

Ruokasuhteen pedagoginen viitekehys ruokakasvatuksen näkökulmana

Sanna Talvia ¹, Taru Lindholm ², Lilian Helkkola ², Leila Karhunen ², Susanne Räsänen ³, Heidi Kinnunen ², Katja Ollilainen ⁴ ja Susanna Anglé ⁵

¹ Filosofinen tiedekunta, Itä-Suomen yliopisto

² Terveystieteiden tiedekunta, Itä-Suomen yliopisto

³ HUS Helsingin yliopistollinen sairaala, Vatsakeskus

⁴ Vuosaaren nuorisotyöyksikkö, Helsingin kaupunki

⁵ Psykoterapiapalvelu Mentor, Turku



Ruokakasvatuksellisella toiminnalla on pitkä historia, mutta ruokakasvatuksen käsite on vasta viime vuosina yleistynyt muun muassa pedagogisissa asiakirjoissa. Tässä artikkelissa esittelemme monitieteisenä yhteistyönä kehitettyä ruokasuhteen pedagogista viitekehystä. Tarkastelu pohjautuu aiemmin julkaisemallemme viitekehysluonnokselle, jota olemme edelleen kehittäneet ja täydentäneet. Viitekehysten ytimen muodostavat ruokasuhteen käsite ja sille pohjautuva pedagoginen ruokasuhtedetyöskentely, joiden monitieteistä teoriataustaa avaamme tässä artikkelissa. Ruokasuhdetta voidaan kuvata koko elämän ajan kertyneiden, ruokaan ja syömiseen liittyvien kokemusten, sekä yksilön näille kokemuksille antamien tulkintojen ja merkitysten muodostamaksi ainutlaatuisiksi kokonaisuuksiksi. Se ei ole muuttumaton, vaan ajassa ja ympäristön kanssa vuorovaikutuksessa syntyvien kokemusten myötä muovautuva kokonaisuus. Pedagogisessa ruokasuhtedetyöskentelyssä painottuu ruokasuhteen erilaisten puolien tiedostaminen ja hyväksyminen sekä vastavuoroinen, arvostava kohtaaminen. Lisäksi ammattilaisen henkilökohtainen ruokasuhtedetyöskentely nähdään tärkeänä.

Ruokasuhteen pedagoginen viitekehys, ruokasuhte, ruokakasvatus, pedagoginen toiminta

Lähetetty: 30.4.2021

Hyväksytty: 17.11.2021

Vastuukirjoittaja: sanna.talvia@uef.fi

DOI: 10.23988/ad.111280

Johdanto

Ruokakasvatus on käsitteenä suhteellisen uusi, vaikka ruokakasvatukseksi hahmotettavissa olevalla toiminnalla onkin pitkä historia. Janhonen, Mäkelä ja Palojoki (2015, s. 107–108) ovat nostaneet esiin ruokaan liittyvän kasvatuksen suomalaisina muotoina esimerkiksi kotitalous- ja naisjärjestöjen kotitalousneuvonnan, kouluruokailun ja koulujen kotitalousopetuksen. Myös erilaiset terveyden edistämiseen ja ravitsemusvalistukseen liittyvät hankkeet, kuten Pohjois-Karjala -projekti, voidaan nähdä osana ruokakasvatuksen kokonaisuutta. Varhaisen ruokakasvatus-toiminnan tavoitteena on nähty olleen vahvasti juuri kansanterveyden ja -ravitsemuksen edistäminen (Janhonen ym., 2015, s. 107–108). Viime vuosikymmeninä ruokakasvatuksen tavoitteita on kuitenkin alettu tarkastelemaan aiempaa laajempaa kokonaisuutena: ruokaan ja ruokakasvatukseen liittyvät yhtä hyvin myös esimerkiksi ekologiseen hyvinvointiin, ruoantuotantoon kuin ruokakulttuuriinkin liittyvät kysymykset (Janhonen ym., 2015). Ruokakasvatus onkin otettu osaksi esimerkiksi kestävästä kehityksestä ja ruokajärjestelmää koskevaa kasvatusta ja opetusta (esim. Risku-Norja, Jeronen, Kurppa, Mikkola & Uitto, 2012). Kestävän kehityksen tavoitteet voivat olla hyvin laaja-alaisia. Esimerkiksi Yhdistyneiden kansakuntien asettamat kestävästä kehityksestä tavoitteet sisältävät niin terveyden edistämisen, ihmisten välisen tasa-arvon, ympäristöstä huolehtimisen kuin köyhyyden poistamisen tavoitteita (Yhdistyneet kansakunnat, 2015).

Ruokakasvatus on terminä yleistynyt viime vuosina pedagogista työtä ohjaavissa asiakirjoissa. Tällä hetkellä ruokakasvatus on sisällytetty sekä varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin (Opetushallitus, 2016) että perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (Opetushallitus, 2014). Varhaiskasvatussuunnitelman mukaan ruokakasvatuksen tavoitteena on varhaiskasvatuksessa edistää myönteistä suhtautumista ruokaan ja syömiseen sekä tukea monipuolisia ja terveellisiä ruokatottumuksia (Opetushallitus, 2016, s. 48). Perusopetuksen opetussuunnitelmassa ruokakasvatus mainitaan kouluruokailusta kertovan tekstin yhteydessä, kun ruokailuhetkillä todetaan edistettävän ”kestävää elämäntapaa, kulttuurista osaamista sekä ruoka- ja tapakasvatuksen tavoitteita” (Opetushallitus, 2014, s. 58). Lisäksi todetaan, että paikallisiin opetussuunnitelmiin tulee kirjata kouluruokailun osalta tarkemmin ruokakasvatuksen tavoitteet (Opetushallitus, 2014, s. 64). Ruokakasvatus-termiä ei sellaisenaan esiinny oppiaineiden omissa teksteissä, mutta esimerkiksi kotitalousoppiaineen yksi laajoista sisältöalueista on ruokaosaaminen ja ruokakulttuuri (Opetushallitus, 2014, s. 439). Edellisten lisäksi ruokakasvatus esiintyy terminä myös Valtion ravitsemusneuvottelukunnan uusimmissa lapsiin ja nuoriin kohdistuvissa ruoka- ja ruokailusuosituksissa (Valtion ravitsemusneuvottelukunta, 2016, 2017, 2018). Vaikka ruokakasvatus-termin käyttö on selvästi lisääntynyt, on ruokakasvatuksen teoreettisia malleja ja lähestymistapoja esitetty toistaiseksi varsin vähän.

On tärkeää pohtia, millaista tietoa tai ”totuutta” ruoasta, terveydestä, mielihyvästä ja itsestä ruokakasvatuksessa rakennetaan (Rich & Evans,

2016). Ruokakasvatukseen on peräänkuulutettu erityisesti lähestymistapoja, jotka ottaisivat paremmin huomioon syömisen monitasoisen ja -muotoisen sekä moraalisen luonteen. Kriittisestä näkökulmasta tarkasteltuna ruokakasvatuksen on nähty hahmottavan syömiskäyttäytymiseen vaikuttavia tekijöitä kapea-alaisesti, vastuuttavan yksipuolisesti yksilöitä ja moralisoivan epäterveellistä syömistä. Pohjoismaisen kriittisten ravitsemusterapeuttien yhdistyksen edustajat ovat esittäneet, että käsitys ”rationaalista kuluttajasta” ohjaa edelleen ruokakäyttäytymisen muutokseen tähtäävää toimintaa (Neuman & Lövestam, 2018). Tämän vuoksi kuluttajille jaetaan tietoa ja uskotaan sen käyttäytymistä muuttavaan voimaan, vaikka tulokset puhuvat usein päinvastaista. Ravitsemustiedolla sinänsä näyttäisi olevan yhteys syömiskäyttäytymiseen, joskaan tämä yhteys ei ole erityisen vahva (Spronk, Kullen, Burdon & O’Connor, 2014). Kuitenkaan ravitsemussuositusten tunteminen ei yksinään johda terveellisempään syömiseen (Haack & Byker, 2014). Tämä ei ole yllättävää tarkasteltaessa kaikkia niitä lukuisia biopsykososiaalisia, kulttuurisia ja sosiaalisia tekijöitä, jotka vuorovaikutuksessa keskenään määrittävät ihmisen ruoanvalintaa ja syömiskäyttäytymistä (esim. Contento, 2011; Sobal & Bisogni, 2009). Kriittisiä huomioita on esitetty myös terveelliseen syömiseen liittyvästä moraalista pohjavireestä, jonka kautta ruoat ja lopulta niiden syöjä leimautuvat mustavalkoisesti joko hyviksi tai huonoiksi (Joy, Jackson & Numer, 2018). Myös maallikoiden käsitykset terveellisestä syömisestä sisältävät usein ajatuksen moraalista ihanteellisuudesta: terveellisesti syövä on hyvä syöjä tai syö oikein (Bisogni, Jastran, Seligson & Thompson, 2012; Delaney & McCarthy, 2014). Väärän kokoiseksi tulkittu keho ja siihen liitetty syömisen tapa leimataan huonoksi (Neuman ym., 2018). Kun kulttuurisia ihanteita ei saavuteta, heräävät kielteiset moraalitunteet kuten syyllisyys tai häpeä.

