



Osallistava ja toiminnallinen ruokakasvatus kotitalousopetuksen ja ruokapalveluiden yhteistyönä

Helsingin yliopisto
Kasvatustieteellinen tiedekunta
Kotitalousopettajan opintosuunta
Pro gradu -tutkielma
Kotitaloustiede
Huhtikuu 2019
Kati Suonpää

Ohjaajat:
Kristiina Janhonen ja
Minna Autio
Helsingin yliopisto



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen		
Tekijä - Författare - Author Kati Suonpää		
Työn nimi - Arbetets titel Osallistava ja toiminnallinen ruokakasvatus kotitalousopetuksen ja ruokapalveluiden yhteistyönä		
Title Participate and action-based food education in co-operation with home economics and catering services		
Oppiaine - Läroämne - Subject Kotitaloustiede		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Kristiina Janhonen & Minna Autio	Aika - Datum - Month and year Huhtikuu 2019	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 86 s + 2 liites.
Tiivistelmä - Referat – Abstract <p><i>Tavoitteet.</i> Tässä opinnäytetyössä tutkitaan ruokakasvatuksen toiminnallisia ja oppilaita osallistavia mahdollisuuksia peruskoulun kotitalousopetuksessa ja kouluruokailussa. Tarkoituksena on selvittää, miten kotitalousopetusta ja kouluruokailua voitaisiin yhdistää niin, että ruokakasvatuksen tavoitteet, kuten ruokatajun kehittyminen, täyttyisivät. Tutkimuksen taustan muodostivat aiempi tutkimus ruokakasvatuksesta ja kouluruokailusta, osallisuudesta sekä valtakunnalliset opetuksen ohjausasiakirjat. Kouluruokailua ruokakasvatuksen formaalina oppimisympäristönä ei ole Suomessa juurikaan tutkittu. Osallistamalla oppilaat ruokakasvatukseen saavutetaan parhaassa tapauksessa elinikäiselle oppimiselle ja hyvinvoinnille merkittäviä tavoitteita sekä lisätään kouluruokailussa monipuolisesti syövien oppilaiden määrää.</p> <p><i>Menetelmät.</i> Aineisto kerättiin puolistrukturoiduilla teemahaastatteluilta. Yksilöhaastattelut toteutettiin kolmessa helsinkiläisessä koulussa. Haastateltavat olivat joko koulun kotitalousopettajia tai ruokapalvelun esimiehiä. Yhteensä informantteja oli kuusi ja haastattelujen kesto oli 17–35 minuuttia. Haastatteluita kertyi 62 liuskaa sanatarkkaa litteraattia. Aineiston analyysi suoritettiin teemoittelun keinoin. Tulosten tulkinnan tukena on hyödynnetty osallisuuden määritelmää (Niemi ym., 2018) ja ruokatajun kolmikehämallia (Janhonen ym., 2018).</p> <p><i>Tulokset ja johtopäätökset.</i> Aineistosta nousivat esiin kolme pääteemaa: kouluruokailun kasvatuksellinen potentiaali, oppilaslähtöinen kehittämistoiminta ja osallisuus sekä koulun aikuiset ruokakasvatussyhteistyön mahdollistajat. Haastateltavien ruokakasvatustajuuksien kokemus näyttäytyi merkityksellisenä tekijänä formaalin ruokakasvatuksen taustalla ja kokemuksen tunne eroaa ruokapalveluhenkilöstön ja opettajien välillä. Yhteistyössä toteutettua ruokakasvatusta edistivät erilaiset projektit, koulun juhlat, pyrkimys osallisuuteen, kestävän kehityksen teemat sekä ammattikuntien väliset hyvät suhteet. Toisaalta sekä opettajien että ruokapalveluhenkilöstön resurssien puute, työnkuvien pirstaleinen luonne sekä ruokapalvelun (ruoka)kasvatukseen liittyvän koulutuksen vähäisyys estivät yhteistyötä. Aineiston perusteella vaikuttaa siltä, että kouluruokailun aikana tapahtuva kasvatus ei ole järin systemaattista tai tavoitteellista ainakaan yhdessä sovitusti, sillä sille ei ole koulutasolla määritelty resursseja tai toimintasuunnitelmaa. Ruokatajun tasomallin hyödyntäminen ruokakasvatuksen toteuttamisen arvioinnissa osoitti sen, että formaalin koulun kontekstissa rakenteellisia toimintatapojen muutoksia saattaa olla haastava toteuttaa tai saada aikaiseksi ilman koulun aikuisten tukea ja sitoutumista. Tämän tutkimuksen valossa formaalin ruokakasvatuksen kehittäminen osallistavammaksi näyttää vaativan ammattitaidon ja ajan lisäksi myös intohimoa ja kiinnostusta aihepiiriä kohtaan koulun ruokakasvatustajilta.</p>		
Avainsanat - Nyckelord ruokakasvatus, ruokataju, osallisuus, toiminnallinen oppiminen		
Keywords food education, food sense, participation, action-based learning		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)		



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Educational Sciences		
Tekijä - Författare - Author Kati Suonpää		
Title Participative and action-based food education in co-operation with home economics and catering services		
Oppiaine - Läroämne - Subject Home economics science		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Kristiina Janhonen & Minna Autio	Aika - Datum - Month and year April 2019	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 86 pp. + 2 appendices
Tiivistelmä - Referat – Abstract <p><i>Aims.</i> This thesis discusses the possibilities of participative and action-based food education in home economics education and school mealtimes in comprehensive schools. The aim of this thesis is to discuss how the co-operation and combining of home economics teaching and school lunches can assist in reaching the goals of food education, such as the development of food sense. The study is based on previous research within food education, school lunches and student participation, as well as the national documents for steering education. School mealtimes as situations for formal learning are not vastly studied in Finland. The aim of the participative food education is to help students reach significant goals of well-being and lifelong learning, as well as increase the number of students who eat diversely.</p> <p><i>Methods.</i> The data were gathered with half-structured thematic interviews. The individual interviews took place in three schools in Helsinki. In each school, either home economics teachers, school catering staff, or both, were interviewed. In total, there were six informants and the interviews were 17-35 minutes. These interviews produced 62 sheets of literal transcriptions. The data is analyzed thematically. The results were interpreted with the help of the definition participation and participativeness (Niemi et al. 2018) and the three-level model of food sense (Janhonen et al. 2018).</p> <p><i>Results and conclusions.</i> Three main themes were found in the analysis: the educational potential of school lunches, student-led development and inclusion, and school's adults as enablers of food educational cooperation. The interviewees' degree of self-awareness of their role as food educators was found to be an important factor behind formal food education. Co-operational food education benefits from the recognition of participation as an aim of pedagogical activities. In addition, different co-operative projects, school celebrations, themes connected with sustainable development, and including students as responsible participants help the co-operation. On the other hand, lack of resources, fragmented nature of employment tasks and schools catering staff's shortage of education in (food)education prevented the co-operation in this study. The study implies that educational aims midst school lunches are not systematic nor target-oriented, at least as co-operative effort since they lack both resources and action plans on the school level. Utilizing the three-level model of food sense in the evaluation of the realization of food education showed that in the context of formal schooling, the structural changes in methods are challenging to execute or achieved without the support and commitment of school's adults. This study concludes that the development of formal food education to become more participative demands expertise and time, as well as school's food educators' personal passion and interest in the matter.</p>		
Avainsanat - Nyckelord ruokakasvatus, ruokataju, osallisuus, toiminnallinen oppiminen		
Keywords food education, food sense, participation, action-based learning		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library – Helda / E-thesis (theses)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

Sisällys

1	JOHDANTO.....	6
2	RUOKAKASVATUS.....	8
	2.1 Ruokakasvatus Suomessa	8
	2.2 Formaali ruokakasvatus perusopetuksessa	9
	2.4 Ruokakasvatus valtakunnallisissa opetuksen ohjausasiakirjoissa	13
	2.5 Ruokataju ruokakasvatuksen tavoitteena.....	14
	2.6 Kotitalousopetuksen sisällöt ja kouluruokailu	16
3	SUOMALAINEN KOULURUOKAILU	19
	3.1 Kouluruokailun nykytila ja tavoitteet	19
	3.2 Kouluruokailuun käytettävät resurssit.....	20
	3.3 Kouluruokailun suhde kasvatukseen.....	21
	3.4 Ruokapalveluhenkilöstö kasvatuskumppaneina	22
	3.5 Toteutusmahdollisuuksia kasvattavaan kouluruokailuun	23
4	TUTKIMUKSEN VIITEKEHYS	26
	4.1 Osallisuus kehittämistoiminnan lähtökohtana.....	26
	4.2 Pragmatismi ja toiminnallinen oppiminen ruokakasvatuksen keskiössä	30
	4.3 Kasvatus- ja kotitaloustieteiden suhde pragmatismiin	32
5	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	34
6	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	36
	6.1 Lähestymistapana laadullinen tutkimus.....	36
	6.2 Aineistonkeruu puolistrukturoiduilla teemahaastatteluilla	37
	6.3 Aineiston teemoittelu.....	39
	6.4 Litterointi	40
	6.5 Tutkimustuloksia jäsentävä luokittelu	41
7	TUTKIMUSTULOKSET	45
	7.1 Kouluruokailun kasvatuksellinen potentiaali	46
	7.2 Oppilaslähtöinen kehittämistoiminta ja osallisuus.....	54
	7.3 Ruokakasvatuksellinen yhteistyö – koulun aikuiset mahdollistajina.....	61
8	TUTKIMUKSEN EETTISTÄ JA LUOTETTAVUUSPOHDINTAA	72
9	JOHTOPÄÄTÖKSET	75
10	LÄHTEET	81
11	LIITTEET	87

TAULUKOT

Taulukko 1. Ruokakasvatukseen liittyvien käsitteiden vertailua	15
Taulukko 2. Kouluruokailun kasvatuksellinen potentiaali	42
Taulukko 3. Oppilaslähtöinen kehittämistoiminta ja osallisuus	43
Taulukko 4. Ruokakasvatuksellinen yhteistyö – koulun aikuiset mahdollistajina	44
Taulukko 5. Ruokakasvatus ja yhteistyö eri ammattikuntien näkökulmista	62

KUVIOT

Kuva 1. Ruokatajun kolmikehämalli (Janhonen ym., 2018).....	16
---	----

1 Johdanto

Kouluruokailu on olennainen osa koulun tarjoamaa ruokakasvatusta kotitalousopetuksen lisäksi (VRN, 2017). Tutkimuksessa selvitetään formaalissa ja institutionaalisessa ympäristössä, koulussa, tapahtuvaa ruokakasvatusta sekä tuodaan entistä näkyvämmäksi kouluruokailun kasvatuspotentiaalia. Aihe on tuore ja tutkielman rajaus avauksena uusi: kouluruokailusuositukset korostavat oppiaineysteistyötä, mutta tutkimusta tähän kohdentuen on niukasti. Opinnäytetyö kehittää eteenpäin ruokatajuna käsitettä formaalissa koulukontekstissa, mitä on peräänkuulutettu tuoreissa tutkimuksissa (mm. Kauppinen, 2018).

Suurin syy olla osallistumatta kouluruokailuun on se, ettei oppilas pidä tarjolla olevasta ruoasta (Raulio ym., 2018, 3-4, 24, 38, 69). Tähän ongelmaan tarjotaan tässä tutkielmassa ratkaisuksi oppilaiden osallistamista kouluruokailun suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin. Tutkimuksessa selvitetään mahdollisuuksia vaikuttaa edellä mainittuihin tekijöihin opetusta ja kouluruokailua tiiviimmin yhdistämällä sekä toimijoiden välistä yhteistyötä lisäämällä. Osallistamalla oppilaat ruokakasvatukseen saavutetaan parhaassa tapauksessa elinikäiselle oppimiselle ja hyvinvoinnille merkittäviä tavoitteita.

Kotitalousopettajan ja kouluruokailuhenkilöstön tiivis ja tavoitteellinen yhteistyö tukisivat opetussuunnitelman perusteiden mukaista kasvatusta ja opetusta: ruokatajuna kehittymistä, hyvinvointiin kasvamista sekä laaja-alaista osaamista (POPS 2014; VRN, 2017). On kuitenkin tosiseikka, että ymmärtääksemme ihmisten päivittäistä ruokakäyttäytymistä ja tukeaksemme (terveyttä edistävää) muutosta sekä oppimista, pelkkä tiedon lisääntyminen ei riitä (Janhonen ym., 2018, 197). Kauppisen mukaan tukeaksemme ruokakasvatukseen liittyvien taitojen omaksumista, tarvitaan tiedon lisäksi innostusta, mielenkiinnon herättämistä, onnistumisen kokemuksia ja ilmiöiden pohdintaa (Kauppinen, 2018, 22).

Kotitalousopettaja on erityisroolissa kouluruokailun moniammatillisen yhteistyön koordinoijana kouluruokailusuositusten (2017) mukaan. Ruokakasvatuksen toteutumisen paikat peruskoulussa usein ovatkin juuri kotitalousopetus ja kouluruokailu, joskin monesti toisistaan irrallisina osatekijöinä ruokatajuna kehittymisessä. Jotta tietoinen ruokakasvatusta ei jäisi kotitalousluokan seinien sisälle ja käytännöstä eroavaksi, haluan tuoda mukaan tutkimukseen kouluruokailuhenkilöstön näkemykset kouluruokailun kasvatuksellisuudesta ja tiivistää Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti

koulun kaikkien aikuisten opetuksen ja kasvatuksen tavoitteita tukevaa toimintaa. Aikaisemman ravintola-alan ammattini tuoma kokemus mahdollistaa haastattelussa syvemmän ymmärryksen, sillä ”puhun samaa kieltä” sekä ruokapalveluhenkilökunnan että opettajien kanssa.

Tutkimus toteutettiin yksilöhaastatteluina, joihin osallistui kolme kotitalousopettajaa ja kolme ruokapalvelun edustajaa. Aineiston analyysi suoritettiin teemoittelun keinoin huomioiden jatkuvasti taustalla vaikuttava ajatus oppimisen käytännönläheisyydestä sekä osallistavuuden ihanteesta. Tämä tutkimus sijoittuu kotitaloustieteen ja kasvatustieteen välimaastoon, sillä ruokakasvatusta voidaan lähestyä hyvin monitieteisesti.

2 Ruokakasvatus

Ruokaan liittyvien käsitteiden välillä on päällekkäisyyttä ja ruokaa voi tarkastella lukuisista eri tulokulmista. Ruokakasvatuksen käsitettä voi lähestyä suhteessa suurempaan yläkäsitteeseen, ruokakulttuuriin. Ruokakulttuurilla tarkoitetaan ruokaan, syömiseen ja ruoanlaittoon liittyviä tapoja ja ruoan kulutuksen konventioita, jotka on omaksuttu ja jotka ovat muovautuneet ajan mukana (Mäkelä & Rautavirta, 2018). Vaikuttimet ruokakulttuurin synnyssä ovat esimerkiksi maan historiassa, sotien ja lamakausien vaihtelussa, saatavilla olevissa ja olleissa raaka-aineissa sekä valmistusmenetelmissä, ympäristön ja tilojen käytössä, toivotuissa käytöstavoissa sekä makumieltymyksissä (Mäkelä & Rautavirta, 2018).

2.1 Ruokakasvatus Suomessa

Suomen ruokakulttuuri vaihtelee maantieteellisesti eri alueilla ja tämän lisäksi esimerkiksi maahanmuutto tuo ruokakulttuuriin uusia traditioita ja muuttaa vanhoja (Mäkelä & Rautavirta, 2018, 129–130; Lintukangas & Palojoki, 2016, 30). Suomesta ei voi rajata vain yhtä ruokakulttuuria. Tämä tosiasia kannattaa nähdä vahvuutena myös kotitalousopetuksessa ja kouluruokailussa, sillä ruokatajun määritelmän mukaisesti on monta tapaa syödä terveyttä ja hyvinvointia edistävästi. Ruokakulttuurin suhde ruokakasvatukseen on läheinen, mutta tarkempi käsitteiden määrittely on tarpeen huomioiden ruokakulttuurin, ruokakasvatuksen ja ruoan välittämien arvojen yleinen epämääräinen käyttö. Ymmärtääksemme ruokakulttuuria tarvitsemme ruokakasvatusta.

Ruokakasvatus pohjautuu tieteellisesti todistettuihin tutkimustuloksiin ja yleisesti hyväksytyihin käytänteisiin ollen tavoitesuuntautunutta (Lintukangas & Palojoki, 2016, 31). Tarkoituksena on lisätä ruokaan ja ruokailutilanteisiin liittyviä keskeisiä arvoja (Lintukangas & Palojoki, 2016, 31; POPS 2014, 440–441). Ruokakasvatus on vastuullista, eettistä, esteettistä ja toiminnallista eri toimijoiden välistä yhteistyötä. Ruokaan liittyvät keskeiset arvot ja niiden ymmärtäminen viestivät opittua ruoan merkityksen sisäistämistä. Näihin voidaan luetella ruoan kunnioittaminen, sen alkuperän arvostaminen ja ymmärrys siitä, että se ei ole itsestäänselvyys tai etuoikeus. (Janhonen, Mäkelä & Palojoki, 2016, 297.) Näiden arvojen toteuttaminen näkyy päällepäin ruokavalinnoissa, ihmisten eettisissä päätöksissä, käyttäytymisessä ja muiden kunnioittamisessa (Lintukangas & Palojoki, 2016, 31). Ruokakasvatuksella saavutettujen arvostuksien avulla on suuressa kuvassa merkitystä sekä kansallisesti että kansainvälisesti ympäristön ja so-

siaalisen hyvinvoinnin näkökulmista. Ruoka yhdistää ihmisiä kulttuurista tai etnisestä taustasta riippumatta ja luo luontaisen ympäristön oppia muista ihmisistä ja kulttuureista. Koulu, ja samalla kouluruokailu, avaavat oppilaiden ja aikuisten silmiä rakentaen osaltaan tasa-arvoista ja ihmisarvoa kunnioittavaa maailmaa.

Ruokakasvatus on Suomessa pysynyt kauan lähes tutkimattomana alueena. Yksi syy tähän saattaa olla Suomen verrattain nuori ruokakulttuurin modernisoituminen, sillä ag-raariyhteiskunnan vaikutus näkyi kauan nauttimassamme ravinnossa (Mäkelä & Rautavirta, 2018, 131). Ruokaan liittyvän kasvatuksen tai oppimisen tutkimuksen kenttä on vasta viime vuosina siis laajentunut, ja tämän tutkielman kirjoitushetkellä on käynnissä useitakin siihen liittyviä projekteja, kuten kouluruoka-agenttitoimintaa, makukouluja, ruokaraateja sekä esimerkiksi Furmanin ym. POPRASUS-hanke (2019, käynnissä) ja varhaiskasvatuksen sapere-menetelmä. Saperea käsitellään tarkemmin ruokakasvatuksen historiaan käsittelevässä luvussa (2.2). POPRASUS-hanke on Suomen Akatemian rahoittama konsortio, jonka tarkoituksena on seurata muun muassa joukkoruokailussa kestävien elämäntapojen ja kulutuksen edistämistä ympäristö- ja ruokapolitiikan tavoitteena (Furman ym., 2019). Tämän lisäksi alakoulun ruokakasvatukseen on kehitetty Maistuva koulu –hanke Ruokakasvatusyhdistys Ruukun ja Itä-Suomen yliopiston kliinisen ravitsemustieteen yhteistyönä (Ruokakasvatusyhdistys Ruukku ry, 2019). Hankkeen tavoitteena on kehittää koko koulun yhteistyötä korostava yhteinen toimintamalli (Ruukku ry, 2019).

2.2 Formaali ruokakasvatus perusopetuksessa

Kansallisen opetussuunnitelman veloitteesta huolimatta yläkouluissa ei toistaiseksi ole ruokakasvatukseen yhtenäistä toimintamallia tai hanketta. Oma tutkimukseni tuo ruokakasvatuksen laajentuneeseen tutkimuskenttään uutta huomioimalla kotitalousopetuksen ja kouluruokailuhenkilöstön väliset yhteistyön mahdollisuudet koskien kokonaisvaltaista ruokakasvatusta koulukontekstissa. Ruokakasvatuksen tutkimuksen ”trendi” on tällä hetkellä tutkia sosiaalista oppimista suhteessa käytäntöön (Janhonen ym., 2018, 197).

Nuorten näkökulmasta ruokaan ja ravitsemukseen liittyvää, osin ristiriitaista ja tarkoituseriltään arveluttavaa, tietoa tulvii erityisesti sosiaalisesta mediasta (Kauppinen, 2018, 5, 15). Tästä syystä ruokakasvatuksen merkitys kasvaa jatkuvasti ja erityisesti nuorilta vaaditaan nyt tiedonhaun taitojen lisäksi erilaisia valintataitoja ja soveltamista (Kauppinen, 2018, 15).

Tämän tutkimuksen erityisen mielenkiinnon kohteena on virallinen, koulussa tapahtuva ruokakasvatus. Formaalista ruokakasvatuksesta on esimerkkinä kestävän kehityksen teemoihin keskittyvä, Suomen Akatemian rahoittama Risku-Norjan, Nuoranteen ja Silvennoisen (2010b) SEED-hanke (*Sustainable Food Education for Self-Efficacy Development*), jonka neljän osaprojektin kautta yhdessä kehitettiin oppilaiden pystyvyyden tunnetta ruokakasvatuksen avulla. Projekti on toteutettu vuosina 2009–2011. Hankkeen ensimmäisessä osaprojektissa selvitettiin ruokakasvatuksen toteutumista ja kouluruokailun hyödynnettävyyttä alakoulujen perusopetuksessa. Tarkoituksena oli yhdistää näitä teemoja kestävän kehityksen viitekehyksen avulla. (Risku-Norja ym., 2010b.) SEED-hankkeen lähtökohta on lähellä omaa tutkimustani, mutta eroaa siitä kuitenkin merkittävästi, sillä tässä tutkimuksessa painottuvat osallisuus ja toiminnallisuus kestävän kehityksen tavoitteiden sijaan, tutkimus toteutetaan yläkoulussa ja yhteistyön keskiössä ovat nimenomaan kotitalousopettajat sekä kouluruokahenkilöstö.

Risku-Norjan ym., (2010b) tutkimuksessa selvisi, että vastanneiden koulujen opetussuunnitelmissa kouluruokailusta oli kirjattu vaihtelevasti mainintoja, kuitenkin eniten liittyen oppilashuoltoon. Myös luonnontieteelliset aineet, juhlat ja teemapäivät olivat mukana opetussuunnitelmissa (23 % vastauksista). Kolmasosalla kouluista kouluruokaa ei ollut mainittu kertaakaan opetussuunnitelmissa. Hankkeessa kysyttiin myös oppilaiden osallistumista kouluruokailun järjestelyihin. Runsaassa neljäsosassa vastanneista kouluista oppilaat eivät osallistuneet lainkaan. Yli puolessa vastauksista kerrottiin oppilaiden osallistuvan siivoukseen ja neljäsosan kattaukseen, mutta vain harvoin ruoan jakeluun tai valmistamiseen. Hajanaisia vastauksia tuli myös tiskaamisesta, jätteiden lajittelusta ja seurannasta, sekä erilaisista valvonta- ja nuorempien oppilaiden avustamistehävistä. (Risku-Norja ym., 2010b, 17–21.)

Hankkeessa ”*Muu ruokaan liittyvä toiminta kouluissa*” -osion alle vastauksia saatiin erityisesti teemapäivien ja -viikkojen osalta ja ruoka näyttäytyy myös kouluissa kiinteänä osana juhlimista. Tämän kysymyksen vapaa sana sai paljon luoviakin vastauksia, esimerkiksi keskiaikainen ateria (historia), kielissä järjestetty ruoanlaittokurssi, ruokavaalit, toiveruokaviikko ja keittiöhenkilökunnan mallilautasen oppitunti (Risku-Norja ym., 2010b, 17–21). Tällainen ideointi laajemminkin voisi mahdollistaa ruokakasvatuksen monipuolistamista ja yhteistyön syvenemistä eri tahojen välillä.

Tämän tutkimuksen kannalta oli myös merkittävää, että keittiöhenkilökunnan rooli oli erittäin keskeinen alakoulun ruokakasvatuksen järjestämisessä muun muassa teemapäivien, retkien, antamansa opetuksen ja myyjäisten kautta (Risku-Norja ym., 2010b,

21–23). Tämän tutkimuksen perusteella vaikuttaa siis siltä, että aika kouluruokailun, kasvatuksen ja opetuksen selkeämmälle ja johdonmukaiselle yhteistyölle alkaa olla kypsä. Mahdollista olisi myös, että näitä innovaatioita voisi hyödyntää kansallisellakin tasolla.

2.3 Ravitsemuskasvatuksesta kokonaisvaltaiseen ruokakasvatukseen

Ruokaan ja syömiseen liittyviin historiallisiin kerrostumiin peilaten ruokakasvatus määriteltiin aluksi osaksi ravitsemuskasvatusta. Ruokakasvatus pitää sisällään kuitenkin muutakin, kuin ravitsemukseen liittyvää sisältöä. Se voidaan nähdä kattokäsitteenä pitäen kuitenkin sen ravitsemukselliset tavoitteet sisällään. (Janhonen ym., 2015, 2016.) Historiallisesti juuret ovat siis terveyden edistämisessä ja ravitsemuksessa. Ravitsemuskasvatuksen tarkoituksena on lisätä yksilön valmiuksia valita ruokansa terveyttä edistävästi, mutta maukkaasti painottaen terveyteen liittyvää tietoa ja sen opettamista (Janhonen, Mäkelä & Palojoki, 2015, 108–109).

Tässä tutkimuksessa ruokakasvatus ymmärretään laajasti kaikeksi ruokaan, ruokajärjestelmään, ruokavalintoihin ja syömiseen liittyväksi kasvatukseksi. Koulukontekstissa ruokakasvatus nähdään nuoren kasvattamiseksi ruokajärjestelmän kehittäjäksi, uudistajaksi ja toimijaksi (Risku-Norja, Jeronen, Kurppa, Mikkola & Uitto, 2012, 6, 17). Se liittyy läheisesti myös kestäväen kehityksen kasvatukseen (Risku-Norja ym., 2012; Janhonen ym., 2015, 110). Ruokakasvatus on kokonaisvaltaista ja samalla kontekstuaalista eli aihe- ja paikkasidonnaista. Sen tarkoituksena on ruokaan liittyvän tietoisuuden kasvattaminen pitäen sisällään oppilaan omat ruokavalinnat, niiden merkitykset, ympäristön ja sosiaalisen hyvinvoinnin sekä ruoan kulttuurisen arvon (Risku-Norja, 2012, 18–19). Tutkimuksen tekemisen eettisyyden kannalta on tärkeää huomioida myös se, että ruokakasvatus on vahvasti arvoperustaista ja sen tarkoituksena onkin vaikuttaa asenteisiin ja käyttäytymiseen. Tätä seikkaa pohdin luvussa 8, tutkimuksen luotettavuus.

Ruokakasvatuksen merkitys terveyden edistämisessä on kiistaton ja sillä on myös kauaskantoisia poliittisia sekä yhteiskunnallisia vaikutuksia (Valtion ravitsemusneuvottelukunta, 2017; Sandell, Mikkelsen, Lyytikäinen, Ojansivu, Hoppu, Hillgrén & Lagström, 2016). Monipuolinen ruokakasvatus edistää kestäviä ja ravitsemussuosittelun mukaisia ruokatottumuksia sen lisäksi, että sillä voidaan vaikuttaa aikamme suuriin sosiopoliittisiin ongelmiin: yhteiskunnan polarisoitumiseen, ylipainon lisääntymiseen sekä il-

mastonmuutokseen (Kauppinen, 2018, Raulio, Roos & Prättälä, 2010; Risku-Norja ym., 2012, 6).

Ruokakasvatuksen kenttä on Suomessa laajentunut keskeisesti vasta 2000-luvulle tultaessa (Janhonen, Mäkelä & Palojoki, 2015, 107–109; Lintukangas & Palojoki, 2012, 37–41). Tällöin ruokakasvatuksen käsitteellinen ymmärrys muuttui vähitellen laajalaisemmaksi siten, että näkemys huomioi aiempaa monipuolisemmin ruoan muutkin kuin suoranaisesti terveysvalintoihin liittyvät aspektit (Janhonen, Mäkelä & Palojoki, 2015, 109; Lintukangas & Palojoki, 2016, 33–43; Lintukangas & Palojoki, 2012, mp.). Aikaisemmin ruokakasvatuksen sisältöjen painotus on ollut tiedon lisäämisessä ja se on linkittynyt lähinnä terveysvalistukseen tai terveysterveydenkasvatukseen (Kauppinen, 2018, 24). Nykyinen koulussa annettava ravitsemuskasvatus kulkee ruokakasvatuksen rinnalla, mutta ruokakasvatus käsittelee kokonaisvaltaisemmin erilaisia ruokaan, syömiseen ja ruoan valintaan liittyviä seikkoja kuin vain terveyden ja ravitsemuksen näkökulmista (Kauppinen, 2018, 24).

Yksi käytännön esimerkki tästä murroksesta on tuolloin suomalaiseen varhaiskasvatukseen rantautunut *sapere*-menetelmä. *Sapere*-menetelmällä tarkoitetaan lasten ruokakasvatuksessa käytettävää menetelmää, jossa lapset tutustuvat ruokaan aistivälitteisesti esimerkiksi tutkimalla, aistimalla, kokeilemalla ja leikkimällä. *Sapere Aude* tarkoittaa fraasia ”uskaltaa tietää jotakin.” *Sapere* on osoittautunut tehokkaaksi menetelmäksi innostaa lapsia ruoka-aineiden kokeilemiseen ja kasvien käytön lisäämiseen ja sen periaatteet on kirjattu myös varhaiskasvatuksen maakunnalliseen terveyden edistämisuunnitelmaan. (Ojansivu, Sandell, Lagström & Lyytikäinen, 2014.) Varhaiskasvatuksessa annetulla ruokakasvatuksella on erityinen painoarvo, sillä Suomessa kunnallinen päivähoido tavoittaa yli 60 % 1–6-vuotiaiden ikäryhmästä. Lisäksi aikuisuuden ruokatottumusten pohja opitaan jo hyvin varhaisella iällä. (Ojansivu, Sandell, Lagström & Lyytikäinen, 2014; Sepp & Höijer, 2016.)

Ensimmäistä kertaa kouluruokailu mainittiin oppilashuollon osana Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa vuonna 2004 (POPS 2004, 24–25). Tämän jälkeen on julkaistu laajaan tutkimustietoon pohjautuvat Suomalaiset ravitsemussuositukset (Valtion ravitsemusneuvottelukunta, 2005, 2014) sekä kaksi kouluruokailusuositusta, vuosina 2008 ja 2017 (Valtion ravitsemusneuvottelukunta, 2008, 2014). Valtion ravitsemusneuvottelukunnan julkaisemien suositusten on tarkoitus ehkäistä sairauksia ja edistää terveyttä kansallisella tasolla. Tutkimuksen lisääntyminen antavat viitteitä siitä, että maailman muutoksessa tarvitaan myös uudenlaista ruokakasvatusta, joka antaa joustavasti

valmiuksia toimia erilaisissa ruokasidonnaisissa tilanteissa. Ruokatajun määritelmä, jota käsittelem alaluvussa (2.4), tarjoaa ruokakasvatukselle käsitteellisen kehikon pohtia ruokaosaamista muuttuvissa tilanteissa ja arvioida toimintaa.

2.4 Ruokakasvatus valtakunnallisissa opetuksen ohjausasiakirjoissa

Uusimmissa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa [POPS] (2014) ruokakasvatus on mainittu ensimmäistä kertaa omana kokonaisuutenaan sekä huomioitu kotitalousopetuksen ja kouluruokailun konteksteissa. Se on liitetty myös perusopetuksen yleisiin tavoitteisiin sekä Perusopetuslakiin siten, että jokaiselle oppilaalle on järjestettävä maksuton ja täysipainoinen ateria jokaisena työpäivänä ja ruokailutilanteen tulee olla ohjattu (POPS 2014, 14; Perusopetuslaki, 628/1998 31§). Lisäksi kouluruokailu tuodaan esille lukiolaissa (629/1998, 28§) ja laissa ammatillisesta koulutuksesta (630/1998, 37§). Vastuu nuorille annettavasta ruokakasvatuksesta kuuluu vanhemmille, kaikkien oppiaineiden opettajille, koulun ruokapalveluhenkilökunnalle ja terveydenhuollolle eli toisin sanoen kaikille aikuisille, jotka ovat nuorten kanssa tekemisissä (Sandell, ym., 2016). Ruokakasvatusta on myös kaikkialla, missä on ruokaa tai syömistä koskevia elementtejä, ja ruokakasvatus on veloitettu jokaisen kunnan paikallisiin opetussuunnitelmiin kirjattavaksi (POPS 2014, 45). Luontevasti ruokakasvatus (ruokahetket) on yhdistetty myös laaja-alaisen osaamisen tavoitteisiin (POPS 2014, 100, 101). Ruokakasvatuksen järjestämiseen tai suunnitteluun on koulun aikuisille olemassa vasta vähän työkaluja, pois lukien kouluruokailusuositukset (Valtion ravitsemusneuvottelukunta, 2017). Myöskään koulutusta tai toiminnan arviointia ei ole viranomaistaholta määritelty.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 linjataan seuraavaa: ”*oppilaita kannustetaan osallistumaan kouluruokailun ja etenkin ruokailuhetkien suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin. Opettajat huolehtivat ruokailun yhteydessä annettavasta ohjauksesta ja kasvatuksesta yhdessä koulun muiden aikuisten kanssa. [-]. Opetushenkilöstö ja ruokailusta vastaava henkilöstö tekevät yhteistyötä kouluruokailun järjestämisessä ja toiminnan kehittämisessä.*” (POPS 2014, 42). Velvoittavista asiakirjoista huolimatta tällaista toimintaa ei kouluissa mitata tai arvioida viranomaistaholta. Tutkimukseni ydin on juuri näiden teemojen avaamisessa: osallisuuden prosessissa sekä koulun eri ammattikuntien yhteistyössä antamassa kasvatuksessa.

