



UNIVERSITY OF
EASTERN FINLAND

Varhaiskasvatuksen ammattilaisten käsityksiä
päiväkodin ruokailusta

Venla-Kaisa Leppänen

Soveltavan kasvatustieteen ja opet-
tajankoulutuksen osasto, Joensuu

Itä-Suomen yliopisto

Filosofinen tiedekunta

Varhaiskasvatuksen opettaja

15.12.2023

Itä-Suomen yliopisto, Filosofinen tiedekunta

Soveltavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen osasto

Varhaiskasvatuksen opettaja

Leppänen, Venla-Kaisa: Varhaiskasvatuksen ammattilaisten käsityksiä päiväkodin ruokailusta

Opinnäytetutkielma, 46 sivua, 2 liitettä (49 sivua)

Tutkielman ohjaaja, yliopistonlehtori Titta Kettukangas

Joulukuu 2023

TIIVISTELMÄ

Tässä kandidaatintutkielmassa tarkastellaan varhaiskasvatuksen ammattilaisten käsityksiä ruokakasvatuksesta. Tarkoituksena on kuvata varhaiskasvatuksen ammattilaisten ruokailuun liittyviä arvoja ja asenteita sekä heidän käsityksiään ruokailuun vaikuttavista tekijöistä. Varhaiskasvatuksen ammattilaisten ruokailuun liittyviä käsityksiä ja siten heidän kasvatusajatteluaan on tärkeä tutkia, sillä ne vaikuttavat siihen, miten ammattilaiset ruokakasvatusta käytännön työssään toteuttavat.

Tutkimus on laadullinen tutkimus. Tutkimusaineisto kerättiin puolistrukturoiduilla haastatteluilla Microsoft Teams -sovelluksen avulla. Tutkimusaineisto koostuu kuudesta varhaiskasvatuksen ammattilaisen haastattelusta. Tutkimusaineiston analysointiin käytettiin sekä teoriaohjaavaa että aineistolähtöistä sisällönanalyysia. Teoriaohjaava analyysi perustui Mitan ym. luomaan positiivisen ruokailuympäristön käsitteelliseen malliin.

Tulosten mukaan varhaiskasvatuksen ammattilaiset pitivät ruokailun tärkeinä tekijöinä keskustelunomaista ja rauhallista ilmapiiriä, lasten aktiivista osallistumista sekä tavoitetta positiivisen ruokasuhteen kehittymisestä tulevaisuutta varten. Ruoan terveystaikutuksia ja terveellisen ruokasuhteen muodostumista pohdittiin aikaisempiin tutkimuksiin nähden melko vähän. Ruokailuun keskeisimmin vaikuttavina tekijöinä varhaiskasvatuksen ammattilaiset näkivät tiimityön toimivuuden ja jaetun ruokakasvatusajattelun sekä ruokailuun liittyvät resurssit, etenkin henkilöstön sekä fyysiseen ympäristön osalta.

Avainsanat

Varhaiskasvatus, ruokakasvatus, kasvatusajattelu, ruokailuympäristö

Sisältö

1	Johdanto.....	3
1	Ruokakasvatus ja kasvatusajattelu	5
2	Ruokailu ja sen ympäristö	8
2.1	Oppimisympäristö ja sen eri ulottuvuudet.....	9
2.2	Varhaiskasvatuksen ruokailuympäristö	10
3	Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset.....	13
4	Tutkimuksen toteutus.....	13
4.1	Tutkimusmenetelmä.....	14
4.2	Aineiston koontimenetelmä ja tutkimukseen osallistujat	14
4.3	Aineiston analyysi	16
5	Tutkimustulokset.....	20
5.1	Ihmiset	21
5.2	Positiivinen emotionaalinen sävy	24
5.3	Säännöt, odotukset ja rutiinit.....	25
5.4	Toiminnot	27
5.5	Seuraukset.....	29
5.6	Tilat ja välineet	31
6	Tulosten tarkastelu ja pohdinta	32
6.1	Millaisia piirteitä varhaiskasvatuksen ammattilaiset pitävät tärkeinä ruokailussa?.....	32
6.2	Mitkä tekijät vaikuttavat lasten ruokailuun?.....	36
6.3	Luotettavuus.....	38
6.4	Jatkotutkimusaiheet.....	40
	Lähteet	42
	Liitteet	47