Kouluissa toteutettava ruokakasvatus on kriittisen yhteiskunta- ja kulttuuritutkimuksen kentällä herättänyt samankaltaista huolta terveellisen syömisen jäsentymisestä lähinnä moraalisesti latautuneena yksilön valintana. Taannoin muun muassa kanadalaisessa terveysterveys- ja liikuntakasvatuksen opetussuunnitelmassa terveellisen syömisen nähtiin jäsentyvän ainoastaan vastuullisen yksilön rationaalisenä, niin sanotusti oikeana valintana, kun moninaiset yksilölliset, yhteisölliset ja yhteiskunnalliset syömistä jäsentävät tekijät jäivät huomiotta (Robertson & Scheider-Benns, 2016). Rich ja muut (2016) puolestaan havaitsivat englantilaisessa tutkimuksessaan, että syömisestä saatava mielihyvä (engl. *pleasure*) yhdistettiin opetuksessa itsehillintään, pidättäytymiseen tai jopa tiukkaan syömissen rajoittamiseen, ei niinkään syömiseen. Leahy ja Wright (2016) sekä Leahy ja Pike (2016) puolestaan esittävät australialaisten koulujen luokkahuonetyöskentelyä tutkittuaan, että lihavuusepidemia-argumentille pohjautuva opetus on kyllästetty moraalilla merkityksillä ja arvioinneilla siitä, millainen on hyväksyttävä kansalainen, keho tai syömisen tapa. Hekin peräänkuuluttavat opetukseen syömisen jäsentämistä monimutkaisena sosiaalisena, kulttuurisena ja poliittisena ilmiönä.

Tässä artikkelissa esittelemme ruokakasvatuksen pedagogisena lähestymistapana kehittämämme ruokasuhteen pedagogisen viitekehyksen. Tarkastelu täydentää ja tarkentaa viitekehyksestä julkaistua ensimmäistä versiota (Talvia & Anglé, 2018). Viitekehyksessä pyritään

huomioimaan edellä esitettyä ruokakasvatuksen kritiikkiä ja hahmottamaan ruoanvalintaa ja syömiskäyttäytymistä monitasoisena ja -ulotteisena, kontekstuaalisena ja dynaamisena ilmiönä sekä tekemään näkyväksi syömisen moraalista luonnetta. Viitekehys painottaa henkilökohtaisten kokemusten ja niissä syntyvien tulkintojen ja merkitysten roolia ruokasuhteen rakentumisessa. Ruokasuhte syntyy, ilmenee ja muokkautuu aina vastavuoroisessa vuorovaikutuksessa fyysisen, sosiokulttuurisen ja yhteiskunnallisen ympäristön kanssa. Viitekehysten kehitystyö ponnistaa alun perin ruokaan liittyvän terveystieteiden ja terveyden edistämisen lähtökohdista (Talvia & Anglé 2018), mutta näemme sen soveltuvan myös muihin ruokaan liittyviin näkökulmiin, kuten ekologisuuteen, ruokakulttuureihin tai ruokajärjestelmään kohdistuvaan pedagogiseen työskentelyyn.

Ruokasuhteen pedagogisen viitekehysten käytännön kehitystyö sai alkunsa 2010-luvun puolivälissä. Tavoitteena oli silloin luonnostella tutkimuskirjallisuuden ja käytännön työn havaintojen pohjalta teoreettinen malli, joka jäsentäisi syömiskäyttäytymisen monimuotoisuutta nimenomaan ruokakasvatuksen tarpeita ajatellen. Vuonna 2018 viitekehuksesta julkaistiin ensimmäinen versio (Talvia & Anglé, 2018). Syksyllä 2020 ruokasuhteen pedagogisen viitekehysten ensimmäistä versiota haluttiin edelleen kehittää ja tarkentaa hanke- ja opetustyössä saatujen kokemusten pohjalta. Tätä lähdettiin tekemään keskustelevana ryhmäprosessina, johon kutsuttiin mukaan kaikki siihen mennessä ruokasuhteen käsitettä tai ruokasuhtedetyöskentelyä kehittäneet tai aiheesta tutkimusta tehneet henkilöt. Tämän artikkelin kirjoittaminen on nivottu osaksi tuota ryhmäprosessia. Viitekehysten monitieteisyys tulee konkreettisesti näkyväksi sen kehittämiseen osallistuneiden henkilöiden moninaisessa tiede- ja ammatillisessa taustassa. Viitekehystä on tarkasteltu muun muassa kasvatustieteen, ravitsemustieteen, psykologian, kotitaloustieteen, sosiaalipedagogiikan ja elintarvike-ekonomian näkökulmista.

Tässä artikkelissa tavoitteenamme on tarkentaa ensimmäistä viitekehysten versiota (Talvia & Anglé 2018) sekä ruokasuhteen määrittelyä että sen pohjalta hahmottuvan ruokasuhtedetyöskentelyn osalta sekä syventää viitekehysten teoreettista taustaa. Artikkelin rakentuu siten, että ensin avaamme viitekehysten yleisiä teoreettisia lähtökohtia. Seuraavaksi tarkennamme viitekehysten keskeistä ruokasuhteen käsitettä. Sen jälkeen esittelemme ruokasuhtedetyöskentelyn lähtökohtia ja käytännön toteuttamista. Lopuksi teemme kokoavaa tarkastelua ja pohdimme suunta-aiheita viitekehysten liittyvälle jatkotutkimukselle.

Viitekehysten yleisiä teoreettisia lähtökohtia

Aloitamme ruokasuhteen pedagogisen viitekehysten tarkastelun sen yleisistä ihmiskäsitykseen ja pedagogisen toiminnan luonteeseen liittyvistä teoreettisista lähtökohdista. Kuvioon 1 olemme tiivistäneet viitekehysten keskeistä teoreettista taustaa. Ruokasuhteeseen ja ruokasuhtedetyöskentelyyn liittyvää teoriataustaa tarkennamme edelleen myöhemmissä luvuissa.

Keskeistä ruokasuhteen pedagogisessa viitekehysten keskeistä ovat ruokaan ja syömiseen liittyvät henkilökohtaiset kokemukset ja niissä syntyvät

tulkinnat ja merkitykset. Kokemusten ja merkitysten painottaminen yhdistää viitekehystä ilmiöiden hermeneuttiseen ja fenomenologiseen tarkastelutapaan (Perttula, 2005) ja niin sanotun ymmärtävän psykologian suuntauksiin (Latomaa & Suorsa, 2011). Ihmiskäsitykseltään ruokasuhteen pedagoginen viitekehys pohjautuu Lauri Rauhalan kehittämälle holistiselle ihmiskäsitykselle (Rauhala, 2005), jolla puolestaan on yhtymäkohtia edellä mainittuihin suuntauksiin (Latomaa, 2016; Tökkäri, 2016). Siinä ihmisyyttä nähdään perustaltaan kolmijakoisena: kehollisena, tajunnallisena ja situationaalisenä. Nämä ulottuvuudet ovat vuorovaikutuksessa toisiinsa ja mahdollistavat toinen toisensa muodostaen holistisen kokonaisuuden. Yksilöllinen, uniikki kokemisen tapamme muodostuu näiden ulottuvuuksien dynamiikan tuloksena.

Karkealla realismi-konstruktivismi-jatkumolla viitekehyksessä irrottaudutaan puhtaasta realismista, jonka mukaan todellisuus on olemassa ihmisen ulkopuolella hänen tajunnastaan riippumatta ja liikutaan enemmän konstruktivistiseen maailman hahmottamisen suuntaan, jossa todellisuus ajatellaan kielellisesti ja kommunikaation kautta tuotetuksi (ks. esim. Heikkinen ym., 2005). Viitekehyksessä lähdetään myös siitä, että tutkijoina ja ruokapedagogiikan ammattilaisina meidän ei tulisi tarkastella toisen ruokasuhtetta vain ulkopuolisina ja puolueettomina tarkkailijoina. Vahva subjektiivisuuden painotus näkyy siinä, että ruokasuhteen ajatellaan tulevan näkyväksi erityisesti dialogissa kohtaamisissa. Tämä heijastuu vahvasti viitekehukseen sisältyvään pedagogisen ruokasuhteyöskentelyn hahmotukseen (ks. Ruokasuhteyöskentelyn luonne ja käytännön toteuttaminen). Edellä kuvattu ei kuitenkaan tarkoita sitä, että viitekehyksessä suljettaisiin kokonaan pois mahdollisuus tarkastella ruokasuhtetta myös niin sanottujen objektiivisemmin havaittujen tai ymmärrettyjen ilmiöiden tai näkökulmien avulla (esimerkiksi fyysisen kehon toiminnan tai kaupasta ostettujen ruokien tarkastelu). Ruokasuhte ei siis ole olemassa tai ilmene ainoastaan henkilön tajunnan tai muille kerrottujen narratiivien sisältäminä konstruointeina.

