitus*. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinninlaitos. Pysyvä osoite: <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-343-150-8>
- Rauramo, U. (2013). *Makumatkalla: Innostavia ideoita ruokakasvatukseen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Rantanen, J., Vehkakoski, T., Kurkinen, H., & Kilpeläinen, T. (2017). Tulistuva lapsi, rauhalliset aikuiset? Kasvatuskumppanuus kodin ja koulun välisessä yhteistyössä. Teoksessa S. Puukari, K. Lappalainen, & M. Kuorelahti (toim.), *Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena* (243–277). Jyväskylä: PS-kustannus. Haettu 10.12.2022 osoitteesta: <https://www.ellibslibrary.com/book/9789524517911>
- Risku-Norja, H. (2011). Ruokakasvatuksen monet muodot ja sen yhteydet kestävyyskasvatukseen. Teoksessa: E. Jeronen, M. Mikkola, H. Risku-Norja & A. Uitto (toim.), *Ruoka - oppimisen edellytys ja opetuksen voimavara*. Oulu: Suomen yliopistopaino.
- Ruokatieto. (2021). Mikä kouluruoka-agentti? (Ruokatieto yhdistys ry). Haettu 28.2.2022 osoitteesta: <https://www.ruokatieto.fi/ruokakasvatus/kouluruoka-agentin-kasikirja/mika-kouluruoka-agentti>
- Ruuti, M. (2015). Aivot toimivat hyvällä ravinnolla. Teoksessa R. Kivimetsä, K. Keränen & M. Ruuti (toim.), *Parasta aivoillesi: ohjeita aivojen hyvinvointiin* (75–118). Keuruu: Otava.
- Ruukku ry. (2018). *Makukoulu, opettajan opas alakouluun*. Helsinki: Painopaikka Trinket.
- Satter, E. (2007). Eating competence: Definition and evidence for the Satter eating competence model. *Journal of Nutrition Education and Behavior* 39(5), 142–153. <https://doi.org/10.1016/j.jneb.2007.01.006>
- Siljander, P. (2014). *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen: Peruskäsitteet ja pääsuuntauukset*. Tampere: Vastapaino.

- Sillanpää, M. (2003). Lapset, ruoka ja valta. Teoksessa J. Mäkelä, P. Palojoki & M. Sillanpää (toim.). *Ruisleivästä pestoon: Näkökulmia muuttuvaan ruokakulttuuriin*. Porvoo: WS Bookwell.
- Strengell, K. (2010). Ruokakäyttäytyminen. Teoksessa S. Arffman & N. Hujala (toim.), *Ravitsemus neuvolatyössä* (66–70). Helsinki: Edita.
- Tartuntatautilaki 21.12.2016/1227. Haettu osoitteesta: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2016/20161227>
- Terveyden ja hyvinvoinninlaitos. (2020). Lasten ja nuorten ylipaino ja lihavuus 2019. Pysyvä osoite: <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2020090768695>
- Terveyden ja hyvinvoinninlaitos. (2021). Kouluterveyskysely 2017–2021. Haettu 15.3.2022 osoitteesta: <https://thl.fi/fi/web/lapset-nuoret-ja-perheet/tutkimustuloksia/elintavat>
- Terveydensuojelulaki 19.8.1994/763. Haettu 17.10.2021 osoitteesta: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1994/19940763>
- Tilles-Tirkkonen, T. (2016) Kouluikäisten lasten ja nuorten ruokailutottumukset ja niiden tasa-painoisuuteen vaikuttaminen. [Väitöskirja, Itä-Suomen yliopisto]. Pysyvä osoite: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-61-1954-0>
- Tilles-Tirkkonen, T., Jalkanen, H., Laitinen, A., Paronen, E., Huhtala, M., Jämsén, P., . . . Rantakari, N. (2021). *Kattava koululounas ja välkyt välipalat: Koulupäivän aikainen ruokailu tänään ja huomenna*. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia. Pysyvä osoite: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-390-6>
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Haettu 21.2.2022 osoitteesta: https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf
- Tuomi, J. & Sarajärvi A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Haettu 24.1.2022 osoitteesta: <https://www.ellibslibrary.com/reader/9789520400118>
- Tynjälä, P. (1999). *Oppiminen tiedon rakentamisena: konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Tampere: Tammer-Paino.
- Työturvallisuuslaki 23.8.2002/738. Haettu 17.10.2021 osoitteesta: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2002/20020738>
- Urho, U. & Hasunen, K. (2004). *Yläasteen kouluruokailu 2003: selvitys peruskoulu 7-9 – luokkien oppilaiden kouluruokailusta*. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.