Vikstedt, Raulio, Puusniekka ja Prättälä (2012) raportoivat tutkimustulosten perusteella ruokapalveluiden viidennessä seurantaraportissa *Suomalaisnuorten kouluikäinen ateriointi* kehityskohteita koskien ruokakasvatusta kouluruokailussa. Suoraan koulun joukkoruokailuun liitetään laaja-alainen yhteistyö oppilaiden, opetushenkilöstön, kouluruokailusta vastaavien tahojen ja päätöksentekijöiden välillä huomioiden erityisesti oppilaiden *osallisuus* (Vikstedt, Raulio, Puusniekka & Prättälä, 2012, 29). Lisäksi kouluruokailun aseman vahvistamista opetussuunnitelmissa ja koulun vuosisuunnitelmassa vaaditaan niin, että kotien ja eri henkilöstöryhmien välillä tehtävä yhteistyö kirjattaisiin näkyviin, kuten myös ruokailun ajoitus ja vähimmäisaika. Oleellista on joukkoruokailutyöryhmän huomautus siitä, että koulussa tarjottavan ruoan on oltava ravitsemussuosituksen mukaista. (Vikstedt ym., 2012, 29.)

2.5 Ruokataju ruokakasvatuksen tavoitteena

Ruokatajulla tarkoitetaan ihmisen omakohtaisia käsityksiä ruokavalinnoistaan. Ruokataju on kokoelma tietoja ja ajattelun taitoja, joiden avulla ruoka ja syömiseen liittyvät kokonaisuudet kietoutuvat osaksi valintoja ja valintojen vaikutuksia. (Janhonen, Mäkelä & Palojoki, 2015, 113; Janhonen ym., 2016, 99.; Kauppinen, 2018, 37–38.) Ruokataju sisältää myös käsityksen ruokaketjun kokonaisuudesta ja esimerkiksi kestäväyydestä. Määritelmän mukaisesti on monta tapaa valita ruokansa terveyttä edistävästi huomioiden myös syömiseen tilanne- ja kokemussidonnaisuuden. Ruokatajun kehittämisessä korostetaan toimijuutta ja osallisuutta eli tietoisiin valintoihin opettelua ja yhteistä kehittämistä (Janhonen ym., 2016, 99–100, 103). Näitä tekijöitä tukemalla kehitetään ratkaisuja koulussa tapahtuvaan ruokakasvatukseen, ja tälle ajatukselle myös tämä tutkielma perustuu.

Ruokakasvatuksen historian aikana painotukset ovat vaihdelleet ajan hengen mukaisesti. Näin on helppo ymmärtää myös ruokakasvatuksen tavoitteiden muuttuneen. Kauppinen (2018) esittelee väitöskirjassaan ruokakasvatuksen tavoitteiden muuttuneen tai täydentyneen viimeisimpänä ajanjaksona ruokalukutaidosta ja ruokatoimijuudesta ruokatajun käsitteeseen (Kauppinen, 2018, 15). Tässäkin tutkimuksessa käytetään ruokatajun käsitettä, sillä sen kokonaisvaltaisuuden lisäksi siinä korostuvat erityisesti osallisuus, omakohtaisuus ja sosiaalinen konteksti, jotka ovat yhtäläisiä myös nuorten omille toiveille osallisuudesta: halulle vaikuttaa ja osallistua (Janhonen, Mäkelä & Palojoki, 2015; Janhonen ym., 2016.; Kauppinen, 2018, 6).

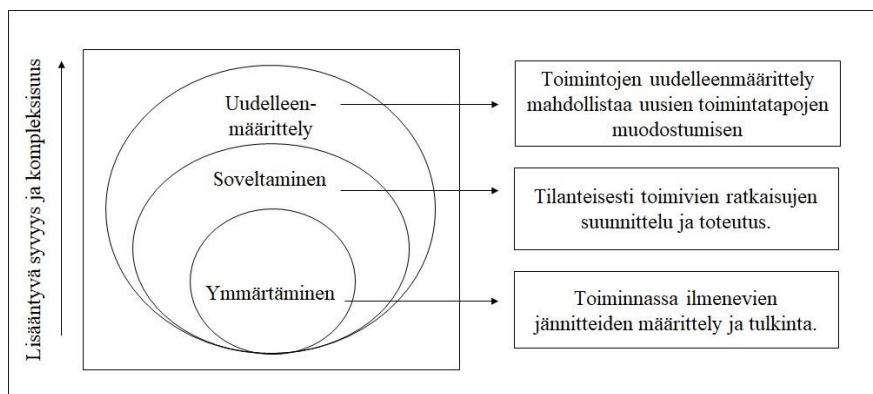
Kauppinen (2018) väitöskirjassa vertaillaan osittain päällekkäisiä ruoka-alkuisia käsitteitä, ja Kauppinen (2018) esittämä perustelupolku ruokatajun käytölle on looginen. Alla olevassa taulukossa (taulukko 1) Kauppinen (2018) esittää konkreettisesti ruokakasvatukseen liittyvien käsitteiden eri ulottuvuuksia. Käsitteet voidaan nähdä sekä ruokakasvatuksen lähtökohtina että tavoitteina. Taulukko hahmottaa ruokatajua suhteessa muihin, valikoituihin ruoka-alkuisiin käsitteisiin ruokakasvatuksen kentällä. Taulukosta on luettavissa, että ruokatajua vanhempi käsite, ruokalukutaito, on jo osaltaan hyvin kattava käsite sisältäen ruoan sosiaaliset ja kulttuuriset merkitykset sekä tiedot, taidot ja ruokajärjestelmän ymmärryksen. Olennaista on omassakin tutkimuksessani korostuva toimijuus, joka on keskeinen erityisesti ruokatajussa. (Kauppinen, 2018, 37–38.) Nuorten kanssa osallisuus ja toimijuus näyttäytyvät tärkeinä lähestymistapoina.

Taulukko 1. Ruokakasvatukseen liittyvien käsitteiden vertailua (Kauppinen, 2018, 37).

	Ruokatottumuksiin liittyvät tiedot	Ruoanvalmistukseen liittyvät tiedot ja taidot	Kognitiiviset taidot	Sosiaaliset ja kulttuuriset merkitykset	Ruokajärjestelmä	Toimijuus
Ruokataidot esim. Fordyce-Voorham, 2011; 2016	x	x	x			
Ruokasivistys Lintukangas, 2009; 2014	x	x	x	x		
Ruokakansalaisuus esim. Gómez-Benito & Lozano, 2014	x				x	x
Ruokalukutaito esim. Truman, Lane & Elliot, 2017	x	x	x	x	x	(x)
Ruokatoimijuus esim. Lahne, Wolfson & Trubek, 2017	(x)	x	x	x	x	x
Ruokataju Janhonen, Mäkelä & Palojoki, 2015; 2016	x	x	x	x	x	x

Keskeisesti työni teoreettiseen viitekehykseen liittyvä ruokataju on tässä yhteydessä huomioitava sen käsitteellisen muodostumisen kautta: määritelmä on rakennettu aluksi suhteessa terveydenlukutaitoon, ruokalukutaitoon ja terveystajuun ajan hengen mukaisesti (Janhonen ym., 2015; 2016). Terveys- ja ruokalukutaito olivat silloisessa tutkimuskirjallisuudessa saaneet kritiikkiä yksilö- ja tietopainotteisuudestaan, joihin ruokataju pyrki rakentamaan eroa, painottaen syömisen kokemuksellisia, sosiaalisia ja kulttuurisia ulottuvuuksia. Terveystajun käsite on tausta-ajattelultaan lähinnä ruokatajun määritelmää, mutta terveyslähtökohdan sijaan ruokataju tarkastelee ruokaan liittyvää toi-

mintaa terveyteen liittyviä merkityksiä laajemmin. (K. Janhonen, henkilökohtainen tiedonanto, 23.4.2019.) Ruokatajun käsitettä on viimeisimpänä kehitetty erottelemalla ruokaan ja syömiseen liittyvästä toiminnasta eri tasoja ja kyseistä kehämallia (kuva 1) käytetään osana tutkimustulosten tulkintaa erittelemällä koulun ruokakasvattajien tekemän ruokakasvatusyhteistyön tasoja (luku 7).



Kuva 1. Ruokatajun kolmikehämalli (Janhonen ym., 2018).

Kotitalouden oppisisältöjen yksi kolmesta alueesta on ”ruokaosaaminen ja ruokakulttuuri” (POPS 2014). Tämän sisältöalue voidaan nähdä yhteneväisenä ruokatajun kehittymisen kanssa, sillä opetussuunnitelmateksti ohjaa opetuksen suunnittelua niin, että oppilas joutuu pohtimaan ruokaan liittyviä valintoja ja tottumuksiaan usealta eri kantilta. Näitä ovat ravitsemussuositukset, ruokaturvallisuus, ruokaketju, elintarviketuntemus, taloudellisuus, eettisyys ja luotettavan tiedon näkökulmat (POPS 2014, 439). Yksilön tekemien valintojen ja niiden taustalla vaikuttavien merkitysten monialainen pohdinta on myös ruokatajun kehittämistä. Tämän ruokakasvatuksellisen velvoitteen lisäksi kotitalousopettaja on erityisroolissa kouluruokailun moniammatillisen yhteistyön koordinoijana kouluruokailusuositusten mukaan (Valtion ravitsemusneuvottelukunta, 2017). Kyseisissä suosituksissa ruokataju mainitaan käsitteenä ruokakasvatuksen kärkitavoitteeksi (Valtion ravitsemusneuvottelukunta, 2017, 9, 13, 15). Ruokakasvatuksen toteutumisen areenat peruskoulussa usein ovatkin juuri kotitalousopetus ja kouluruokailu, joskin monesti toisistaan irrallisina osatekijöinä ruokatajun kehittämisessä.

2.6 Kotitalousopetuksen sisällöt ja kouluruokailu

Kotitalous-oppiaineen tehtävänä on kehittää hyvinvointiin ja kestävään elämäntapaan vaadittavia tietoja, taitoja, asenteita ja toimintavalmiuksia (POPS 2014, 437). Ruoka on kotitaloudessa käytettävä oppimisen väline ja ruokakasvatus nivoutuu selkeästi kotitaloustuntien teemoihin. Ruokaosaaminen ja kuluttajuus ovat tärkeitä tavoitteita Perus-

opetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 437–438). Kotitalous on oppiaineena hyvin toiminnallinen ja käytännöllinen soveltaen toiminnaksi monitieteistä tietoperustaa ja kattaen esimerkiksi kaikki laaja-alaisen osaamisen osa-alueet (POPS 2014, 20, 281–285, 438). Tästä syystä esimerkiksi ruokatajun kehittämiseen liittyvä toimijuus ja pragmaattinen oppimiskäsitys sopivat hyvin kotitalouden ruokakasvatuksen viitekehykseen.

Oppilasta ajatellen kotitalous on hänelle todennäköisesti uusi oppiaine yläkouluun siirryttäessä. Tämä nuoruusikä onkin Stokin ym., (2013) TEMPEST-projektin mukaan erityisen merkityksellistä aikaa terveellisen syömisen opettelussa, kun itsenäistymisen tarve kasvaa (Stok, de Ridder, de Vet, de Wit ja TEMPEST-tutkijakonsortio, 2013, 26). Lyhenne TEMPEST tulee sanoista ”*Temptations to Eat Moderated by Personal and Environmental Self-regulatory Tools*” ja hanke toteutettiin yhdeksässä Euroopan maassa. Tutkimuksessa yhtenä selkeänä tuloksena oli myös, että nuoret vastustavat heidän valinnanvapauttaan rajoittavia keinoja liittyen syömiseen. Rajoittaminen ja kiellot herättävät helposti vastarinnan, joten mahdollisuuksien ja kannustavan ohjauksen sekä nuorten oman päätösvallan kunnioittaminen toimivat tutkimuksen mukaan paremmin nuorten terveellisen ruokailun tukemisessa. (Stok ym., 2013, 5, 26–27.) Pakottaminen esimerkiksi maistamiseen, kasvien syömiseen tai pakollinen kasvisruokapäivä tuottavat harvoin haluttua lopputulosta, vaan tuloksena on useimmiten voimakas vastareaktio. Lintukankaan ja Palojoen (2016) mukaan kasvisruokaa tulisi tarjota päivittäin normaalina vaihtoehtona ilman ylenpalttista huomiota asiaan. Valinnanvapaus tekee kasvisruoasta arvostetumpaa ja luo tyydytyksentunteita samoin kuin mahdollisuus maustaa ruokaansa itse (2016, 78).

Kotitaloustunnilla usein valmistetaan ruokaa ja hiotaan ruoanvalmistustaitoja. Nuorten hyvät ruoanvalmistustaidot eivät kuitenkaan takaa terveellistä syömistä, mutta tarjoavat vaihtoehdon *valita* terveellisemmin eineksiin tai pikaruokaan tyytymisen sijaan (Kauppinen, 2018, 80). Tässäkin tutkimuksessa korostuvat omakohtaisuus, nuorten omat valinnat sekä toiminta kotitalousopettajan ja ruokapalvelun näkökulmista.

Kotitalouden oppiaineella on velvoitettuna kansallisen opetussuunnitelman mukaan kolme eri sisältöaluetta, joista erityisesti *Ruokaosaaminen ja ruokakulttuuri* (S1) palvelee ruokakasvatuksen tarkoituksia. Myös opetussuunnitelmateksti ohjaa opetusta ravitsemussuosituksen mukaiseen toimintaan, mutta huomioi valintojen ja tottumusten kautta myös ruokaturvallisuuden, ruokaketjun, elintarviketurvallisuuden, taloudellisuuden, eettisyyden ja ruokaan liittyvän tiedon arvioinnin (POPS 2014, 439). Sisältöalue toimii

siis yksiin ruokatajun kehittämisen tavoitteen kanssa. Opetussuunnitelmatekstin lisäksi oppilaiden osallisuus ja toimijuus sekä oppijakeskeisyys ovat ajankohtaisia teemoja myös opetuksen käytännön kentällä. Tässä tutkielmassa selvitetään erityisesti tämän sisältöalueen ruokakasvatuksellista yhteyttä koulun luokkahuoneen ulkopuoliseen, luontevaan ympäristöön: kouluruokailuun. Oppimisympäristöjen monipuolisuus sitoo oppittuja asioita tiiviimmin oppilaiden elämään ja lisää opitun siirtovaikutusta.

Painetun opetussuunnitelmatekstin lisäksi opetuksen järjestämisen täydentävään verkkomateriaaliin, E-perusteisiin, on kirjattu hyvin selvästi ruokakasvatuksen vastuoppiaineeksi kotitalous. Materiaali kuitenkin kiinnittää formaalin peruskoulun ruokakasvatuksen huomion myös kouluruokailuun päivittäisenä oppimisympäristönä ja linjaa ruokailutilanteen olevan ”*vuorovaikutusta ja viestintää, jossa otetaan huomioon oppilaiden ikäkausi ja edellytykset sekä yksilölliset tarpeet.*” Ruoka on mainittu erikseen pedagogisena työvälineenä, mutta sen lisäksi ruokakasvatus nähdään ravitsemuksen, ruokailun ja kuluttajaosaamisen toteuttamisen areenana. (Opetushallitus, 2018.) E-perusteiden mukaan ruokakasvatus on siis merkittävä osa niin kotitalousopetusta kuin kouluruokailuakin erikseen mainittuna. Tämä kertoo siitä, että kouluissa tulisi huomioida nämä seikat johdonmukaisena ja tavoitteellisena opetustoimintana.

Oppimisympäristön voi määritellä paikoiksi, tiloiksi, yhteisöiksi ja käytännöiksi, joissa tavoitteena on oppiminen ja hyödynnettävissä on erilainen määrä erilaisia resursseja (Piispanen, 2008, 15). Oppiminen ei tapahdu tyhjiössä ja siksi myös meitä ympäröivillä asioilla on suuri merkitys oppimisen tuloksiin (Malin, 2011). Oppimisympäristöt voidaan nähdä osaltaan pedagogisina, jolloin kaikki toiminta oppimisympäristössä on yhteydessä kulloinkin kyseessä olevan ympäristön toimintaan sekä kantaa sen taustalla olevia menetelmiä ja rakenteita (Kauppinen, 2018, 45). Tämä tutkimus asettuu kahden formaalin oppimisympäristön sisälle, kouluruokailuun ja kotitalousluokkaan, tavoitellen niiden yhteisten ruokakasvatustavoitteiden selkeytymistä. Edellä mainituista syistä yläkoulu ja kotitalousopetuksen konteksti ovat perusteltuja valintoja nuorten ruokakasvatuksen tutkimukseen.

3 Suomalainen kouluruokailu

Suomalaista kouluruokailua on kiitetty tasa-arvotyöstä, terveyden edistämisestä sekä kansainvälisesti mitattuna hyvistä oppimistuloksista. Toisaalta yleistä mediadiskurssia kouluruokailusta leimaavat negatiivisuus ja yksittäiset kohut. Julkisessa keskustelussa käytävä keskustelu vaikuttaa kouluruoan arvostukseen (Janhonen, Mäkelä & Palojoki, 2016). Tässä tutkimuksessa kouluruokailu pyritään näkemään positiivisessa valossa ja sen kehittämisen kohdat mahdollisuuksina toimia yhdessä ja luoda entistä toimivampaa toimintakulttuuria kouluihin kokonaisuus huomioiden. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaisesti kouluruokailua halutaan kehittää yhteisölliseksi. Tämän ajatuksen taustalla vaikuttavat suuret arvot: osallisuus, kouluviihtyvyyys ja tasa-arvo (Gluschkoff, 2017).

3.1 Kouluruokailun nykytila ja tavoitteet

Kansainvälisesti katsottuna Ruotsin lisäksi ei ole olemassa toista maata, jossa kouluruoka olisi osallistujilleen maksutonta ja valtion tukemaa (Harper, Wood & Mitchell, 2008, 4–5, 11; Raulio ym., 2010, 987). Alun perin suomalaisen kouluruokailun tavoitteet olivat heikko-osaisten ja vähävaraisten perheiden tukemisessa. 1940-luvulta on tultu kuitenkin pitkälle ja kouluruokailun merkitys on nähtävissä niin yksilöiden, yhteisöjen kuin yhteiskunnankin tasolla. (Risku-Norja ym., 2010b, 4; Raulio ym., 2010, 987–988.)

Kouluterveyskyselyyn (2017) vastanneista vain 10–35 % ilmoitti syövänsä kaikki aterianosat, jolloin lounas olisi ollut täysipainoisesti ja suositusten mukaisesti toteutettu. Kouluruokailuun säännöllisesti osallistuminen on yhteydessä korkeampaan kasvisten, hedelmien, rukiin, maidon, piimän ja juuston käyttöön kun taas kouluaterian syömättömyys on yhteydessä erilaisten epäterveellisten pikaruokien ja herkkujen nauttimiseen. (Raulio, Roos & Prättälä, 2010, 988–989.) Kouluruokailuun kuitenkin osallistutaan edelleen hyvin. Ravitsemuksellisesti täysipainoisen, ilmaisen aterian tarjoamisella kaikille kouluikäisille on merkittävä yhteiskunnallinen teko terveyden edistämistyössä. Tällaiset ratkaisut ovat tavallisia vain joissakin Pohjoismaissa, kuten Suomessa ja Ruotsissa, joten kansainvälisesti vertailtavaa tutkimusta on hyvin vähän. Ruotsin tilanne on kuitenkin vertailtavissa Suomeen. (Persson-Osowski & Fjellström, 2018.)

Kouluruokailussa mahdollistuva nautinnon ja ilon kokemus on parhaimmillaan, kun yhdistetään maukas ruoka, hyvä seura, miellyttävä ympäristö ja ystävällinen ruokapalveluhenkilökunta, joka ohjaa ja välittää ruokailijoista (Lintukangas & Palojoki, 2016, 1). Nämä seikat huomioidaan myös opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) terveys- ja ravitsemuskasvatuksen tavoitteiden lisäksi. Kouluruokailun ohjaukseen on olemassa myös kouluruokailusuositukset, joissa huomioidaan kouluruokailun ruokakasvatuksellinen arvo, ruokataju ruokakasvatuksen keskeisenä tavoitteena sekä kouluruokailuun osallistumisen monet mahdollisuudet (Valtion ravitsemusneuvottelukunta, 2017).

Kouluruokailutilanne tarjoaa mahdollisuuksia myös rentoutumiseen ja virkistytymiseen työ- ja koulupäivän lomassa (Mikkola, 2012, 111). Elämän taitoja opitaankin parhaiten luonnollisissa tilanteissa, ruokakasvatusta siis ruokapöydän ääressä, kaupassa ja ruokaa valmistettaessa (Ruokatutka, 2019). Ruokakasvatuksen pragmaattinen ajattelu mahdollistaa myös oppiainerajat ylittävää, yhteisöllistä oppimista erityisesti kouluruokailussa. Lähtökohtana on ajatus siitä, että kouluruokailun ja laajemman ruokakasvatuksen monipuolisuus ilman tuntirajoja on sekä oppilaiden parhaaksi että kehittää koko kouluyhteisöä toimimaan tiiviimmin yhdessä lisäten kokonaisvaltaista hyvinvointia. Jo olemassa olevat resurssit riittävät tähän, kun ne kohdistetaan oikein. Kouluruokailu on suositusten mukaan järjestettävä niin, että jokaisella oppilaalla on jokaisena koulupäivänä vähintään puolen tunnin ruokatauko ja laki velvoittaa tarjoamaan maksuttoman aterian joka tapauksessa (Valtion ravitsemusneuvottelukunta, 2017; Perusopetuslaki, 1998).

3.2 Kouluruokailuun käytettävät resurssit

Tehokkuuden ja tuotannon maksimoiminen ovat viime vuosikymmeninä olleet tärkeimpinä kehittämistoimenpiteinä ruokapalveluissa keskittämisen ja uudelleen järjestelyn keinoin, mutta ruokailutilanteet ja miellyttävät ruokailuympäristöt ovat saaneet osakseen vähemmän huomioita (Lintukangas & Palojoki, 2016, 2-3). Lisäksi ympäröivä ruokakatodellisuutemme on muuttunut yltäkylläiseksi ja kouluruoka kilpailee yhä useammin naposteltavien, pikaruokan ja erilaisten välipalojen kanssa (Risku-Norja ym., 2010a). Lisäksi kouluruokailulle on asetettu tarkat reunaehdot opetuksen vuosibudjetissa (Tikkanen, 2008, 27–28).

Kouluruokaan käytetty rahasumma on keskimäärin 2,80 euroa aterialla kohti, mutta tämä vaihtelee suuresti eri kunnissa (Lintukangas & Palojoki, 2016, 7). Toisaalta on

huomionarvoista, että oppilaan on mahdollista viettää peruskoulunsa aikana 900 tuntia kouluruokailussa, kun vähimmäisaika ruokailulle on 30 minuuttia päivittäin (VRN, 2017; Opetushallitus, 2014). Kun katsotaan kouluruokailua kasvatuksellisin silmälasein, tämä aika ei ole siis pois muulta opetukselta. Kulujen sijaan sekä päättäjien että koulujen täytyy nostaa keskiöön kouluruokailun tarjoama lisäarvo opetuksellisessa ja kasvatuksellisessa mielessä. Tämä on syytä tehdä selkeäksi kaikille koulussa toimiville (Lintukangas & Palojoki, 2016, 9). Koulu osoittaa arvojaan, arvostuksiaan sekä pyrkimystä hyvinvoinnin edistämiseen mahdollistamalla kouluruokailuun keskimääräistä pidemmän ajan sekä huolehtimalla esimerkiksi riittävästä henkilöstöresursseista ruokapalvelussa.

3.3 Kouluruokailun suhde kasvatukseen

Pedagoginen katsantokanta kouluruokailuun on tässä tutkimuksessa erityisen mielenkiinnon kohteena. Ruokailun mahdollistama konkretisointi on erittäin voimakas pedagoginen väline opetettaessa monia elämäntaitoja. Oppimisen siirtovaikutus paranee ja valintojen kytkeytyminen seurauksiinsa tulee selvemäksi oppilaille, kun opeteltuja asioita siirretään luokkahuoneen ulkopuolelle, koetun vapaa-ajan areenalle (Dewey, 1957; Lave & Wenger, 1991).

Opettajien rooli kouluruokailun aikana näyttäytyy erityisesti ruokailuvalvonnan ominaisuudessa. Tällä tarkoitetaan usein oppilaiden toiminnan korjaamista ja sääntöjen noudattamisen valvontaa, mutta siinä tulisi olla mukana myös ohjauksen ulottuvuus. Tässä tilanteessa ohjaus koululounaan aikana ymmärretään erityisesti neuvontana, valintojen tekemisen opastamisena sekä vahvana, tietoisena esimerkkinä toimimista. (Persson Osowski, 2012, 14–15; Persson Osowski, Göranson & Fjellström, 2013, 54–56.) Kuvatunlainen ohjaustoiminta vaikuttaa positiivisesti ja voimakkaimmin oppilaisiin, jos opettajat toteuttavat sitä nuorten joukossa myös muulloin, kuin ollessaan ruokavalvontavuorossa. Läsnäolo ja välittäminen kantavat pitkälle myös ruokakasvatuksessa. (Waling & Olsson, 2017, 541–544.) Kouluruokailun kasvatusvastuu näyttäisi myös olevan merkittävimmän nimenomaan opettajilla esimerkiksi kouluruokailuhenkilöstön sijaan (Waling & Olsson, 2017, 546). Opettajien tulisi nähdä kouluruokailun linkit omaan opetukseensa ja hyödyntää tiloja esimerkiksi ilmiöpohjaisessa opetuksessa nykyistä laajemmin (Lintukangas & Palojoki, 2016, 80).

Tapakasvatus on ollut osa kouluruokailun kasvatustavoitteita sen alkua ajoilta lähtien. Sen lisäksi kestävä kehityksen kasvatus on myös Perusopetuksen opetussuunnitel-

man perusteiden (2014) punainen lanka. Oppilaiden tulisi oppia ylläpitämään sosiaalista, taloudellista ja kulttuurista hyvinvointia huomioiden luonnonvarojen kestävyys (Risku-Norja ym., 2010a). Kestävän ja oikeudenmukaisen tulevaisuuden rakentaminen kysyy taitoja ja tietoja, joita voidaan harjoitella myös kouluruokailussa huomioiden esimerkiksi ekologiset, sosiaaliset tai eettiset näkökulmat. (Morgan & Sonnino, 2006, 19–20.) Työkasvatuksella opetetaan esimerkiksi työn arvoa ja ymmärretään koulu osana yhteiskuntaa (Lintukangas & Palojoki, 2012, 51, 72). Harjoittelu kouluruokailussa ja siihen tutustuminen sekä kannustavat kehittämään kouluruokailua että sitouttavat niin oppilaita kuin kouluruokailuhenkilöstöäkin (Lintukangas & Palojoki, 2012, 51). Näiden tavoitteiden näkyminen haastattelukysymyksissä käsitellään tutkimustuloksissa luvussa 6.

3.4 Ruokapalveluhenkilöstö kasvatuskumppaneina

Ammattikeittiöt Suomessa tuottavat kolmasosan maassamme syödyistä aterioista, ja valtaosa näistä tarjotaan lapsille ja nuorille (Raulio, Prättälä & Roos, 2010). Ruokapalvelualan henkilökunnan panos terveyteen ja nuorten omaksumiin ruokatapoihin on siis erittäin suuri. Asenne ruokaan ja kuluttamiseen syntyy jo lapsena (Ojansivu, Sandell, Lagström & Lyytikäinen, 2014).

Laajennettu kasvattajuus, *extended educatorship*, on yksi mahdollisuus lisätä yhteisöllisyyttä kouluyhteisössä sekä edistää ruoan kasvatuksellisia sekä kestävyysnäkökulmia kansallisella tasolla (Lintukangas & Palojoki, 2016, 3, 55–58). Tällä tarkoitetaan lähtökohtaa siitä, että jokainen koulun aikuinen on vastuussa oppilaille annettavasta kasvatuksesta ja sitoutuu yhteisiin päämääriin. Samalla luodaan koulun nuorille pitävää turvaverkkoa. Ohjaus, jota ruokapalveluhenkilöstö oppilaille tarjoaa, on hyvin tärkeää. Ohjauksella viitataan usein esimerkilliseen käytökseen, hyviin tapoihin ja muiden kunnioittamiseen (Lintukangas & Palojoki, 2016, 11). Tällainen esimerkillinen oppiminen kattaa aikuisten tekemät ruokavalinnat, sen osallistuvatko he kouluruokailuun, heidän eleensä, ilmeensä ja sanavalintansa koskien ruokaa tai ruokailutilannetta. Esimerkkioppiminen on hyvin voimakasta ja sillä on suuri vaikutus lasten ja nuorten tekemiin valintoihin, hyvässä ja pahassa (Bandura, 1997). Sellaisten itsestäänselvyksien, kuten positiivisen tunneilmaston ja rauhallisen ruokailun takaaminen, on oltava tiedostetusti kaikkien aikuisten mielessä eikä sitä saa säilyttää muulle taholle (Lintukangas & Palojoki, 2016, 11).

Ruokapalvelu mielletään yleensä asiakas-palveluntuottaja-suhteeksi, mutta kouluruokailussa mukaan astuvat myös kasvatus ja opetus (Lintukangas & Palojoki, 2016, 43). Lintukangas ja Palojoki (2016) ehdottavat kouluruokailun palveluhenkilöstölle uutta, yhteistä ammattinimikettä *pedacook*, joka tarkoittaa vapaasti suomennettuna kasvattajakokkia. Tämä termi myös pitää sisällään oletuksen siitä, että käytännön ruoanvalmistus, -tarjoilu ja muun työn lisäksi koulutus sisältäisi pedagogisia opintoja (Lintukangas & Palojoki, 2016, 43).

Oppilaat ja koulun henkilökunta ovat kouluruokapalvelun asiakkaita, ja kehittämistyössä asiakkailta saatu palaute on ensisijaisen tärkeää (Risku-Norja ym., 2010a, 38, 51). Kouluruokailu on muuttunut ajan myötä tukemaan yhä enemmän kestäväää kehitystä, mikä näkyy esimerkiksi kasvisruokavaihtoehtojen lisääntymisenä sekä ruoan alkuperästä ja tuotannossa syntyvistä ympäristövaikutuksista asiakkaita tiedottamalla (mt.). Risku-Norja ym., (2010a) ehdottavat tietoisien ruokakasvatuksen kehittämistyökaluiksi tiedon lisäämistä, yhteistyötä asiakkaiden kanssa, myönteisiä kokemuksia sekä selkeitä esimerkkejä ruoan ja yhteiskunnan kytköksistä (mts. 49–52).

Koulutukseen lisättävien kasvatusopintojen lisäksi Lintukangas ja Palojoki (2016) esittävät, että kouluruoan arvostus nousee hyvän ruoan, miellyttävän ruokailuympäristön ja ilmapiirin sekä ystävällisen henkilökunnan lisäksi selkeällä johtajuudella ja sillä, että kouluruokalan henkilöstöllä on nimetty pedagoginen vastuuhenkilö (2016, 44, 81). Catering-alan koulutuksessa pitäisi olla mahdollisuus valita kursseja, jotka käsittelevät ruokaa pedagogisista näkökohdista, mutta toisaalta myös opettajankoulutukseen tulisi lisätä riittävä määrä opetusta kouluruokailusta ja ruokakasvatuksesta (mt.). Suurin ongelma on rahoitus, vaikka jatkokoulutuksesta on osoitettu olevan lukuisia hyötyjä kouluruokahenkilöstön mukaan (mts. 83–85). Tärkeintä olisi saada ruokakasvattajuus sellaiseen valoon, että sitä ei nähtäisi vain haasteena vaan lisäarvona ja mahdollisuutena.

3.5 Toteutusmahdollisuuksia kasvattavaan kouluruokailuun

Kouluruokailu ja koulussa tapahtuva ruokakasvatus ovat monisäikeisiä ilmiöitä. Aiempaa tutkimusta yhteen vetäen voidaan todeta, että jotta kouluruokailussa voidaan tarjota turvallista ja hyvälaatuista ruokaa, tarvitaan ohjausta ja konkreettisia esimerkkejä erikoisruokavalioiden toteutuksesta, riittäviä ja korvamerkittyjä resursseja kouluruokailuun ja henkilöstön koulutukseen sekä päätöksentekijöiden, työntekijämarkkinoiden, ruokateollisuuden, valvontaelinten ja muiden toimijoiden yhteistyön lisääntymistä. Ruo-

katiedon, -taidon sekä kommunikoinnin kehittäminen myös eri kulttuurien välisten edustajien välillä parantaisi kehittämistyötä ja epäkohtien esille tuomista. Oma vaikutuksensa olisi myös ruokapalvelualan houkuttelevuuden lisäämisellä, suuremmissa mahdollisuuksissa lisäkoulutusta sekä kompetenssin tunteen lisäämisellä opettamisen ja ruokapalvelualan välillä. Tutkimus on osoittanut myös myönteisen yhteyden luomun ja paikallisesti tuotetun raaka-aineen käytön ja julkisten ammattikeittiöiden toiminnan välillä (VRN, 2017).