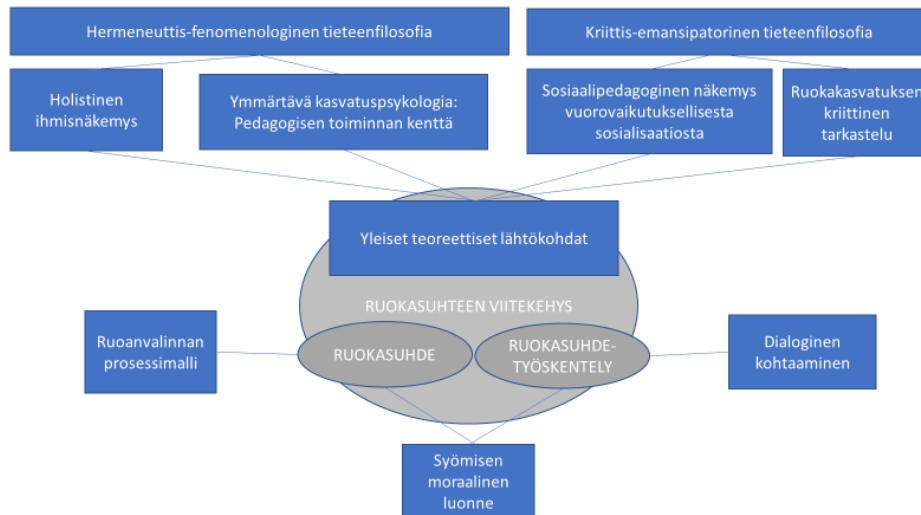
Koska ruokasuhteen viitekehys on kehitetty ruokakasvatukseen soveltuvaksi pedagogiseksi malliksi, pidämme tarpeellisena tarkentaa myös näkemystämme kasvatuksesta ja pedagogisen toiminnan kentästä, johon viitekehys kiinnittyy ja jossa sitä voidaan soveltaa. Edellä esitettiin, että viitekehyksellä on tieteenfilosofisia kytköksiä ymmärtävään psykologiaan. Tämän vuoksi on ollut luontevaa etsiä kasvatuksen ja pedagogiikan määrittelyjä sen piiristä. Jäsenämme mallin yhteydessä ruokakasvatusta pedagogisena toimintana mukailen Latomaa (2008, 2011) kasvatopsykologisia jäsennyksiä. Laajennamme tätä sosiaalipedagogiikan vuorovaikutuksellisella sosialisointikäsitteellä (Nivala & Ryyänen, 2019). Näiden avulla ruokakasvatuksen pedagogisesta toimintakentästä muodostuu laaja-alainen, monenlaisia ammatillisia kohtaamisia sisältävä kokonaisuus.

Latomaa (2008, 2011) on hahmotellut mannermaiseen rekonstruktivistiseen kasvatustieteelliseen ajatteluun perustuen pedagogista toimintaa ymmärryksen välittämisenä ja kasvua ymmärryksen lisääntymisenä, joka tapahtuu ihmisen maailmasuhteiden kontekstissa. Maailmasuhteet ovat suhteita kolmeen erilaiseen olemassa olevaan: konkreettiseen ”esineelli-

seen” maailmaan, subjektiiviseen kokemusten maailmaan ja sosiokulttuuriseen arvojen ja normien maailmaan (Latomaa, 2008, 2011). Voimme erotella pedagogisen toiminnan muotoja edellä esiteltyjen maailmasuhteiden avulla: *opettaminen* suuntautuu tietojen ja taitojen omaksumiseen (”esineellinen” maailma), *kasvatus* itseymmärryksen omaksumiseen (subjektiivinen maailma) ja *sosiaalistaminen* arvojen ja normien omaksumiseen (sosiokulttuurinen maailma) (Latomaa, 2008, 2011). *Ohjauksen* voimme määritellä omana pedagogisen toiminnan muotonaan, joka liikkuu pedagogisessa kentässä lähestyen vuoroin opetusta, kasvatusta tai sosiaalistamista: se voi hetkittäin saada kunkin niistä piirteitä olematta kuitenkaan täysin sama kuin mikään niistä (Latomaa, 2011). Jos pedagogiikan kenttää täydennetään edelleen oppimisen, kasvun ja sosiaalistumisen vaikeuksilla ja ongelmilla, voimme lisätä siihen myös näiden jälkikäteen korjaamisen muotoina esimerkiksi erityisopetuksen, psykoterapian ja sosiaalipedagogiikan.

Sosiaalipedagogisen ymmärryksen pohjalta haluamme laajentaa erityisesti Latomaan sosialisointinäkemystä edelleen reflektiivisemmäksi ja vuorovaikutuksellisemmäksi. Pedagogisen toiminnan näkökulmasta meidän on tärkeää kysyä, mitä sosiaalistamisprosesseissa vahvistetaan ja mitä puretaan eli minkälaista uutta yhteiskuntaa kohti kuljetaan (Nivala ym., 2019, s. 149–150). Osa yhteiskunnallisista perususkomuksista on voinut muuttua sosialisointiossa kyseenalaistamattomasti omaksuttaviksi, vaikka niiden seuraukset voivat olla ihmiskunnan tai luonnonympäristön näkökulmasta tuhoisia ja kestämättömiä. Voimme ajatella, että sosialisointiossa yksilö ei ainoastaan omaksu toimintakykyä ja -valmiuksia, vaan myös muokkaa ja kehittää toimintaympäristöään. Vuorovaikutuksellisen sosialisointinäkemys mukaan ihminen työstää sosialisointiprosessissa havaintojaan sosiaalisesta ja kulttuurisesta todellisuudesta, omaksuu jotain ja kyseenalaistaa jotakin muuta ja tässä prosessissa myös vaikuttaa ympäristöönsä (Nivala ym., 2019, s. 149). Kriittis-emansipatoristen sosiaalipedagogisten suuntausten näkökulmasta pedagogisen toiminnan tulisi juuri edistää kykyä kriittiseen ja reflektiiviseen toimijuuteen, jonka avulla haitalliset kulttuuriset kierteet, kuten yhteiskuntien eriarvoistumista tai ekokriisiä ylläpitävä sosialisointi, voidaan ylittää (Nivala ym., 2019, s. 150).

Edellä esitellyn avulla voimme hahmottaa ruokakasvatuksen pedagogista toimintakenttää laaja-alaisesti opetuksen, kasvatuksen, sosialisointi ja ohjauksen kentäksi, jota voi edelleen täydentää erilaisella korjaavalla toiminnalla kuten psykoterapialla tai sosiaalipedagogisen korjaavan työn muodoilla. On tärkeää huomioida, että pedagogisen toiminnan eri muodot voivat toteutua myös samanaikaisesti, samassa toiminnassa (Latomaa, 2008, 2011). Esimerkiksi opettajat eivät vain opeta tietoja ja taitoja vaan myös kasvattavat ja mahdollistavat erilaisia (vuorovaikutuksellisia) sosialisointiprosesseja. Ammatillinen kehittyminen voi puolestaan olla sekä ammatillisten tietojen ja taitojen lisääntymistä, ammatti-identiteetin rakentumista että sosiaalistumista ammattikunnan eetokseen ja tämän eetoksen uudelleenmuokkaamista.



Kuvio 1. Ruokasuhteen pedagogisen viitekehyksen keskeisin teoreettinen tausta.

Ruokasuhte kokemusten, tulkintojen ja merkitysten muodostamana ainutlaatuisena kokonaisuutena

Seuraavaksi keskitymme kuvaamaan viitekehyksen kannalta keskeistä ruokasuhteen käsitettä ja sen teoriataustaa. Syömiskäyttäytymistä ja ruoanvalintaa hahmotetaan viitekehyksessä monitasoisena ja -ulotteisena, kontekstuaalisena ja muuttuvana ilmiönä. Monet olemassa olevat ruoanvalintaa kuvaavat mallit jäsentävät ihmisen ruoanvalintaa lukuisten erilaisien tekijöiden dynaamisena vuorovaikutuksena. Olemme ruokasuhteen viitekehystä luodessamme hyödyntäneet näistä erityisesti ruoanvalinnan prosessimallia (Sobal ym., 2009; Sobal, Bisogni & Jastran, 2014). Tämä laadulliseen ruoanvalintatutkimukseen perustuva malli on kehitetty Yhdysvalloissa Cornellin yliopistossa ravitsemus- ja yhteiskuntatieteilijöiden yhteistyönä. Ruoanvalinta määritellään mallissa ihmisten ruokaan ja syömiseen liittyvinä ajatuksina, tunteina ja toimintana. Malli jakaa moninaiset ruoanvalintaan vaikuttavat tekijät ja prosessit neljän pääteeman alle: elämäntietäminen, ruoanvalintaan vaikuttavat tekijät, henkilökohtainen ruokajärjestelmä ja ruokatoiminta. Näemme mallin soveltuvan hyvin ruokasuhteen taustateoriaksi, sillä se tarkastelee ruoanvalintaa erittäin kokonaisvaltaisesti, tutkittavien omasta näkökulmasta käsin ja konstruktivistisesta perspektiivistä.

Ruoanvalinnan prosessimalli ei tuo mielestämme erityisen selvästi esiin syömisen moraalista ulottuvuutta, joka ruokapedagogiikan ja siihen osoitetun kritiikin näkökulmasta on myös tärkeää huomioida ruokapedagogisessa viitekehyksessä. Nostammekin ruokasuhteajattelussamme vahvasti esiin myös syömisen erilaisiin arvoihin ja normeihin pohjautuvana moraalisen järjestelmän. Ajatus syömisen moraalista konnotaatioista ei ole uusi (Conveney, 2006; Lupton, 1996). Eri kulttuureissa on vuosisatojen ajan ollut erilaisia sosiaalisesti rakentuneita sääntöjä koskien ”hyviä” ja ”huonoja” ruokia ja syömisen tapoja. Esimerkiksi kristinuskon

piirissä ruualla mässäilyä on pidetty kuolemansyntyinä (Coveney, 2006). Kristinuskon merkityksen vähentyessä erityisesti länsimaisten ihmisten elämää määrittävänä tausta-ajatteluna vastuu omasta terveydestä on osin syrjäyttänyt uskonnon roolin ruokaan liittyvien moraalisten kytkentöjen määrittäjänä (Coveney, 2006). Esitämme, että mikäli syömisen moraalista puolta ei tunnusteta ruokakasvatuksellisessa toiminnassa, siitä voi muodostua eräänlainen ruokakasvatuksen akilleen kantapää. Tällöin kasvaa riski sille, että toiminnassa vahvistetaan mustavalkoista ruokien erottelua ”hyviksi” ja huonoiksi” ja siten myös kokemusta syömiseen liittyvästä jatkuvasta riittämättömyydestä, syyllisyydestä ja ahdistuksesta. Tämä voi tahattomasti johtaa ruokasuhteen epäterveiden piirteiden lisääntymiseen.