1 Johdanto

Ruokailu ja syöminen ovat kiinteitä osia lasten varhaiskasvatuspäivää Suomessa. Enemmistö lapsista syö varhaiskasvatuspäivänsä aikana kolme ateriaa, ja ruokailuhetket muodostavat ajallisesti ison osan päivästä. Tämän myötä varhaiskasvatuksella ja varhaiskasvatuksen henkilöstöllä on varsin suuri vaikutus siihen, millainen suhde lapselle muodostuu ruokaa ja syömistä kohtaan. Jokainen ruokailutilanne tulee myös ymmärtää kasvatustilanteena, jossa jokainen varhaiskasvatuksen ammattilainen toimii esimerkillään mallina lapselle. (VRN, 2018, s. 69–70.)

Ruokaan liittyvä kasvatusta on aikaisemmin liittynyt vahvasti ravitsemuskasvatukseen ja terveyden edistämiseen, mutta viime vuosina näiden rinnalla on alettu puhua yhä enemmän ruokakasvatuksesta (Talvia & Anglé, 2018, s. 260). Ruokakasvatukselle ei ole olemassa yhteisesti jaettua tarkkaa määritelmää. Tässä tutkielmassa siihen katsotaan kuuluvan erityisesti ruokaan, ravitsemukseen ja syömiseen liittyvän opetuksen kasvatuksellinen luonne (Talvia & Helkkola, 2020). Varhaiskasvatuksen ruokailua ohjaa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2022) sekä Esiopetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2014) lisäksi Valtion Ravitsemusneuvottelukunnan asettamat varhaiskasvatuksen ruokailusuositukset (VRN, 2018). Ohjaavissa asiakirjoissa ruokakasvatuksen keskeiseksi tavoitteeksi on asetettu myönteisen suhtautumisen edistäminen ruokaa ja syömistä kohtaan sekä monipuolisten ja terveellisten ruokatottumusten tukeminen (Opetushallitus, 2022; VRN, 2018, s. 29). Tämä painotus toisaalta ruoan terveysvaikutuksia ja toisaalta ruoan ja ruokailun mielihyvää tuottavaa vaikutusta kohtaan käy ilmi myös ruokailusuositusten nimestä 'Terveyttä ja iloa ruoasta'.

Tutkielmani on toteutettu osana Kokonaisvaltaista ruokakasvatusta varhaiskasvatukseen ja perusopetukseen-hanketta (KOKOAVA-hanke, v. 2020–2023). Tarkastelen tutkielmassani varhaiskasvatuksen ammattilaisten käsityksiä päiväkodin ruokailusta. Varhaiskasvatuksen ammattilaisilla tarkoitetaan tässä tutkielmassa eri ammattinimikkeillä toimivia kasvatustilanteissa olevia työntekijöitä varhaiskasvatuksessa. Viittaan tähän ryhmään myös termillä 'henkilöstö'. Varhaiskasvatuksen ammattilaisten näkökulmaa, asenteita ja arvoja ruokailuun ja ruokakasvatukseen liittyen on tutkittu Suomessa melko vähän. Aihetta on tärkeä tutkia lisää tästä näkökulmasta, sillä