Kouluruokailun ja opetuksen tiiviimpi suhde syntyy yhteistyönä kehittäen kouluruoan laatua ja sisältöä oppilaiden toiveiden mukaisesti ja luoden mukavia tiloja aterian nauttimiseen (Persson Osowski & Fjellström, 2018). Pitkällä tähtäimellä tämä rohkaisee nuoria osallistumaan kouluruokailuun ja syömään enemmän ravitsemussuosittelun mukaisesti (Lintukangas & Palojoki, 2016, 30). Koulun eri toimijoiden välinen sitoutuminen tulisi tehdä kirjatun tavoittein ja suunnitelmin varmistaen, että jokainen tuntee oman roolinsa (Persson Osowski & Fjellström, 2018).

Koko henkilökunnalla tulee myös olla saatavissa kaikki tarvittava tieto oppilaista, esimerkiksi ruokaan liittyvä käyttäytyminen, jotta tarpeen tullen interventio on mahdollinen (Huhtanen, 2007). Säännöllinen yhteistyö opetushenkilökunnan, ruokapalvelun tuottajan ja koulun terveydenhoitajan välillä voi esimerkiksi paljastaa oppilaiden syömiseen liittyviä tai muita ongelmia ja mahdollistaa oppilaiden huoliin puuttumisen (Huhtanen, 2007). Varhaisen puuttumisen malli toteutuukin suuremmalla todennäköisyydellä yhteisöllisessä, kommunikoivassa koulussa (Huhtanen, 2007).

Rehtorit ja johtajat ovat ruokakasvatukseen liittyvässä koulutason muutoksessa ensiarvoisen tärkeitä henkilöitä. Rehtorit luovat kouluunsa ilmapiirin ja mahdollistavat yhteishengen synnyn omalla esimerkillään ja tekemillään päätöksillä (Saloranta & Uitto, 2012, 41). Yhteistoiminnallisuutta ja yhteistyötä korostetaan nykyisin paljon työyhteisöissä. Avoin ja vahva dialogin kulttuuri koulussa sekä tulevaisuuteen ja kehittämiseen katsova katsantokanta ovat avaimia monelle mahdollisuudelle (Lindfors & Kurppa, 2012, 85). Toisen työhön puuttuminen koetaan edelleen valitettavan usein epäkohteliaksi, vaikka voisimme oppia työssämme muilta valtavasti.

Johtajuus ja yhteistyökulttuuri lisäävät opetuksen ja ruokapalveluhenkilökunnan välistä interaktiota. Esimerkkeinä erilaiset kouluruokatyöryhmät, -tiimit tai oppilaskunnan edustajat voivat tuoda esille kehittämisideoita luoden samalla koulun omaa ruokakulttuuria näkyväksi (Valtion ravitsemusneuvottelukunta, 2017; Opetushallitus, 4.5.2016). Koulu-

jen toimintakulttuurissa ruokapalvelun henkilöstön jäsenet nähdään myös ruokakasvat-
tajina, joiden kenttänä on myös oppiaineiden sisältöihin liittyviä teemoja (Tikkanen,
2008, 21). Parhaassa ja monipuolisessa tilanteessa ruokapalveluhenkilöstö pääsee
esimerkiksi vierailemaan oppitunneilla ja kertomaan terveellisistä ruokailutottumuksista
tai toimimaan tarpeen vaatiessa sijaisopettajina. Kun ruokapalveluhenkilöstön jäsenet
näkevät ja kokevat itsensä ruokakasvattajina, tilanteeseen muodostuu uusia mahdolli-
suuksia kehittää ja muuttaa asioita. (Ruokatutka, 2019; Lintukangas & Palojoki, 2016,
54.) Kaiken, myös ruokakasvatuksellisen toiminnan, lähtökohtana kouluissa tulisi olla
oppilaat sekä opettamisen ja kasvatuksen edistäminen. Ravitseva ja nautinnollinen
ruoka toimii tässä erinomaisena välineenä ja pedagogisena työkaluna.

4 Tutkimuksen viitekehys

Lintukankaan ja Palojoen (2016) mukaan mallioppiminen, toiminnallinen oppiminen ja kokemuksellinen oppiminen ovat erityisen vahvoja vaikuttimia ruokakasvatuksessa (2016, 77). Toiminnallinen oppiminen pohjaa alun perin pragmaattiseen käsitykseen oppimisen luonteesta (Kimonen, Nevalainen & Schoen, 2017, 225). Pragmatismien oppi-isä, John Dewey kehitti 1900-luvun alussa teoriaansa vastapainoksi vallinneelle behavioristiselle oppimiskäsitykselle. Kouluruokailusuositukset (2017) sekä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) osoittavat, että pragmatismien periaatteet voidaan nähdä ajankohtaisina myös modernin ruokakasvatuksen kannalta. Luvussa käsitellään osallisuuden ihannetta suhteessa pragmatismiin, toiminnalliseen oppimiseen sekä ruokakasvatukseen. Lopuksi pohdin tutkimukseni fokusta suhteessa kasvatus- ja kotitaloustieteeseen.

4.1 Osallisuus kehittämistoiminnan lähtökohtana

Osallisuuden käsite ei ole yksiselitteinen, ja sen käyttö on usein epämääräistä (Gluschkoff, 2017; Janhonen, 2016, 32). Arkitajuisesti se tarkoittaa yhteisöön kuuluvuuden tunnetta, joka ilmenee yhteisöissä kunnioituksena ja arvostuksena sekä yhteisenä toimintana (Gluschkoff, 2017). Osallisuus on yksi keskeinen teema Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014). Opetussuunnitelmatekstin kantavia pilareita ovat monialaiset oppimiskokonaisuudet, ilmiölähtöisyys ja laaja-alainen osaaminen, joista viimeksi mainitussa osallisuus on mainittu erillisenä tavoitteena (POPS 2014). Osallisuus on yhteneväinen ruokatajunnan määrittelyn ja pragmatismien perusidean kanssa (Kimonen ym., 2017; Niemi, Kumpulainen & Lipponen, 2018; Janhonen ym., 2018). Näiden arvojen ja samalla opetuksen tavoitteiden mukainen toiminta vaatii oppilailta aktiivista otetta sekä vastuunottoa omasta oppimisestaan. Tästä on tulkittavissa, että nykymuotoisen peruskoulun perustehtävänä on opettaa juuri edellä mainittuja taitoja. Tarvitaan siis osallisuutta pelkän osallistumisen sijaan. Osallisuus nähdään tässä tutkimuksessa koulukontekstissa niin, että oppilas kokee *vallan jakamista, päätöksentekoon osallistumista, demokratiataitojen oppimista, vaikuttamista sekä kehittää samalla kommunikaatiotaitojaan ja saa vahvistusta itsetunnolleen sekä minä-pystyvyyden tunteelle* (Niemi ym., 2018, 25).

Viimeisimmän Kouluterveyskyselyn (2017) tulosten mukaan peruskoulun 8. ja 9. luokan oppilaat sekä toisen asteen opiskelijat kokivat osallisuutta vaihtelevasti koulu yhteisös-

sä. Tässä tutkimuksessa keskityn nimenomaan yläkouluikäisiin nuoriin. Heistä yhteensä 54,7 % vastasi myöntävästi indikaattoriin ”kokee olevansa tärkeä osa kouluuyhteisössä.” (THL, 2018b). Poikien kokemus osallisuudesta tässä kontekstissa oli hieman yli 63 % ja tyttöjen vain 46,6 %. Osallisuuden kokemus näyttäytyy kuitenkin tutkimuksessa lisäävän hyvinvointia sekä oppimistuloksia (Janhonen, Mäkelä & Palojoki, 2016, 292–293). Tästä syystä osallisuuden kokemuksia ja vaikuttamisen mahdollisuuksia pitäisi lisätä kouluuyhteisössä. Yksi mahdollisuus siihen on kouluruokailun kehittäminen, sillä tarjolla olevan ruoan nauttiminen ja esimerkiksi siihen liittyvien sosiaalisten aspektien on todettu edistävän oppilaiden terveyttä ja mallin kantavan pitkälle aikuisuuteen saakka (VRN, 2017; Opetushallitus, 2014; Lintukangas & Palojoki, 2012, 28–30).

Oppilaiden osallisuuden lisääminen peruskoulussa tapahtuvassa ruokakasvatuksessa lisääisi oppimisen osa-alueiden omakohtaisuuden kokemusta sekä mielekkyyttä (Janhonen, 2016, 42–43). Ruoka pedagogisena välineenä kiinnostaa monia oppilaita, ja tästä jo olemassa olevasta motivaatiosta pitäisi formaalissa opetuksessakin ammentaa (Nuorisobarometri, 2015). Koulu, formaalina oppimisympäristönä, kasvattaa ja opettaa lapsia aikuisten esimerkillä (Lintukangas & Palojoki, 2016, 8). Kouluruokailusta voidaan erottaa sen formaalit ja informaalit ilmiöt (Janhonen, Mäkelä & Palojoki, 2016, 293). Tässä tutkimuksessa kouluruokailun tapahtuma nähdään kuitenkin yhtenä kokonaisuutena, joka on ei-intentionaalisine osasineen kaikkiaan osa koulun antamaa kasvatusta. Tällä tarkoitan myös sitä, että myös oppilaiden informaalisiin tavoitteisiin liittyvät teot, kuten kaverin kanssa käyty pöytäkeskustelu, voidaan nähdä esimerkiksi tapakasvatuksen harjoituksena.

Saumaton yhteistyö koko henkilökunnan kesken ottaen mukaan myös vanhemmat ja tähdäten kohti yhteisiä päämääriä mahdollistaa nuorille tiheän turvaverkon, joka ehkäisee syrjäytymistä (Lintukangas & Palojoki, 2016, 8). Osallisuuden arvon toteutuminen kouluruokailun kontekstissa ei saisi olla esimerkiksi vain oppilaiden mielipidekyselyä ruoan mausta. Toisaalta on tärkeää pitää mielessä, että ruoan maku on oppilaille hyvin tärkeää ja heidän maailmassaan usein kaikki kouluruokailussa konkretisoituu lautasanokseen (Janhonen, Mäkelä & Palojoki, 2016, 299, 303). Oppilaiden osallisuuden pitäisi ulottua konkreettisiin muutostoimenpiteisiin niin, että oppilaat vaikuttavat prosessiin kaikissa sen vaiheissa: suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa. Aktiivinen ja sekä oppilaita että opettajaa palkitseva yhteistoiminnallinen tekeminen ei kuitenkaan tule itsestään, vaan sille on luotava puitteet: aika, ympäristö ja tavoitteet. Näitä mahdollisuuksia luomassa ovat koulun ”viralliset” ruokakasvattajat: (kotitalous)opettaja sekä ruokapalveluhenkilöstö.

Osallisuus jää helposti nuorten osalta yksilöiden osallistumiseksi ja hyvistä tarkoituspelistään huolimatta toistaa usein jo olemassa olevia toimintatapoja ja arvoja muutokseen ja nuorten tekemiseen sitoutumisen sijaan (Janhonen, 2016, 41). Toisaalta kuitenkin positiiviset ja nuoria osallistavat toimintatavat ovat kouluissa lisääntyneet ja niihin liittyy myönteinen keskustelu (Manninen, Wiss, Saaristo & Ståhl, 2015). Nuoret haluavat usein vain tulla kunnioitetuiksi ja kuulluiksi, mikä luo jo lähtökohtaisesti hyvän maaperän yhteistyön aloittamiseen (Bjerke, 2011, Janhosen, 2016, 42 mukaan). Osallistaminen voidaan nähdä vastapainona perinteisten kieltojen ja sääntöjen toimintatavalle. Nuoret kokevat myös kouluruokailun sosiaalisen merkityksen positiivisena (Janhonen, Mäkelä & Palojoki, 2016, 298). Vaikkakin he mieltävät sen niin sanotusti *omaksi ajakseen* ja irralliseksi koulun antamasta formaalista kasvatuksesta, on tästä myönteisestä mahdollisuudesta hyvä ammentaa (Janhonen, 2016, 32–33, 40; Janhonen, Mäkelä & Palojoki, 2016, 298).

Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen julkaisussa todetaan, että oppilaiden osallisuus kouluruokailun kontekstissa on parantunut kahden vuoden seuranta-aikana ja lukuvoonna 2012–2013 se oli mahdollista 59 prosenttiyksikössä koko maan peruskouluista. Osallisuus on tutkimuksessa jaettu osaprosesseihinsa ja osallisuutta on katsottu tapahtuvan vasta, kun oppilaat ovat osallisina jossakin vaiheessa: suunnittelussa, toteutuksessa tai arvioinnissa. (Manninen ym., 2015.)

Gerison Landsdownin (2010) mallin mukaan ensimmäinen aikuisten ja nuorten yhteisen projektityöskentelyn taso on konsultaation taso (*consultative participation*), jossa aikuisten tehtävänä on kannustaa nuoria tuomaan esille omia näkökantojaan ja ymmärtää niitä (Niemi, Kumpulainen & Lipponen, 2018, 24). Tämä ensimmäinen porras ei kuitenkaan vielä mahdollista nuorten osallisuutta päätöksentekoon. Erityisenä mielenkiinnon kohteena tässä tutkimuksessa onkin seuraava taso: yhteistyöhön pohjautuva osallisuus, *collaborative participation*. Yhteistyöhön pohjautuvan osallisuuden periaatteiden mukaan nuoret ja aikuiset asetetaan ikään kuin samalle tasolle, vertaissuhteeksi (Niemi ym., 2018, 24–25). Kolmas taso, lapsijohtoinen osallisuus (*child-led participation*) on porras, jossa aikuiset toimivat taka-alalla neuvonantajina ja innoittajina, mutta lapset itse pääsevät tekemään itseään koskevia päätöksiä (Niemi ym., 2018, 25). Yhteistyöhön pohjautuva osallisuus nähdään tässä myös kahden eri ammattikunnan välisenä, koulussa usein harvinaisena, tiiviinä yhteistyönä, johon myös oppilaat osallistetaan. Luvussa 7 perehdytään tarkemmin siihen, miten kolmen eri pääkaupunkiseudulla sijaitsevan

yläkoulun kotitalousopettajat ja ruokapalvelun edustajat näkevät osallisuuden ruokakasvatuksen ja erityisesti kouluruokailun konteksteissa.

Osallisuus ei ole yksinkertainen käsite, ja sen kompleksisuutta on hyvä pohtia (Niemi ym., 2018, 25). Osallisuuden tavoite opetussuunnitelmassa on jopa paradoksaalinen; miten toteuttaa puhtaasti oppilaiden omasta mielenkiinnosta nousevia oppimiskokonaisuuksia ja samalla täyttää ennalta määritellyt sisällölliset tavoitteet? (Niemi ym., 2018, 33). Osallisuudesta on tullut myös jonkinlainen itsestäänselvyys, eikä sen merkityksen analyttistä tarkastelua arkipäivässä juuri tapahdu, vaan osallistaminen jää vanhojen rutiinien uudistamiseksi tai pelkäksi oppilaiden tuntiaktiivisuudeksi (Niemi ym., 2018, 26, 31, 33). Kaikenlaisia osallisuuden muotoja kuitenkin tarvitaan sovellettavasta kysymyksestä riippuen, huomioiden analyttisyys sen suhteen, minkälaista osallisuutta tuotetaan. Konsultatiivinenkin osallisuus synnyttää ideoita toiminnan sytyttäjäksi sekä tuo esille lasten ja nuorten kokemia ongelmakohtia (Ahopelto, 2015, 9).

Lasten osallisuuden vahvistaminen vaatii hyvää oppilaantuntemusta ja koulun kasvatäjilta valmistautumista nimenomaan etukäteen. Lasten, yksilöiden ja ryhmien väliset erot tiedoissa ja taidoissa, ikäkausipedagogiikka sekä heidän aikaisemmat tottumuksensa työskentelymuodoista on otettava huomioon, jotta osallisuus mahdollistaa oppimista (Niemi ym., 2018, 25, 33). Osallisuuden ajatus voidaan nähdä pohjautuvan kasvatustieteen klassiseen teoriaan oppimisesta sosiaalisena prosessina ja lähikehityksen vyöhykkeestä. Olennaista olisi löytää juuri kyseiselle ryhmälle tai oppilaalle sellainen toiminnan taso, jossa hän kykenisi toimimaan turvallisessa ja ohjatussa ympäristössä juuri kykyjensä ylärajoilla ja näin kehittää osaamistaan. Monialaisten oppimiskokemusten järjestäminen niin, että ne ovat oppilaslähtöisiä ja tukevat osallisuutta vaatii opettajalta suunnittelussa, toteuttamisessa ja arvioinnissa tietoista huomiota oppilaiden aktiiviseen rooliin (Niemi ym., 2018, 30). Oppilaiden osallistuminen arviointiin on osa kokonaisuutta, mutta myös osallisuuden toteutumisen arviointiin tarvitaan työkaluja (Niemi ym., 2018, 32). Tässä tutkimuksessa ruokatajun käsite toimii ruokakasvatuksen toteutuksen arvioinnin tukena ja toteutustapoja peilataan myös osallisuuden määritelmään (Niemi ym., 2018). Ruokatajun mukainen ruokakasvatuksen toteutus tukee osallisuuden perustuvien, kasvatuksellisten toimintatapojen soveltamista. Tässä opinnäytetyössä ruokataju nähdään ruokakasvatuksen tavoitteena (VRN, 2017) ja siten taustana, jonka tulisi kehystää koulun ruokakasvatustoimintaa. Tämän pohjalta ruokatajun määritelmän mukaisia kolmea tasoa (ymmärtäminen, soveltaminen, uudelleenmäärittely) käytetään tulosten tulkinnan tukena. (ks. Luku 7.3).

Osallisuus on toimintaa yhteisöissä ja yhteisön jäsenenä ja jo arkitiedolla ajateltuna keskeistä ihmiselämässä. Kuitenkin osallistava toiminta on jotakin enemmän, ja ideaalisesti toimiessaan voimaannuttaa toimintaan osallisia, kasvattaa kompetenssia, tiivistää yhteistyötä sekä sitoutumista yhteisiin päämääriin (Kumpulainen ym., 2010, 10–13). Osallistamisella on yhteys myös motivaatioon.

4.2 Pragmatismi ja toiminnallinen oppiminen ruokakasvatuksen keskiössä

Tämän opinnäytetyön oppimiskäsitys on saanut vaikutteita pragmatismilta ja tärkeänä oppimisen edistäjänä nähdään siihen perustuva aktiivinen oppiminen (Kimonen ym., 2017, 225). Yksinkertaisesti aktiivista oppimista voidaan kuvailla ajatusprosessien rakentamisena yhteistyön ja ihmisten välisen toiminnan kautta. Tarkoituksena on mahdollistaa oppijoille kokemuksia, jotka fasilitoivat kognitiivista kasvua (mp.). Opettajan tai muun kasvattajan rooli on ohjaava ja luovuuteen tulee aktiivisen oppimisen mallin mukaan kannustaa. Kimosen, Nevalaisen ja Schoenin (2017) mukaan nykyinen luokkahuonemalli, koulurakennus ja -järjestelmä ovat behaviorismin tuotteita ja tällöin ne tuottavat ja mahdollistavat vain tietynlaista oppimista. Jotta voisimme tuottaa uudenlaista, ajan mukaista kouluoppimista, on edellä mainittuja rakenteita muutettava. Aktiivisen oppimisen teoria pohjautuu kognitiivis-konstruktivistiseen oppimisteoriaan ja pragmatismiin.

Pragmatismi teoreettisena viitekehyksenä näyttäytyy vahvasti työssäni suhteessa siihen, mihin suuntaan ruokatajuna käsitettä on kehitetty (Janhonen ym., 2018). Pragmatismi, osallisuus ja toiminnallisuus voidaan nähdä avaintekijöinä ruokakasvatuksen toteuttamisessa. Pragmatismien oppisuunta on kehittynyt Yhdysvalloissa teollisen vallankumouksen tarpeesta yhteiskunnanäkökulmaiseen koulutukseen 1900-luvun alussa. John Dewey kannatti oppilaiden osaamiseen ja kehittymiseen keskittymistä tavoitteenaan yhteiskuntaan kasvattaminen. (Kajava, 1957, 5–7, 13–14.) Oppimisen Dewey näki oppimisen ongelmaperustaisena sekä uusien kokemusten ja käytöstottumusten hankkimisena konkreettisten elämäntilanteiden kautta, huomioiden oppimisen sosiaaliset prosessit ja toiminnallisuuden kaikessa kasvatustyössä eli oppilaslähtöisyyden (Kajava, 1957, 8–9; Niemi ym., 2018).

Kotitalouden, tai keittotaidon formaalin opetuksen, merkityksen ihmisen elämälle Dewey oli oivaltanut myös jo 1910-luvulla. Pragmatismien ytimeen kuuluu oppimisen menetelmien korostaminen oppiaineiden sijaan sekä oppilaslähtöisyys, jossa oppimista ja

oppimisen välineitä ohjaa lasten täydellinen omaehtoinen mielenkiinto, tarkkaavaisuus, valppaus ja toimeliaisuus (vrt. POPS 2014; Dewey, 1957, 21–22).

Kasvatuksen fyysisellä ympäristöllä on suuri merkitys. Tämä näkyy myös kouluruokailutilojen moninaisissa toteutuksissa sekä ruokakasvatuksessa ja sille mahdollistetuissa tiloissa. Tilojen ja huonekalujen tulisi olla tekemistä, ei vain kuuntelemista varten. Oppilaan passiivinen rooli, mekaanisuus lapsijoukon koostamisesta, opetussuunnitelman ja menetelmien yhdenmukaisuus aiheuttaa sen, että painopiste on lapsen ulkopuolella. Kasvatuksen tehtävänä on Deweyn mukaan saada ote yksilön henkilökohtaisiin toimintoihin ja antaa niille suunta. (Dewey, 1957, 37–43.) Tämän tulkitsemiseksi aikuisten ohjaustyöstä. Omaehtaisuus, mieltymys puuhasteluun, sosiaalisuuteen ja itsensä ilmaisemiseen voidaan valjastaa opettajan arvioinnin, kysymysten ja neuvojen kautta uudelle tasolle (Dewey, 1957, 45–47).

Toiminnallisuutta mahdollistavissa tiloissa oppilas voi ikä kautensa mukaisesti, yhdessä vertaistensa ja opettajan kanssa harjaantua eri elämäntaitoihin, mukaan lukien ruokaan ja syömiseen liittyviin konventioihin. Harjaantuessaan toimintaan oppilas kehittää sisäistä kurinalaisuuttaan sekä tottumusta ongelman käsittelyyn, mikä on yhtenevää myös ruokatajunnan kehittymiselle pitkällä aikavälillä (Janhonen ym., 2018). Toiminnallisuus pyrkii siihen, että kaikki, mitä tehdään, tehdään tiedostaen. (Dewey, 1957, 128–130, 144.)

Toiminnallisen tai aktiivisen oppimisen filosofinen tausta on käsityksessä, jossa ajatellaan todellisuuden rakentuvan ihmistoiminnan ja ympäristön vuorovaikutuksesta. Tieto kehittyy kokemusten avulla, kun oppimiseen panostetaan aktiivisilla toimilla. Tästä näkökulmasta lähtien todellisuutta hahmotetaan parhaiten tekemällä ja ensikäden kokemuksilla, jolloin tarkoituksellinen toiminta voi myös luoda oppimistuloksia, kun se yhdistetään työn suorittamiseen. (Kimonen ym., 2017, 225–227.) Tällä perustelen pragmaattista, toiminnallista painotusta kotitalousopetuksen ja ruokapalvelun yhteistyömahdollisuuksien selvittämisessä. Toiminnallisen oppimisen mallin avulla halutaan muuttaa perinteistä, toistavaa oppimista aktiivisemmin ongelmakeskeisemmäksi, kokonaisvaltaisemmaksi ja ”oikean elämän” oppimiseksi (mp.).

Tekemällä oppimisen ja aktiivisen oppimisen malleihin kuuluu opettajan roolissa tasapainottelu lapsen sisäisen motivaation ja vapaan vuorovaikutuksen kannustamisen sekä toisaalta oppimisen kannalta relevanttien asioiden pariin ohjaamisen välillä. Tarkka oppituntien suunnittelu nousee erityisen merkitykselliseksi varsinkin nuorempien ja op-

pimistyyliin tottumattomien oppilaiden kanssa. Vapaaseen tutkimiseen ja vuorovaikutukseen voi kannustaa esimerkiksi kokeilua, keskustelua, haastatteluja ja arviointia sisältävien tehtävien kautta. Aktiivisen oppimisen menetelmät vaativat opettajalta myös vahvaa eriyttämisen kykyä, sillä relevanssin periaate motivoi oppilaita parhaiten ja se, mikä on toiselle tärkeää ja kiinnostavaa, ei toiselle välttämättä ole lainkaan. (mts. 230.) Opettajan valvonta, palautteenanto ja ohjaaminen (takaisin) tehtävän pariin ovat tärkeimmät oppitunnin aikana tapahtuvat toimet.

Toiminnallisen oppimisen periaatteet ovat laajasti hyväksytyjä, mutta toiminnassa se näkyy edelleen vain harvoin. Mallin hyödyntäminen aiheuttaa erilaisia vaatimuksia ammattielämälle ja hallinnolle kuin perinteiset lähestymistavat. Toteutuessaan ihanteellisesti toiminnallisen oppimisen malli muuttaa standardeja, opettajankoulutusta ja lisää sekä vaatii yhteistyötä, ammatillista reflektiota ja joustavuutta. Vähäinen toteutuminen voi olla osin siitä kiinni, että mallia on vaikeaa myös ylläpitää omaksumisen lisäksi (mts. 233–235). Kuitenkin riittävällä tuella aktiivisen oppimisen malli sisältää paljon lupausta entistä useamman oppilaan tavoittamiseen ja heidän maksimaalisen potentiaalinsa saavuttamiseen (mts. 236).

4.3 Kasvatus- ja kotitaloustieteiden suhde pragmatismiin

Tutkimuksen kohteena ruokakasvatus on monitieteinen ja katsantokannasta riippuen sitä voi tarkastella esimerkiksi ravitsemus-, kasvatus-, tai kotitaloustieteistä käsin tai ruokasosiologian ja kulttuurin tutkimuksen kentiltä (Kauppinen, 2018, 15). Monitieteisyys on perusteltua puhuttaessa ruokakasvatuksesta, sillä myös ruokaan liittyvät ilmiöt ja asiat ovat hyvin monipuolisia. Yksittäiset ruokaan liittyvät valinnat ovat aina laajempien prosessien osasia (Kauppinen, 2018, 24). Kuten ihmisten tutkimisessa yleensäkin, kompleksisuus on tavallista. Tästä syystä esimerkiksi luonnontieteellisen näkökulman ja energia-aineenvaihdunnan ymmärtämisen lisäksi tarvitsemme myös yhteiskunta- ja käyttäytymistieteellistä tutkimusta, mikäli haluamme ymmärtää ruokaan liittyviä valintoja, vaikuttimia ja näiden taustalla vaikuttavia tekijöitä. Oma tutkimukseni sijoittuu kotitaloustieteen ja kasvatustieteen välimaastoon.

Tähän mennessä ruokatajua ruokakasvatuksen oppimistuloksena on tutkittu empiirisesti informaalisen oppimisen kontekstissa (Janhonen, Torkkeli & Palojoki, 2018). Tässä pro gradu -tutkielmassa keskitytään kuitenkin yhteiskunnan antamaan, formaalimpaan koulumuotoiseen opetukseen. Ruokatajun käsite on ammentanut vaikutteita pragmaattisesta ihmiskäsityksestä ja toiminnallisesta oppimisesta. Pragmatismien oppi-

isä John Dewey sovelsi teoriaansa myös koulumaailmassa, esimerkiksi kehitti erillisiä laboratoriokeittäviä kokeilukouluhinsa. Kasvatustieteessä voimakkaasti jalansijaa saanut käsitys siitä, että todellisuus on sosiaalisissa konventioissa rakennettua, voidaan nähdä puhuvan samaa kieltä niin pragmatismiin kuin sosiokonstruktivismiin kanssa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista (POPS 2014) on tunnistettu erityisesti yksilö- ja sosiokonstruktivismia sekä humanistista painotusta, kuten kokemuksellista oppimista (Pruuki, 2013).

Kotitaloustieteellä on yhtymäkohtia pragmaattiseen ajatteluun. Liisa Haverinen (1996) viittaa pragmatismiin kuvaillessaan tutkimuksensa tietoteoreettista lähtökohtaa, joskin Rescherin ja Kantin painotuksin (Haverinen, 1996, 70). Pragmaattisen oppimiskäsityksen arvopohjan ja hyötynäkökulman voidaan nähdä olevan tiedon lisääntymisen lisäksi elämässä, etiikassa ja toiminnassa yleensä (mp.). Pragmatismi tavoittaa jotain keskeistä myös *hyvästä elämästä*, ollen selkeästi edistyksellinen ideologia behaviorististen edeltäjiensä joukossa. Haverinen (2009) tuo esille myös kotitalousopetuksen mahdollisuudet tehdä oppimisesta kokonaisvaltaisempaa olemalla erottelematta teoria- ja taitoaineita ja ajatellen oppimiskokonaisuuksia Deweyn tapaan mahdollisimman moniulotteisesti ja laajasti herätellen oppilaan omaa kiinnostusta (2009, 7).

Kotitalouden oppisisältöjen keskeistä ydintä on taitojen opettaminen harjoituksen avulla. John Dewey mainitaan myös käytännöllisen tietotaidon oppimisen periaatteena: *learning by doing* –viittaus on pragmatismiin ydintä (Haverinen, 1996, 59). Toiminnallisuudesta saadut kokemukset muuttuvat osaksi persoonallisuutta ja rakentavat edelleen tulevia kokemuksia uusiksi, kun nämä merkitykset tapahtuvat vuorovaikutuksessa toisten kanssa (Dewey, 1957). Pragmatismi ja opetussuunnitelmassa (POPS 2014) painotuksena tulkittavissa oleva sosiokonstruktivismi voidaan nähdä myös toisiaan tukevinä käsityksinä, joissa molemmissa opettajan (ohjaaja) ja oppilaiden roolit (aktiivinen toimija, oppilaslähtöisyys) ovat samansuuntaiset selvänä erontekona esimerkiksi behaviorismiin.

5 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tässä opinnäytetyössä tutkitaan ruokakasvatuksen toiminnallisia ja oppilaita osallistavia mahdollisuuksia peruskoulun kotitalousopetuksessa ja kouluruokailussa. Tutkielmassa analysoidaan opetuksen ja kouluruokailun välisen yhteistyön mahdollisuuksia ja esteitä sekä pyritään tuottamaan uudenlaisia ideoita ruokakasvatuksen toteutukseen kouluissa. Aineisto kerättiin haastatteleamalla pääkaupunkiseudulla sijaitsevan yläkoulun kotitalousopettajaa tai -opettajia sekä ruokapalvelun edustajaa. Aineiston keruumenetelmä oli puolistrukturoitu teemahaastattelu ja haastattelut analysoitiin laadullisen sisällönanalyysin keinoin.

Kauppisen väitöskirjan tuloksista käy ilmi, että nuorille on hyvin tärkeää vertaisten merkitys ja vertaisten kanssa oppiminen, ja tämän edellytyksenä on turvallinen ja joustava ilmapiiri, jossa kannustetaan aktiiviseen toimijuuteen ja vuorovaikutukseen (Kauppinen, 2018, 125–127, 129). Ilmapiirin luominen on koulussa koulun aikuisten vastuulla. Kauppisen tutkimus toteutettiin nuorisotaloilla, mutta en näe syytä, mikseivät nämä seikat pätsi myös formaalimmassa oppimisessa. Tarkoituksena tässä tutkimuksessa on selvittää, miten kotitalousopetusta ja kouluruokailua voitaisiin yhdistää niin, että ruokakasvatuksen tavoitteet, kuten ruokatajun kehittyminen, täytyisivät. Avainhenkilöinä yhteistyön entistä vahvemmassa monipuolistamisessa ovat kotitalousopettajat sekä kouluruokapalveluhenkilöstö. Ruokakasvatuksen sovellusten osallistavuuteen ja toiminnallisuuteen pyrkiminen nousevat tutkimuksen teoreettisesta viitekehystä, pragmatismista sekä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista 2014 sisältäen ruokatajun määritelmän ja kouluruokailusuositukset 2017. Totutut rutiinit eivät muutu vain tietoa lisäämällä, vaan aitoa oppimista ja valintoihin harjaantumista tapahtuu tekemällä, kokeamalla ja toimimalla.

Tutkimuskysymykset ovat:

- 1) Millaisina kouluruokailun kasvatuspotentiaali sekä yhteydet opetuksen tavoitteisiin näyttäytyvät aineistossa?
- 2) Millä tavoin oppilaiden osallisuutta voitaisiin lisätä kouluruokailun ja kotitalousopetuksen yhteistoimintana?
- 3) Millaisena kotitalousopettajat ja ruokapalvelun edustajat kokevat kotitalousopetuksen ja kouluruokailun yhteistyön tällä hetkellä ruokakasvatuksen näkökulmasta?

Tutkimuksen lähtökohtana on, että opetusta ja kasvatusta tukevia, kouluruokailun mahdollistamia tavoitteita voisi edistää entistä tietoisemmalla, tavoitteellisemmalla ja tiiviimmällä yhteistyöllä eri toimijoiden välillä (Janhonen & Kauppinen, 2017; Valtion ravitsemusneuvottelukunta, 2017, Lintukangas, 2007; Lintukangas & Palojoki, 2012; Ruokatutka, 2019). Yhteisen pohdinnan aiheena on, millaiset toimintatavat luovat mahdollisuuksia ja saattavat puheet toiminnaksi.