Viitekehyksessä ruokasuhte ymmärretään koko elämän ajan kertyneiden, ruokaan ja syömiseen liittyvien kokemusten, sekä yksilön näille kokemuksille antamien tulkintojen ja merkitysten muodostamana ainutlaatuisena kokonaisuutena. Ruokasuhte ei ole staattinen, vaan ajassa ja kokemusten myötä muovautuva kokonaisuus. Erilaisissa tilanteissa ja ympäristöissä siitä voi tulla esiin erilaisia puolia.

Ruokasuhdetta voidaan lähestyä erilaisten tarkastelu-ulottuvuuksien kautta. Tarkastelu-ulottuvuudet muodostuvat tekijöistä, joilla on aikaisemmassa tutkimuksessa todettu olevan keskeinen rooli ruoanvalinnassa (esim. tiedollinen, sosiokulttuurillinen ulottuvuus), mutta yhtä lailla osa tarkastelunäkökulmista muodostuu tekijöistä, joiden rooli on aikaisemmissa ruoanvalinnan malleissa jäänyt vähäisemmälle huomiolle (normatiivismoraalinen, emotionaalinen ulottuvuus), mutta joiden nähdään olevan keskeisiä ruokasuhteen rakentumiselle. Olemme toistaiseksi nimenneet seuraavat tarkastelu-ulottuvuudet: tiedollinen, emotionaalinen, normatiivismoraalinen, kehollinen, toiminnallinen, sosiokulttuurinen, yhteiskunnallinen, materiaalistaloudellinen, terveydellinen, historiallinen sekä minäkäsityksen ja identiteetin ulottuvuus (Kuvio 2). On tärkeä tiedostaa, että nämä ulottuvuudet eivät ole toisensa poissulkevia, vaan toisiinsa vahvasti limittyviä ja keskenään dynaamisessa vuorovaikutuksessa olevia. On myös hyvin mahdollista, että ruokasuhteen tarkasteluun voidaan löytää joitakin muita tarkastelu-ulottuvuuksia. Listaa ei siis tule pitää täydellisenä tai lopullisena.

Kuviossa 2 olemme sijoittaneet ruokasuhteen tarkastelu-ulottuvuudet edelleen suhteessa Rauhalan ihmiskäsityksen kolmeen ulottuvuuteen: tajunnallisuuteen, kehollisuuteen ja situationaalisuuteen. Ruokasuhteen voidaan ajatella muodostuvan ja muokkautuvan tajunnallisena, kehollisena ja situationaalisena kokonaisuutena. Rauhalan ajattelussa kehollisuudella viitataan aineellisiin ja orgaanisiin tapahtumiin ja biologiseen olemassaoloomme. Tajunnallisuus tarkoittaa puolestaan inhimillisen kokemisen kokonaisuutta, kaikkea mistä voimme tulla tietoiseksi, ja taipumusta antaa asioille merkityksiä. Situationaalisuus on ihmisen kietoutuneisuutta todellisuuteen oman elämäntilanteensa kautta; kaikki se, mihin kehollisuus ja tajunnallisuus ovat suhteessa (esim. ulkoinen todellisuus, toiset ihmiset). Näiden kolmen ulottuvuuden dynamiikan seurauksena on ainutlaatuinen ja vertaamaton yksilöllinen kokemisen tapa.



Kuvio 2. Ruokasuhteen keskeiset tarkastelu-ulottuvuudet sijoitettuna Rauhalan (2005) holistisessa ihmiskäsityksessä esitettyyn kolmeen ihmisyden ulottuvuuteen (situationaalinen, kehollinen, tajunnallinen).

Rauhalan tajunnallisuuden ulottuvuuteen olemme sijoittaneet *tiedollisen*, *emotionaalisen*, *normatiivismoraalisen* sekä *minäkäsityksen ja identiteetin* tarkastelu-ulottuvuuden. *Tiedollinen* ulottuvuus kohdistaa huomion ruokaan ja syömiseen liittyviin ajatuksiin, kuten uskomuksiin, mielipiteisiin, käsityksiin, luokitteluihin ja ruokatilanteiden kognitiivisiin käsikirjoituksiin (esim. Blake, Bisogni, Sobal, Devine & Jastran, 2007; Blake, Bisogni, Sobal, Jastran & Devine, 2008; Falk, Sobal, Bisogni, Connors & Devine, 2001). *Emotionaalinen* ulottuvuus puolestaan ohjaa meidät tarkastelemaan sitä, millaisia tunteita liitämme erilaisiin ruokiin ja syömiseen tai millä tavoin erilaiset tunteet vaikuttavat syömiskäyttäytymiseemme (esim. Macht, 2008). Voimme kokea nälän tunteen ahdistavana ja kylläisyyden turvallisena, tai juuri päinvastoin, kuten esimerkiksi syömishäiriöiden kohdalla usein tapahtuu. Monille syöminen on keskeinen tapa säädellä tunteita. *Normatiivismoraalinen* tarkastelu-ulottuvuus sisältää arvot eli asiat, joita pidämme syömisessä tärkeinä ja arvokkaina (esim. Connors, Bisogni, Sobal & Devine, 2001) sekä normit eli säännöt ja ohjeet omasta tai toisten mielestä toivottavasta käyttäytymisestä (esim. Higgs, 2015). Sosiaalisilla normeilla voi olla voimakas vaikutus syömiskäyttäytymiseemme, sillä niiden noudattamatta jättämiseen voi liittyä epämiellyttäviä asioita kuten tuomitsemista, rankaisemista tai häpeän kokemista. (Higgs, 2015).

Minäkäsityksen ja identiteetin tarkastelu-ulottuvuus kiinnittää huomion siihen, miten suhteemme ruokaan on yhteydessä minäkäsityksemme ja identiteettiimme. Sosiaalipsykologiset teoriat erottelevat käsitteinä identiteetin ja minäkäsityksen (Helkama, Myllyniemi & Liebkind, 1999). Minäkäsitys voidaan määritellä yksilön itseensä liittämien subjektiivisten ajatusten ja tunteiden kokonaisuutena. Se voidaan edelleen jakaa erilaisiin osa-alueisiin, joista fyysinen minäkäsitys, mukaan lukien kehonkuva, on vahvasti yhteydessä syömiseen. Käytännössä tämä voi ryhmätasolla näkyä esimerkiksi koetun painostigman ja epäterveellisen syömisen ja syömiskäyttäytymisen häiriöiden (Vartanian & Porter, 2016) tai myönteisen

kehonkuvan ja intuitiivisen syömisen välisinä yhteyksinä (Bruce & Ricciardelli, 2016). Identiteetti jaetaan usein henkilökohtaiseen ja sosiaaliseen identiteettiin (Helkama ym., 1999). Henkilökohtainen identiteetti viittaa niihin ihmisen ominaisuuksiin, jotka erottavat hänet muista ja tekevät hänestä ainutlaatuisen. Sosiaalinen identiteetti puolestaan viittaa niihin ominaisuuksiin, jotka ihminen jakaa tietyn ryhmän jäsenten kanssa. Syömiskäyttäytymisen avulla kerromme muille identiteetistämme, keitä olemme ja mihin sosiokulttuurisiin ryhmiin kuulumme. Voimme toteuttaa syömiskäyttäytymisen stereotyyppioita ja syödä tietyllä tavalla (esimerkiksi syödä erittäin vähän) luodaksemme itsestämme tietynlaisen vaikutelman (Vartanian, Herman & Polivy, 2007). Erityisten ruokaidentiteettien on havaittu liittyvän esimerkiksi syömiskäytäntöihin (esim. valikoiva syöjä, pikaruoan rakastaja), muihin henkilökohtaisiin ominaisuuksiin (esim. terveystietoinen, impulsiivinen) ja viiteryhmiin tai sosiaalisiin kategorioihin (esim. äiti, makrobiotikko) (Bisogni, Connors, Devine & Sobal, 2002). Viime vuosina erityisesti vegaani-identiteettiä on tutkittu ja käsitteellistetty ahkerasti (Nezlek & Forrestell, 2020; Rosenfelt & Burrow, 2017).

Kehollinen tarkastelu-ulottuvuus sijaitsee Rauhalan kehollisessa ulottuvuudessa. Syöminen on vahvasti kehollista: syödessä ruuasta tulee kirjaimellisesti osa kehoamme. Nälkään ja kylläisyyteen liittyvät tunteukset tuntuvat kehossamme. Voimme myös pyrkiä muokkaamaan kehoamme syömällä tietyllä tavalla tai olemalla jopa kokonaan syömättä. Kehollinen tarkastelu-ulottuvuus kohdistaa huomion myös henkilökohtaiseen ja toisaalta muokkautuvaan tapaamme aistia ruokaa ja kokea se kehossamme. Esimerkiksi geneettiset erot karvaan maun maistamisen reseptoreissa vaikuttavat siihen, kuinka voimakkaana koemme ruoan karvaan maun, tai iän myötä mieltymys makeaan makuun yleensä vähenee siitä mitä se on ollut lapsuudessa (esim. Johnson, 2016; Kauer, Pelchat, Rozin & Zickgraf, 2015; Mennella & Bobowski, 2015; Mennella, Reiter & Daniels, 2016).