- Valtion ravitsemusneuvottelukunta. (2014). Terveyttä ruoasta, suomalaiset ravitsemussuositukset. Helsinki: Punamusta. Haettu 15.3.2022 osoitteesta: https://www.ruokavirasto.fi/globalassets/teemat/terveytta-edistava-ruokavalio/kuluttaja-ja-ammattilaismateriaali/julkaisut/ravitsemussuositukset_2014_fi_web_versio_5.pdf
- Valtion ravitsemusneuvottelukunta. (2017). Syödään ja opitaan yhdessä – kouluruokasuositus. Helsinki: Suomen Yliopistopaino. Pysyvä osoite: <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-302-791-6>
- Valtion ravitsemusneuvottelukunta. (2019). Syödään yhdessä -ruokasuositukset lapsiperheille. Punamusta: Helsinki. Pysyvä osoite: <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-343-254-3>
- Valtion ravitsemusneuvottelukunta. (2021). Kuva-arkisto. Haettu 10.3.2022 osoitteesta: <https://www.ruokavirasto.fi/teemat/terveytta-edistava-ruokavalio/kuluttaja--ja-ammattilaismateriaali/kuva-arkisto/>
- Vanhala, M. (2012). *Lapsen ylipaino: riskitekijät, tunnistaminen ja elintavat*. [väitöskirja, Oulun yliopisto]. Jultika Oulun yliopiston julkaisuarkisto. Pysyvä osoite: <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789514297441.pdf>
- Vilkka, H. (2021). *Tutki ja kehitä* (5., päivitetty painos.). Jyväskylä: PS-kustannus. Haettu 15.3.2022 osoitteesta: <https://www.ellibslibrary.com/reader/9789523701731>
- Voutilainen, E., Fogelholm, M. & Mutanen, M. (2015). *Ravitsemustaito*. Helsinki: Sanomapro.
- World Food Programme. (2021). State of School feeding worldwide 2020. Haettu 16.3.2022 osoitteesta: https://docs.wfp.org/api/documents/WFP-0000123923/download/?_ga=2.158832890.1750115851.1629362300-2029623296.1629362300
- World Health Organization. (29.4.2020). Healthy diet. Haettu 16.3.2022 osoitteesta: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/healthy-diet>

Liite 1

Suostumuslomake

Luokanopettajien käsityksiä kouluruokailusta ja ravitsemuskasvatuksesta

Kuvaus tutkimuksesta

Tämä tutkimus on osa Pro gradu -tutkielmaa, jonka tarkoituksena on selvittää luokanopettajien käsityksiä kouluruokailusta ja ravitsemuskasvatuksesta. Tutkimus toteutetaan teemahaastatteluna etäyhteyden välityksellä.

Tutkimukseen osallistuminen ja henkilötietojen antaminen on vapaaehtoista. Voit halutessasi aina keskeyttää tutkimukseen osallistumisen, missä vaiheessa tahansa. Jos keskeytät osallistumisesi tutkimukseen, ennen keskeytystä kerättyä aineistoa voidaan kuitenkin käyttää tutkimuksessa. Haastatteluaineiston käyttö on luottamuksellista ja niitä käsittelevät ainoastaan tämän tutkielman tekijät Jaana Savilahti ja Hannele Kyllönen. Tunnistetietoja (nimi, yhteystiedot) tai muuta tutkimuksen käsittelemätöntä aineistoa ei luovuteta ulkopuolisille.

Tulokset julkaistaan tutkittavan yksilöllisyyttä kunnioittaen, siten ettei ketään yksittäistä henkilöä ole mahdollista tunnistaa aineistosta. Lopullisten analyysien tulokset ovat julkisia ja anonymisoitu tutkimusaineisto tullaan jakamaan Jultika-tietopalvelussa, josta se on vapaasti kaikkien saatavilla.

Osallistujan suostumus tutkimukseen

Minulle on kerrottu, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja että voin perua suostumukseni milloin tahansa syytä kertomatta. Minulle on myös annettu mahdollisuus keskustella tutkimukseen liittyvistä asioista tutkijoiden kanssa. Tutkimuksen jälkeen sen tekijät vastaavat minua mahdollisesti vielä askarruttaviin tutkimusta koskeviin kysymyksiin. Tämä suostumuslomake on lupa haastateltavalta haastattelun tallentamiseen sekä sen käsittelyyn ja käyttöön Pro gradu -tutkielmassa. Allekirjoittamalla hyväksyn ehdot.

Osallistujan allekirjoitus

Päiväys