6 Tutkimuksen toteutus

Tutkimus on luonteeltaan kvalitatiivinen ja aineisto kerättiin puolistrukturoiduilla yksilöhaastatteluilla alkuvuodesta 2019. Aineiston analyysimenetelmänä on sisällönanalyysiin nojaava teemoittelu (Tuomi & Sarajärvi, 2009; Guest, MacQueen & Namey, 2012). Haastatteluissa esiin tulleita teemoja peilataan suhteessa ruokatajun käsitteeseen sekä osallisuuden tasoihin. Yksilöhaastattelut toteutettiin kolmessa koulussa ja niihin osallistui kolme kotitalousopettajaa ja kolme ruokapalveluhenkilöstön edustajaa. Haastattelut olivat pituudeltaan 17–35 minuuttia ja ne tuottivat yhteensä 62 sivua sanatarkkaa litteeraattia. Yhdessä koulussa A haastateltiin kaksi kotitalousopettajaa ja koulusta C haastateltiin vain ruokapalvelun edustaja aikataulullisista syistä.

6.1 Lähestymistapana laadullinen tutkimus

Laadullinen tutkimus on tutkimusta vapauden ja vastuun ristipaineessa, sillä suunnittelu, toteuttaminen ja arviointi ovat kaikki toisaalta tutkijan itsensä päätettävissä, mutta toisaalta tietyntasoinen objektiivisuus on luotettavuuden kannalta säilytettävä (Strandell, 2010). Tässä tutkimuksessa tavoittelin tätä objektiivisuutta esimerkiksi pyrkimällä vaikuttamaan tutkittaviin mahdollisimman vähän haastattelutilanteessa, kirjoittamalla valintojani auki läpinäkyvästi sekä analysoimalla aineistoa useita kertoja palaten paikka paikoin aiemmin kirjoitettuun teoriaan ja kirjallisuuteen. Kvantitatiivisessa tai puhasoppisessa mielessä objektiivisuutta ei voi laadullisessa tutkimuksessa saavuttaa, vaan persoona ja tutkijan aiempi tietämys sekä osaaminen heijastuvat tutkimukseen väistämättä. Kysymys on tutkimuksen tekemisen käytännön lisäksi eettinen, sillä tutkimuksen ihanteena on pyrkimys avoimuuteen, rehellisyyteen ja läpinäkyvyyteen (Tuomi & Sarajärvi, 2009). Tässä tutkimuksessa pyrin esittämään erityisesti analyysistä tuloksiin johtaneen päättelyketjun mahdollisimman selkeästi.

Laadullinen tutkimusperinne sopii tutkimuksen kysymyksenasetteluun, sillä tarkoituksena on kuvata ihmisten kokemuksia ja heidän näkemyksiään ruokakasvatuksesta koulussa. Tässä tutkimuksessa on piirteitä fenomenologis-hermeneuttisesta tutkimusperinteestä, sillä tutkimuksen kohteena on ihminen, hänen inhimillinen kokemusmaailmansa ja asioille antamansa merkitykset. Tämän tutkimuksen analyysissä lähdetään myös siitä olettamasta, että kaikki ihmisen toiminta on intentionaalista ja tekojen merkitykset yhdistävät subjekteja. Pyrin analyysissä etsimään haastatteluissa ilmi tulleista tulkinnoista mahdollisia sääntöjä, joita kooten olisi mahdollista oivaltaa käsiteltäviä ilmi-

öitä. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 14–15, 34–35.) Pysin toisin sanoen nostamaan näkyväksi niitä tekijöitä ja ilmiöitä, joita kokemus ja koulujen hektinen arki ovat tehneet huomaamattomiksi.

Kvalitatiivinen tutkimusprosessi pohjautuu vahvasti tutkijan positioon ja hänen subjektiivisiin valintoihinsa, jopa intuitioon, logiikkaan sekä yhdistämis- ja luokittamisvalmiuksiin. Synnynnäisten valmiuksien lisäksi tätäkin taitoa voi kehittää; esimerkiksi teoreettinen herkyys paranee tekniikoilla, jotka parantavat tutkijan huomiointikykyä ja ehkäisevät standardimaista ajattelua. Haastattelujen ja litteraatin kertyessä huomasin tämän ominaisuuden kehittyvän myös itselläni, ja tästä syystä olen palannut uudelleen osioihin, joista analyysinteon aloitin. Kaikilla näillä tehdyillä valinnoilla ja aineiston keruumenetelmillä, ratkaisuilla, on yhteys analyysin väitteisiin ja sen tulisi näkyä raportoinnissa, vaikka mikään menetelmä ei koskaan täydellisesti vangitse kaikkia tilanteen, tapahtuman tai kontekstin nyansseja. Samoin myös erilaiset tieteenalan perinteet, joiden kontekstissa tutkimusmenetelmiä käytetään, vaikuttavat tutkimustuloksiin. (Tuomi & Sarajärvi, 2009.)

Ruoan ja ravitsemuksen laadullisen tutkimuksen kontekstissa, artikkelissa *An Introduction to Qualitative Research for Food and Nutrition Professionals* kirjoitetaan kvalitatiivisen tutkimuksen usein olevan induktiivista, eli olevan lähtöisin yksittäisistä havainnoista ja muodostaen sitä kautta yleistyksen tai teorian (Harris, Gleason, Sheean, Boushey, Beto & Bruemmer, 2009, 82). Tässä tutkimuksessa analyysi on myös aineistolähtöistä, mutta toki väkisinkin sidottu teoriaan ja oletuksiin tutkijan ennakkoluuloja systemaattisesti kyseenalaistaen (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 96–97).

6.2 Aineistonkeruu puolistrukturoiduilla teemahaastatteluilla

Haastattelua on perinteisesti käytetty yksilöiden näkemysten, kokemusten, motivaation ja elämysten mittaamiseen laadullisessa tutkimuksessa (Gill, Stewart, Treasure & Chadwick, 2008, 291; Tuomi & Sarajärvi, 2009, 73-74; Harris ym., 2009, 82). Kyseessä olivat tässä tutkimuksessa puolistrukturoidut haastattelut, joilla haluttiin hakea syvyyttä tiedonantajien vastauksiin, mutta annetuissa teemoissa pysyen ja niihin tarvittaessa tarkaisiin ohjaten (Gill ym., 2008, 291; DiCicco-Bloom & Crabtree, 2006, 315).

Haastattelukysymykset oli jaoteltu teemoittain ja niiden alle oli kerätty useita kysymyksiä aihepiireistä (liite 1). Ne luotiin pohtien mahdollisimman pitkälle etukäteen haasta-

teltavien vastauksia, sillä haastateltavan vastaus usein antaa palautteen siitä, onko aiottu merkitys tavoitettu ja mihin suuntaan haastattelua tulee tutkijan sen jälkeen suunnata (Hirsjärvi & Hurme, 2008, 104). Puolistrukturoidut avainkysymykset kuitenkin helpottivat haastateltavien vastauksia, sillä ne auttoivat aiheessa alkuun (Gill ym., 2008, 292; Tuomi & Sarajärvi, 2009, 73; DiCicco-Bloom & Crabtree, 2006, 315). Tällaiselle melko vapaamuotoiselle haastattelulle oli myös eduksi, että haastateltavat olivat varanneet kalentereistaan hieman enemmän aikaa kuin etukäteen ilmoitettu haastattelun kesto olisi. Yhdessä ruokapalvelun edustajan haastattelussa tämä ei kuitenkaan ollut mahdollista ja poikkeavan tilanteen vuoksi hänen haastattelunsa jäi muita vastaajia lyhyemmäksi.

Haastateltavat saivat tiedon tutkimuksen aiheesta ja siihen käytettävästä ajasta etukäteen sähköpostitse, mutta varsinaisia tutkimuskysymyksiä ei lähetetty etukäteen. Tämä valinta tehtiin siksi, että tiedonantajien vastaukset olisivat spontaaneja ja mahdollisimman rehellisiä koskien yhteistyön toimivuutta. Valmiiksi muotoillut vastaukset olisivat mahdollisesti olleet ”silotellumpia” ja ehkä yhdessä pohdittuja. Yksilöhaastattelut mahdollistivat molempien eri ammattikuntien edustajien äänien kuulumisen tasaveroisesti. Luvussa 8 pohdin esimerkiksi sitä, ymmärsivätkö vastaajat haastatteluissa käytetyt termit ja sanavalinnat samalla tavalla (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 76–77).

Tarkoituksena oli kerätä haastatteluilla mahdollisimman paljon tietoa vain vähän tutkittuista aihepiiristä, joten kysymykset olivat avoimia eikä niihin voinut vastata vain yhdellä sanalla (Gill ym., 2008, 292; Tuomi & Sarajärvi, 2009, 74–75). Haastattelijana esitin myös useita jatko- ja tarkentavia kysymyksiä vastauksiin, sekä annoin esimerkkejä ja ideoita, mikäli haastateltava ei niitä itse tarjonnut. Näiden kohtien osalta analysoin lähinnä haastateltavan reagointia puheenvuorooni. Haastattelut toteutettiin mahdollisimman häiriöttömässä tilassa, suljetussa luokahuoneessa tai tyhjässä ravintolasalissa, jolloin sekä keskustelun luontevuus mahdollistui ja äänitteiden selkeys parantui (Gill ym., 2008, 292–293).

Kvalitatiivinen tutkimus ei pyri tilastollisiin yleistyksiin, vaan tässäkin tutkimuksessa oli tarkoituksena ymmärtää tiettyä tapahtumaa, tässä tapauksessa formaalia ruokakasvatusta, ja haastatella ihmisiä, joilla oletetaan olevan siitä kokemusta ja tietävän mahdollisimman paljon (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 85). Kysymyksessä olivat asiantuntijahaastattelut ja siksi tiedonantajien määrä on verrattain vähäinen. Aineistonkeruun yksilöhaastattelujen osallistujat ovat oman ammattikuntansa asiantuntijoiden edustajia ja siitä syystä aineistoa kertyi lyhyehköistäkin haastatteluista runsaasti. Tarkoituksena oli tut-

kia ruokapalveluhenkilöstön ja kotitalousopettajien formaalin ruokakasvatuksen prosesseille antamiaankin tulkintoja ja merkityksiä, joten tutkimushenkilöitä voidaan ajatella ilmiön *todistajina* (Alastalo & Åkerman, 2010, 312). Informantit voivat siis valehdella, kaunistella tai muistaa asioita väärin, erityisesti tämä on mahdollista, sillä haastateltavista puolet olivat viranhaltijoita ja heitä sitoo sekä ohjesäännöstö että vahva ammattietiikka (Alastalo & Åkerman, 2010, 322). Haastateltavien valinta perustuikin heidän institutionaaliseen asemaansa ja oletukseen siitä tiedosta, jonka oletetaan heillä olevan (mt.)

Tiedonantajat valittiin kontaktoimalla helsinkiläisiä peruskouluja tuttujen tai suositeltujen kotitalousopettajien kautta. Kotitalousopettajat ottivat yhteyttä koulunsa ruokapalveluhenkilöstöön ja kun molempien ammattiryhmien edustajat suostuivat, he valikoituivat tutkimukseen. Kontaktoinneista (12 kappaletta) johti haastatteluihin kolme (3) kappaletta. Tiedonantajien valikoiminen oli tarkoituksenmukaista, sillä tutkimuskysymyksiin nojaten aineiston pitäisi tarjota siitä edustavaa tietoa. Kyse on ollut teoreettisesta otannasta, jossa haastateltavat on valittu edustamansa ammatin perusteella tietyn kaupungin kouluista, ja he ovat oletettavasti myös kiinnostuneita ruokakasvatuksen teemoista (Harris ym., 2009, 85). Vastauksissa alkoivat myös toistua samat ideat, ongelmat ja teemat, mutta varsinaiseen saturaatiopisteeseen asti en koe aineistollani yltäneeni (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 87; DiCicco-Bloom & Crabtree, 2006, 318).

6.3 Aineiston teemoittelu

Aineiston lukutapa aloitettiin purkamalla saatuja vastauksia haastattelukysymysten (liite 1) ohjailemana teema-alueittain (Hirsjärvi & Hurme, 2008, 141–144). Teemalla tarkoitetaan tässä yhteydessä toistuvaa, tiettyä piirrettä haastatteluissa (Hirsjärvi & Hurme, 2008, 173). Tarkastelen siis piirteitä, jotka ovat yhteneviä (tai erottavia) useammalle haastateltavalle. Aineisto paljasti myös uusia teemoja, joita ei haastattelukysymyksissä oltu alun perin huomioitu (Guest ym., 2014, Hirsjärvi & Hurme, 2008, 173). Tämän jälkeen aineisto litteroitiin sanatarkkaan muotoon ja teemojen pohjalta muodostettiin luokittelemalla alakategoriat (taulukot 2–4). Samoja, keskeisiä aihealueita käsittelevät osiot värikoodaattiin litteraateihin lukemalla aineistoa useita kertoja läpi sekä hyödyntämällä tekstinkäsittelyohjelman etsi-toimintoa (Hirsjärvi & Hurme, 2008, 142–143; Guest ym., 2014, 5–7). Teemat, joista haastateltavien kanssa puhuttiin, löytyivät lähes kaikista haastatteluista, joskin eri tavoin ja eri syvyydellä (Saaranen-Kauppinen & Puusniikka, 2006). Teemoittelulla analyysimenetelmänä tarkoitetaan kvalitatiivista tutkimuksen

tapaa, jossa etsitään aineistosta, tässä tapauksessa litteraateista, yhdistäviä ja erottavia seikkoja. Nämä taulukoitiin havainnollistamaan lukijalle, mikä aineistossa on keskeistä. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006; Guest ym., 2014, 9–11; Hirsjärvi & Hurme, 2008, 154.)

Teemat löydettiin aktiivisella lukemisella ja kysymällä aineistolta näennäisesti yksinkertaisia kysymyksiä: Kuka? Mikä? Milloin? Miksi? Huomiota kiinnitettiin Hirsjärven ja Hurmeen (2008) ohjeistuksen mukaisesti esimerkiksi puheessa esiin tuotuihin olosuhteisiin, määrittelyihin, prosesseihin, toimintoihin, tapahtumiin, strategioihin ja ihmisten välisiin suhteisiin (Hirsjärvi & Hurme, 2008, 143, 145). Näin aineistokokonaisuus purettiin osiksi ja tästä edettiin edelleen aineiston luokitteluun ja tämän jälkeen luokkien yhdistelyyn (Hirsjärvi & Hurme, 2008, 144). Viimeisimpänä näin muodostuneesta analyysistä tehtiin synteesi (luku 8).

6.4 Litterointi

Aineistonkeruu kolmessa helsinkiläisessä peruskoulussa tuotti 62 liuskaa sanatarkkaa litteraattia. Haastateltavia oli 6, joista kolme kotitalousopettajaa ja kolme ruokapalvelun esimiestä. Haastattelut oli litteroitava, jotta kokonaisuus on mahdollista hahmottaa ja analyysiä varten puheen pilkkominen osiin onnistuisi (Ruusuvuori, 2010, 427). Litteroinnin tarkkuus määräytyi oman tutkimusongelmani ja sisällönanalyysille sopivan lähestymistavan perusteella, joten kiinnostus oli tiukasti asiasisällössä (Ruusuvuori, 2010, 424). Litteraatissa ei käytetty litterointimerkkejä, mutta esimerkiksi naurahdukset, tauot ja vastaavat asiasisällön sävyä muuttavat tekijät kirjoitettiin auki (Ruusuvuori, 2010, 425).

Analyyysi alkoi oikeastaan jo haastatteluvaiheessa, sillä omasta haastattelijan äänestäni on kuultavissa erityinen kiinnostus niitä informantin puheenvuoroja kohtaan, joita uskoin voivani hyödyntää erityisesti tutkimuskysymyksiini peilaten. Litterointityö oli myös jatkuvaa valintaa siinä, mihin huomio kiinnitettiin, joten myös se on osa analyysiani. Pyrin kuitenkin läpinäkyvyyteen kuuntelemalla äänitteitä useaan kertaan ja kirjoittamalla kaiken sanotun tekstiksi. Tämä litteraatti ei tavoita juurikaan muuta kuin sanallista vuorovaikutusta, joten niissä tulkinnoissa on oltava varovainen. Joitakin sarkasmin ilmauksia kirjoitin muistiinpanoihin litteraatin edetessä, jotta tutkimus tavoittaisi oikean sävyn sen suhteen, mitä tutkitaan (Ruusuvuori, 2010, 428). Tämän rajauksen tein sen takia, jotta löysin relevantin purkutyylin ja tarkkuustason suhteessa aikatehokkuuteen, tark-

kuuteen ja aineiston kommunikoitavuuden kanssa (Nikander, 2010, 434). Litteraatin tekeminen vuoropuheluksi olikin alustavan koodauskeeman rakentamista ja osin myös esitulkintojeni koettelua, josta kirjoitan erityisesti tutkimuksen eettistä pohdintaa -luvussa (mp.).

6.5 Tutkimustuloksia jäsentävä luokittelu

Olellainen osa analyysia on luokittelu, jotta tutkimuskysymysten mukainen aineiston eri osien vertailu on mahdollista. Tässä tutkimuksessa löydetty luokat (taulukot 2–4), ovat muodostuneet käsitteellisiksi työkaluiksi, jotka on otsikoitu abstraktilla tasolla (Hirsjärvi & Hurme, 2008, 147). Luokat eli löydetty teemat, erityisesti esitettyinä taulukokomudossa, saattavat vaikuttaa kankeilta ja toisensa poissulkevilta, mutta pyrin tekemään tutkimustuloksia käsitellessä päättelyn selkeäksi. Luokkien välillä on luonnollisesti myös yhtäläisyyksiä ja päällekkäisyyksiä, vaikka niitä on pyritty erittelemään systemaattisesti (Hirsjärvi & Hurme, 2008, 147–149). Aihealueet, joita käsittelen tulosluvussa, ovat *kouluruokailun kasvatuksellinen potentiaali ja sen rajoitteet, oppilaslähtöinen kehittämistoiminta ja palaute sekä ruokakasvatuksellinen yhteistyö – koulun aikuiset mahdollistajina*. Seuraavissa taulukoissa (2–4) esittelen pelkistetyt ilmaukset, ja niistä johdetut alaluokat, jotka olivat aineistosta löydettävissä. Taulukot on esitetty omilla sivuillaan selkeyden lisäämiseksi. Tätä luokittelua on hyödynnetty luvun 7 jäsentämisen tukena.

Taulukko 2. **Kouluruokailun kasvatuksellinen potentiaali**

Alaluokka	Pelkistetyt ilmaukset
Kouluruokailu	Vaihtuneet suosikkiruokat Vaihtoehtojen lisääntyminen Ruokamuoti Ajan hermolla pysyminen Oppilaiden toiveet Kasvisruoan painotus Keittovaihtoehto Kasvipohjaiset juomat Välipalamyynti Pehmeän leivän tarjoaminen entistä useammin Kouluruoan laadun heikkeneminen Palveluntarjoajan uudelleen kilpailuttaminen
Kouluruokailuun osallistuminen	Syöjien määrän vaihtelu Päivien erilaisuus Oppilaiden kaupassakäynti koulupäivän aikana Vertaispaine
Kouluravintola tilana	Tilavarustelujen puutteellisuus Ahtaus, pienuus Avaruus, kolkkous Melu Linjastojen muutokset Keittiön laitekapasiteetin riittämättömyys Käyttö ”auditoriona” Käyttö luokkatilana Kouluravintolan muu käyttö
Koululounaan aikainen toiminta	Valvottu ruokailutilanne Säännöt Oppilaiden käyttäytyminen Opettajat ruokailemassa oppilaiden joukossa Ruokailuun käytettävissä oleva aika Opettajat ruokailemassa erillään oppilaista Kotitalousopettajan antama ohjaus Opettajien hengähdystauko Ruokapalvelun kokemus hektisyys
Ruokakasvatuksen koettu yhteys hyvinvointiin kasvamisessa	Käytännönläheisyys ja luonnollisuus Ravitseminen ja jaksaminen Tapakasvatus Työkasvatus Kestävään kehitykseen liittyvä kasvatus Virkistäytymisen hetki, yhdessä syöminen Kohtaaminen Päivän paras hetki Ohjaustyö

Taulukko 3. Oppilaslähtöinen kehittämistoiminta ja osallisuus

Alaluokka	Pelkistetyt ilmaukset
Toteutetut toiminnalliset ruokakasvatusteot	Kotitalousopettaja ruokakasvattajana myös luokkatilan ulkopuolella Kouluruoka-agenttitoiminta Ruoka- tai ravintolatoimikunta Toiveruokapäivät tai -viikko Ruokahävikin punnitseminen Oppilaat keittiöapulaisina työelämään tutustumisessa Kouluravintolassa järjestetyt juhlat Juhlakurssit Posterit kouluravintolassa Kouluruokailun tärkeyden korostaminen Kotitalouden opetusmenetelmien kytkennät kouluruokailuun Oppilaiden toiveiden toteuttaminen (Ruokaystävä) Ruokalajärjestäjät
Palaute kehittämistoiminnan lähtökohtana	Asiakastytyväisyyskyselyt Asiakaspalauteautomaatit Palautevihko tai -laatikko Kouluterveyskysely Opettajien antama palaute ruokapalveluille Käytävä- ja luokkatilapuhe Palautteenantoon kannustaminen Oppilaiden toiveiden realistisuus Reunaehdot
Ihanteena oppilaiden osallisuus	Oppilaslähtöisyyden kokeminen tärkeäksi Yhdessä kehittäminen voimavarana Syövien oppilaiden määrän lisääntyminen Ruoan ja sen valmistajien arvostuksen lisääntyminen

Taulukko 4. Ruokakasvatuksellinen yhteistyö – koulun aikuiset mahdollistajina

Alaluokka	Pelkistetyt ilmaukset
Ruokakasvattajuuden kokemus	<p>”Koko koulu kasvattaa”</p> <p>Opettajat kasvattajina joka tilanteessa</p> <p>Ruokapalvelun kokema kasvatusvastuu</p> <p>Kotitalousopettajan kokema kasvatusvastuu</p> <p>Työnjako formaalissa ruokakasvatuksessa</p> <p>Ruokavalintojen pitkän tähtäimen vaikutusten opettaminen</p> <p>Ruokakulttuurit</p> <p>Oppilaiden itsenäisyyden lisääminen</p> <p>Kotitalousopettajien keskinäinen yhteistyö</p>
Henkilökunnan resurssit yhteisessä kehittämistoiminnassa	<p>Aika, koettu hektisyys</p> <p>Kokemus tai kokemattomuus</p> <p>Viitseliäisyys</p> <p>Ruokapalvelun henkilöstöresurssit</p> <p>Henkilökunnan vaihtuvuus</p> <p>Opettajien ”ylimääräinen” työ</p> <p>Oppilaiden tunteminen</p> <p>Hengähdystauon tarve</p> <p>Suhtautuminen yhteistyöhön</p> <p>Ylhäältä tulevat määräykset ja rajoitukset</p> <p>Kasvatukseen liittyvä koulutus</p>
Rehtorien vaikutus koulun ruokakasvatuksen kehittämiseen	<p>Rehtorin suostuvaisuus kehittämistyöhön</p> <p>Jatkokoulutuksen tarjoaminen</p> <p>Ruokapalvelun kilpailuttaminen</p> <p>Osallistuminen ruokapalvelun kokouksiin</p>
Ruokakasvatus ja vanhemmat	<p>Lauantaikoulupäivät vanhempien kanssa</p> <p>Kodin ja koulun päivä</p> <p>Kouluruokapuhe kotona</p> <p>Kouluruoan tarjoaminen vanhemmille</p>
Ideoita yhteistyöhön – pragmatismi edellä	<p>Kouluruoka-agentit</p> <p>Ruokapalvelun hlökunnan kiireetön läsnäolo</p> <p>Aikaa ja rauhallisuutta ruokailutilanteeseen</p> <p>Ruokapalvelun tuottaman datan käyttö ko-opetuksessa</p> <p>Hävikkiruoan jatkojalostaminen</p> <p>Oppilaiden luokkana suunnittelemat kouluruokakokonaisuudet</p> <p>Mainoskyltit ja lautasmalliesimerkit</p> <p>Yhteistä aikaa kehittämistyölle</p> <p>Teemat kouluruokailussa</p> <p>Paikkakuntaviikot, opettajat tarjoilijoina</p> <p>Oppilaiden kanssa syöminen</p> <p>Oppilaat keittiössä</p> <p>Ruokatuote keskiössä</p> <p>Yhteisopetus</p> <p>Ruokaystävät</p>

7 Tutkimustulokset

Tässä luvussa esittelen tutkimuksen keskeiset tulokset mukailten edellisessä luvussa esittelemääni käsittelyjärjestystä. Tuloksia tullaan kytkemään sekä osallisuuden määrittelmään (Niemi ym., 2018) että ruokatajunnan tasomalliin (Janhonen ym., 2018), jotka teoriaosuudessa on esitelty. Haluan tutkijana liittää tämän keskustelun osaksi positiivisen kouluruokapuheen edistämistä. Haastatteluissa kysyttiin erikseen kehittämistoimenpiteitä estävistä tai rajoittavista tekijöistä, mutta nämä kohdat on edellä mainitusta syystä tietoisesti lueteltu mahdollisuuksia käsittelevien yläotsikkojen alle. Esimerkiksi ”kouluruokailun kasvatuksellinen potentiaali ja sen rajoitteet” yläotsikon alle tuli ilmauksia siitä, paljonko oppilaat käyvät syömässä kouluravintolassa ja kuinka esimerkiksi oppilaiden koulupäivän aikaisen kaupassakäynnin kanssa menetellään. Tämä on mielestäni perusteltua, sillä näillä tekijöillä on vaikutuksia siihen, kuinka hyvin kouluruokailun kehittäminen ja ruokakasvatusta edistävä toiminta tavoittaa tärkeimmät osallistujansa eli oppilaat. Henkilökunnalla otsikoinnissa tarkoitetaan sekä kotitalousopettajia että kouluruokapalvelua. Ruokapalvelun edustajista käytetään useita eri nimityksiä erittelemättä niitä haastattelupaikan mukaan. Synonyymeinä käytettäviä nimikkeitä ovat ruokapalvelustaava, ravintolapäällikkö, kouluruokapalvelun edustaja ja ruokapalveluesimies. Kaikissa haastatteluissa kouluissa toimi eri ruokapalvelun tarjoaja.

Yläotsikkojen alkaessa muodostua huomasin, että otsikoinnit ovat hyvin kouluruokapainotteisia. Tämä huomio puhuu kuitenkin samaa kieltä tutkimustehtäväni kanssa mahdollisuuksien ja potentiaalain sekä yhteisten toimintatapojen kehittämisen tulokulmista, sillä kaikki haastateltavat kotitalousopettajat kokivat olevansa suurimmassa vastuussa koulun ruokakasvatuksesta, ja ruokapalvelun edustajat vastasivat suoraan, etteivät koe olevansa ruokakasvattajia tai olevansa sitä ”*toivon mukaan.*” Kolmas (C-koulun) ruokapalvelun edustaja poikkesi kahdesta muusta, sillä hänen kokemuksensa kouluruokapalvelusta oli kestänyt vuosikymmeniä ja hän oli myös koulutukseltaan ammattiohjaaja. Hän vastasi tosin kasvattajuuden kokemusta käsittelevään kysymykseen myös hieman vähättelevästi: ”*vaikka kiire on, niin yritän olla.*” Ruokakasvatuksen kehittämismahdollisuudet toistuvasti konkretisoituivat haastateltavien puheessa kouluruokaravintolaan tai kouluruokailun aikaiseen tapahtumaan.

Suurimman osan haastatteluista kanssa keskustelimme siitä, kuinka tutkielmani valmistuttuaan mahdollisesti antaa innoitusta molemmille osapuolille kehittää edelleen koulunsa ruokakasvatusta yhdessä sekä tahoillaan. Ideoiden keksiminen yksilöhaastatteluissa toi osin esille sen, että molemmat toimijat ajattelevat monesta asiasta samalla

tavalla, mutta myös erilaisia toteutuksia keksittiin niin ammattikuntien kuin koulujenkin välillä. Koulut ovat eritelty kirjaimin A, B ja C. Luvussa 7.1. vastaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, luvussa 7.2. toiseen tutkimuskysymykseen ja luvussa 7.3. kolmanteen tutkimuskysymykseen.

7.1 Kouluruokailun kasvatuksellinen potentiaali

Ensimmäinen tutkimuskysymyksen koski haastateltavien kokemaa kouluruokailun ja opetuksen tavoitteiden yhdistämistä. Päädyin kirjoittamaan kysymyksen kuitenkin uudelleen muotoon ”kouluruokailun kasvatuksellinen potentiaali”, sillä kaikki haastateltavat eivät konkreettisesti yhdistäneet kouluruokailua opetuksen (kirjallisiin) tavoitteisiin ja ruokapalvelulle ne olivat vieraita. Kotitalousopettajat ja ruokapalveluvastaavat kuitenkin kokivat kouluruoan tarjoamisen tärkeänä ja myönteisenä tapahtumana, joka tukee kouluilaisten hyvinvointia tavalla tai toisella. Tässä alaluvussa käsittelen ilmauksia, jotka yhdistävät ja erottavat haastateltujen ammattiryhmien näkemyksiä kouluruoan kasvatumahdollisuuksista. Tunnistamalla nämä näkemykset ja osittain rajoitukset, on yhteistyötä ja yhteistä toimintakenttää mahdollista rakentaa tunnistaen toinen toisensa lähtökohdat (Risku-Norja ym., 2010a).

Kouluruokailu muutoksessa

Tutkimusasetelman linjakkuuden kannalta punnitsin kauan sitä, otanko varsinaiseksi käsittelyalueeksi myös kouluruokailun sisällöllisen muutoksen ja haastateltavien kokemukset siitä, mihin suuntaan suomalainen kouluruokailu on menossa. Päädyin kuitenkin käyttämään tätä osiota analyysissä, sillä alun perin lämmittelykysymykseksi tarkoitettu ”*Miten kouluruokailu on muuttunut työssäolo vuosiesi aikana?*” osoittautuikin erityisesti ruokapalvelua puhuttavaksi teemaksi. Perustelen alalukua myös kasvatuksellisten mahdollisuuksien tarjoamisen fyysisellä ympäristöllä, jolla on vaikutusta ruokailuun osallistumiseen, viihtyvyyteen, yhteisöllisyyteen ja kouluruokailun kokonaisuuden asianmukaisuuteen (Lintukangas & Palojoki, 2016, 10, 67–68; Valtion ravitsemusneuvottelukunta, 2017).

Kaikki haastateltavat kertoivat kouluruokailussa tarjottavien vaihtoehtojen määrän kasvaneen suuresti joko omana työssäoloaikanaan tai verrattuna omiin kouluaikeihinsa. Kaksi kotitalousopettajaa kouluista A ja B mainitsivat erikseen kokevansa muutoksen erittäin positiivisena ja suunnan hyvänä. Vaihtoehtoilta tarkoitettiin joko useampaa eri

pääruokavaihtoehtoa, esimerkiksi *”puuropäivänä voi olla myös vaikka jauhelihakeitto”*, mutta useimmissa haastatteluissa puhuimme kasvisruokapainotuksen ja -vaihtoehtojen lisääntymisestä. Kaikissa kouluissa oli tarjolla kasvisruoka joka päivä ilman erillistä ilmoitusta ja yhdessä koulussa myös päivittäinen kasvissosekeitto, joko alkukeittona tai kolmantena ruokavaihtoehtona. Samassa koulussa A tarjoi nykyisin myös pehmeää leipää useana kertana viikossa ja aamupuuroa sekä välipalaa oppilaille. Toisessa koulussa B mainittiin esimerkiksi kasvipohjaisten juomien tarjonnan lisääntyminen ja välipalatoiminnan kehittäminen. Koulussa C oli kerran viikossa tarjolla pelkästään kasvisruokaa, josta oli kaksi eri vaihtoehtoa. Koulun C ruokapalveluvastaava kertoi muutoksen kouluruokailussa tapahtuneen osin ruokamuodin mukana, mutta nykyisin *”myös oppilaiden toiveita kuunneltavan.”* Hyvien valintojen tekeminen on mahdollista vain, jos koulussa tarjotaan ravitsemuksellisesti oikein koostettuja, suositusten mukaisia vaihtoehtoja (Vikstedt ym., 2012, 27; VRN, 2017).

Haastattelussa koulussa A suurena muutoksena oli ollut koko ruokapalvelun järjestäjän kilpailuttaminen ja uuden palveluntarjoajan aloittaminen lukuvuoden alussa syksyllä. Syyt muutokseen tulivat selkeästi molemmilta koulun kotitalousopettajilta: kouluruokailuun osallistuneiden oppilaiden määrä laski, negatiivisen ruokapuheen ja -palautteen määrä kasvoi oppilaiden ja opettajien toimesta, ruoan laatu heikkeni huomattavasti, ammattitaito esimerkiksi erityisruokavalioiden toteuttamisessa ei ollut riittävää, ruokapalvelun keskinäiset henkilökemiat eivät käyneet yksiin ja ruokapalvelun henkilökunta puhui oppilaille ikävään sävyyn. Näiden tekijöiden siis voidaan nähdä käytännössä kyseisessä koulussa heikentäneen ruokakasvatuksen monipuolista toteuttamista ja estäneen aiemmin yhteistyömahdollisuuksia kotitalousopetuksen kanssa.