Ruoanvalinta ja syömiskäyttäytyminen toteutuvat erilaisissa ympäristöissä, tilanteissa ja vuorovaikutussuhteissa (Sobal ym., 2014). Rauhalan situationaaliseen ulottuvuuteen sijoittuvat *materiaalistaloudellinen, sosiokulttuurinen* ja *yhteiskunnallinen* tarkastelu-ulottuvuus kohdistavat huomiomme siihen, miten ruokasuhteemme muodostuu, toteutuu ja muuttuu vuorovaikutuksessa ympäristömme kanssa. Erilaiset taloudelliset ja materiaaliset resurssit, kuten ruokaostosten tekoon käytettävissä oleva rahasumma, kylmäsäilytystilat tai keittiön ruoanvalmistusvälineistö, voivat mahdollistaa tai estää ruokaan ja syömiseen liittyvää toimintaa (esim. Sobal ym., 2009). Sosiaaliset kontekstit ja niissä toteutuvat sosiaaliset roolit vaikuttavat siihen, millaisia puolia ruokasuhteestamme tulee kulloisessakin tilanteessa esiin. Voimme käyttäytyä, ajatella, tuntea, arvostaa ja kokea eri tavoin toimiessamme vanhempana kodin ruokailutilanteessa, kollegana työpaikan lounasravintolassa tai treffeillä hienossa fine dining -ravintolassa. Erilaisten ruokakäytäntöjen avulla myös rakennamme, vahvistamme ja neuvottelemme sosiaalisia suhteitamme (esim. Neely, Walton & Stephens, 2014). Ruokasuhteemme rakentuu lisäksi vuorovaikutuksessa laajempien kulttuuristen ja yhteiskunnallisten kontekstien kanssa.

Toiminnallinen tarkastelu-ulottuvuus sijoittuu Rauhalan kehollisen ja situationaalisen ulottuvuuden välimaastoon ja *terveydellinen* tarkastelu-ulottuvuus tajunnallisen ja kehollisen ulottuvuuden välimaastoon. Toiminnallinen ulottuvuus asettaa valokeilaan näkyvissä olevan, konkreettisen ruokaan ja syömiseen liittyvän käyttäytymisemme: mitä ja miten syömme (tai emme syö), missä, milloin ja kenen kanssa hankimme, käsittelemme, valmistamme ja syömme ruokaa. Toiminnallista ulottuvuutta voidaan havainnollistaa vertauksella pinnan yläpuolella näkyvästä jäävuoren huipusta: se on ruokasuhteemme ulospäin näkyvin, muidenkin havaittavissa oleva puoli. Toiminnan toistuminen luo ruokasuhteeseemme toistuvia käytäntöjä ja rutiineja (esim. Jastran, Bisogni, Sobal, Blake & Devive, 2009). Terveydellisen tarkastelu-ulottuvuuden avulla voimme puolestaan tarkastella ruokasuhteen yhteyksiä fyysiseen ja psyykkiseen terveyteen tai sairauksiin.

Viimeinen eli *historiallinen* tarkastelu-ulottuvuus, sijoittuu Rauhalan mallin kolmen ulottuvuuden leikkauspisteeseen. Historiallinen tarkastelu-ulottuvuus avaa aikaulottuvuuden ruokasuhteen vuorovaikutukselliseen muodostumiseen ja muuttumiseen. Ruokasuhteemme muodostuu ja muokkautuu koko elämänhistoriamme ajan erilaisten ruokaan ja syömiseen liittyvien tapahtumien myötä. Tavassamme suhtautua ruokaan tänään voi heijastua elämämme kokemuksiä kaukaakin historiasta. Ruoanvalinnan prosessimallissa esitetään, että varhaiset ruokatottumukset ja -mieltymykset lapsuuden perheessä voivat muodostaa juuret omalle ruoanvalinnan ja syömiskäyttäytymisen polulle (Sobal ym., 2009). Esimerkiksi sillä, millaisia ruokia on tarjottu syötäväksi ja millainen ruokailutilanteen ilmapiiri on ollut varhaisina vuosina voi olla tärkeä merkitys ruokamieltyymysten kehittämisessä (Johnson, 2016; Mennella ym., 2016). Näiden polkujen reitit voivat myöhemmin elämän aikana kuitenkin muuttaa suuntaa. Ruokaan liittyvät mieliteot tai ruokainhokit voivat olla hyvin pysyviä tai muuttua suurestikin monimutkaisten biologisten ja sosiokulttuuristen tekijöiden seurauksena (Uprichard, Nettleton & Chappell, 2013). Ruokasuhteen historiassa voi olla erilaisia vaiheita: helppoja ja mutkattomia ja sitten vähän vaikeampia ja jopa ahdistavia. Viitekehyksessä lähdetään siitä, että ruokasuhtehistorian vaiheisiin tutustuminen ruokasuhtedyöskentelyn yhteydessä voi auttaa ymmärtämään omaa nykyistä suhdetta ruokaan paremmin.

Ruokasuhtedyöskentelyn luonne ja käytännön toteuttaminen

Viitekehyksen käytännön sovellettavuuden testaaminen käynnistyi vuosien 2017–2019 aikana, jolloin viitekehyksestä ja sen pohjalta luoduista ruokasuhteharjoituksista tuli tärkeä osa ruokakasvatuksen ”Kehonkuva hyvinvoinnin perustana” eli KEHUVA-lähestymistapaa ja -verkko-koulutusta. Vuonna 2018 viitekehys ja siihen liittyvä ruokasuhtedyöskentely otettiin mukaan Itä-Suomen yliopiston terveystieteiden tiedekunnassa järjestettävään ravitsemustieteen opiskelijoiden opetukseen. Keväällä 2020 viitekehyksen käyttö laajentui myös yliopiston filosofiseen tiedekuntaan, ensin varhaiskasvatustieteen ja sen jälkeen kotitaloustieteen opetukseen. Lisäksi viitekehysellä oli keskeinen rooli kehitettäessä

yhteistyössä Satakunnan ammattikorkeakoulun Somebody®-menetelmä-asiiantuntijoiden kanssa Somebodyn ruokasovellusta ja -harjoituksia vuosina 2018–2020 (Keckman, Kiviluoma-Ylitalo & Helkkola, 2021). Edellä mainitussa toiminnassa on voitu testata käytännössä ruokasuhte-käsitteen ymmärrettävyyttä ja ruokasuhdetyöskentelyn toimivuutta.

Pedagogisessa ruokasuhdetyöskentelyssä tavoitteena on lisätä yksilön tietoisuutta ja ymmärrystä omasta ruokasuhteestaan. Työskentelyssä olennaista on ruokasuhteen erilaisten puolien tiedostaminen ja hyväksyminen sekä vastavuoroinen, arvostava kohtaaminen. Viitekehukseen pohjassa toiminnassa vastavuoroisuudella on erityisen keskeinen merkitys: kasvattajan tulisi kohdata paitsi kasvatettava myös oma itsensä. Uskommekin, että ammattilaisen on hyvä olla tietoinen oman ruokasuhteensa eri puolista ja siitä, miten oma ruokasuhte vaikuttaa tapaan tehdä ruokakasvatuksellista työtä. Parhaimmillaan oma ruokasuhte voi taipua pedagogisen työn voimavaraksi, pahimmillaan se jää tiedostamattomaksi taustavaikuttajaksi, joka estää kasvatettavien ruokasuhteen myönteisen kehityksen. Jo oman, yksilöllisen ruokasuhteen olemassaolon tiedostaminen voi olla ammattilaiselle arvokasta: se voi auttaa ymmärtämään ihmisten erilaisia reagoinnin tapoja ja valintoja tai sitä, miksi niin harvoin pelkkä tieto asioiden kestävyys- tai terveyshyödyistä saa meitä muuttamaan käyttäytymistämme.

Vastavuoroisessa, ilmapiiriltään arvostavassa ja hyväksyvässä kohtaamisessa syömisessä tärkeiksi koetut asiat saavat olla läsnä, samoin kuin mahdolliset hankaluudet ja haavoittuvuudetkin. Ruokasuhdetyöskentelyssä olennaista on se, mitä yksilö itse kokee ruokasuhteessaan tärkeäksi ja haluaa jakaa muille. Ammattilaisia kannustetaan kiinnostumaan ihmisten omasta ruokasuhtekokemuksesta ja ruoalle antamistaan merkityksistä. Lähtökohtana ei ole luokitella tai arvottaa ihmisten ruokasuhdetta kysymällä onko se ”terveellinen”, ”hyvä” tai ”oikeanlainen”. Tutustuminen tapahtuu jäämättä jumiin ennakoita määriteltyihin kapeisiin luokitteluihin kuten ”valikoiva syöjä”, ”uusavuton” tai ”vegaani”. Sen sijaan pyrimme ammattilaisina tietoisesti ottamaan etäisyyttä moraalisesti latautuneisiin kategorioihin ja tekemään tilaa oman ruokasuhtekokemuksen jakamiselle ymmärtävässä ja hyväksyvässä ilmapiirissä. Vuorovaikutus avaa mahdollisuuksia paitsi ruokasuhdetta muodostavien kokemusten ja niille annettujen tulkintojen ja merkitysten tiedostamiselle ja hyväksymiselle myös uudelleentulkintoille ja uusien merkitysten syntymiselle. Ruokasuhdetyöskentely siis mahdollistaa muutoksen, mutta ei pakota siihen.