Suunnan nähtiin nyt kuitenkin parantuneen kilpailuttamisen ja *uuden konseptin* myötä, ja toinen koulun kotitalousopettajista olikin nyt kertomansa mukaan ollut paljon tekemisissä keittiöhenkilökunnan kanssa tässä niin sanotussa käynnistysvaiheessa. Ruokapalvelun uudelleen kilpailuttamisen ja toiminnan uudistuksen jälkeen kouluruokailu oli kyseisessä koulussa niin sanotusti positiivisessa nosteessa, mutta tilanne oli kuitenkin jo vakiintunut. Tutkijana näen tässä kohtaa hedelmällisen mahdollisuuden lähteä kehittämään uusia projekteja myös ruokakasvatukseen. Koulun toinen kotitalousopettaja kertoikin pitävänsä yksilöhaastatteluja hyvänä ratkaisuna tutkielman tekemiselle, sillä toisilta haastateltavilta voi

”saada ideoita, että en oo ikinä ajatellutkaan tommosta, vaikka joskus ne [suuret muutokset] vaatii ihan vaan pieniä ideoita.”

Kouluruokailuun osallistuminen

Tämä alaluokka pitää sisällään nimenomaan oppilaiden kouluruokailuun säännöllisesti osallistuvien lukumäärän arviointia, siihen vaikuttavista tekijöistä keskustelua sekä kommentteja siitä, miten osallistujien määrää pyritään kasvattamaan. Kouluruokailuun osallistuminen on otettu omaksi käsittelyluvukseksi erityisesti siitä syystä, että kouluruokailu nähtiin haastateltavien toimesta kasvattavana vain, jos se saavuttaa osallistujansa eli oppilaat. Ruokapalvelun toimesta kouluruokailuun osallistuvien oppilaiden määrän lisääminen näyttäytyi tärkeänä tavoitteena ja sitä se on myös kouluruokailusuosituksissa (VRN, 2017). Ruokapalvelun oma ammattiosaaminen näkyi erityisesti päivittäisten ruokailijoiden määrien täsmällisessä tietämyksessä ja kaikki haastateltavat ruokapalvelun edustajat kertoivat viikkolukujen vaihtelusta numeerisesti.

Raulion ym. mukaan toissa vuonna kouluruokailu tavoitti 70 % Kouluterveyskyselyyn osallistuneista maamme kahdeksaluokkalaisista (Raulio ym., 2018, 3–4, 17, 38). Suhteutettuna tähän prosentuaaliseen määrään ja koulussa olevien oppilaiden määrään, haastateltujen puheen perusteella myös kyseisten koulujen ruokailuun osallistumisprosentti on suurin piirtein samalla tasolla, mutta ruokapalvelun mukaan päivissä on suurta vaihtelua. Oppilasmääriä tai ruokailuun osallistuvien oppilaiden lukumääriä ei avata tässä yhteydessä anonymiteetin säilyttämiseksi. Lisäksi kouluruokailussa syövien oppilaiden arviointien vertailu on vaikeaa myös siitä syystä, että osa kouluista oli yhtenäiskouluja, joissa joko alakoululaiset osallistuvat käytännössä päivittäin tai lukiolaiset peruskoulua vähemmän kouluruokailuun. Erityisesti ruokapalvelun edustajat toivat esille toiveensa siitä, että kouluruokailun hyödynnettävyys paranisi ja esimerkiksi kaupassakäynnit lounaan korvaajana vähenisivät.

Ruokapalvelun edustajat kommentoivat päivien olevan keskenään hyvin erilaisia ja erityisesti suosikkiruokapäivinä ravintolassa olevan ruuhkaa. Suosikkiruokalajimainintoja saivat kouluissa A ja B pinaattiletut, lihapyörökät, nugetit ja tortillat. Koulussa C keskustelussa ei tullut esille ruokalajeja. Päivien yllätykset, esimerkiksi *vajaus miehityksessä* [keittiössä] tai *eväiden tekeminen* vaikuttivat myös siihen, mitä ruokapalvelun esimies itse teki tai ehtikö hän esimerkiksi olla läsnä oppilaille ruokailun aikana (alaluku 9.4). Yksi kotitalousopettaja koulusta B sekä yksi ruokapalvelun edustaja koulusta A toivat esille myös maanantaisin ruokaa menevän enemmän kuin muina päivinä. Haastatteluiden ajankohtaan nähden tästä ilmiöstä oli juuri myös uutisoitu Helsingin Sanomissa (Grönholm, 21.1.2019). Kyseisessä lehtiartikkelissa oli haastateltu espoolaisen peruskoulun ruokapalveluesimiestä, jolla oli pitkä kokemus joukkoruokailusta. Kyseinen ruo-

kapalveluesimies arveli ilmiön syiden olevan lasten viikonlopun aikaisessa puutteellisessa ravinnossa, viikonlopun epäsäännöllisyydessä ja ”arkeen palaamisessa.” Tieteellistä tutkimusta ilmiöistä ei kuitenkaan ole ja teema kaipaa lisäselvityksiä.

Kaikissa kouluissa oli yläkouluikäisiltä koulun alueelta poistuminen kielletty koulupäivän aikana. Tästä keskustelimme oppilaiden kaupassakäynnin ja sieltä ostamallaan eväillä ja välipaloilla lounaan korvaamisen takia (Risku-Norja ym., 2010b). Raulion, Roos'n & Prättälän (2010) suuren kansallisen aineiston kokoavan tutkimuksen mukaan kouluruokailun väliin jättäneet oppilaat nauttivat verraten enemmän epäterveellisiä ruokia, kuten perunalastuja, hampurilaista, karamellia ja jäätelöä. Kaikki haastatellut koulut sijaitsivat ruokakauppojen välittömässä läheisyydessä. Erityinen ongelma tämä oli koulussa C, jossa oppilaiden kaupassakäynti oli jo tapa. Yksi kotitalousopettaja koulusta B kertoi tuntumansa olevan, että koulun alueelta poistumissäännön tultua voimaan kouluruokailuun osallistuminen olisi hieman lisääntynyt. Koulussa A kaupassakäynti oli kielletty, mutta siitä annetut jälki-istuntorangaistukset oli lopetettu, sillä ”*se on se sama pieni porukka, joka siellä käy ja niitä jälki-istuntoja keräilee.*” Koulun A ruokapalveluhenkilöstön edustaja ei ollut tietoinen, onko heidän koulussaan kieltoa. Tämä puhuisi entistä paremman yhteisten sääntöjen tiedonvälityksen tarpeen puolesta.

Kouluravintola tilana

Kouluravintolan fyysiset olosuhteet rajoittavat tai mahdollistavat sitä toimintaa, jota tilassa on tarkoitus tehdä. Sisällöllisellä muutoksella tarkoitetaan tässä yhteydessä kouluruokailutapahtuman fyysisiä olosuhteita, ruokatuotteeseen liittyviä muutoksia ja haastateltavien kokemuksia oppilaiden kouluruokailuun osallistumisesta. Tilavarustelut ja kouluravintolan fyysiset olosuhteet tulivat kaikkien haastateltujen kanssa esille erityisesti rauhallisen ja miellyttävän kouluruokailutilanteen reunaehtoina. Ruokapalveluhenkilöstön edustajat kommentoivat tiloja myös laajemmin ja yksityiskohtaisemmin kuin pelkästään tilojen ahtautta tai ruokailuajan pituutta. Ensimmäiseksi haastatellussa koulussa (A) ruokailuajan pituudesta mainitsi ruokapalveluvastaava seuraavaa:

”Mut välillä toivois et se ei olis niin kiireinen se hetki, et siihen ruokailu aikaan... Et tekehän sekin jo siihen, jos on hirvee kiire, niin sekin vaikuttaa jo siihen kokonaisuuteen et sehän ole semmonen mikä ei meistä... et ne nyt koululta tulee ne.”

Haastateltava osoittaa tässä kappaleessa myös kokemuksensa siitä, että hänen ”käntensä ovat sidotut” suhteessa ruokailutilanteen rauhoittamiseen. Toinen kotitalousopet-

tajista kertoi mielestensä nykyisen ruokailuajan pituuden, 45 minuuttia, riittäväksi, mutta oli samaa mieltä tilanteen ruuhkaisuudesta ja toivoi seuraavaa:

”Kun sitä saisi jotenkin isommat avarat tilat, joihin niinkun sais tulla rauhassa syömään silloin kun haluaa, että se on tylsää, että me joudutaan laittaa siinä ovella että ”viisi seuraavaa” ja et sehän ei oo niinku ideaalitalanne...”

Ruokailutilan ahtaus sai kyseisessä koulussa A mainintoja kaikilta haastateltavilta ja valvontaruokailussa oleva opettaja joutuu säännöstelemään ovella kouluruokailuun tulevaa ihmismäärää. Ruokapalvelun edustaja koulusta A ilmaisi myös laitekapasiteetin riittämättömyyden suhteessa asiakasmääriin.

Toisessa haastatelluista kouluista (B) kotitalousopettaja ei kokenut tiloja täysin riittämättöminä, vaikka kertoikin suosikkiruokapäivinä oppilaita päästettävän myös opettajien erilliseen tilaan. Hän mainitsi toimivuuden syiksi erikseen myös pitkän (45 minuuttia) ruokailuajan ja oppilaiden vapaan liikkuvuuden ravintolaan sekä pyrkimyksen järjestää ruokailu ja opetus niin, etteivät kaikki olisi ravintolassa yhtä aikaa. Ruokapalvelu B kuitenkin kuvasi tilannetta melko hektiseksi ja kertoi, että *”ne jotka tulee syömään, tulee yleensä ensimmäisen 20 minuutin aikana.”* Koulussa C ruokailuaika oli porrastettu eri vuosiluokille ja ruokailuajan olevan tämän takia usean tunnin mittainen, mikä koettiin toimivana.

Kouluravintoloiden linjastoihin oli tehty koulussa B muutoksia, joiden koettiin vähentävän ruokailun ruuhkaisuutta. Tämä esimerkki pienistä teoista, joilla on suuri vaikutus kokonaiskuvaan. Ilmanvaihto tai sisustus eivät saaneet mainintoja tällä otannalla, mutta kouluravintolan A tilojen avaruus ja valoisuus mainittiin erikseen kotitalousopettajan toimesta. Tämän takia tilaa käytettiin myös järjestelmällisesti paikkana, jossa järjestettiin infotilaisuuksia, opettajankokouksia ja oppilaskunnan tilaisuuksia *ankean juhlasalin* sijaan. Kyseisessä koulussa A ravintolalla oli paljonkin muuta käyttöä myös kouluajan ulkopuolella, mutta ”häätätilanteessa” sitä oli käytetty myös luokahuoneen asemasta. Nämä esimerkit osoittavat tutkijalle, että tilaa voisi käyttää siihen myös tarkoituksenmukaisesti kuitenkin häiritsemättä keittiöhenkilökunnan työtä. Kotitaloustunnin pitäminen kouluravintolassa voisi olla mahdollista ja samalla yhteys kouluruokailuun ja sen järjestävään henkilökuntaan olisi ehkä selkeämpi ja syvempi sekä konkretisoinnin materiaalit saataisiin käsille helposti. Juhlia ja teemaviikkoja oli järjestetty paljon ruokalassa koulun tukemana.

Koulussa B kouluravintola oli ruokailutilan lisäksi kahvilakäytössä ja näin ollen avoin kaikille. Tämä nähtiin myös kyseiselle ravintolalle omaleimaisena ja mahdollisesti siitä syystä ruokapalveluvastaavan asiakaslähtökohta kasvattamisen sijaan korostui. Koulun välipalatarjoilu oli järjestetty alentamalla hintoja oppilaille tiettyinä välituntina. Muussa käytössä tila oli lähinnä kahvituksissa ja juhlahouneilla. Kolmannessa koulussa C ruokapalvelu koki tilan koon ja ruokailujen rytmityksen olevan melko hyviä, mutta tila itsessään on rakenteidensa, huonekalujensa ja korkeutensa takia kolkko ja erityisesti meluisa. Ruokapalvelun edustaja kertoi kyseisessä koulussa C käyttävänsä nykyisin kuulosuojaimia ruokailun aikana ja melutason nousseen oppilaiden keskuudessa hänen työssäoloaikanaan. Kuulosuojaimet ruokailutilanteessa ovat työhyvinvoinnin kannalta hyvä asia, mutta samalla ne eristävät henkilökuntaa oppilaiden kohtaamisesta, jolloin mahdollisuudet toimia ruokakasvattajana pienenevät.

Koululounaan aikainen toiminta

Koululounas, eli kouluruokailun päivittäinen tapahtuma esiintyi kaikkien haastateltavien puheessa. Tyypillistä kouluruokailuhetkeä konkretisoimalla keskustelimme informanttien roolista kouluruokailun aikana sekä yleisesti kouluruokailutilanteeseen liittyvistä olosuhteista. Analyysin kohteeksi tämä alaluokka valikoitui sen takia, koska se kuvastaa aitoa päivittäistä ruokakasvatusta ja toisaalta oli mielenkiintoista selvittää, miten kouluruokailun monipuolisia kasvatusmahdollisuuksia toteutetaan ja hyödynnetään tavallisena työpäivänä.

Kaikkien haastateltavien kesken kävi ilmi, että kouluruokailu on valvottu tilanne, ja valvonnasta vastaavat tehtävään määrätyt opettajat. Valvonta näyttäytyi enemmänkin oppilaille säännöistä muistuttamisena sekä huomautuksina ei-toivotusta toiminnasta, kuin kasvatuksellisena ohjaustapahtuma (Waling & Olsson, 2017). Nämä esille tuodut seikat vastaavat osaltaan suoraan ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni: ”*Millaisina kouluruokailun kasvatuspotentiaali sekä yhteydet opetuksen tavoitteisiin näyttäytyvät aineistossa?*”

Koulussa C ravintolapäällikkö kertoi opettajien olevan myös myöhässä valvonnoista muiden kuin varsinaiseen opettamiseen liittyvien tehtävien takia. Huomautukset koskivat haastateltavien mukaan erityisesti päällysvaatteiden tai päähineiden käyttöä ruokaillessa sekä omien jälkien siivoamista. Kaikki haastatellut kotitalousopettajat ilmoittivat myös niin sanotusti ohimennen tai jonottaessaan ruokaa huomauttavan *huumorin varjolla* tai *ruokapöytäkeskusteluna* oppilaiden ruokavalinnoista, ja kaksi kotitalousopet-

tajista kertoivat olevansa näin henkilökohtaisen asian äärellä hyvin varovaisia huomautuksissaan. Kotitalousopettajat kokivat ruokakasvatusroolinsa voimakkaina myös silloin, kun he eivät olleet nimettyjä ruokalavalvoja ja eräskin kertoi *tekevänsä jatkuvasti myyräntyötä* positiivisen kouluruokapuheen eteen. Ruokapalvelun edustajat kertoivat *puuttuvansa käytökseen, jos opettajat eivät huomaa*. Erityisen vahvana tämä tuli koulussa C, jossa pitkän linjan ruokapalveluesimies kertoi järjestelmällisesti puuttuvansa sotkemiseen, epäasialliseen käytökseen ja myös esimerkiksi kiroiluun.

Kouluruokailun aikana näyttää siltä, että oppilaiden toiminnan ohjaaminen ja siihen puuttuminen on kaikissa haastatelluissa kouluissa painotetusti opettajien vastuulla. Oppilaiden kerrottiin useimmissa tapauksissa käyttäytyvän kouluruokailussa pääsääntöisesti hyvin joitakin poikkeuksia lukuun ottamatta kaikkien haastateltujen toimesta. Koulussa A oli määrätty pöydät, joissa ruokailijat istuivat luokittain ja opettajilla oli oma pöytä. Aina jako ei ruuhkan ja kaverisuhteiden takia toiminut. Oppilaat haluavatkin syödä usein kavereidensa kanssa ja näyttävät arvostavan ruokailutilanteen sosiaalista ja virkistävää merkitystä (Janhonen, 2016). Koulussa C ei ollut haastattelujen perusteella opettajille merkittävä pöytä tai tiettyä tilaa, vaan kaikki oleilivat samassa tilassa. Tämä mahdollistane kouluruokailun tavoitteiden toteutumisen näkökulmasta luontevan kasvatushetken ruokailun ohessa, kun oppilaat ovat läsnä tilanteessa opettajien kanssa.

Koulussa B opettajat olivat sijoittuneet erilliseen kabinettiin ja toisessa koulussa A omaan pöytänsä. Ruokailuhetki nähtiin erityisesti opettajien toimesta aikuisten aikana ja hengähdystaukona, vaikka ruokataun ympäristö koettiin erityisesti kovaäänisenä. Eräs kotitalousopettaja linjasikin, että

”melutasohan on kova [kouluravintolassa], mutta kun sä laitat vaikka 150 ihmistä yhteen huoneeseen, niin onhan se kova, oli sitten kysymys aikuisista tai lapsista.”

Yksi kotitalousopettajista koulusta B pyrki tiedostetusti syömään oppilaiden tilassa tai jopa samassa pöydässä silloin kun mahdollista. Hänen mielestään oppilaat myös ottivat asian *ihan hyvin*.

Keskustelimme siitä, missä ruokapalvelun edustajat fyysisesti ovat ruokailutilanteen aikana sekä ruokapalvelun itsensä kanssa että kotitalousopettajien näkökulmasta. Kaikki ruokapalveluvastaavat ilmoittivat tekevänsä päivän vaihtelujen mukaan samaa, mitä muukin henkilökunta: siistivänsä, täydentävänsä noutopöytää ja vastaavansa oppilaille kysyttäessä. Johdattelin aihetta heidän kanssaan pidemmälle mielikuvalla siitä, mitä

mieltä he olisivat, mikäli joku henkilöstöstä voisi olla ruokailun ajan niin sanotusti ylimääräisenä vastaanottamassa oppilaita, ohjaamassa heidän ruokailuhetkeään ja aidosti läsnä. Kaikkien haastateltavien mielestä tilanne olisi ideaali ja idea hyvä, mutta ajatus aiheutti myös huvitusta resurssien määrän ja henkilöstökulujen suuruuden takia. Myös kotitalousopettajat näkivät tilanteen samanlaisena ja henkilöstömitoituksen tällä hetkellä liian pienenä siihen nähden, että ruokapalvelulla olisi mahdollisuuksia osallistua arkipäivän kasvatustekoihin kouluruokailun aikana muutoin, kuin tarjoamansa ruokatuotteen kautta.

Keskusteltaessa ruokakasvatuksen yhteydestä kasvatukseen ja hyvinvointiin kasvamisessa eri ammattikunnat toivat esille erilaisia tekijöitä. Molemmat osapuolet kuitenkin tiedostivat kouluruokailun luonnollisen ja käytännönläheisen merkityksen ruokakasvatuksen toteuttamisessa ja siihen liittyvän ravitsemuksellisen ja jaksamista tukemisen aspektin (Lintukangas & Palojoki, 2016). Lisäksi tapakasvatuksen ja ruokakasvatuksen yhteys kouluruokailussa tulivat selkeästi kaikilta haastatelluilta. Koulun A haastateltavat kertoivat myös työelämään tutustumisharjoittelusta, jonka puitteissa seitsemäsluokkalaisten pääsivät osallistumaan kouluruokailun järjestämiseen pienten keittiötöiden, siivouksen ja tiskaustehtävien muodossa. Sanoitin ruokapalvelun edustajalle tämän edustavan työkasvatusta, mistä hän oli samaa mieltä. Tutkimuskysymykseeni kouluruokailun kasvatuspotentiaalista edellä mainitut seikat vastaavat siis osittain, sillä kasvatukselliset mahdollisuudet tiedostetaan erityisesti ruokatuotteen nauttimisen ja yhdessä syömisen etujen kautta – selkeiden syy-seuraussuhteiden avulla. Virkistäytymiseen liittyvät tekijät nousivat kahden kotitalousopettajan puheesta ja yhdessä syömisen positiiviset vaikutukset yhden. Myös koulun C ruokapalvelun edustaja toi esille virkistäytymisen ja yhdessä syömisen edut: ”*sehän se on, päivän paras hetki*”. Jokainen haastateltava halusi ainakin näiden haastattelujen perusteella antaa itsestään oppilaille helposti lähestyttävän vaikutelman ja piti oppilaiden kanssa tapahtuvia kohtaamisia tärkeinä (Lindfors & Kurppa, 2012).

Kestävään kehitykseen liittyvä kasvatus -osio vaati tutkijalta muita teemoja enemmän tulkintaa sisältäen hävkinhallinnan ja punnitsemisen, ruoan alkuperän sekä kulttuurisen kestävyysajattelun ruokakulttuurien esilletuonnin muodossa. Taloudellinen kestävyys ei ilmennyt aineistosta liitettynä ruokakasvatukseen niin selkeästi, että siitä voisi tehdä tulkintaa. Muuten kestävästä kehityksestä tässä kontekstissa puhuivat vaihdellen kaikki kotitalousopettajat sekä koulujen A ja C ruokapalvelun edustajat. Koulussa C kyttäessä ruokakasvatuksen vastuun jakautumisesta koulussa ravintolapäällikkö toi

esiin kestävän kehityksen työryhmän ja sen, kuinka siellä käsitellyt aiheet ovat yhteydessä sekä todella moneen oppiaineeseen että suoraan ruokakasvatukseen

”Ja tossa keke-työryhmässäkin puhutaan näistä asioista. Itseasiassa aika paljonkin, että siellä on ne juhlat ja ympäristöasiat, että tietysti ne asiat edellä mennään, mutta puhutaan kyllä, että miten kouluruokailua vois opetuksessa niinkun hyödyntää ja olen yrittänyt olla jokaisen kestävän kehityksen työryhmän kokouksessa mukana, se on siis työryhmä, joka mieltii ja siihen kuuluu ruokakasvatukseen siihen.”

Kouluruoan ilmastovaikutuksia ei kouluissa tiedotettu asiakkaalle asti, jotta hän voisi pitää sitä valintaperusteena. (Risku-Norja ym., 2010b.) Turvallisuuskasvatus ei myöskään saanut mainintoja.

7.2 Oppilaslähtöinen kehittämistoiminta ja osallisuus

Toisena tutkimuskysymyksenä tutkimuksessa halusin selvittää, millä tavoin oppilaiden osallisuutta voitaisiin lisätä kouluruokailun ja kotitalousopetuksen yhteistoimintana. Tästä syystä haastatteluissa käsiteltiin osallisuuden käsitteen ymmärtämistä, jo toteutettuja kasvatustekoja sekä oppilaista lähtöisin olevia vaikuttamismahdollisuuksia.

Osallisuus-käsitteestä päädyttiin keskustelemaan sen omalla nimellä vain kotitalousopettajien kanssa esihaastatteluiden ja ensimmäisen ruokapalvelun edustajan haastattelun perusteella. Kysymys ”*Onko osallisuus sinulle tuttu käsite ja mitä kuvailisit sen tarkoittavan?*” osoittautui olevan niin voimakkaasti kasvatustieteellisesti latautunut, että se asetti ruokapalvelun ammattilaiset selvästi alisteiseen asemaan opettajiin ja haastattelijan nähden sekä esti haastattelun luontevaa etenemistä. Ruokapalvelun kanssa osallisuuteen liittyvistä teemoista keskusteltiin käytännöstä käsin: palautteen, oppilaiden oman osallistumisen ja vaikuttamismahdollisuuksien näkökulmista. Kyseisen yläotsikon alle on analysoitu siis muutakin sisältöä, kuin osallisuus-termin eksakti määrittelmä antaisi, mutta sen valintaa puolustaa myös kotitalousopettajan tiivis näkemys osallisuudesta:

”Mä kuvailisin osallisuutta sillä tavalla että pystyy tai olemaan mukana tai vaikuttamassa siihen tapahtumaan, toimintaan tai asiaan, mikä nyt siinä on osallisuuden kohteena.”

Tällä perustelulla tein synteesiä eri ammattialojen osallisuuspuheesta.

Toteutetut toiminnalliset ruokakasvatusteot

Osallisuudesta oli haastateltavien kesken ymmärrys ja aineistosta tuli selvästi ilmi, että haastateltavat pitivät oppilaiden kehittämistoimintaan osallistumista erityisen tärkeänä. Käytännössä formaalissa ruokakasvatusympäristössä kuitenkin vaikuttaa siltä, että osallisuus on toistaiseksi usein nimenomaan konsultatiivista, aikuislähtöistä, osallistamista (Niemi ym., 2018). Tutkimuskysymykseeni *”millä tavoin oppilaiden osallisuutta voitaisiin lisätä kouluruokailun ja kotitalousopetuksen yhteistoimintana?”* viitaten voisi toiminnan sovellustapoja olla mahdollista laajentaa ja syventää muihinkin osallisuuden muotoihin (Niemi ym., 2018).

Koulussa A harjoitettu seitsemäsluokkalaisten työelämään tutustuminen keittiöharjoitteluna asettaa oppilaat lähemmäs vertaissuhdetta aikuisen kanssa, eli tämä olisi osallisuuden keskitasoa: yhteistyöhön pohjautuvaa osallisuutta (Niemi ym., 2018). On toki huomioitava, että osallistuminen ei ole oppilaille vapaaehtoista ja aikuiset ovat määritelleet reunaehdot osallistumisen toteutukselle, mutta koulun A kotitalousopettajat kertoivat molemmat harjoittelun olevan oppilaista mielekästä ja vuoro haluttu. Myös koulussa B kotitalousopettaja kertoi aiemmin urallaan tällaista osallistamista olleen, mutta nykyisin se koettiin vaikeaksi järjestää ja koulun ruokapalveluvastaava mainitsi syyksi esimerkiksi hygieniasäädökset. C-koulusta kerrottiin myös keittiötöihin osallistumisen mahdolliseksi, mutta erityistä toivetta ravintolapäällikkö esitti ruokajärjestäjien takaisin saamiseksi:

”ennen oli sellainen ruokalajärjestäjä. Kävi nostamassa meille apuna tuoleja ja pyyhkivät pöytiä, mutta se jäi, koska sitä oli todella vaikea valvoa... 7 – 9 luokkalaisia. Eivät siihen halunneet osallistua, et se jäi. Se olis ollu semmonen, mikä olis ehkä vähän oppilaillekin tullut tutuksi, että kun nämä meidän jäljet tässä joku siivoaa. Et siihen mä vieläkin toivoisin että tulisi muutos.”

Lisäksi konkreettisen toiveen hän esitti oppilaiden osallistamisesta teema- ja juhlaiviikojen toteutukseen koristelujen lisäksi esimerkiksi jälkiruoan jakamistehtävään. Näin poistuisi myös koulussa ollut jälkiruoan kohtuuton menekki.

Toinen osallisuuden muoto, jota kaikissa kouluissa harjoitettiin erilaisella intensiteetillä, oli kouluruoka-agenttitoiminta tai koulun ravintolatoimikuntatoiminta. Kouluruoka-agentit perustuvat Helsingin kaupungin opetusviraston malliin, ja niiden tarkoituksena on kerätä opettajia, oppilaita ja keittiöhenkilökunnan väkeä saman pöydän ääreen keskustelemaan kouluruokailun kehittämisestä kokonaisuutena (Ruokatietoyhdistys ry, 2019). Malli on tullut kaikkiin helsinkiläisiin peruskouluihin lukuvuonna 2014–2015, mutta sitä

hyödynnetään eri tavoin. Ravintolatoimikunnan perusidea on sama kuin agenttien. Ruoka- tai ravintolatoimikunta on osa Kouluruokadiplomia ja siinä on annettu vähimmäismäärä lukuvuosittaisille tapaamisille, ja lisäksi toimikuntaan kuuluu kouluterveydenhuollon edustaja ja rehtorin tulee olla tietoinen tehdyistä päätöksistä (Ammattikeittiöosaajat ry, 2019). Ravintolatoimikunnan toiminta on siis hieman säännellympää, mutta kouluille vapaaehtoista. Kouluruokadiplomi on sertifikaatti, jota koulu voi hakea itselleen täyttäessään ehdot kokonaisvaltaisen kouluruokailun kehittämisen näkökulmasta (Ammattikeittiöosaajat ry, 2019). Kaikki haastatellut koulut ovat siis lähtökohtaisesti ja velvoitetusti kiinnostuneita osallistamaan oppilaita kouluruokailun ja koulun ruokakasvatukseen sekä käyttämään siihen myös koulun aikuisten resursseja. Koulussa B toimikuntien tapaamiset olivat viikoittaisia, koulussa A niitä oli muutaman kerran lukukaudessa ja koulussa C ainoastaan kerran syksyllä ja kerran keväällä. Koulussa C tähän toivottiin suoraan muutosta.

Koulun B kotitalousopettaja oli iloinen viikoittaisista tapaamisista ruokatoimikunnan kanssa, mutta huomautti sen olevan palkatonta, *voluntary work*, vapaaehtoistyötä ja tämän takia lisäävän työtaakkaa. Hän kertoi myös ymmärtävänsä jokaisen opettajan velvollisuuden hoitaa jotakin niin sanotusti ylimääräistä työtä lukuvuoden aikana, mutta verratessaan viikoittaisia tapaamisia kukkarahaston hoitamiseen tuli selväksi hänen kokemansa työnjaon epätasaisuus opettajakunnassa.

Kestävyys ruokakasvatuksessa konkretisoitui aineistossa ruokahävikkiin ja kouluravintolan tuottaman asiakasdatan analysointiin. Koulussa A ruokahävikkiä oli punnittu kouluruokailun jälkeen ja sitä oli seurattu myös oppilaiden kanssa. Lisäksi kyseinen kotitalousopettaja sai henkilökohtaisen mielenkiintonsa suuntaisesti paljon kehittämisideoita hävikkijattelusta kouluruokailun ja kotitalousopetuksen entistä tiiviimpään yhteistyöhön. Näitä käsitelen tarkemmin alaluvussa 7.3. Hävikkiin liitettiin myös ruokakasvatuksessa merkityksellinen tavoite, ruoan arvostaminen:

”sanoisin et se on, et opitaan arvostamaan ruokaa ja sitten siihen liittyen se mitä olikin mainittu että hävikki, mikä nykyään... Et raaka-aineiden oikea käyttö, järkevä käyttö ja sit sen hävikin minimointi.”

Koulussa C seuranta teki ruokapalvelu systemaattisesti sekä kertomatta oppilaille, mutta myös tehostetusti asiaa mainostaen. Näin tuotetun datan päätyminen opetuskäyttöön jäi kuitenkin epäselväksi.

Toteutettuja toiminnallisia, koko koululle näkyviä tapahtumia olivat erityisesti koulura-

vintolassa järjestetyt juhlat, joita valmisteltiin ruokapalvelun, kotitalousopetuksen sekä oppilaiden kanssa yhdessä. Koulussa A kotitalousopettajat kertoivat rehtorin panostavan ja pitävän tärkeänä juhlapäivien tapahtumia sekä tarjoilua. Ruokapalvelu kertoi juhlaallisuuksiin saatavasta taloudellisesta panoksesta. Koulussa B järjestettiin myös muita kuin kalenterivuoden juhlia ja edellisinä vuosina kotitalousopettaja kertoi oppilaidensa valmistaneen juhlakurssilla myös tarjottavia kyseisiin tilaisuuksiin. Koulussa C oli myös tavallisten kalenterijuhlien lisäksi juhlavia tapahtumia, joihin kotitalousopetuksessa opastettiin valittuja oppilaita tarjoilemaan vanhemmille opiskelijoille ja muulle henkilökunnalle. Kaikkia näitä koulu tuki rahallisesti.

Kouluruokailu opetuksessa

Tämän opinnäytetyön tutkimusasetelman mukaisesti osallisuus näyttäytyy tärkeänä formaalin ruokakasvatuksen työkaluna kouluruokailun ja kotitalous-oppiaineen yhteistyössä. Tästä syystä aineistosta selvitettiin koulujen nykytilannetta siinä, miten kouluruokailua otetaan esille kotitalousopetuksessa ja miten se sopii oppiaineen sisältöihin. Kotitalousopetuksessa kouluruokailuun liittyvät teemat olivat useimmiten molempien ammattikuntien huomioita siitä, mihin sävyyn kouluruokailusta puhutaan ja kuinka sitä tiedostetusti tulisi ottaa esille mahdollisimman useassa kohtaa myös opetustilanteissa. Ravitsemusasioissa kouluruokailu nousi esimerkiksi lautasmallien konkretisoinnissa (koulut A ja C) sekä oppilaiden pitämässä ruokapäiväkirjassa (koulu B). Koulu B:n kotitalousopettaja löysi kouluruokailusta useita kytkentöjä opetukseensa ja tiivistä asian seuraavasti:

”No kyllä se on ehkä siellä koulun ruokalassa tietysti, mutta täällä kotitaloudessa ei mulla siis sillee opetuksessa sinänsä erityisenä teemana mutta se tulee pikkuhiljaa luonteivissa tilanteissa, et niistä silloin puhutaan.”

Ruokapalvelun asiantuntijaluennointi tuli myös puheeksi kaikissa kouluissa, mutta ajan löytäminen sille oli tuntunut haastavalta. Koulussa C koulun ravintolapäällikkö piti syksyisin päivänavauksen aiheesta koko koululle. Tässä päivänavauksessa hän kertoi käsittelevänsä ravitsemussisältöjen lisäksi käyttäytymissääntöjä sekä kannustavansa kouluruokailun hyödyntämiseen.

Muiden oppiaineiden yhteydet kouluruokailuun saivat myös mainintoja, erityisesti kuva- ja taide, terveystieto ja äidinkieli. Erilaiset oppilaiden tuottamat materiaalit, *posterit* ja esimerkiksi lautasmallijulisteet koettiin hyvänä tapana kirkastaa oppilaille kouluruokailun merkityksiä sekä luoda yhteyksiä teorian ja käytännön välille. Kaikki haastateltavat olivat myös myönteisiä tällaiselle tuottamistavalle. Koulussa C oli kouluravintolan välittö-

mässä yhteydessä myös seinä, joka oli varattu erityisesti ympäristöasioista tiedottamiseen ja niihin liittyviin töihin.