Teoreettisesti edellä kuvattu kohtaamisen tapa linkittyy arvostavan, vastavuoroisen dialogisen kohtaamisen näkökulmaan. Dialogista kohtamista on tarkasteltu runsaasti useiden tieteenalojen teoriaperinteessä. Pedagogisessa kirjallisuudessa on hyödynnetty muun muassa pedagogisen suhteen käsitettä, jossa korostuu kahden ihmisen välinen kunnioittava kasvatuksellinen suhte. Sen ensimmäiset eksplisiittiset määritelmät löytyvät saksalaiselta Herman Nohlilta, joka painotti lapsen, oppilaan tai kasvatettavan kokemuksen ja arkitodellisuuden merkitystä sen sijaan, että vain kasvattajan omat odotukset kasvatettavaa kohtaan nähtäisiin tärkeiksi (Friesen, 2017). Myöhemmin Nohlin ajatusta on edelleen laajennettu: vastavuoroisessa pedagogisessa suhteessa kasvattajan tulisi kohdata paitsi kasvatettava myös oma itsensä eli omat muistonsa ja käsityksensä itsestään

ja omasta kasvustaan (Friesen, 2017). Myös niin sanotuissa tunnustuksen teorioissa ajatellaan, että tunnistamalla ja tunnustamalla toinen tämän toivomalla tavalla on mahdollista tehdä ammatillisista kohtaamisista eettisempiä (esim. Häkli, Korkiamäki & Kallio, 2018; Pirhonen, 2015). Suomalaisen sosiaalipedagogiikan kentällä on luotu tunnustuksen teorioita hyödyntäen myönteisen tunnistamisen näkökulma ja toimimisen tapa lapsia ja nuoria kohtaaviin palveluihin (Häkli, Kallio & Korkiamäki, 2016, Häkli ym., 2018). Olennaista näkökulmassa on, että lapset ja nuoret nähdään ammatillisissa kohtaamisissa siten kuin he itse toivovat tulevansa nähdyiksi. Vuorovaikutussuhteissa pyritään siis välttämään suhteen rakentumista ammattilaisen ennalta määrittelemien luokittelujen varaan.

Seuraavaksi konkretisoimme käytännön ruokasuhdetyöskentelyä esittelemällä kaksi KEHUVUVA-hankkeessa kehitettyä harjoitusta, ruokasuhtekollaasin ja ruokasuhteen historia -tehtävän. Niissä molemmissa tavoitteena on tehdä omaa ruokasuhdetta näkyväksi itselle, jakaa omaa kokemusta muiden kanssa ja uudelleen reflektoida omaa ruokasuhdetta toisten ruokasuhtekokemusten avulla. Ruokasuhtekollaasissa ideana on koostaa esimerkiksi ruokakuvien avulla kuvakollaasi itselle merkityksellisistä ja tärkeistä ruoista ja syömisen tavoista. Kollaasi puretaan pienryhmässä siten, että kukin voi kertoa kollaasistaan haluamansa asiat muille. Kaikkien kertomuksia ohjataan kuuntelemaan arvostaen. Tarkoitus ei ole lähteä ohjeistamaan tai neuvomaan muita, saati arvioimaan tai arvostelemaan. Sen sijaan kiinnitetään huomiota siihen, millaisia ajatuksia omasta ruokasuhteesta nousee mieleen muiden ruokasuhdepuhetta kuunnellessa. Ruokasuhteen historia -tehtävässä uppoudutaan puolestaan syvemmälle ruokasuhteen historiaan. Tehtävässä ohjeistetaan hahmottelemaan oman ruokasuhteen vaiheita visuaaliseen muotoon, esimerkiksi poluksi, puuksi tai spiraaliksi. Historiatehtävä jaetaan vertaisryhmän kanssa samalla tavalla kuin kollaasitehtävä. Molemmissa edellä kuvatuissa tehtävissä aiheita on tärkeää käsitellä hienovaraisesti. Osallistujia ei saa pakottaa tekemään mitään, mikä tuntuu heistä epämiellyttävältä. Ruokasuhtekollaasi on tehtävänä kevyempi ja näemme sen soveltuvan esimerkiksi kotitalouden tai terveystiedon opetukseen peruskoulussa tai toisella asteella. Ruokasuhteen historia -tehtävä pureutuu ruokasuhteen eri puoliin syvällisemmin. Sille soveltuva toteuttamisympäristö voi olla esimerkiksi ruoka- ja kehoteemainen kuntouttava ryhmätoiminta.

Ruokasuhdetehäviä voidaan haluttaessa kohdistaa ruokasuhteen eri puoliin hyödyntämällä ruokasuhteen erilaisia tarkastelu-ulottuvuuksia, joita esittelimme edellä. Huomio voidaan kiinnittää erityisesti esimerkiksi ruokaan ja syömiseen liittyviin tunteisiin, uskomuksiin tai käytännön toimintaan. On myös mahdollista suunnata tarkastelua sosiokulttuurisiin ja yhteiskunnallisiin ihanteisiin ja normeihin, niiden muuttumiseen ajassa ja vaikutuksiin oman ruokasuhteen muodostumisessa. Kannustamme ammattilaisia myös moniammatillisuuteen: koulussa tämä voi tarkoittaa esimerkiksi opettajan ja kouluterveydenhoitajan, koulupsykologin tai yhteisöpedagogin yhteistyötä toiminnan toteuttamisessa. Tarkoituksemme on uusissa ruokakasvatushankkeissamme kehittää lisää ruokasuhdetyöskentelyn käytännön sovelluksia. Kokonaisvaltaista ruokakasvatusta varhaiskasvatukseen ja perusopetukseen (KOKOAVA) -hankkeessa tarkastelemme ruokasuhdetyöskentelyä varhaiskasvatuksessa ja perus-

opetuksessa, Elämänlaatua ruuasta -hankkeessa työelämän ulkopuolella oleville aikuisille suunnatussa ryhmätoiminnassa.

Lopuksi

Toivomme tässä artikkelissa esittelemämme ruokasuhteen pedagogisen viitekehysten avaavan ruokapedagogiikan parissa työskenteleville uutta kokonaisvaltaista näköalaa ruoka- ja ravitsemusteemojen äärellä työskentelyyn. Viitekehystä hyödyntävässä ruokakasvatuksellisessa toiminnassa on olennaista ruokasuhteen erilaisten puolien tiedostaminen ja hyväksyminen, vastavuoroinen, arvostava kohtaaminen ja kasvattajan oman ruokasuhteen merkityksen tiedostaminen kohtaamisissa. Kontekstista ja kohde-ryhmästä riippuen viitekehys voi toimia joko pelkästään ammattilaisen omaa ymmärrystä lisäävänä taustateorian tai sen lisäksi myös käytännön ruokasuhdetyöskentelyn lähtökohtana. Ammattilaisen tietoisuus omasta henkilökohtaisesta ruokasuhteestaan tuo ymmärrykseen lisäsyvyyttä ja mahdollistaa oman ruokasuhteen merkityksen tarkastelun ruokapedagogisissa kohtaamisissa.

Alussa esittelemämme ruokakasvatuksen kritiikkiin viitekehys pyrkii vastaamaan hahmottamalla ruoanvalintaan ja syömiskäyttäytymistä monitasoisena ja -ulotteisena, kontekstuaalisena ja dynaamisena ilmiönä. Vaikka viitekehyksessä tarkastellaan ruokasuhdetta erityisesti yksilön näkökulmasta käsin, siinä sanoudutaan irti sellaisesta syömisen yksilöllistämisestä, jossa painotetaan yksipuolisesti yksilön vastuuta terveellisen, ekologisen ja muulla tavoin kestävänsyömisen toteuttamisessa. Viitekehysten mukaan yksilön ruokasuhde rakentuu ja uusiutuu jatkuvassa dynaamisessa vuorovaikutuksessa erilaisten ympäristöjen kanssa, ei vain yksilön rationaalisina tai henkilökohtaisina valintoina tai päätöksinä. Erilaisilla yhteisöllisillä ja yhteiskunnallisilla ratkaisuilla voidaan helpottaa tai vaikeuttaa yksilöiden mahdollisuuksia tehdä kestäviä ruokavalintoja. Ne vaikuttavat esimerkiksi siihen, onko terveellistä ruokaa helposti saatavilla, kuinka paljon se maksaa ja onko kaikilla varaa sitä hankkia. Ruokasuhdetyöskentelyllä voidaan myös tavoitella yhteiskunnallista muutosta mahdollistamalla kriittisen ajattelun herääminen esimerkiksi ruokajärjestelmän toimintaa ja kulttuurisia kehoihanteita tai stigmoja kohtaan. Syömisen moraalinen luonne, ja moraaliin kohdistuvat odotukset tehdään viitekehyksessä eksplisiittisesti näkyväksi. Lisäksi ruokasuhdetyöskentelyssä tavoitellaan vastavuoroista, dialogista, hyväksyvää suhdetta. Lähtökohtana ei ole luokitella tai arvottaa ihmisten ruokasuhdetta mustavalkoisten kategorioiden kautta. Sen sijaan tavoitteena on lisätä yksilön ymmärrystä omasta ruokasuhteestaan ilman pelkoa arvosteluksi ja tuomitukseksi tulemisesta.