Palaute

Kuten aiemmin luvun alustuksessa totesin, palautteen kysyminen oppilailta jää helposti konsultatiivisen osallisuuden tasolle, mikäli siitä ei synny toimenpiteitä tai oppilaat eivät ole itse aktiivisesti toteuttamassa niitä. Palaute on kuitenkin otettu omaksi teemakseen sen takia, että se on toiminnan muutoksen ja kehittämisen lähtökohta ja jokaisessa haastattelukoulussa se koettiin tärkeäksi välineeksi, jolla oppilaat saivat vaikuttaa. Kaikissa kouluissa ruokapalvelu keräsi syksyisin ja keväisin palautetta asiakastyytyväisyyskyselyn kautta oppilailta ja henkilökunnalta, ja kysely oli nykyisin sähköistetty. Tämän nähtiin lisäävän erityisesti oppilaiden vastausmääriä. Lisäksi koulussa A oli käytössä palautelaatikko, joskin se ei ollut kotitalousopettajille kovin näkyvä, sillä he eivät olleet varmoja, oliko aiemmin ollut palautevihkoa enää ruokapalvelun kilpailuttamisen jälkeen olemassa. Kouluun B palautelaatikko oli tullut vasta hiljattain kehittämistoimenpiteenä. Koulussa C kerättiin palautetta päivittäin palauteautomaatin eli niin sanotun hymynaamapalautteen kautta ja näin saatavaa raporttia seurattiin päivä- ja viikkotasolla ruokapalvelun toimesta.

Ruokapalvelun kanssa käymiemme keskustelujen perusteella voi todeta, että oppilaiden antama palaute liittyy konkreettisesti ruoan makuun ja ruokalajeihin sekä -toiveisiin. Heille ruokatuote näyttäytyy tärkeimpänä elementtinä kouluruokailussa. Saman oli huomannut koulu B:n kotitalousopettaja, kun syöjämäärät vähenivät aiemman toimijan tarjoaman ruoan laadun heiketessä:

”Vaikka kaikki muut asiat ois kunnossa, mutta itse ruokatuote ei ole kunnossa, niin se on mun mielestä se, mistä täytyy kuitenkin lähtee.”

Kysyttäessä, johtaako oppilaiden palaute toimintaan, koulu C kertoi vastaavansa aina oppilaiden ruokatoiveita koskevaan palautteeseen kertomalla reunaehdoista, kuten käytössä olevasta rahamäärästä ja ravitsemuksesta.

Oppilaiden kokonaiskuva kouluruokailun järjestämisestä ei aina ole kovin selkeä, sillä heillä ei ole käsitystä esimerkiksi koulun keittiön laitekapasiteetin rajoista. Toisaalta koulu A:n kotitalousopettaja oli sitä mieltä, että he tietävät aika hyvin esimerkiksi tavallisen arkiruoan taloudellisen kustannuksen *”eikä siellä toiveissa mitään hummeria tai sisäfilettä ole.”* Koulu B:n ruokapalveluvastaava koki oppilaiden toiveisiin vastaamisen

vaikeaksi esimerkiksi siitä syystä, että keittiön tilaustuotteet oli määritelty tietyiksi, eikä hänellä ollut siinä paljoakaan valinnanvaraa. Esimerkiksi lihapalojen kokoa oli toivottu pienennettävän, ja ruokapalvelu oli joutunut vastaamaan tuotteen tulevan heille puoli-valmisteena. Myös koulu C:n ruokapalvelun edustaja kertoi ruokalistojen tulevan heille ylemmältä taholta ja siksi siinä ei juurikaan ollut vaikutusmahdollisuuksia.

Pöytämausteita koulu A oli hankkinut oppilaiden toiveesta ja näin oli tehty myös koulu B:ssä. Koulu B kertoi myös lisänneensä salaattipöydän valikoimaa sekä kahvion tuotteita. Koulu A:ssa puhuimme tässä kontekstissa toiveruokien tarjoilusta. Kouluterveyskyselyn vastaukset koettiin myös palautteena koulu B:ssä kotitalousopettajan toimesta. Hän vertasi oppilaiden kouluruokailuun osallistumismääriä sen avulla koko Helsingin keskimääräiseen tilanteeseen ja koki niiden olevan suurin piirtein samalla tasolla omassa koulussaan.

Kotitalousopettajat kertoivat kuulevansa myös kouluruoan makuun tai ruokalajeihin liittyvää palautetta niin luokkahuone- kuin käytäväpuheenakin. Palautetta ei kuitenkaan osoitettu kotitalousopettajalle suoraan, vaan yleensä se oli oppilaiden keskistä keskustelua, joten kotitalousopettajat eivät maininneet puuttuvansa näihin sananvaihtoihin. Koulu B:n kotitalousopettaja tosin mainitsi, ettei anna oppilaiden tuomita ruokaa maistamatta. Myös muiden opettajien antama palaute herätti jonkin verran keskustelua. Koulu C:n ravintolapäällikkö uskoi esimerkiksi vieraammista kasvisruoista tulevan kriittisen palautteen ja vähäisen menekin johtuvan siitä, että kaikkiin raaka-aineisiin, kuten tofuun ja quorniin, ei olla vielä totuttu tarpeeksi. Näitä elintarvikkeita voitaisiin tehdä helposti tunnetuksi oppilaille myös kotitalousopetuksessa. Ruokapalvelu kertoi saavansa kasvitusten palautetta ja kiitosta eniten koulun aikuisilta ja koulu A:n ruokapalveluvastaava aprikoi sen johtuvan erityisesti yläkouluikäisten kehitystasosta ”*silloin on kaikki semmosta noloa.*” Onkin tärkeä mahdollistaa oppilaille useita kanavia, joilla antaa palautetta ja tuoda ääntänsä kuuluviin. Tärkeänä mahdollisuutena nähtiin erityisesti ruokala- tai ravintolatoimikunnat. Koulu A:n kotitalousopettaja kertoi tiedostavansa hyvin, että toimikuntaan valikoituu helposti hyvin tiedostavia ja esimerkiksi vegaaneja oppilaita, joten he eivät välttämättä edusta koko oppilasainesta ja koulu B:n kotitalousopettaja puolestaan yritti rekrytoida toimintaan myös alempien vuosiluokkien oppilaita.

Palautteen antaminen ja vastaanottaminen koettiin merkityksellisenä ja esimerkiksi koulun A ruokapalvelu ajatteli, että kaikki kouluruokailua koskeva palaute ei kantaudu välttämättä heille asti: ”*Sekin on totta, et jos ne [palautteet] ei kantaudu meidän korviin, niin eihän me tiedetä jos kukaan ei sano mitään.*” Kotitalousopettajien kuulemaa palau-

tetta koskien kouluruokailua voisi siis välittää myös ruokapalvelulle asti järjestelmällisemmin.

Ihanteena oppilaiden osallisuus

Kokonaisuudessaan voidaan sanoa, että kaikki haastateltavat kokivat oppilaiden osallisuuden myönteisenä asiana ja ilmaisivat kokemuksensa siitä, että mikäli oppilaat itse osallistuvat koulun ruokakasvatukseen, opetellut asiat ovat heille tärkeämpiä ja arvostus ruokaa kohtaan kasvaa. Ruokapalvelu koulussa A kertoi hänen mielestään nykyistä voimakkaamman osallisuuden tason olevan mahdollisesti yhteydessä erityisesti oppilaiden asenteisiin. Samaisen koulun kotitalousopettaja sanoi suoraan osallisuusajattelun olevan hänen toimintansa lähtökohta ja koulun B kotitalousopettaja kertoi kyseisessä koulussa olevan myös muita *osallisuusryhmiä* kuin ruokalatoimikunta, joten myös tämä koulu oli omaksunut osallisuuden merkityksen osaksi omaa toimintaansa. B-koulun kotitalousopettaja puhui osallisuuden merkityksestä seuraavasti:

”Se on todella tärkeää se, että ne on siinä mukana ja ne aloitteet tulee nuorilta, ja että niitä nuoria kuullaan siinä. On hirveen tärkeää mun mielestä, että jos halutaan joitakin muutoksia saada aikaan, niin mun mielestä siinä täytyy olla oppilaat mukana.”

Koulun C ruokapalvelun edustaja yhdisti osallisuuden ja kouluruokailun kasvatustavoitteet:

”tottakai se [oppilaiden osallistuminen ruokakasvatukseen suunnitteluun ja toteutukseen] olis hyvä ja tottakai se olis kiva saada heidät ymmärtään, miks pitää syödä, miks kannattaa käydä syömässä, miks välipala kannattaa syödä, miten pitää täällä käyttäytyä niin, että kaikilla olis mukava olla täällä että.. Vähemmän melua ja vähemmän tahallista sotkemista. Tapakasvatusta yleensäkin. Niin että tuli syömään tänne tai meni mäkkäriin hampurilaiselle niin kyllä sielläkin voi käyttäytyä.”

Oppilaslähtöinen osallisuus tuli esille myös kotitalousopetuksen sisältöjen ja kouluruokailun yhdistämisessä. Tämä seikka on sidottavissa myös tutkimuskysymykseen kouluruokailun kasvatuspotentiaalista, sillä on merkillepantavaa, että opettajan ääni nousee tässä yhteydessä. Esimerkiksi koulu A:n kotitalousopettaja näki tärkeänä osallisuuden ja osallistumisen mahdollistajana sen, jos oppilas pystyisi osallistumaan kouluruokailun järjestämiseen ja jos näitä järjestelyjä yhdistettäisiin myös kotitalouden oppisisältöihin. Käytännössä tapahtumana voisi olla luokittain järjestettävä kouluruokailupäivä, josta tiedotettaisiin myös muille luokille, kuten

”oppilaat suunnittelisivat jotain kokonaisuuksia sinne ruokalaan, sehän olisi todella hyvä ateriasuunnitelma, mitä me toki täällä tehdään, mutta oishan se paljon jottenkin näkyvämpi heillekin, että niin kuin hieno juttu kun olis esimerkiksi että nyt on seiska G:n suunnittelema ateria tänään.”

Ymmärtäisin tämän esimerkkinä kokonaisvaltaisesta ruokakasvatuksesta, jossa oppilaan omaa, tavoitteellista toimintaa tuetaan usean eri aikuisen toimesta.

Tällaiset mahdollisuudet olisivat yhtenevät myös ilmiöoppimiseen ja laaja-alaisen osaamisen sisältöihin sekä ruokatajun määritelmään ruokakasvatuksen tavoitteena. Oppilaiden osallisuus nähtiin erityisesti ruoan arvostusta lisäävänä asiana sekä myös ruoan alkuperän ja aterian valmistajien arvostuksen kasvun mahdollisuutena. Tätä kautta lisääntyisi myös kouluruokailuun osallistuminen, sillä vahva toive kaikilta haastatelluilta oli, että kaikki oppilaat ymmärtäisivät ilmaisen kouluaterian hyödyt ja osallistuisivat siihen. Muita osallisuutta edistäviä yhteistyömahdollisuuksia käsitellään alaluvussa 7.3.

7.3 Ruokakasvatuksellinen yhteistyö – koulun aikuiset mahdollistajina

Tämä alaluku vastaa kolmanteen tutkimuskysymykseeni: *”millaisena kotitalousopettajat ja ruokapalvelun edustajat kokevat kotitalousopetuksen ja kouluruokailun yhteistyön tällä hetkellä ruokakasvatuksen näkökulmasta?”* Alla olevassa vertailevassa taulukossa on tehty yhteenveto siitä, millaisena ruokakasvatuksellinen yhteistyö näyttäytyy formaalissa ruokakasvatuksessa eri ammattikuntien välillä (taulukko 5). Teemoina ovat ruokakasvatustajuuden kokemus, josta kaikki toiminta on lähtöisin, sekä kotitalousopetuksen ja kouluruokailun yhteistyönä toteutetun ruokakasvatuksen mahdollisuuksia ja haasteita. Tämä alaluku vastaa tutkielman keskeisimpään tutkimustehtävään mainittujen ammattikuntien osallistavasta ja toiminnallisesta yhteistyöstä aiempien tutkimuskysymysten ja niiden käsittelylukujen (7.1. ja 7.2.) pohjustamana.

Taulukko 5. Ruokakasvatus ja yhteistyö eri ammattikuntien näkökulmista

	Ruokapalvelun edustajat	Kotitalousopettajat
Ruokakasvat- tajuuden ko- kemus	<ul style="list-style-type: none"> • heikko vastuunkokemus • tiedostetaan jaettu vastuu • esimerkkinä toimiminen • saatavilla oleminen • ruokatuotteen välityksellä • opettajat tuntevat oppilaat 	<ul style="list-style-type: none"> • ”koko koulu kasvattaa” • kokonaisvaltaista ja jatkuvaa • oppilaiden ohjaus ruokailussa • kouluruokailu ko-opetuksessa • puuttuminen • valvontaruokailut • vahva kasvattajaidentiteetti • ko-opettajien keskinäinen yhteistyö
Ruokakasva- tusyhteistyötä estävät	<ul style="list-style-type: none"> • hektisyys, kiire • henkilöstöressurit • kasvatukseen liittyvän koulutuksen puute • ylhäältä tulevat määräykset ja rajoitukset 	<ul style="list-style-type: none"> • hektisyys, kiire • viitseliäisyys, ylimääräinen työ • ajanpuute
Ruokakasva- tustyötä edis- tävät	<ul style="list-style-type: none"> • Kouluruoka-agenttitoiminta ja ravintolatoimikunnat • oppilaat keittiö- ja siivoustyössä • Halu tehdä yhteistyötä • osallistuminen kokouksiin • teemaviikot ja toiveruokapäivät • maukas ja ravitseva ruokatuote • palautteen kerääminen • Kestävän kehityksen työryhmä 	<ul style="list-style-type: none"> • Kouluruoka-agenttitoiminta ja ravintolatoimikunnat • ”hyvät välit” ruokapalvelun kanssa • ajan varaaminen projekteille • rehtorin myönteinen asenne • oppilaiden kanssa syöminen • yhteiset tavoitteet • oppilaat keskiössä • kouluruokailun arvostus

Ruokakasvattajuuden kokemus

Tämän otsikon alle on kerätty ilmauksia siitä, mitä kotitalousopettajat ja ruokapalveluvastaavat *kokevat* ruokakasvatuksen olevan, mutta myös siitä, miten he itse kokevat olevansa ruokakasvattajia. Kotitalousopetuksessa annettavasta ruokakasvatuksesta näyttäytyy haastattelujen perusteella hyvin kokonaisvaltainen kuva, ja kotitalousopettaja haluaa jatkuvasti omalla esimerkillään toimia aktiivisena ruokakasvattajana niin käytäväkeskusteluissa kuin myös koululounaan aikana.

”Kotitalousopettajuushan on hyvin paljonkin juuri sitä [ruokakasvatusta]. Se on mulla pointtinakin, vaikka se ei aina ehkä näy kaikessa sisällössä suoraan, mutta että opettaisi heitä syömään oikein ja oikealla tavalla ja kiinnittämään siihen huomiota.”

Ruokapalvelun edustajat eivät kokeneet yhtä vahvasti olevansa ruokakasvattajia, paitsi poikkeuksena kasvatustieteitä lukenut pitkän linjan ravintolapäällikkö koulusta C, jonka mukaan

”kyllä kai se [vastuu] pitäis niinkun jakaa, kun ollaan, että kaikilla se on ja aika monessa aineessakin sitä käsitellään, ruokailua ja ruokakasvusta.”

Epävarmuus ilmaisuissa sekä kerrottu vähäinen yhteistyön määrä kotitalousopetuksen kanssa kuitenkin kertoo, että vastuu käytännössä vaikuttaa olevan (kotitalous)opetuksessa.

Painotus kotitalousopettajien ja ruokapalvelun kasvatuskumppanuuden kehittämisessä näyttää olevan siis kouluruokahenkilöstön ruokakasvattajuuden kokemuksen vahvistamisessa sekä kouluruokailuympäristön entistä monipuolisemmassa hyödyntämisessä oppilaslähtöisesti. Esimerkkinä tuoreen ruokapalveluvastaavan haastattelusta lause koskien keskustelua siitä, miten ruokapalveluhenkilökunta voisi ohjata oppilaita kouluruokailun aikana: *”Se olis ehkä enemmän noille opettajille. Ne yleensä tuntee oppilaat ja pystyy auttaa siinä.”* Tämä herätti myös keskustelua siitä, että ruokakasvatus toteutuisi yhdeltä osa-alueeltaan, eli arvostus ruokaa kohtaan paranisi, mikäli sen tekijät eivät jää tuntemattomiksi ja kasvottomiksi (Lintukangas & Palojoki, 2016, 44, 81). Koulu C:n ruokapalvelun edustaja kertoi asuneensa koko pitkän työuransa ajan samalla seudulla koulun oppilaiden kanssa ja tämän helpottaneen työnsä kasvatuksellista osuutta verraten työtänsä välillä *aitinä olemiseen*. Samainen henkilö puhui oppilaiden kokemusmaailman läheisyydestä myös oman lapsensa kautta, joka kävi samaa koulua.

Annettavasta ohjaustyöstä, eli oppilaita valintoihin ohjaamisesta ja kysymyksiä ajattelelta herättelevästä toiminnasta tuli myös oppilaiden itsenäisyyttä ja vastuunkantoa huomioivia kommentteja, kuten koulu A:n kotitalousopettaja linjaa:

” -- yläasteella ja se holhous... tavallaan siitä yritetään päästä eroon, että se olisi enemmänkin sitä oppilaan omaa vastuuta.”

Kotitalousopettaja vertasi yläkoulussa kouluruokailun aikaista ruokakasvatusta alakoulun ohjaukseen ja piti merkittävänä sitä, että oppilaat saavat itse valita ja sitä kautta kasvattaa itsenäisyyttään ja vastuutaan. Ruokatajun kehittymisen kannalta omiin valintoihin harjaantuminen ja pitkän tähtäimen vaikutusten ymmärtäminen onkin erittäin merkityksellistä (Janhonen ym., 2015; Janhonen ym., 2016; Janhonen ym., 2018). Oppilaat eivät kuitenkaan ole lähtötasoltaan samanlaisia, toiset tarvitsevat enemmän tukea kuin toiset ja tutkimus osoittaa kouluaterian täysipainaisuuden toteutumisessa olevan parantamisen varaa (Kouluterveyskysely, 2017; Raulio, Roos & Prättälä, 2010).

Ohjausta voidaan myös toteuttaa monella tapaa säilyttäen oppilaslähtöisyys ja autonomia.

Kotitalousopettajista kaksi kuvasi kokevansa (ruoka)kasvattajuutensa jatkuvana toimintana kouluaikana ja kommentoi myös kouluruokailun aikaista toimintaa, jossa itse ei ole valvojana, mutta jolloin toimii jatkuvasti esimerkkinä. Koulu A:n toinen kotitalousopettaja tämän lisäksi kertoi seuraavaa:

”Sehän olis niinku et kaikki toimis yhteen, mut kyl mä koen, että koko koulussa toimiva henkilökunta on kuitenkin kasvattaja, he toimii täällä joka tilanteessa oli sitten siistijä tai vahtimestari tai keittiöhenkilökunta, mutta niin kaikki kuitenkin, jotka koulussa työskentelee, on tietyllä tavalla kasvattajia ja niiden lasten ja nuorten ohjaajia.-- Et niistä ei oikein voi livistää, mutta toki niistäkin livistetään.”

Ruokapalvelun edustajat mielsivät kasvattajuutensa esimerkkinä ja tarvittaessa saata-villa olemiseksi ja ravitsevan ruokatuotteen kautta välittyväksi, mutta selvästi kokivat ammattinsa perustehtävän liittyvän ruoan valmistukseen ja tarjoiluun kasvattamisen sijaan. Mielenkiintoisesti tässä kohtaa sekä A-koulun ruokapalveluvastaava että kotitalousopettaja toivat keskusteluun oma-aloitteisesti ruokapalvelun henkilöstön persoonat ja heidän välisensä henkilökemiat. C-koulun ruokapalveluvastaava lisäsi myös kielikysymyksen, sillä osalla ruokapalvelun työntekijöillä äidinkieli on muu kuin suomi. Koulun A kotitalousopettajalla oli kokemus aiemmin töissä olleesta, aktiivisen otteen omanneesta ruokapalvelun työntekijästä, joka ohjasi oppilaita ruokavalinnoissa sekä kierteli ruokailun aikana ravintolasalissa keskustelemassa heidän kanssaan, ja opettaja näki tämän nimenomaan persoonasta johtuvaksi tekijäksi. Ruokapalvelu viittasi henkilökohtaisiin ominaisuuksiin siinä yhteydessä, kun keskustelimme ruokapalvelun roolista kouluaterian aikana

”sit sehän on tietysti et me ollaan kaikki tossa meidänkin keittiötiimissä, et kaikki erilaisia persoonia, ettei kaikille oo niin luontevaa olla et miltä maistu tai siis se ei vaan... se menee niin.”

Yksi kotitalousopettaja lisäksi sanoi, että ruokapalvelun kilpailuttamiseen johtaneista syistä yksi oli keittiöhenkilökunnan huono työilmapiiri ja keskinäiset kahnaukset, joiden vaikutukset näkyivät oppilaille ja heijastuivat ruoan laatuun. Työnjaollisesti ruokakasvattajuuden vastuualue oli vahvasti kotitalousopettajan toimintakenttä:

’Kyllä se [kasvatusvastuu] mulla on suurempi. Mä koen niin, koska eihän ne sit kuitenkaan oo... Ne ei tuo sitä tietoo niin suoraan ja selkeästi niille et se on vaan

se mitä siellä... joo siis ruokakasvatusta joo, mutta kyllä kotitalousopettajat on siinä koko koulussa se suurin.”

Nykyiset kuvaukset koulujen kotitalousopettajien ja ruokapalvelun välisistä suhteista voisi kuitenkin muotoilla kokonaisuudessaan avoimiksi ja hyviksi. Koulu B:n kotitalousopettaja erityisesti kertoi olevansa erityisen tyytyväinen uuden ruokapalveluvastaavan kanssa aloittamaansa yhteistyöhön ja muutkin kuvailivat esimerkiksi ”väylän olevan auki.”

Myös koulun kotitalousopettajien välinen yhteistyö nähtiin kehittämistyössä merkittäväksi voimavaraksi. Seuraava ote on kotitalousopettajan haastattelusta:

”Et se ois vaan meistä itsestämme kiinni et saatais joku hyvä idea niin, – ja sitten kun meillä on [toisen kotitalousopettajan] kanssa tosi hyvä meininki yhdessä niin se ei ois mikään ongelma toteuttaa sitä, mitä se sitten ikinä olisikaan.”

Henkilökunnan resurssit yhteisessä kehittämistoiminnassa

Resurssiasiat puhututtivat erityisesti ruokapalvelun edustajia, mikä mielestäni kertoo konkreettisesti ruokapalvelutoiminnan ykköstavoitteesta eli liiketaloudellisesta tuloksesta huolehtimisesta sekä toisaalta (ruoka)kasvatusta käsittelevien opintojen puutteesta ruokapalveluiden ammattikoulutuksissa. Ruokapalveluhaastateltavat olivat taustaltaan kokkeja ja-/tai restonomeja, eikä heistä kukaan kertonut saaneensa kasvatukseen liittyvää koulutusta ammattiopinnoistaan tai työpaikan tarjoamana täydennys- tai jatkokoulutuksena. Koulu C:n ravintolapäälliköllä oli kuitenkin muuta kautta hankittua kasvatustieteiden koulutusta. Ruokakasvatuksen hedelmällisen yhteistyön näkökulmasta toivoisi seuraavan lauseen muuttuvan: *Ei ole [tarjottu täydennyskoulutusta]. Niinkun meille, et ollaan vaan keittiöhenkilökuntaa.”* Mielenkiintoista on, että viime vuosina kouluruokaan liittyviä opinnäytetöitä on kuitenkin ammattikorkeakouluista valmistunut (esim. Reentie & Tuomi-Lehtonen, 2018; Kellokoski & Välimäki, 2017; Koivisto, 2017).

Resurssien puutteet, jotka puhututtivat ruokapalvelua, olivat erityisesti tiukka miehityksen mitoitus sekä ruokapalveluvastaavan tai ravintolapäällikön tiivis osallistuminen tuotantoon ruokailuhetken ajankohtana. Kaikki ruokapalvelun edustajat kertoivat osallistuvansa suorittavaan työhön kouluruokailun aikana ja kouluruokailun tapahtuma on kiireisin aika päivästä:

”Mut kyllä mä koen sen semmosen hektisyyden siinä ongelmaks, että se tavaltaan menee ehkä siihen et kaikki riittää ja et suoriutuu siitä.”

Myös kotitalousopettajilta eri kouluista tuli mainintoja nykyisen työmäärän kuormittavuudesta ja ajan puutteesta:

”ite kyllä tunnustan, että jotenkin tuntuu, että välillä ei ehdi edes opettajanhuoneeseen jos on jotakin tärkeätä asiaa jollekin opettajalle jostakin oppilaasta, niin siinäkin voi mennä kolmekin päivää, että mä ehdin tehdä sen, et se välillä vaan on tällaista --- ja luokanvalvojuus vie ihan hirveesti aikaa”

ja koulun B kotitalousopettaja:

”ymmärrän senkin, että opettajat haluaa välillä myös sen oman hetken, että tää on aika hektistä tää meidän työ”

mutta toisaalta A-koulun toinen kotitalousopettaja linjasi aikapulasta yhteistyötä estävänä tekijänä seuraavasti:

”kyllä mä sit ehkä enemmän sanoisin, että myös oma viitseliäisyys ottaa niinkun niitä uusia juttuja siihen vanhojen juttujen päälle --- Niin mä ehkä sanoisin et se on niinkun se kaikista suurin, sit voi vedota aikaa ja kiireeseen, millä ne on helpo perusteella, mutta itse ainakin omalla kohdalla katsosin kyllä sitä aikaa ehkä olis järjestettävissä...”

Ajanpuutteen lisäksi siis työn pirstaleisuus ja kuormitus vaikuttavat olevan erityisesti yhteistyötä estäviä tekijöitä.

Kokemus tai sen puute olivat mielenkiintoisia henkilöstöresursseja, joista ei ole juuri-kaan tieteellistä tutkimusta hiljaisen ja arkikokemukseen perustuvan tiedon lisäksi. Kotitalousopettajien ryhmä oli melko homogeeninen, kaikki olivat opettaneet samassa koulussa vähintään kahdeksan vuotta ja opetuskokemusta oli kahdella noin 20 vuotta. Sen sijaan ruokapalveluesimiehet, joita tähän tutkimukseen haastateltiin, olivat moninai-
sempi joukko. Koulu A:n ruokapalveluvastaavalla oli pitkä kokemus ravintola-alalta, mutta kyseisessä koulussa hän oli toiminut edellissyksystä. Samoin koulu B:n ruokapalvelun edustaja oli aloittanut toimessaan kuluvan lukuvuoden alussa, mutta lisäksi hänelle paikka oli ensimmäinen esimiestason työpaikka. Koulu C:n ravintolapäälliköllä oli 25 vuotta työkokemusta ja samaisessa koulussa hän oli toiminut yli 15 vuotta. Kokemuksen vaikutuksista työnkuvaan ja kokonaisuuksien hallintaan puhuttiin myös suoraan kaikista tuoreimman ja kokeneimman ammattilaisten kanssa. Koulu B:n ruokapalveluvastaava kertoi työnsä olevan välillä stressaavaa ja hänellä olevan ”*paljon uutta opittavaa.*” Kyseinen esimies myös koki kaikista haastatelluista kasvatusroolinsa kaikista vähäisimpänä mitä ehkä osittain selittää uusi työnkuva ja siihen liittyvä kuormitus. Koulu C:n ravintolapäällikkö näki kokemuksen etuna juhlien järjestämisen, menekin arvioimisen ja oppilaiden kehitystason tuntemisen kannalta. Pohdinnan arvoista lienee,

vaikuttaako ravintola-alan suuri vaihtuvuus myös siihen, minkälaista kasvatusta koulu-ruokakeittiöissä halutaan ja ehditään tehdä.

Rehtorien vaikutus koulun ruokakasvatuksen kehittämiseen

Esimiesten ja rehtorien vaikutuksen ruokakasvatuksen edistämiseen toi omatoimisesti esiin koulun A kotitalousopettaja. Hän kertoi rehtorin ”*suostuvan käytännössä kaikkkeen, mikä kehittää koulua.*” Tämän haastattelun jälkeen osasin kysyä seuraavilta informanteilta asiasta, koska asia näyttäytyi merkityksellisenä myös kirjallisuuden valossa (Saloranta & Uitto, 2012). Koulusta C kerrottiin rehtorin vastaavan lähtökohtaisesti yhteydenottoihin rakentavasti ja positiivisesti sekä muistuttavan aika ajoin opettajia esimerkiksi kouluravintolan sääntöjen valvomisesta. Rehtorin suhtautuminen kouluruokailuun näyttäytyi esimerkiksi juhlien järjestämisessä ja niihin varatuissa oppituntien ja taloudellisissa resursseissa. Lisäksi koulussa A rehtori oli kotitalousopettajan mukaan ”*tehnyt ison työn kouluruokapalvelun kilpailuttamisessa.*” Koulussa B järjestettiin myös kouluravintolassa rehtorin toiveesta vuosittain koulun pukujuhla, joka ei liittynyt kalenterivuoteen tai tavallisimpiin koulun juhliin. Järjestelyissä osallistettiin oppilaita ja yhdistettiin kotitalousopetusta.

Toisaalta taas rehtorien osallistumista ruoka- tai ravintolatoimikuntien kokouksiin toivottiin enemmän ja useammin. Puhuimme myös jatko- tai täydennyskoulutuksen tarjoamisesta ravintolahenkilökunnalle kasvatuksellisessa mielessä, mutta tällaisia mahdollisuuksia rehtorit eivät olleet tuoneet esille. Koulun C ravintolapäällikkö tosin kertoi ymmärtävänsä tilanteen, sillä

”ehkä koulukin ajattelee, kun ollaan ostettu palvelu, että sitten palveluntuottaja hoitaa sen koulutuspuolen.”

Ruokakasvatus ja vanhemmat

Tutkimukseni ei varsinaisesti käsittele vanhempien roolia koulun ruokakasvatuksessa, mutta käsittelen sitä, sillä se nousi aineistosta useamman haastateltavan toimesta. Vanhempien rooli näyttäytyy merkityksellisenä haastateltavien puheessa sekä myös laajennetun kasvattajuuden käsitteen näkökulmasta (Lintukangas & Palojoki, 2012). Tutkimuskysymykseni pohjalta voidaan sanoa erityisesti kotitalousopettajien näkevän ruokakasvatuksen yhteistyössä merkittävinä henkilöinä myös muita, kuin koulun aikuisia. Koulun B kotitalousopettaja kertoi pitävänsä tärkeänä oppilaiden vanhempien koulu-ruokamielikuvan päivittämistä aidolla nykypäivän koululounaan kokemuksella:

”Joo koska kyllähän sekin vaikuttaa, että miten siellä kotona puhutaan siitä kouluruokailusta. Et sil on tosi iso merkitys, et jos ne muistelee omia kanaviilokkejaan lapsuudesta ja kumiperunoita ja muita.”

Kyseinen kotitalousopettaja kertoi tämän mahdollistuneen aikaisemmassa koulussa lauantaikoulupäivällä, jolloin vanhemmat maksoivat aterian nimellisen summan. Samaa järjestettiin koulu C:ssä kodin ja koulun päivänä ja palaute oli ruokapalvelun mukaan positiivista:

”yleensä käy juuri näin päin, että tulee sanomaan että olipa hyvää tai tämmöstäkö te täällä syöttekin.”

Koulu A:ssa emme puhuneet vanhempien merkityksestä koulun ruokakasvatukseen, sillä en ollut osannut sitä kysyä. Lisäksi kotitalousopettaja koulu B:stä huomautti kouluruokailun olevan vanhemmille suuri helpotus ja puhuimme myös sen kansantaloutta ja yhteiskuntajärjestelmää mullistaneesta voimasta. Tämä kertoo kotitalousopettajan suuresta arvostuksesta kouluruokajärjestelmää kohtaan. Vastaavanlaisia ilmauksia oli tulkittavissa myös muiden haastateltavien puheesta niin sanotusti rivien välistä.

Koulu C:n ruokapalveluvastaava käytti käsitettä ruokaystävää vastatessaan loppukysymykseen *”jos ei olisi mitään esteitä, mitä kehittäisit?”* ja viittasi henkilöstöresurssin uudelleen järjestelemiseen:

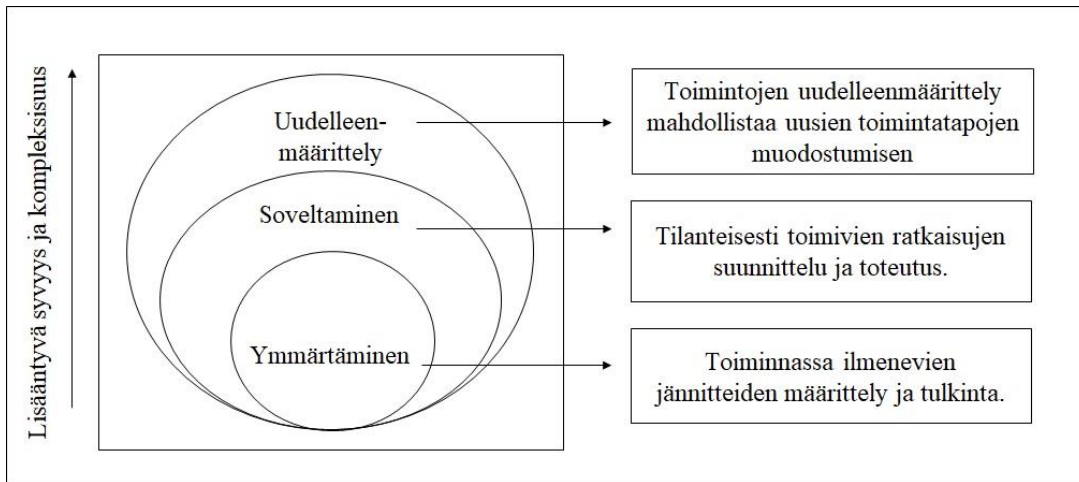
*”En usko että tähän ruokaan sinänsä, että tällä rahalla jo saa hyvää ja ravitsevaa ruokaa, mutta sitten siihen kasvatuspuoleen... Siihen valistukseen ja siihen, että olis joku, joka varsinkin syksyllä neuvois [ekaluokkalaisia] miten täällä käyttäytytään ja kyllä ne seiskaluokkalaisetkin vielä sitä ohjausta tarvii. Mä ehkä hommaisin sen henkilön tonne niinkun olemaan esillä. Meilläkin siis sitä on mietitty, että siellä pitäis olla esillä, mutta ei se käytännön toteutus oo mahdollinen, koska meitä on niin vähän ei niinkun pystytä vaan olemaan siinä. On mietitty, että **ruokaystävää**, mutta se puuttuu se ruokaystävää joka olis niinku paikalla ohjaamassa ja neuvomassa kun nyt se pitää tehdä niinkun kiireen keskellä.”*

Ruokaystävää on kaupallisen ruokapalveluntarjoajan ruokakasvatuksen kehittämiseen liitetty termi, joten tällainen tarve siis tunnustetaan, mutta käytännössä toteutus on vielä lapsenkengissä.

Ideoita yhteistyöhön ruokatajua syventäen

Tiivistääkseni jo aiemmissa luvuissa käsitellyjä haastateltavien kokemia kotitalousopetuksen ja ruokapalvelun yhteistyömahdollisuuksia listaan ne ruokatajun kolmikehämällin avulla (Janhonen, Mäkelä & Palojoki, 2015; 2016; Janhonen, Kauppinen, Mäkelä & Palojoki, 2016; Janhonen & Kauppinen, 2017; Janhonen, Torkkeli & Mäkelä, 2018). Tavoitteena on myös analysoida ruokakasvatuksen toteutumista tutkimuskouluissa hyödyntäen ruokatajun määritelmää (vrt. VRN, 2017). Malli kiteyttää ruokatajun eli ruokaan liittyvän oppimisen tavoitteen hyvin, sillä kaikki ruokaan liittyvä oppiminen ei ole yhtä monimutkaista tai syvällistä. Malli erittelee ruokatajun kehittymisen asteittain syveneville tasoille. (Janhonen ym., 2018, 192.) Ruokataju-käsitteen täydentäminen *ymmärtämisen, soveltamisen ja uudelleenmäärittämisen* osa-alueilla mahdollistaa käsitteen käytön ruokakasvatuksen toteutumisen arvioinnissa (kuva 1). Olen tässä tutkimuksessa peilannut ruokatajun kolmikehämallia suhteessa osallisuuden määritelmään ja panoksen suuruuteen, joka vaaditaan nykytoiminnan muutokseen. On kuitenkin ehdottoman tärkeää muistaa, että kaikilla ruokatajun tasoilla tarvitaan refleksiivistä ajatus-työtä ja ruokaan liittyvä oppiminen on joustava prosessi (Janhonen ym., 2018, 192).

Kolmikehämällin eteneminen sisäkehiltä ulkokehille kertoo ymmärryksen syvenemisestä sekä tiedon siirtämisestä käytäntöön ja lopulta uloin kehä kuvastaa aitoa yksilön toiminnan muutosta terveyttä edistävään suuntaan pitkällä tähtäimellä. Seuraavaksi listaan aineistosta nousseet kehittämisideat ja jaottelen ne ruokatajun eri kehille sen mukaan, kuinka helppoa tai monimutkaista niiden toteuttaminen on nykytilanteessa, minkälaista oppimista ne tuottavat ja tarvitaanko ideoiden käyttöönotolle todellista toimintakulttuurin muutosta. *Understanding* eli *ymmärtämisen* sisäkehällä tarkoitetaan (oppi- laan) kykyä määritellä ja tulkita toiminnan muutoksessa tapahtuvia tekijöitä, *applying* eli *soveltamisen* keskimmaisella kehällä puhutaan kompetenssista suunnitella ja toteuttaa ratkaisuja, jotka toimivat kontekstissaan ja uloimmalla, *re-defining* eli uudelleen määrittelyn kehällä toimintojen uudelleen muotoilua, jotta syntyy rutiineita rikkova, täysin uudenlainen tapa toimia (Janhonen ym., 2018).



Kuva 1. Ruokatajuna kolmikehämalli (Janhonen ym., 2018).

Sisimmälle kehälle, *ymmärtämisen* tasolle oppilas on mahdollista osallistaa kaikilla haastatteluissa esiin nousseilla ideoilla, mutta erityisesti pelkän asiakastyytyväisyyskyselyn teettäminen ilman toimenpiteitä tai oppilaiden aitoa osallistamista palautteen kautta tapahtuvaan muutokseen ruokatajuna syveneminen jää sisimmälle kehälle. Oppilas siis osaa mahdollisesti tulkita, miksi hänen palautettaan mahdollisesti kysytään ja miten se vaikuttaa ruokakasvatukseen kehittämiseen, jos se hänelle sanoitetaan. Lisäksi koulun ruokailutilanteeseen liittyvät fyysisten reunaehtojen muutokset, kuten kouluruokailutilan ja -ajan kasvattaminen lisäävät todennäköisemmin oppilaiden ymmärrystä ruoan ja sosiaalisen tilanteen arvostuksista yhteydessä heidän henkilökohtaisiin valintoihinsa. Ymmärtämisen tasolle yltäminen on jo saavutus, mutta tulkiten sen yhteydessä osallisuuden aikuislähtöisenä ja oppilaille melko passiivisena, jolloin koulun aikuiset sanelevat toiminnan ehdot ja toteutuksen. Kyse on siis konsultatiivisesta osallisuudesta, eli osallisuuden asteittain lapsilähtöisemmäksi syventyvistä ensimmäisestä portaasta, jossa aikuiset kannustavat lapsia tuomaan esille omaa ajatteluaan ja ehdotuksiaan, mutta lapset tai nuoret eivät varsinaisesti osallistu vielä päätöksentekoon (Niemi ym., 2018, vrt. s. 54–55). Muita esimerkkejä aikuislähtöisestä, mahdollisesti ruokatajuna ymmärtämisen tasolle pääsevistä ruokakasvatuksesta olisi teemaviikkojen ja toiveruokapäivien järjestäminen tai asiantuntijaluentojen ja päivänavausten pitäminen ilman oppilaiden aktiivista panosta.

Tämä tutkimus sekä sen aineisto puhuvat sen puolesta, että ruokatajuna määritelmän *soveltamisen* tasolle päästään toiminnallisina ja lapsi- tai oppilaslähtöisin keinoin. Tästä esimerkkejä voisivat olla projektit, joita järjestetään kotitalousopetuksen ja kouluruokailun yhteistyönä oppilaiden ehdoilla. Yhteistyöhön pohjautuvan osallisuuden periaatteiden mukaan nuoret ja aikuiset asetetaan ikään kuin samalle tasolle, vertaissuhteeksi ja

mitä lapsilähtöisemmäksi toiminnan edellytykset luodaan, sitä enemmän lapset ja nuoret tekevät aidosti itseään koskevia päätöksiä aikuisten ollessa ohjaajan ja kannustajan roolissa (Niemi ym., 2018, vrt. s. 54–55). Toisena esimerkkinä ja jo joissakin kouluissa toteutettuna koen oppilaiden osallistamisen kouluruokailun käytännön järjestelyissä soveltavaksi osuudeksi. Tätä voi olla niin puhtaanapitoon, ateriasuunnitteluun kuin pieniin ruoanvalmistustöihin osallistuminen. Mikäli ruokapalvelun keräämän datan tai vaikka hävikkiruoan hyödyntäminen kotitalousopetuksessa onnistuisi muuttamaan oppilaiden käyttäytymistä ruokailutavoissaan, sekin olisi soveltavaa osaamista. Lisäksi hävikkiruoan edelleen jalostaminen mahdollistaisi oman ruokaan liittyvän toiminnan pitkän tähtäimen arviointia. Kaikissa kehän tasoissa on toki huomioitava niiden toteutustapa ja oppilaiden mielenkiinto. Myös onnistunut kouluruoka-agenttitoiminta sekä monipuolinen, heterogeeninen ravintolatoimikunta olisivat parhaassa tapauksessa soveltavan tason tekoja, mikäli palautetta opitaan antamaan ja vastaanottamaan kaikkien osapuolten toimesta ja kehittämistoimenpiteet sekä toteutetaan, että niitä arvioidaan yhdessä.

Uudelleenmäärittely tasolle luokittelin tässä kontekstissa teot, jotka vaativat nykyisten toimintakulttuurien muutosta, resurssien uudelleenjärjestelyä sekä koulun aikuisten kouluttamista. Näitä tekijöitä ovat esimerkiksi ruokapalvelun ja kotitalousopettajan yhteisopetus, yhteiselle kehittämistyölle annettu aika ja tavoitteet sekä kouluruokailutilanteen aikana läsnäolevat ruokaystävät tai henkilö, jolla on aikaa olla oppilaille läsnä ja ohjata heitä kiireettömästi ruokavalinnoissaan positiivisen toiminnan kautta. Myös järjestelmällinen opettajien osallistuminen kouluruokailuun esimerkiksi tuettujen työpaikkalounaiden muodossa velvoittaen heidät syömään oppilaiden joukossa olisi ruokatajun edistämisen kannalta käänteen tekevää ja määrittelisi parhaassa tapauksessa uudelleen oppilaiden rutiineja.

8 Tutkimuksen eettistä ja luotettavuuspohdintaa

Tässä luvussa pohdin tämän tutkimuksen eettisiä kysymyksiä. Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan positio tulkintojen tekemisessä on merkittävä (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Pyrin tekemään päättelyketjuni selkeäksi ja ymmärrettäväksi koko matkalta aina haastattelurungon suunnittelusta analyysin synteesiin asti. Erityistä pohdintaa käytin tulkintojen tekemisen lisäksi haastattelemani henkilöiden anonymiteetin säilyttämiseen niin, että muutokset kontekstiin olivat kuitenkin mahdollisimman pienet (Kuula & Tiitinen, 2010, 452). Esimerkiksi koulussa syövien määrä, oppilaiden määrä ja paikoin haastateltavien puheiden yleiskielellistäminen tunnistamisen riskin takia olivat tällaisia tekoja. Tutkijana minun piti pohtia myös fyysistä paikkaani analyysin tekoon, sillä en voinut jättää osallistujien ja oppilaitosten nimiä sisältäviä litteraatteja julkisille paikoille esille.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden tarkastelu on aina suhteessa koko työn johdonmukaisuuteen ja erityisesti analyysiin (Eskola & Suoranta, 1996). Heikkisen, Huttusen ja Syrjälän (2007) mukaan tulisi puhua tutkimuksen validoinnista ja laadusta huomioiden viisi eri periaatetta: 1) historiallisen jatkuvuuden periaate, 2) refleksiivisyyden periaate, 3) dialektisyyden periaate, 4) toimivuuden, *workability*, periaate sekä 5) elävyyden, *evocativeness*, periaate (Heikkinen ym., 2007, 5–19). Elävyyden periaate vaatii enemmän avaamista, ja sillä tarkoitetaan sitä, miten hyvin tutkija tuo esille haastattelutilanteeseen vaikuttaneita ilmiöitä ja tekijöitä sekä kuinka hyvin muu konteksti tulee ilmi itse puheen lisäksi. Heikkisen ym. (2007) artikkeli käsitteli toimintatutkimusta ja narratiivia analyysimenetelmänä, mutta kyseiset periaatteet ovat suhteutettavissa muuhunkin laadulliseen tutkimukseen, sillä ne ovat luettavissa hieman eri sanakääntein myös muista kvalitatiivisen tutkimuksen arviointiperiaateista (esim. Tynjälä, 1991; Eskola & Suoranta, 1996; Tuomi & Sarajärvi, 2004).

Ruokakasvatuksen tutkimuksen historiaan katsahtaen tässä tutkimuksessa on hyödynnetty tuoreita, historiallisesti kerrostuneita ruoka-alkuisia käsitteitä, joista on johdettu esimerkiksi ruokakasvatuksen tärkeä tavoite, ruokatajun kehittyminen (VRN, 2017; Janhonen ym., 2018). Tämä opinnäytetyö sijoittaa ruokatajun kolmikehämällin myös ensimmäistä kertaa formaaliin ruokakasvatusympäristöön yhdistäen sitä ihanteeseen oppilaiden osallistamisesta. Aineiston koherenttius on pyritty säilyttämään keskustelemalla kaikkien haastateltavien kanssa samoista teemoista samankaltaisin termein, joskin tilanteen mukaan toimien, esimerkiksi osallisuus-käsitteen purkamisen auki ruoka-

palvelulle. Jouduin pohtimaan paljon sitä, ymmärsivätkö eri ammattikunnat käytetyt termit ja kasvatukseen liittyvän ammattikielen samalla tavalla (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 76–77). Ratkaisinkin asian kuulostelemalla erityisesti ammattikoulutuksen saaneen ruokapalvelun reaktioita esitettyihin kysymyksiin ja esittämällä tarvittaessa jatkokysymyksiä sekä -esimerkkejä muiden haastateltavien vastauksista ja aiemmasta tutkimuksesta. Tiedot, jotka eivät ole tulleet oma-aloitteisesti informanteilta, on huomioitu analyysivaiheessa.

Aineisto näyttäytyi analyysin alussa vieraana ja strukturoimattomana, sillä haastateltavat vastasivat kysymyksiin osin eri järjestyksessä, kuin haastattelurungossa edettiin tai ottivat puheeksi uusia teemoja. Haastateltavat eivät siis vastanneet suoraan tutkimuskysymyksiin, vaan tässä vaadittiin tulkintaa (Ruusuvuori ym., 2010, 9). Tunnustan subjektiivisuuteni tutkijana ja myös sen, että haastatteluaineisto ei tule koskaan loppuuntulkituksi, vaan olen pyrkinyt korostamaan käymääni keskustelua aineiston kanssa (Ruusuvuori ym., 2010, 29). Luotettavuuden ja eettisyyden nimissä olen pohtinut erityisesti sitä, miten työn luotettavuuteen vaikuttaa tiedonantajien verrattain vähäinen lukumäärä sekä yhden haastattelun jääminen muita lyhyemmäksi. On kuitenkin otettava huomioon, että haastattelut olivat ammattipuhetta ihmisten omalta toimintakentältä, jolloin saatu aineisto on *tiivistynyt*. Litteraattia kuitenkin syntyi opinnäytetyöhön riittävä määrä. Lyhyeksi jääneen ruokapalvelun haastattelua paikkasin etsimällä viimeiseksi haastateltavaksi henkilön, jolla on paljon kokemusta omalta ammattialaltaan ja näin oletetusti myös paljon sanottavaa.

Vaikka laadullinen tutkimus ei ole luotettavuudeltaan yhtä selkeästi mitattavaa kuin kvalitatiivinen tutkimus, laadullinen aineisto tarjonnee syvällistä ymmärrystä ilmiöihin, sen toimijoihin ja prosesseihin (Ruusuvuori ym., 2010, 24). Tässä innovatiivisuudessa on taustalla systemaattinen läpikäynti ja esimerkiksi tiedostettu valinta siitä, että en halunnut piilottaa aineistosta esiin nousseita poikkeuksia, vaikka ne olisivat eronneet muiden haastateltavien puheesta tai aiemman tutkimuksen asetelmista. Aineistoa visualisoimalla taulukoin, sitaatein ja kuvioin pyrin tekemään lukijalle analyysistä syvällisemmin luettavaa (Ruusuvuori ym., 2010, 25–26).

Haastattelukysymykset eivät varsinaisesti olleet arkaluontoisia, mutta osassa niistä oli kyseessä pääosin kahden ihmisen välistä yhteistyötä ja sen toimintaa koskevia kysymyksiä, joten vastauksien vapautta haluttiin lisätä turvallisen keskusteluyhteyden saavuttamiseksi. Keskusteluissa kannustettiin luontevaan keskusteluun ja esimerkiksi haastattelukysymysten järjestys vaihteli tilanteen mukaan eri haastateltavien välillä

(Tuomi & Sarajärvi, 2009, 73). Haastattelijan roolini oli keskusteleva, ja päätin reagoida myös haastateltavien itse tuomiin aiheisiin sekä esimerkiksi vitseihin luottamuksellisuuden lisäämiseksi (DiCicco-Bloom & Crabtree, 2006, 316). Roolini oli sikäli myös mielenkiintoinen, sillä edustin ainakin osittain molempia ammattiryhmiä sekä entisen ammattini että nykyisen koulutukseni takia. Tämän kerroin haastateltaville ja ammattikielen puhuminen tuotti mielestäni yhteisymmärrystä ja avoimuutta. Yleisten menettelytapojen vastauksia toistavan ”ammattillisuusmuurin” ylittäminen haastattelutilanteessa vaatii luottavaisen haastatteluilmapiirin ja tämä onnistuikin tavallisesti helpommin, kun haastattelijä jakaa haastateltavan kanssa saman ammatillisen eetoksen (Alastaro & Åkerman, 2010, 322).

Oma roolini analyysin edetessä on monen tekijän summa: ensinnäkin inhimillisen rajallinen huomiokykyyni rajoittaa tehtyjen huomioiden laajuutta, toisaalta tulkinnat ovat tietyn kulttuurin tuotosta ja kolmanneksi nimenomaan tutkijan positiossa minun tuli tasapainotella luontevan keskustelijan ja kysymyksiin takaisin ohjaavan henkilön välillä (Ruusuvuori ym., 2010, 429–431). Tutkijan puolueettomuus toisaalta koetaan usein haastateltavien puolelta erityisen tärkeäksi (Kuula & Tiitinen, 2010, 448). Tästä syystä en arvostele haastateltavieni mielipiteitä tai kokemuksia, mutta joissakin kohdissa haastattelua ilmaisin positiivista kannustusta esimerkiksi ruokakasvatusta kohtaan. Ilmeettömyys ei mielestäni olisi rakentanut luontevaa keskusteluyhteyttä. Lisäksi pyrin tasaamaan raportoinnissani kotitalousopettajan valtasuhdetta kasvatusta käsitteleviin teemoihin ruokapalvelun ammattilaisiin nähden, mutta pidän tätä ruokakasvatusroolien epäsuhtaa rehellisesti myös keskeisenä tutkimustuloksena.

Kirjaamalla tutkimuslupalomakkeeseen haastattelujen jatkokäytöstä, tutkittavien oikeuksista ja velvollisuuksista sekä mahdollisista haitoista tutkittaville olen pyrkinyt tekemään heille prosessin selväksi. Painotin anonymiteettiä myös verbaalisesti ennen haastattelua ja allekirjoitettuihin tiedotteisiin on kirjattu myös tutkittavan mahdollisuus vetäytyä tutkimuksesta pois sen missä vaiheessa tahansa (Kuula & Tiitinen, 2010, 450). Tiedote tutkittaville on tämän tutkimuksen liitteissä (2).

9 Johtopäätökset

Tämän opinnäytetyön tavoitteena oli analysoida ruokakasvatuksen toteutumista tutkimuskouluissa hyödyntäen ruokatajun määritelmää (vrt. VRN, 2017) sekä selvittää, miten kotitalousopetusta ja kouluruokailua voitaisiin yhdistää ja kehittää niin, että ruokakasvatuksen tavoitteet täyttyisivät. Lähtökohtana työlle olivat osallistavat ja toiminnalliset menetelmät, sillä ne ovat sekä valtakunnallisen opetuksen ohjausasiakirjojen (POPS 2014; VRN, 2017), tieteellisen tutkimuksen (mm. Janhonen, Mäkelä & Palojoki, 2015 & 2016; Janhonen, 2016; Janhonen, Torkkeli & Mäkelä, 2018; Kimonen ym., 2017; Niemi ym., 2018; Kauppinen, 2018) että ruokakasvatuksen käytännön toteuttamisen näkökulmista toimiviksi osoitettuja lähestymistapoja. Tutkimus kumpusi ajankohtaisesta keskustelusta koskien ruokakasvatusta, kouluruokailua ja oppimiskäsityksiä. Janhosen, Torkkelin ja Mäkelän (2018) tuoreessa ruokakasvatusta ja ruokatajua käsittelevässä artikkelissa sosiaalinen oppiminen yhteydessä käytännön toimintaan näyttäytyy lupaavana osana ruokakasvatuksen edistämistä. Tarvitaankin uudenlaisia ruokaan liittyvän opettamisen ja oppimisen tapoja, ja tämä on oma tulokulmani vallalla olevaan tieteelliseen keskusteluun. Toisin kuin Janhosen ym. (2018) artikkelissa, tutkielman raja- jaus on formaalissa ruokakasvatuksessa.

Haastatteluissa tuli ilmi kaksi pääteemaa koulun ruokakasvatuksen konkretisoitumisen eli kouluruokailun kehittämisen näkökulmasta: yhteistyö eri toimijoiden välillä ja tehdyn työn sekä ruoan arvostus. Ruokatietoyhdistys (2019) kiteyttää osuvasti, että yhteistyö ja arvostus lisääntyvät, kun erilliset ajatukset ja tavoitteet tehdään näkyviksi, sillä ne merkitsevät eri ihmisille eri asioita. Tähän olen tällä tutkimuksella pyrkinyt. Luvussa käsitellään ensin kouluruokailussa ja kotitalousopetuksessa tällä hetkellä tapahtuvaa ruokakasvatusta sekä sen haasteita edeten tämän jälkeen oppilaiden osallisuuteen liittyviin, aineistosta nousseisiin seikkoihin ja ensimmäistä kertaa ruokatajun tasomallin yhdistämiseen formaaliin ruokakasvatukseen. Lopuksi pohdin vielä ruokakasvattajuuden kokemuksen merkityksellisyyttä kaiken toiminnan taustalla.

Aikaa ja osaamista ruokakasvatukseen

Koulu A:n toinen kotitalousopettaja sanoitti osuvasti, että pienilläkin teoilla voi olla suuria vaikutuksia. Tiedostava ajattelu pientenkin ratkaisujen merkityksestä lisää reflektiivää toimintaa myös ruokakasvatuksessa ja mahdollisesti näin saavutetaan syvempää ymmärrystä siinä, mitä tulee kasvatusta tukevien tavoitteiden saavuttamiseen

(Janhonen ym., 2018, 197; Syrjäläinen, Jyrhämä & Haverinen, Mussaari, 2004). Koulun aikuisia tulisi kannustaa refleктоivaan otteeseen esimerkiksi täydennys- ja jatkokoulutusmahdollisuuksien sekä työnkuvan tarkistamisen avulla. Myös kouluun vaikuttavaa hallintoa ja esimiehiä tulisi kouluttaa näkemään formaalin ruokakasvatuksen merkitys sekä yksilöiden että pitkällä tähtäimellä yhteiskunnan hyvinvoinnille. Nykyisellään opettajankoulutuksessa tai ruoka-ammattialoilla ei käytännössä tarjota ruokakasvatukseen liittyviä opintoja (Lintukangas & Palojoki, 2016). Koulun ruokakasvatuksen pedagoginen johtajuus määrittelee loppupeleissä sen, minkälaisin resurssein ja millä innolla työtä tehdään. Kaikissa haastattelukouluissa rehtorin suhtautuminen kouluruokailuun ja koulun ruokakasvatuksen edistämiseen koettiin myönteisenä ja rehtorin osallistumista ruokatoimikuntien kokouksiin pidettiin tärkeänä. Lisätutkimusta tarvitaan rehtorien ja kuntapäätäjien näkemyksistä koskien koulun ruokakasvatusta.

Ihanteellisena tilana kaikissa haastattelukouluissa nähtiin ruokailutilanne, jossa yksi aikuinen olisi ainoastaan oppilaita ohjaavassa ja kasvattavassa roolissa niin sanotusti ylimääräisenä ja erotettuna tuotannosta. Henkilön tulisi olla haastateltavien mukaan myös helposti lähestyttävä ja lämminhenkinen. Koulu C:ssä tällaisesta vielä toteutumattomasta resurssista käytettiin nimeä *ruokaystävä*. Henkilöstökulujen osuus ravintoloiden liikevaihdosta on noin 40 prosenttia (Matkailu- ja ravintolapalvelut MaRa ry, 2019). Luku on siis todella suuri ja selittää mahdollisimman tehokasta tai jopa tiukkaa työmitoitusta myös alan ulkopuolisille henkilöille. Mahdollisuuksia on kuitenkin myös muita, sillä yhteiskunnassamme on erilaisia työllistymisen tukimuotoja ja osa-aikaisia mahdollisuuksia yhä enemmän. On kuitenkin varmistuttava, että esimerkiksi tällaisen tuetun työllistämisen kautta hankittu henkilö koulutetaan tehtävänsä asianmukaisesti ja hänellä on myös kompetenssia kohdata oppilaita sekä aitoa halua ruokakasvatukseen.

Oppilaat kehittämistoiminnan keskiöön

Siinä, missä opettajat kokivat ruokailuhetken pääosin taukoon kasvatukselta ja omana aikanaan, ruokapalvelulla on aineiston perusteella päivän kiireisimmät hetket. Tutkimuskysymykseni valossa vaikuttaakin siltä, että kouluruokailun aikana tapahtuva kasvatus ei ole järin systemaattista tai tavoitteellista ainakaan yhdessä sovitusti, sillä sille ei ole määritelty resursseja tai toimintasuunnitelmaa.

Janhonen, Mäkelä ja Palojoki (2016) kirjoittavat kouluruokailun ja virallisten ruokakasvatuksen tavoitteiden ristiriidoista artikkelissaan *Adolescents' school lunch practices*

(2016). Kyseisessä tutkimuksessa selvisi, että vahvasti strukturoidut tai aikuislähtöiset aktiviteetit koululounaan aikana eivät sitouta oppilaita osallistumaan siihen tai lisää ravitsemussuositusten mukaisesti syövien nuorten määrää (Janhonen ym., 2016, 303). Tässä tutkimuksessa haastateltavina oli koulun aikuisia, sillä olemassa oleva koulujärjestelmä sekä oppilaiden kehitystaso luovat puitteet myös kehittämistoiminnalle. On kuitenkin tärkeää huomata, että niin opettajien kuin osan ruokapalveluhenkilöstöstäkin puhe oli lapsilähtöistä aikuislähtöisyyden sijaan ja ideat, jotka heiltä tulivat, kuvastivat nuorten äänen kuuluviin saamista osallistamisen prosessin kaikissa vaiheissa (Niemi ym., 2018). Tästä voi päätellä, että koulun ruokakasvattajat kokevat osallisuuden tärkeäksi ja myös mitä suurimmaksi mahdollisuudeksi saada oppilaat arvostamaan ruokaa, sen tekijöitä sekä löytämään koululounaasta yhä uusia innostumisen aiheita.

Ajankohtaisena ja relevanttina kotitalousopetuksen ja kouluruokailun yhteistyön laajempaan kehitykseen näyttäytyi aineistossa ja tutkimuksessa kestävä kehitys. Kestävyyssajattelu kuului kaikkien haastateltujen kotitalousopettajien ja kahden ruokapalveluvastaavan puheessa. Kestävään kehitykseen liittyvät teemat ovat pinnalla sekä politiikassa, opetussuunnitelmassa että koulujen käytännön työssä, joten kestävyteen liittyvissä teemoissa voidaan nähdä olevan selkeä ja luonteva mahdollisuus ammattialojen väliselle yhteistyölle (Risku-Norja ym., 2010a). Enemmistö nuorista myös kokee huolta ja epävarmuutta ilmastonmuutoksen takia, joten toiminnalliset ja konkreettiset projektit liittyen kestävyteen myös motivoinevat heitä (Nuorisobarometri, 2018).

Käytännöllisen ja toiminnallisen ruokakasvatuksen, jota kouluruokailu parhaimmillaan tarjoaa, tilavarustuksen käsittely on oleellista, sillä toiminnan luonne on aina kontekstuaalinen ja sidottu ympäristöönsä (Dewey, 2957; Malin, 2011, 70–72). Perusopetuslain mukaisesti kouluruokailutilanteen tulee olla asianmukaisesti järjestetty ja se tarkoittaa esimerkiksi sitä, että ruokailun ajankohta on järkevä ja huomioi muut päivän ruokailut, alkaen aikaisintaan kaksi ja puoli tuntia koulupäivän alkamisen jälkeen ja aikaa järjestetään kutakin ruokailua kohti vähintään puoli tuntia (Lintukangas & Palojoki, 2016, 10). Myös kouluruokalan fyysisellä ympäristöllä on merkitystä ruokailun ja turvallisuuden kannalta: ilmanvaihdon, siisteyden, käsienpesumahdollisuuden, sisustuksen, kalusteiden sekä kulkureittien tulee olla tarkoituksenmukaisia sekä suunniteltuja (Lintukangas & Palojoki, 2016, 10, 67–68). Tuloksissa esiin tuodut tilaan liittyvät kasvatusmahdollisuudet, kuten kotitalousopetus kouluruokalatilassa ja porrastettu ruokailuaika toisivat koulun ruokakasvatusta entistä moninaisemmaksi ja käytännöllisellä tasolla lisäisivät kotitalousopetuksessa opitun siirtovaikutusta tosielämään.

Toiminnallisessa oppimisessa, pragmatismissa ja osallistamisessa yhteistä ja olennaista oppilaskeskeisyyden on lisäksi se, että oppilaat saavat itse vaikuttaa toiminnan toteutukseen ja suunnitteluun (Kimonen ym., 2017, 227). Tällöin puhutaan lapsijohtoisesta osallisuudesta, jossa aikuiset ovat ohjaajia ja neuvonantajia, mutta lapset aidosti päättävät itseään koskevista asioista (Niemi, Kumpulainen & Lipponen, 2018). Toiminnallisuus ei noussut aineistosta suoraan tai terminä tavoiteltavana ruokakasvatuksen toteuttamistapana, mutta ruokakasvatukseen käytännössä liittyvät teot ovat hyvinkin toiminnallisia ja niitä olivat myös haastateltavien antamat esimerkit (Kimonen ym., 2017). Ruokailu, syöminen ja ruoanlaitto ovat lähtökohdiltaan toiminnallisia, vaikka tutkittavat eivät sitä vielä hahmota tai sanallista näin. Tässä tutkimuksessa tehtyjen haastattelujen perusteella koulun ruokakasvatukseen liittyvät teot tai toimet ovat useimmiten aikuislähtöisiä, joskin nuoria konsultoidaan palutteen tai toiveruokaviikkojen kyselyn muodossa. Kuten tuloksissa tuli ilmi, osallisuudesta oli haastateltavien kesken ymmärrys, mutta käytännössä toteutus oli usein konsultatiivista osallisuutta (Niemi ym., 2018).

Kouluruokailutilanteen aikana annettava ruokakasvatus ja ohjaus, johon on sekä opetussuunnitelman mukainen velvoite että annetut kouluruokailusuositukset, näyttäytyi aineistossa säännöistä muistuttamisena sekä huomautuksina ei-toivotusta toiminnasta, kuin kasvatuksellisenä ohjaustapahtuma (Waling & Olsson, 2017). Opettajien erillisyys oppilaista ruokailuhetken aikana perusteltiin hengähdystauon ja aikuisten seurassa olemisen tarpeella vastapainona hektiselle opetustyölle. Walingin ja Olssonin (2017) sekä Persson Osowskin ja Fjellströmin (2018) ruotsalaistutkimusten mukaan opettajan kannustaminen nauttimaan lounaansa oppilaiden joukossa tukee useaa yleistä kasvatustavoitetta luonnollisella tavalla ja parantaa oppilaiden ja opettajan välistä vuorovaikutusta. On kuitenkin ymmärrettävää, että (kotitalous)oppiaineen luonteeseen kuuluva toimeliaisuus ja eri opettajien eri tavoin sallima äänenkäyttö luokassa saattavat vaatia vastapainokseen hiljaisuutta ja rauhaa. Ideaalista olisikin, jos kouluruokailutilanteesta saataisiin sekä tilaratkaisuilla että oppilaiden aidolla, arvostavalla osallisuudella sellainen tapahtuma, joka virkistäisi oppilaita ja opettajia kasvatuksellisen otteensa lisäksi.

Ruokatajun tasomallin hyödyntäminen ruokakasvatuksen toteuttamisen arvioinnissa osoitti sen, että formaalin koulun kontekstissa rakenteellisia toimintatapojen muutoksia saattaa olla haastava toteuttaa tai saada aikaiseksi vain lapsilähtöisesti, ilman koulun aikuisten sitoutumista ja tukea (Janhonen, Mäkelä & Palojoki, 2015 & 2016; Janhonen, Kauppinen, Mäkelä & Palojoki, 2016; Janhonen & Kauppinen, 2017; Janhonen, Torkkeli & Mäkelä, 2018). Lasten tai nuorten osallistaminen syvällisesti sille tasolle, jossa he toimivat omaehtoisesti suunnitellen, toteuttaen ja arvioiden ruokaan liittyvää toimin-

taa niin, että ruokatajun kehittyminen mahdollistaa uudenlaista toimintaa, vaatii ehkä sellaisten kokonaisuuksien hallintaa, joiden hahmottamista tai joista päättämistä ei voida siirtää yksinomaan lasten vastuulle. Osallisuuden määritelmän osalta tutkimuksessa painottuikin yhteistyöhön pohjautuva osallisuus ja ruokatajun määritelmän *soveltamisen* taso (Niemi ym., 2018). Jatkotutkimusaiheena olisi hyödyllistä ja mielenkiintoista selvittää esimerkiksi toimintatutkimuksena koulun ruokakasvatuksen osallistamista aiempaa lapsilähtoisemmäksi ja uudelleen määrittelyn tasolle yltävin menetelmin sekä seurata toimenpiteistä aiheutuvia tuloksia.