Kun ruokasuhdetyöskentelyä tarkastelee artikkelin alkupuolella esitetyjen pedagogisen toiminnan muotojen eli kasvatuksen, opetuksen, sosiaalistamisen ja ohjauksen avulla (Latomaa, 2008, 2011), voi työskentelyn ytimessä nähdä kasvun ja kasvatuksen eli suuntautumisen mielen sisäiseen, kokemukselliseen, subjektiiviseen maailmaan. Käytännössä se tarkoittaa omaan ruokasuhteeseen liittyvän itsetuntemuksen ja kokemushistorian tuntemuksen vahvistamista. Tähän voidaan yhdistää ruokaan liittyvien tietojen ja taitojen omaksuminen, oppiminen ja opetus, jotka

suuntautuvat esineelliseen maailmaan. Ruokasuhdetyöskentelyssä ruokaan liittyviä henkilökohtaisia uskomuksia, käsityksiä ja sääntöjä voidaan verrata tutkimuksen avulla saatuun tietoon. Tieteellinen tieto muodostaa tällöin eräänlaisen peilin, johon oman ruokasuhteen uskomuksia ja käsityksiä voidaan peilata. Yhdessä voidaan myös pohtia sitä, miten erilaiset historialliset ilmiöt, kuten sodat ja katovuodet, terveydelliset ilmiöt, kuten keliakia tai koronapandemia tai ekologiset ilmiöt, kuten ilmastonmuutos ovat muokanneet tai muokkaavat ihmisten ruokasuhteita. Kriittis-emansipatoristen sosiaalipedagogisten suuntausten mukainen kriittinen arvojen ja normien tarkastelu mahdollistaa esimerkiksi ruokien mustavalkoisen sosio-kulttuurisen luokittelun (esim. Bisogni ym., 2012; Joy ym., 2018) ja sosiokulttuurisesti hyväksyttävän syömisen tavan ja kehollisuuden (esim. Leahy ym., 2016; Leahy ym., 2016; Rich ym., 2016; Robertson ym., 2016) tunnistamisen ja kyseenalaistamisen. Taitava ruokasuhteen viitekehyselle pohjautuva ruokapedagoginen toiminta pystyy siis yhdistämään erilaisia pedagogisen toiminnan muotoja: henkilökohtaiseen ruokasuhteeseen ja tieteelliseen tietoon tutustumista sekä sosiokulttuuristen arvojen ja normien kriittistä, reflektiivistä tarkastelua.

Jatkossa on kiinnostavaa tarkastella myös ruokasuhteen viitekehysten yhtymäkohtia muihin viime vuosina kehitettyihin ruokakasvatuksen teoreettisiin näkökulmiin. Nähdäksemme ruokasuhdetyöskentely voisi olla yhteensovitettavissa esimerkiksi ruokatajun (Janhonen ym., 2015) edistämisen lähtökohtiin. Ymmärryksen lisääntyminen omasta ruokasuhteesta ja siihen yhteydessä olevista kontekstuaalisista tekijöistä voi lisätä ruokatajun kaltaista monipuolista ruokaan liittyvää tiedostamista. Ruokasuhdetyöskentelyssä lähtökohtana ovat henkilön omat näkökulmat, kokemukset ja merkitykset ja niiden arvostava kohtaaminen; ruokatajuun liittyen on puolestaan nostettu esiin nuorten näkökulman ja arkipäivän käytäntöjen ja kokemusten joustava ja avoin hyödyntäminen.

Ruokasuhteen pedagogista viitekehystä voidaan hyödyntää sellaisessa pedagogisessa toiminnassa, jossa tavoitteena on vahvistaa koettu hyvinvointia, toimintakykyä ja ruokaan liittyvää elämänlaatua. Tämä pitää sisällään myös syömiskäyttäytymisen häiriöiden ennaltaehkäisyyn tai toisaalta riittävän varhaisen avun ja hoidon piiriin hakeutumisen tilanteissa, joissa syömisestä on tullut este hyvinvoinnille. Joskus ruokasuhteessa on sen kaltaisia ongelmia, että lapsi, nuori tai aikuinen hyötyy korjaavasta ravitsemus-, psyko- tai muusta terapeutisesta työskentelystä. Opetuksen, kasvatuksen ja ohjauksen pedagogisissa toimintaympäristöissä toimivien ammattilaisten on tärkeää tunnistaa tällaisia tilanteita. Opettajan tai ohjaajan ei tarvitse olla terapeutti, vaikka joskus heidän opetus- ja ohjaustyönsä voikin saada terapeutisia sävyjä. Mielestämme on kuitenkin myös yhtä lailla tärkeää, että ruoka- ja kehosuhteeseen mahdollisesti liittyviä haastavia kokemuksia tai vaikeuksia ei pidetä syynä näiden teemojen täydelliselle ohittamiselle opetus-, kasvatus- ja ohjaustyössä.

Viitekehystä voidaan hyödyntää jatkossa tutkimuksessa, jossa ollaan kiinnostuneita yksilön ruokaan ja syömiseen liittyvistä kokemuksista ja niille annetuista merkityksistä. Ruokasuhdetyöskentelyä on kokeiltu käytännössä, mutta työskentelyn vaikutuksia ei ole vielä tieteellisesti tutkittu. Työskentelyn erilaisia toteutusmuotoja ja niiden vaikutuksia

onkin tärkeää tutkia tulevaisuudessa. Erityisen huomion jatkotutkimuksessa ansaitsee ammattilaisen oman ruokasuhteen ja ruokasuhdetyöskentelyn merkitys ruokapedagogisessa toiminnassa. Viitekehysten teoreettiset lähtökohdat sijoittuvat hermeneuttis-fenomenologiseen ja kriittis-emansipatoriseen lähestymistapaan. Näiden lähestymistapojen kautta pystymme mielestämme tuomaan esiin ruokasuhteen subjektiivista, ympäristön kanssa jatkuvassa vuorovaikutuksessa olevaa ja siinä muuttuvaa ja toisaalta ympäristöä muuttavaa luonnetta. Tutkimusmetodologisesti ajattelempa, että ruokasuhteen tutkimus voi näkökulmasta riippuen saada monenlaisia muotoja: yksilön kokemuksesta ja subjektiivisista merkityksistä kiinnostunut tutkija voi löytää sopivaa metodologista välineistöä esimerkiksi fenomenologisen, hermeneuttisen tai narratiivisen tutkimuksen parista. Ympäristön kanssa tapahtuvasta vuorovaikutuksesta ja siinä rakentuvista sosiokulttuurisista merkityksistä kiinnostunut tutkija voi puolestaan hyödyntää lisäksi esimerkiksi diskurssianalyttistä otetta. Ruokasuhdetyöskentelyssä keskeistä on kohtaaminen ja dialogi, joiden tutkimiseen välineistöä voi löytyä esimerkiksi keskusteluanalyysin tyyppisistä lähestymistavoista. Edellä mainittuja tutkimustapoja yhdistää pyrkimys tutkia ihmiseen liittyviä monimutkaisia ilmiöitä muilla kuin yleistämiseen pyrkivillä objektiivisilla menetelmillä. Emme kuitenkaan sulje pois mahdollisuutta tutkia ruokasuhdetta tulevaisuudessa myös kvantitatiivisemmin esimerkiksi kyselylomakkeiden avulla. Monimuotoinen ruokasuhteen ilmiö ja pedagoginen ruokasuhdetyöskentely tulevat rikkaasti ymmärretyiksi, kun käytössä on useita erilaisia tutkimuksellisia lähestymistapoja.

Lähteet

- Bisogni, C. A., Connors, M., Devine, C. M. & Sobal, J. (2002). Who we are and how we eat: a qualitative study of identities in food choice. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 34(3), 128–139. [https://doi.org/10.1016/S1499-4046\(06\)60082-1](https://doi.org/10.1016/S1499-4046(06)60082-1)
- Bisogni, C. A., Jastran, M., Seligson, M. & Thompson, A. (2012). How people interpret healthy eating: contributions of qualitative research. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 44(4), 282–301. <https://doi.org/10.1016/j.jneb.2011.11.009>
- Blake, C. E., Bisogni, C. A., Sobal, J., Devine, C. M. & Jastran, M. (2007). Classifying foods in contexts: how adults categorize foods for different eating settings. *Appetite*, 49(2), 500–510. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2007.03.009>
- Blake, C. E., Bisogni, C. A., Sobal, J., Jastran, M. & Devine, C. A. (2008). How adults construct evening meals. Scripts for food choice. *Appetite*, 51(3), 654–662. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2008.05.062>
- Bruce, L. J. & Ricciardelli, L. A. (2016). A systematic review of psychosocial correlates of intuitive eating among adult women. *Appetite*, 96, 454–472. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2015.10.012>
- Connors, M., Bisogni, C. A., Sobal, J. & Devine, C. M. (2001). Managing values in personal food systems. *Appetite*, 36(3), 189–200. <https://doi.org/10.1006/appe.2001.0400>
- Contento, I. (2011). *Nutrition education: linking research, theory, and practice*. 2. painos. Sudbury: Jones and Bartlett Publishers.
- Coveney, J. (2006). *Food, morals and meaning. The pleasure and anxiety of eating*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203967355>