Ruokakasvattajan identiteetti

Ruokapalvelun edustajat eivät kokeneet yhtä vahvasti olevansa ruokakasvattajia kuin kotitalousopettajat. Kuvailtu epävarmuus ilmaisuissa sekä kerrottu vähäinen yhteistyön määrä kotitalousopetuksen kanssa kuitenkin kertoo, että vastuu ruokakasvatuksesta käytännössä vaikuttaa olevan (kotitalous)opetuksella. Ruokapalvelun edustajat mielsivät kasvattajuutensa esimerkkinä ja tarvittaessa saatavilla olemiseksi ja ravitsevan ruokatuotteen kautta välittyväksi, mutta selvästi kokivat ammattinsa perustehtävän liittyvän ruoan valmistukseen ja tarjoiluun kasvattamisen sijaan. Ruokakasvattajuuden kokemus on henkilökohtainen ominaisuus, mutta sen kehittymiseen voidaan vaikuttaa sekä aineiston että aiemman tutkimuksen perusteella koulutuksella sekä ammattialojen välisillä, yhteisillä tavoitteilla (Lintukangas & Palojoki, 2016; Mikkonen, 2012; Ruokatutka, 2019; Waling & Olsson, 2017).

Ruokapalvelun nykyistä suurempi kokemus kasvatusvastuusta kouluruokailussa toisi lisämahdollisuuksia myös oman työn kehittämiseen ja monipuolistaisi työnkuvaa sekä tiivistäisi koulun toimintaa yhteisönä. Tähän tarvitaan kuitenkin resurssit. Spekulaatiivisesti voidaan tästä ajatella, hakeutuuko opettajiksi persoonallisuudeltaan ja arvoiltaan erilaisia ihmisiä kuin ruokapalvelualalle ja voidaanko työhyvinvoinnin nimissä edes ruokapalvelua vaatia osallistumaan oppilaiden toiminnalliseen ja osallistavaan ruokakasvatukseen, mikäli se ei heistä tunnu luontevalta? Myös kotitalousopettajan toimesta tuli selväksi, että ruokakasvatuksen kehittäminen osallistavammaksi näyttää nykyisin vaativan ammattitaidon ja ajan lisäksi myös intohimoa ja kiinnostusta aihepiiriä kohtaan. Tämä seikka konkretisoitui erityisesti esimerkissä, jossa ilmeni kotitalousopettajan kouluruoka-agenttitoimintaan käyttämä viikoittainen, palkaton aika verrattuna muiden opettajien pienempiin ”ylimääräisiin” velvollisuuksiin. Asia kaipaa lisää selvitystyötä, sillä kokemus kasvattajuudesta ja samalla osittain omasta ammatti-identiteetistä näyttää vaikuttavan voimakkaasti toteutettavissa oleviin mahdollisuuksiin koulun ruokakasva-

tuksessa. Tietääkseni kasvattajuutta ei ole tutkittu tästä näkökulmasta ainakaan koulun oheiskasvattajien osalta.

Tässä tutkimuksessa ei ollut fokuksena vanhempien tai koulun rehtoreiden osuus laajennetun kasvattajuuden osatekijöinä, mutta selvästi tarvetta lisäselvitykselle on, sillä haastateltavat toivat spontaanisti esille kodin vaikutukset oppilaiden ruokakasvatuksen toteuttamiseen. Myös koulun kotitalousopettajien välinen yhteistyö nähtiin kehittämissä merkittäväksi voimavaraksi, mutta tässä opinnäytetyössä vain yhdessä haastatelukouluissa haastateltiin molemmat koulun kotitalousopettajat, joten tämäkin asia kaipaa lisätutkimusta.

Olennaista on mahdollistaa kehittämistyön lisäksi myös refleктоivalle metatyölle aikaa. Kaikki haastateltavat toivat esiin työpäivien kiireen ja hektisyyden tavalla tai toisella. Ajanpuutteen lisäksi työn pirstaleisuus ja kuormitus vaikuttavat siis olevan erityisesti ruokakasvatuksen yhteistyötä estäviä tekijöitä. Vaikuttaa siltä, että mikäli kouluruokailun ja kotitalousopetuksen ruokakasvatusta halutaan kirkastaa ja yhdistää kautta linjan, tarvitaan suurempaa työ- ja toimintakulttuurin muutosta tai vaihtoehtoisesti ruokakasvatustyöhön korvamerkittyjä resursseja, selkeitä ohjeita ja tavoitteita sekä avainhenkilöiden eli opettajien ja ruokapalvelun aitoa kuulemista. Toisaalta taas, kuten mainittua, pienilläkin teoilla, kuten yksittäisillä yhteistyöprojekteilla ja yhteistyön mahdollisuuden tiedostamisella voidaan saada aikaan positiivista muutosta.

10 Lähteet

Ahopelto, M. (2015). *Osallistava kasvatusta. Miniopas ohjaajalle*. Viitattu 18.4.2019. Saatavissa: <https://docplayer.fi/40625891-Osallistava-kasvatusta-miniopas-ohjaajalle.html>.

Alastaro, M. & Åkerman, M. (2010). Asiantuntijahaastattelun analyysi. Faktojen jäljillä. Teoksessa M. Hyvärinen (toim.). *Haastattelun analyysi*. 312–329. Tampere: Vastapaino.

Ammattikeittiöosaajat ry. (2019). Kouluruokadiplomi. Viitattu 23.3.2019. Saatavissa: <http://www.kouluruokadiplomi.fi/kouluruoka-diplomi/tukimateriaali/yhteistyö/ruoka-tai-ravintolatoimikunta/>.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. 4. painos. New York: Freeman.

Dewey, J. (1957). *Koulu ja yhteiskunta*. (suom. K. Kajava.) Helsinki: Otava.

DiCicco-Bloom, B., & Crabtree, B. F. (2006). The qualitative research interview. *Medical education*, 40(4), 314–321.

Furman, E., Kaljonen, M., Berg, A., Salo M., Nissinen, A. & Laakso, S. (2019). Poliittika, käytännöt ja kestävä ruokavalion muutospotentiaali. POPRASUS-hanke. Viitattu 19.9.2018. Saatavissa: <http://sustainablediets.fi/>.

Gill, P., Stewart, K., Treasure, E., & Chadwick, B. (2008). Methods of data collection in qualitative research: interviews and focus groups. *British dental journal*, 204(6), 291.

Gluschkoff, T., (16.2.2017). Oppilaiden osallisuus ja kouluruokailu. Miksi osallistavilla toimenpiteillä on väliä?. *Kotitalous*. Viitattu 12.2.2019. Saatavissa: <https://www.kotitalouslehti.fi/oppilaiden-osallisuus-ja-kouluruokailu-miksi-osallistavilla-toimenpiteilla-on-valia/>.

Grönholm, P. (21.1.2019). Maanantai on kouluissa isojen ruoka-annosten päivä. Ilmiön syytä ei tiedetä tarkkaan, mutta ruokapalveluvastaavilla on siitä omat arvelunsa. *Helsingin Sanomat*. Viitattu 28.2.2019. Saatavissa: <https://www.hs.fi/kotimaa/art-2000005972230.html>.

Guest, G., MacQueen, K. M., & Namey, E. E. (2014). Introduction to Applied Thematic Analysis. Teoksessa G. Guest, K. M. MacQueen & E. E. Namey (toim.). *Applied thematic analysis*. 1–21. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Guest, G., MacQueen, K. M., & Namey, E. E. (2014). Themes and Codes. Teoksessa G. Guest, K. M. MacQueen & E. E. Namey (toim.). *Applied thematic analysis*. 49–78. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Harper, C., Wood, L. & Mitchell, C. (2008). *The provision of school food in 18 countries*. Viitattu 12.2.2019. Saatavissa: https://www.researchgate.net/publication/265032327_The_provision_of_school_food_in_18_countries.

- Harris, J. E., Gleason, P. M., Sheean, P. M., Boushey, C., Beto, J. A., & Bruemmer, B. (2009). An introduction to qualitative research for food and nutrition professionals. *Journal of the American Dietetic Association*, 109(1), 80–90.
- Haverinen, L. (1996). Arjen toiminta kotitalouden toiminnan tavoitteena. Kotitalouden toiminnan filosofista ja teoreettista tarkastelua. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 164.
- Haverinen, L. (2009). Johdatus kotitalouden taitopedagogiikkaan. Kertomukset kotitalousopetuksen hiljaisen tiedon tulkintana. Helsingin yliopisto: Kotitalous- ja käsityötieteiden laitoksen julkaisuja 18.
- Heikkinen, H. L., Huttunen, R., & Syrjälä, L. (2007). Action research as narrative: five principles for validation. *Educational Action Research*, 15(1), 5-19.
- Huhtanen, K. (2007). *Kun huoli herää. Varhainen puuttuminen koulussa*. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2008). Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Janhonen, K. (2019). Ruokakasvatuksen tutkija. Henkilökohtainen tiedonanto ruokatajusta. Sähköinen kommentti 23.4.2019.
- Janhonen, K. & Kauppinen, E. (2017). *Nuorten ruokakasvatus eri kentillä – kohti vahvempaa yhteistyötä!* Näkökulma, 45, Nuorisotutkimusseura ry. ja Nuorisotutkimusverkosto.
- Janhonen, K. (2016). *Adolescents' Participation and Agency in Food Education*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto.
- Janhonen, K., Mäkelä, J. & Palojoki P. (2015). Perusopetuksen ruokakasvatus. Ravintotiedosta ruokatajuun. Teoksessa H. Janhonen-Abreuquah & P. Palojoki (toim.), *Luova ja vastuullinen kotitalousopetus*. Koti- ja käsityötieteiden julkaisuja 38. Helsinki: Unigrafia.
- Janhonen, K., Mäkelä, J. & Palojoki, P. (2016). Food education: from normative models to promoting agency, teoksessa J. Sumner (toim.), *Learning, Food and Sustainability: Sites for Resistance and Change*. New York: Palgrave Macmillan, 93-110.
- Janhonen, K., Torkkeli, K. & Mäkelä, J. (2018). Informal learning and food sense in home cooking. *Appetite*, 130, 190–198.
- Kajava, K. (1957). Alkusanat. Teoksessa J. Dewey. *Koulu ja yhteiskunta*. (suom. K. Kajava.) Helsinki: Otava.
- Kauppinen, E. (2018). *Moniääninen ruokaympäristö. Ruokakasvatuksen mahdollisuudet nuorisotaloilla*. Väitöskirja. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia, numero 38. Helsinki: Yliopistopaino Unigrafia.
- Kellokoski, T. & Välimäki, K. (2017). *Lapsilähtöinen kouluruokailu*. Opinnäytetyö. SeAMK.
- Kimonen, E., Nevalainen, R. & Schoen, L-T. (2017). Active learning for educational change. Finnish Students and Teacher as Active Learners. Teoksessa E. Kimonen &

R. Nevalainen (toim.) *Reforming Teaching and Teacher Education: Bright Prospects for Active Schools*, 225-252. Sense Publishers.

Koivisto, J. (2017). *Illallistahtumakonseptin suunnittelu kouluruoan imagon edistämiseksi*. Opinnäytetyö. Laurea-ammattikorkeakoulu.

Kumpulainen, K., Krokfors, L., Lipponen, L., Tissari, V., Hilppö, J & Rajala, A. (2012). *Oppimisen sillat. Kohti osallistavia oppimisympäristöjä*. CICERO Learning. Helsinki: Helsingin yliopistopaino.

Kuula, A. & Tiitinen, S. (2010). Tutkimuksen eettistä pohdintaa. Teoksessa J. Ruusuvoori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.). *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University press.

Lindfors, M. & Kurppa, S. (2012). Steinerkoulujen mahdollisuudet kestävän kehityksen ruokapalveluesimerkinä. Teoksessa H. Risku-Norja, E. Jeronen, S. Kurppa, M. Mikkola & A. Uitto. (toim.). *Ruoka: oppimisen edellytys ja opetuksen voimavara*. Julkaisuja 25. Helsingin yliopisto. Ruralia-instituutti, 85–93.

Lintukangas, S. & Palojoki, P. (2016). *School Dining in Finland. Learning and well-being*. Porvoo: Bookwell Oy.

Lintukangas, S. (2007). Kouluruokailu. Kansanterveyttä ja kasvatuskumpanuutta. Teoksessa Lintukangas, S., Manninen, M., Mikkola-Montonen, A., Palojoki, P., Partanen, M. & Partanen, R. *Kouluruokailun käsikirja. Laatuevaitä koulutyöhön*. Helsinki: Opetushallitus.

Malin, A. (2011). *Kotitalouden opetustilat osana kehittyvää oppimisympäristöä: asumistoiminnot ja opetussuunnitelma muutoksen määrittäjinä*. Kotitalous- ja käsityötieteiden julkaisu 26. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Manninen, M., Wiss, K., Saaristo, V., & Ståhl, T. (6.4.2015). Kouluruokailu osana terveyden ja hyvinvoinnin edistämistä peruskouluissa 2013. Tutkimuksesta tiiviisti. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.

Matkailu- ja ravintolapalvelut MaRa ry. (2019). Taloudellinen vastuu. Viitattu 23.3.2019. Saatavissa: <https://mara.fi/taloudellinen-vastuu>.

Mikkola, M. (2012). Ruokapalveluhenkilöstö kanssakasvattajana kestävyteen – suomalaisia kokemuksia kouluruokailun arjesta. Teoksessa Ruoka: oppimisen edellytys ja opetuksen voimavara. Toim. Risku-Norja, H., Jeronen, E., Kurppa, S., Mikkola, M. & Uitto, A. Julkaisuja 25. Helsingin yliopisto. Ruralia-instituutti, 94–103.

Morgan, K., & Sonnino, R. (2007). Empowering consumers: the creative procurement of school meals in Italy and the UK. *International Journal of Consumer Studies*, 31(1), 19–25.

Mäkelä, J., & Rautavirta, K. (2018). Food, Nutrition, and Health in Finland. In *Nutritional and Health Aspects of Food in Nordic Countries* (s. 127–143). Academic Press.

Niemi, R., Kumpulainen, K. & Lipponen, L. (2018). Osallistumista vai osallistamista? Osallisuuden tarkastelua monialaisen oppimiskokonaisuuden toteuttamisessa. *Nuorisotutkimus* 36:1, 22–35.

- Nikander, P. (2010). Laadullisten aineistojen litterointi, kääntäminen ja validiteetti. Teoksessa J. Ruusuvoori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.). *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino.
- Nuorisobarometri. (2015). *Ruoka. Arjen jäljillä*. S. Myllyniemi (toim.). Viitattu 10.10.2018. Saatavissa: <https://tietoanuorista.fi/nuorisobarometri/nuorisobarometri-2015/>.
- Nuorisobarometri. (2018). Ilmastonmuutos. Teoksessa E. Pekkarinen & S. Myllyniemi (toim.). *Vaikutusvaltaa Euroopan laidalla. Nuorisobarometri 2018*. Viitattu 12.4.2019. Saatavissa: <https://tietoanuorista.fi/nuorisobarometri/nuorisobarometri-2018/>.
- Ojansivu, P., Sandell, M., Lagström, H., & Lyytikäinen, A. (2014). *Lasten ruokakasvatus varhaiskasvatuksessa. Ruokailoa ja terveyttä lapsille*. Varhaiskasvatuksen ruokailusuositus. Saatavissa: <https://apps.utu.fi/media/liite/sapere-koko.pdf>.
- Opetushallitus. (12.2.2014). Kouluruokailun ravitsemuksellinen ja sosiaalinen merkitys. Viitattu 5.10.2018. Saatavissa: https://www.edu.fi/yleissivistava_koulutus/hyvinvointi_koulussa/kouluruokailu/kouluruokailun_ravitsemuksellinen_ja_sosiaalinen_merkitys.
- Opetushallitus. (2018). *Opetuksen ja kasvatuksen tavoitteita tukeva muu toiminta*. E-perusteet. Viitattu 20.9.18. Saatavissa: <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/perusopetus/419550/tekstikappale/429581>.
- Opetushallitus. (4.5.2016). Verkkomateriaalia kouluruokailuun. Edu.fi. Viitattu 12.2.2018. Saatavissa: https://www.edu.fi/yleissivistava_koulutus/hyvinvointi_koulussa/kouluruokailu/verkkomateriaalia_kouluruokailuun.
- Peda.net. (2018). *Sapere on lasten ruokakasvatukseen liittyvä menetelmä*. Viitattu 22.11.2018. Saatavissa: <https://peda.net/hankkeet/sapere/solrlm>.
- Persson Osowski, C. (2012). *The Swedish School Meal as a Public Meal: Collective Thinking, Actions and Meal Patterns*. Väitöskirja. Digital Comprehensive Summaries of Uppsala Dissertations from the Faculty of Social Sciences 80. Uppsala Universitet. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Persson Osowski, C., & Fjellström, C. (2018). Understanding the ideology of the Swedish tax-paid school meal. *Health Education Journal*. 1–11.
- Persson Osowski, C., Göransson, H., & Fjellström, C. (2013). Teachers' interaction with children in the school meal situation: the example of pedagogic meals in Sweden. *Journal of nutrition education and behavior*, 45(5), 420–427.
- Perusopetuslaki. (21.8.1998/628). Opetuksen maksuttomuus. Viitattu 5.10.2018. Saatavissa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>.
- Piispanen, M. (2008). Hyvä oppimisympäristö: oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvinvointien kohtaaminen peruskoulussa. Kasvatustieteen väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.
- Raulio, S., Roos, E., & Prättälä, R. (2010). School and workplace meals promote healthy food habits. *Public health nutrition*, 13(6A), 987–992.

Raulio, S., Tapanainen, H., Nelimarkka, K., Kuusipalo H. & Virtanen, S. (2018). Kuu-des- ja kahdeksaluokkalaisten ruoankäyttö. Koulujakelujärjestelmätuen alkukartoitus. THL:n Työpaperi 25/2018. Saatavissa: <http://www.julkari.fi/handle/10024/136807>.

Reentie, T. & Tuomi-Lehtonen, J. (2018). *Houkutteleva kouluruokailu*. Tampereen ammattikorkeakoulu.

Risku-Norja, H. (2012). Ruokakasvatuksen monet muodot ja sen yhteydet kestävyyskasvatukseen. Teoksessa H. Risku-Norja, E. Jeronen, S. Kurppa, M., Mikkola & A. Uitto (toim.) *Ruoka – oppimisen edellytys ja opetuksen voimavara*. 27–37 Seinäjoki: Helsingin yliopisto & Ruralia-instituutti.

Risku-Norja, H., Kurppa, S., Silvennoinen, K., Nuoranne, A. & Skinnari, J. (2010a). *Julkiset ruokapalvelut ja ruokakasvatus. Arjen käytäntöjen kautta kestävään ruokahuoltoon*. MTT Kasvu. Jokioinen: MTT.

Risku-Norja, H., Nuoranne A. & Silvennoinen, K. (2010b). Ruokakasvatus osana kestävyyskasvatusta koulujen opetussuunnitelmissa ja arjen käytännöissä. SEED-osaprojekti 1. Viitattu 22.11.2018. Saatavissa: <https://blogs.helsinki.fi/seed-projekti/osaprojektit/1-osaprojekti/>.

Ruokakasvatusyhdistys Ruukku ry. (2019). *Maistuva koulu*. Viitattu 21.11.2018. Saatavissa: <http://ruukku.org/tag/maistuva-koulu/>.

Ruokatietoyhdistys ry. (2019). *Mikä kouluruoka-agentti*. Viitattu 23.3.2019. Saatavissa: <https://www.ruokatieto.fi/ruokakasvatus/kouluruoka-agentin-kasikirja/mika-kouluruoka-agentti>.

Ruokatutka. (2019). *Ruokailutottumukset kehittyvät läpi elämän*. Euroopan unionin koulujakelujärjestelmä. Viitattu 12.2.2019. Saatavissa <https://www.ruokatutka.fi/kasvattajille/tietoa-ruuasta/kouluruoka/kouluruokailu-on-muutakin-kuin-ruokaa/>.

Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (2010) Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.). *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino.

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006). *Teemoittelu*. KvaliMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Viitattu 6.4.2019. Saatavissa: <https://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/viittausohje.html>.

Saloranta, S. & Uitto, A. (2012). Oppilaan koulukokemusten yhteys ympäristöasenteisiin ja ympäristövastuulliseen käyttäytymiseen. Teoksessa Ruoka: oppimisen edellytys ja opetuksen voimavara. Toim. Risku-Norja, H., Jeronen, E., Kurppa, S., Mikkola, M. & Uitto, A. Julkaisuja 25. Helsingin yliopisto. Ruralia-instituutti, 38–47.

Sandell, M., Mikkelsen, B. E., Lyytikäinen, A., Ojansivu, P., Hoppu, U., Hillgrén, A., & Lagström, H. (2016). Future for food education of children. *Futures*, 83, 15-23.

Stok, M., de Ridder, D., de Vet, E., de Wit, J., & TEMPEST-tutkimuskonsortio. (2013). *Keinoja nuorten terveellisten ruokailutottumusten tukemiseksi. Käsikirja TEMPEST-projektista*. (THL, Työpaperi 3/2013). Terveysten ja hyvinvoinnin laitos.

Strandell, H. (2010). Etnografinen kenttätyö: lasten kohtaamisen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikkaa*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, 92–112.

Syrjäläinen, E., Jyrhämä, R. & Haverinen, L. Praktikumikäsikirja. Viitattu 13.2.2019. <http://www.helsinki.fi/behav/praktikumikasikirja/luku1/index.htm>.

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (THL). (2018a). Kouluterveyskyselyn tulokset nuorilla 2017. Indikaattori: Kokee olevansa tärkeä osa kouluuyhteisöä. Viitattu 5.10.2018. Saatavissa: https://sampo.thl.fi/pivot/prod/fi/ktk/ktk1/summary_perustulokset?alue_0=87869&mittarit_0=200138&mittarit_1=200345&mittarit_2=200550&vuosi_2017_0=v2017#.

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (THL). (2018b). Kouluterveyskyselyn tulokset nuorilla 2017. Indikaattori: Syö kaikki kouluruoan aterianosat kaikkina koulupäivinä. Viitattu 5.10.2018. Saatavissa: https://sampo.thl.fi/pivot/prod/fi/ktk/ktk1/summary_perustulokset?alue_0=87869&mittarit_0=200537&mittarit_1=200264&mittarit_2=200381&vuosi_2017_0=v2017#.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Valtion ravitsemusneuvottelukunta. (2017). *Syödään ja opitaan yhdessä – kouluruokailusuositus*. Helsinki: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy.

Vikstedt, T., Raulio, S., Puusniekka, R. & Prättälä, R. (2012). Suomalaisnuorten koulu-aikainen ateriointi. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Joukkoruokailutyöryhmä. *Ruokapalveluiden seurantaraportti 5*. Viitattu 27.9.2018. Saatavissa <http://www.julkari.fi/handle/10024/90852>.

Waling, M. & Olsson, C. (2017). School lunch as a break or an educational activity. A quantitative study of Swedish teacher perspectives. *Health Education*, 117(6), 540–550.

11 Liitteet

Liite 1

YKSILÖHAASTATTELUJEN HAASTATTELURUNKO

KOTITALOUSOPETTAJAN TAI RUOKAPALVELUN EDUSTAJAN NÄKEMYKSIÄ RUOKAKASVATUKSEN MONIAMMATTILISESTA YHTEISTYÖSTÄ

Haastattelu tapahtuu yksilöhaastatteluna koulussa, haastateltavan työpaikalla. Tavoitteena on luoda keskustelunomainen tunnelma. Keskustelu nauhoitetaan.

1. Aloitus

- Tervehdykset, kerron tutkimuksen tarkoituksesta ja hieman itsestäni. Pohjustetaan kouluruokailun 70 v. juhluvuoden tapahtumilla.
- Annan haastateltavalle vuoron kertoa itsestään seuraavat perustiedot:
 - o ammatti, työssäolovuodet, koulu, jossa työskentelee.
 - o Mikäli haastateltavalla herää kysymyksiä, kannustan häntä sanomaan ne ja tarkennan, mikäli tarpeen

2. Kouluruokailu ja ruokakasvatus

- Onko kouluruokailutilaa hyödynnetty oppimisympäristönä muulloin kuin koululounaan aikana? (Miten kouluruokaravintolaa käytetään koulussa?) Esimerkkejä...
- Miten kouluruokailu on mielestäsi muuttunut työssäolovuosi aikana?
- Miten kuvailisit omaa rooliasi tyypillisen koululounaan aikana? Kuvaa konkreettisesti jotakin tilannetta.
- Minkälaisia (toiminnallisia) yhteistyöprojekteja kotitalouden ja kouluruokailun välillä näkisit mahdollisena järjestää koulussanne?
- Minkälaisia yhteyksiä näet kouluruokailun ja kasvattamisen välillä?

3. Oppilaiden osallisuus

- Millaista palautetta saat oppilailta liittyen kouluruokailuun (tai ruokakasvatukseen laajemmin)?
- Kysytäänkö oppilailta palautetta? Kiitetäänkö siitä? (Kerrotaanko oppilaille reunaehdot kehittämissideoihin? Mitä saadulla palautteella tehdään, kuvataanko prosessi oppilaille? Jos ei mahdollisia oppilaiden ideoita toteuteta, kerrotaanko miksei?)
- Onko oppilailla valtaa päättää, mitä kehitetään?
- Onko osallisuus sinulle tuttu käsite? Miten kuvailisit sitä?
- (Miten oppilaat toimivat kouluruokailussa? Entä muulloin kuin lounaan aikana? Mitä se merkitsee sinulle?)
- Mitä sinulle merkitsee oppilaiden osallisuus?
- Ovatko oppilaat osallistuneet kouluruokailun toteuttamiseen? Miten?
- Miten oppilaiden osallisuutta voitaisiin kotitalouden ja kouluruokailun välisessä yhteistyössä toteutettavan ruokakasvatuksen myötä vahvistaa? Oppisisällöt
- Millaiset asiat työssäsi tai koulussanne mielestäsi estävät oppilaita tämänkaltaisen ruokakasvatuksen toteutumisen yhteistyössä kotitalousopetuksen ja kouluruokailun välillä?

4. Kasvattajan rooli

- Koetko olevasi ruokakasvattaja? Mitä koet sen olevan?
- Millaiseksi koet roolisi ruokakasvattajana koulu yhteisössä?
- Miten koet työnjaon jakautuvan ruokakasvatuksessa koulussanne?
- Miten koet ammattisi perustehtävän kytkeytyvän ruokakasvatukseen?
- Millaisena koet ruokapalveluhenkilökunnan ja kotitalousopetuksen yhteistyön koulussanne?

5. Vapaa sana

- Nyt, kun olemme keskustelleet ideoista, plussista ja miinuksista, ajatellaan hetki, ettei mitään rajoitteita tai resurssiongelmia olisi. Miten toteuttaisit ruokakasvatusta yhteistyössä ruokapalvelun ja kotitalousopetuksen kanssa koulussasi?
- Mitä haluaisit lisätä tai täsmentää?

6. Kiitokset ja nauhoituksen päätös

Liite 2

Osallistava ja toiminnallinen ruokakasvatus
kotitalousopetuksen ja ruokapalveluiden yhteistyönä

TIEDOTE TUTKITTAVILLE JA SUOSTUMUS TUTKIMUKSEEN OSALLISTUMISESTA

Tutkijoiden yhteystiedot

Vastuullinen tutkija:

Kati Suonpää, kasvatustieteen kandidaatti,
Kasvatustieteellinen tiedekunta, kotitalousopettajan opintosuunta
kati.suonpaa@helsinki.fi

Opinnäytetyön ohjaaja:

Kristiina Janhonen, KT
kristiina.janhonen@helsinki.fi

Tutkimuksen taustatiedot sekä tavoite ja merkitys

Tutkimus tehdään osana kotitaloustieteen pro gradu -tutkielman empiiristä osaa. Kyse on yksittäisestä tutkimuksesta. Opinnäytetyön otsikko on *Osallistava ja toiminnallinen ruokakasvatus kotitalousopetuksen ja ruokapalveluiden yhteistyönä*. Tutkimus toteutetaan yksilöhaastatteluin, jotka analysoidaan sisällönanalyysin keinoin. Työn tarkoituksena on selvittää ruokakasvatuksesta yhteistyötä ruokapalveluhenkilökunnan ja kotitalousopettajan välillä sekä mahdollistaa ruokakasvatuksen kehittämistä koulussa. Tutkimushaastattelu toteutetaan XX koulussa (ajankoh- ta).

Tutkimusaineiston käyttötarkoitus, käsittely ja säilyttäminen

Aineistoa käytetään kyseisen opinnäytetyön valmistumista varten ja lisäämään tutkimustietoa ruokakasvatuksen formaalista oppimisympäristöstä. Saatua aineistoa ja siitä tehtyä analyysia saatetaan hyödyntää opinnäytetyön ohjaajan tutkimuskäyttöön huomioiden osallistujien ja heidän työpaikkansa anonymiteetti. Valmistuttuaan työ on julkisesti saatavilla Helsingin yliopiston internet-sivuilla <http://ethesis.helsinki.fi/>. Tutkittavien antamat tiedot tulevat ainoastaan tutkimuskäyttöön, eikä niitä hyödynnetä kaupallisesti.

Manuaalista aineistoa (muistiinpanoja) ja kahta audiotallennetta säilytetään tutkielman tekijän henkilökohtaisilla laitteilla (tietokone, puhelin, tablet-tietokone), jotka on suojattu salasanalla. Litteraatti tallenteista säilytetään samaten suojattuna. Aineisto anonymisoidaan pro gradu - tutkielman raportoinnissa.

Menettelyt, joiden kohteeksi tutkittavat joutuvat

Yhteydenpito tutkittaviin on suoritettu sähköpostitse. Tutkittavat ovat saaneet tiedotteen tutkimukseen osallistumisesta ja sen taustasta tutkielman tekijältä xx.xx.xxxx sähköpostitse. Tutkittavat osallistuvat noin 30 minuutin pituiseen yksilöhaastatteluun, jossa heidän odotetaan keskustelevan ennalta muotoillun haastattelurungon pohjalta. Toteutustapa on avoin teemahaastattelu ja luontevaan keskusteluun kannustetaan. Aineisto (haastattelu) taltioidaan kahdella äänit- ystä mahdollistavalla laitteella hälyäänien minimoimiseksi ja litteraatin teon helpottamiseksi.

Tutkimuksen hyödyt ja haitat tutkittaville

Tutkielman tavoitteena on selvittää, miten kotitalousopetus ja ruokapalveluhenkilökunta voi yhdessä toteuttaa toiminnallista ja osallistavaa ruokakasvatusta, joka kannustaa nuoria ja lapsia osallistumaan myös kouluruokailuun. Ruokakasvatuksen formaalit ympäristöt ovat vielä vain vähän tutkittuja. Tutkittaville hyötynä on keskusteluyhteyden syventäminen, ruokakasvatusta koskevan käytännön ohjaustyön merkityksen syventyminen mahdollisesti uudella tavalla ja on- gelmakohtien esiin nostaminen. Kyseinen peruskoulu saa myös arvokasta tietoa opettajiensa ja ruokapalveluhenkilökuntansa näkemyksistä koskien kouluruokailua ja ruokakasvatusta ja osal- listujien ääni tulee kuuluviin puolueettoman haastattelijan toimesta.

Haastattelussa käsiteltävät teemat eivät ole arkaluontoisia ja kysymyksiin vastaaminen on luottamuksellista. Raportointi anonymisoidaan, jotta mahdollisesti eriävät mielipiteet eivät kohdistu tiettyyn henkilöön eikä julkaisuvaiheessa yleinen lukijakunta tiedä, mistä koulusta on kyse. Tutkielmassa käytetään ilmausta ”erään helsinkiläisen peruskoulun opettajat.” Mahdolliseksi haitaksi tutkittaville on ainoastaan oman ajan sitominen annettuun haastatteluajankohtaan.

Tutkittavien oikeudet

Osallistuminen tutkimukseen on täysin vapaaehtoista. Tutkittavilla on tutkimuksen aikana oikeus kieltäytyä tutkimuksesta ja keskeyttää tutkimukseen osallistuminen missä vaiheessa tahansa ilman, että siitä aiheutuu heille mitään seuraamuksia. Tutkimuksen järjestelyt ja tulosten raportointi ovat luottamuksellisia. Tutkimuksesta saatavat tutkittavien henkilökohtaiset tiedot tulevat ainoastaan tutkittavan ja tutkijaryhmän käyttöön ja tulokset julkaistaan tutkimusraporteissa siten, ettei yksittäistä tutkittavaa voi tunnistaa. Tutkittavilla on oikeus saada lisätietoa tutkimuksesta tutkijaryhmän jäseniltä missä vaiheessa tahansa.

Tutkittavan suostumus tutkimukseen osallistumisesta

Olen perehtynyt tämän tutkimuksen tarkoitukseen ja sisältöön, kerättävän tutkimusaineiston käyttöön, tutkittaville aiheutuviin mahdollisiin haittoihin sekä tutkittavien oikeuksiin. Suostun osallistumaan tutkimukseen annettujen ohjeiden mukaisesti. Voin halutessani peruuttaa tai keskeyttää osallistumiseni tai kieltäytyä tutkimukseen osallistumisesta missä vaiheessa tahansa. Tutkimustuloksiani ja kerättyä aineistoa saa käyttää ja hyödyntää sellaisessa muodossa, jossa yksittäistä tutkittavaa ei voi tunnistaa.

Päiväys

Tutkittavan allekirjoitus

Päiväys

Tutkijan allekirjoitus