- Delaney, M. & McCarthy, M. B. (2014). Saints, sinners and non-believers: the moral space of food. A qualitative exploration of beliefs and perspectives on healthy eating of Irish adults aged 50–70. *Appetite*, 73, 105–13. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2013.10.017>
- Falk, L. W., Sobal, J., Bisogni, C. A., Connors, M. & Devine, C. A. (2001). Managing healthy eating: definitions, classifications, and strategies. *Health Education & Behavior*, 28(4), 425–439. <https://doi.org/10.1177/109019810102800405>
- Friesen, N. (2017). The pedagogical relation past and present: experience, subjectivity and failure. *Journal of Curriculum Studies*, 49(6), 743–756. <https://doi.org/10.1080/00220272.2017.1320427>
- Haack, S. A., & Byker, C. J. (2014). Recent population adherence to and knowledge of United States federal nutrition guides, 1992–2013: a systematic review. *Nutrition Reviews*, 72(10), 613–626. <https://doi.org/10.1111/nure.12140>
- Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R., Niglas, K. & Tynjälä, P. (2005). Kartta kasvatustieteen maastoon. *Kasvatus*, 36(5), 340–354.
- Helkama, K., Myllyniemi, R., & Liebkind, K. (1999). *Johdatus sosiaalipsykologiaan*. Helsinki: Edita.
- Higgs, S. (2015). Social norms and their influence on eating behaviour. *Appetite*, 86, 38–44. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2014.10.021>
- Honneth, A. (2005). *The struggle for recognition. The Moral grammar of social conflicts*. Cambridge: Polity Press.
- Häkli, J., Kallio K. P. & Korkiamäki R. (toim.) (2016). *Myönteinen tunnistaminen*. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseuran Kenttä-sarjan julkaisuja 171. 2. painos. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto. https://www.nuorisotutkimus-seura.fi/images/julkaisuja/myonteinen_tunnistaminen.pdf
- Häkli, J., Korkiamäki, R. & Kallio K. P. (2018). 'Positive recognition' as a preventive approach in child and youth welfare services. *International Journal of Social Pedagogy*, 7(1), 5. <https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2018.v7.1.005>
- Janhonen, K., Mäkelä, J., Palojoki, P. (2015). Perusopetuksen ruokakasvatus ravintotiedosta ruokatajuun. Teoksessa H. Janhonen-Abruquah, P. Palojoki (toim.), *Luova ja vastuullinen kotitalousopetus* (s. 107–120). Helsinki: Helsingin yliopisto, Käytätymystieteellinen tiedekunta, Opettajankoulutuslaitos. <http://hdl.handle.net/10138/157591>
- Jastran, M. M., Bisogni, C. A., Sobal, J., Blake, C. & Devine, C. M. (2009). Eating routines, embedded, value based, modifiable, and reflective. *Appetite*, 52(1), 127–136. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2008.09.003>
- Johnson, S. L. (2016). Developmental and environmental influences on young children's vegetable preferences and consumption. *Advances in Nutrition*, 7(1), S220–S231. <https://doi.org/10.3945/an.115.008706>
- Joy, P., Jackson, R. & Numer, M. A. (2018). Mythical battle: 'good' foods versus 'bad' foods. *Journal of Critical Dietetics*, 4, 2–4. <https://doi.org/10.32920/cd.v4i1.705>
- Kauer, J., Pelchat, M. L., Rozin, P. & Zickgraf, M. L. (2015). Adult picky eating. Phenomenology, taste sensitivity, and psychological correlates. *Appetite*, 90, 219–228. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2015.03.001>
- KEHUVA (s.a.). Kehonkuva hyvinvoinnin perustana. <https://kehuva.com/> Luettu 1.4.2021.
- Latomaa, T. (2008). Kasvatuspsykologia tieteenä – ja käytäntönä. Teoksessa P. Siljander & A. Kivelä (toim.), *Kasvatustieteen tila ja tutkimuskäytännöt* (s. 367–391). Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Latomaa, T. (2011). Mitä ohjaus on? Ohjaus pedagogisena toimintana. *Kasvatus*, 42(1), 46–57.
- Latomaa, T., & Suorsa, T. (toim) (2011). *Kokemuksen tutkimus II: ymmärtävän psykologian syntyhistoriaa ja kehityslinjoja*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Leahy, D., & Pike, J. (2016). 'Just say no to pies': food pedagogies, health education and governmentality. Teoksessa R. Flowers & E. Swan (toim.), *Food pedagogies* (s. 169–182). London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315582689>
- Leahy, D., & Wright, J. (2016). Governing food choices: a critical analysis of school food pedagogies and young people's responses in contemporary times. *Cambridge Journal of Education*, 46(2), 233–246. <https://org.doi/10.1080/0305764X.2015.1118440>
- Lupton, D. (1996). *Food, the body, and the self*. London: Sage Publications Ltd.

- Macht, M. (2008). How emotions affect eating: a five-way model. *Appetite*, 50(1), 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2007.07.002>
- Mennella, J. A., & Bobowski, N. K. (2015). The sweetness and bitterness of childhood: insights from basic research on taste preferences. *Physiological Behavior*, 152(Part B), 502–507. <https://doi.org/10.1016/j.physbeh.2015.05.015>
- Mennella, J. A., Reiter, A. R., & Daniels, M. R. (2016). Vegetable and fruit acceptance during infancy: impact of ontogeny, genetics, and early experiences. *Advances in Nutrition*, 7(1), S211–S219. <https://doi.org/10.3945/an.115.008649>
- Neely, E., Walton, M., & Stephens, C. (2014). Young people's food practices and social relationships. A thematic synthesis. *Appetite*, 82, 50–60. <http://doi.org/10.1016/j.appet.2014.07.005>
- Neuman, N., & Lövestam, E. (2018). Toward a critical dietetics in the Nordic countries. *Journal of Critical Dietetics*, 4(1), 5–13. <https://doi.org/10.32920/cd.v4i1.708>
- Nezlek, J. B., & Forestell, C. A. (2020). Vegetarianism as a social identity. *Current Opinion in Food Science*, 33, 45–51. <https://doi.org/10.1016/j.cofs.2019.12.005>
- Nivala, E., & Ryyänen, S. (2019). *Sosiaalipedagogiikka. Kohti inhimillisempää yhteiskuntaa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Opetushallituksen määräykset ja ohjeet 2014:96*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. (2016). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Opetushallituksen määräykset ja ohjeet 2016:17*. Helsinki: Opetushallitus.
- Perttula, J. (2005). Kokemus ja kokemuksen tutkimus: fenomenologisen erityistieteen tietenteoria. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.), *Kokemuksen tutkimus. Merkitys – Tulkinta – Ymmärtäminen* (s. 115–162). Tartu: Dialogia.
- Pirhonen, J. (2015). Tunnustaminen ja vastavuoroisuus vanhustyössä. *Gerontologia*, 29(1), 25–34. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201505071393>
- Rauhala, L. (2005). *Ihmiskäsitys ihmistyössä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Rich, E. & Evans, J. (2016). Where's pleasure? Exploring the meanings and experiences of pleasure in school-based pedagogies. Teoksessa R. Flowers & E. Swan (toim.), *Food pedagogies* (s. 31–47). London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315582689>
- Risku-Norja, H., Jeronen, E., Kurppa, S., Mikkola, M., & Uitto, A. (toim.) (2012). *Ruoka – oppimisen edellytys ja opetuksen voimavara*. Helsingin yliopisto, Ruralia Instituutti, julkaisuja 25. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/225810>
- Robertson, L., & Scheidler-Benns, J. (2016). Using a wider lens to shift the discourse on food in Canadian curriculum policies. *Cambridge Journal of Education*, 46(2), 157–175. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2015.1091440>
- Rosenfelt, D. L., & Burrow, A. L. (2017). The unified model of vegetarian identity: a conceptual framework for understanding plant-based food choices. *Appetite*, 112, 78–95. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2017.01.017>
- Sobal, J., & Bisogni, C. A. (2009). Constructing food choice decisions. *Annual Behavioral Medicine*, 38(Suppl 1), S37–S46. <https://doi.org/10.1007/s12160-009-9124-5>
- Sobal, J., Bisogni, C. A., & Jastran, M. (2014). Food choice is multifaceted, contextual, dynamic, multilevel, integrated, and diverse. *Mind, Brain and Education*, 8(1), 6–12. <https://doi.org/10.1111/mbe.12044>
- Spronk, I., Kullen, C., Burdon, C., & O'Connor H. (2014). Relationship between nutrition knowledge and dietary intake. *British Journal of Nutrition*, 111(10), 1713–1726. <https://doi.org/10.1017/S0007114514000087>
- Talvia, S. & Anglé, S. (2018) Kohti vaikuttavampaa ohjausta – ruokasuhteen viitekehys ravitsemuskasvatuksen lähestymistapana. *Sosiaalilääketieteellinen Aikauslehti*,
- Uprichard, E., Nettleton, S., & Chappell, P., (2013). 'Food hates' over the life course: an analysis of food narratives from the UK Mass Observation Archive. *Appetite*, 71, 137–143. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2013.08.003>
- Valtion ravitsemusneuvottelukunta. (2016). *Syödään yhdessä – Ruokasuositukset lapsiperheille*. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-302-599-8>. Luettu 1.4.2021
- Valtion ravitsemusneuvottelukunta. (2017). *Syödään ja opitaan yhdessä – kouluruokailusuositus*. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-302-791-6>. Luettu 1.4.2021
- Valtion ravitsemusneuvottelukunta. (2018). *Terveyttä ja iloa ruoasta – varhaiskasvatuksen ruokailusuositus*. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-302-992-7>. Luettu 1.4.2021

Ainedidaktiikka 5(3) (2021)

- Vartanian, L. R., Herman, C. P., & Polivy, J. (2007). Consumption stereotypes and impression management: How you are what you eat. *Appetite*, 48(3), 265–277. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2006.10.008>
- Vartanian, L. R., & Porter, A. M. (2016). Weight stigma and eating behavior: a review of the literature. *Appetite*, 102, 3–14. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2016.01.034>
- Yhdistyneet kansakunnat. (2015). Kestävän kehityksen toimintaohjelma Agenda2030. Epävirallinen suomennos. https://kestavakehitys.fi/documents/2167391/2186383/Agenda2030_ep%C3%A4virallinen+suomennos.pdf/707fe444-6540-49d6-86a3-fd6bee1cf345/Agenda2030_ep%C3%A4virallinen+suomennos.pdf.pdf. Luettu 1.4.2021