varhaiskasvatuksen ammattilaisten rooli ja merkitys ruokailussa on keskeinen. He vaikuttavat omalla esimerkillään lasten ruokaan liittyviin asenteisiin, uskomuksiin, ruokavalioon sekä terveystietoisuuteen pitkälle aikuisuuteen asti (VRN, 2018, s. 13–14, 69). Ruokailuun liittyvien käsitysten tutkiminen on puolestaan tärkeää, sillä työntekijän käsitykset vaikuttavat suurelta osin siihen, millaista ruokakasvatusta hän käytännössä toteuttaa ja millaisen ilmapiirin hän ruokailuun omalla toiminnallaan luo. Ruokailuun liittyvät käsitykset ovat yhteydessä työntekijän varhaiskasvatusajatteluun ja ruokasuhteeseen. Varhaiskasvatusajattelu sisältää käsitysten lisäksi henkilön varhaiskasvatukseen kohdistamat merkitykset, tulkinnat, uskomukset ja mielipiteet (Härkönen 2003), kun taas ruokasuhteeseen koostuu ruokaan ja syömiseen liittyvistä kokemuksista sekä niille annetuista tulkinnoista ja merkityksistä (Talvia & Anglé, 2018, s. 262).

Varhaiskasvatuksen ruokakasvatuksen tulisi näkyä ruokailun lisäksi laajasti muissa päivän toiminnoissa ja oppimisympäristöissä (VRN, 2018, s. 63). Olen kuitenkin rajannut tämän tutkimuksen käsittelemään ainoastaan ruokailutilanteita ja tarkemmin ryhmätaruokailussa tapahtuvaa ruokailua. Ruokalaympäristön haasteita ja hyötyjä sekä ruokakasvatuksen eroja kotiryhmäruokailun ja ruokalaruokailun välillä varhaiskasvatuksessa on tarkasteltu KOKOAVA-hankkeen yhteydessä Kontturin ja Taskisen (2023) kandidaatin tutkielmassa. Ruokailuympäristö ymmärretään tässä tutkielmassa muodostuvan fyysisestä, psyykkisestä ja sosiaalisesta ulottuvuudesta (Opetushallitus, 2022, s. 34–35).

Tutkielman aluksi esittelen aiheeseen liittyvän teoreettisen viitekehyksen. Olen jakanut viitekehyksen kahteen osaan: käsittelen ensin ruokakasvatusta ja kasvatusajattelua, jonka jälkeen tarkastelen oppimisympäristön eri ulottuvuuksia ja tarkemmin varhaiskasvatuksen ruokailuympäristöä. Teoreettisen viitekehyksen jälkeen esittelen tutkimuksen tehtävän ja tutkimuskysymykset sekä tarkemmin tutkimuksen toteuttamiseen käytetyt menetelmät perusteluineen sekä analyysin rakentumisen. Lopuksi esittelen tutkimustulokset pääluokittain ja tarkastelen saatuja tuloksia suhteessa aikaisempaan tutkimukseen, varhaiskasvatuksen ruokailua ohjaaviin asiakirjoihin ja aiheesta käytyyn keskusteluun. Viimeisenä pohdin tutkimusprosessin luotettavuutta ja eettisiä valintoja sekä esittelen tulosten pohjalta syntyneitä jatkotutkimusideoita.

1 Ruokakasvatus ja kasvatusajattelu

Ruokakasvatus on käsitteenä melko uusi, vaikka sitä vastaavalla toiminnalla on jo pitkä historia (Talvia, ym., 2021, s. 71). Nykyisin käsitettä käytetään varhaiskasvatusta ja varhaiskasvatuksen ruokailua ohjaavista asiakirjoista varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2022) sekä varhaiskasvatuksen ruokailusuosituksissa (VRN, 2018). Vuonna 2014 laaditussa Esiopetus suunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014) käsitettä ei sen sijaan käytetä. Ruokakasvatuksen terveystavoitteita painottaessa on tapana käyttää käsitettä 'ravitsemuskasvatus' (Talvia & Anglé 2018, s. 260; VRN 2018, s. 29). Vaikka käsite 'ruokakasvatus' on jo melko laajasti käytössä, käsitteelle ei ole olemassa yleisesti vakiintunutta tarkkaa määritelmää. Laajimmillaan sillä tarkoitetaan kaikkea ruokaan, ravitsemukseen ja syömiseen liittyvää opetusta, ohjausta valistusta sekä viestintää. Mikäli halutaan painottaa ruokakasvatuksen kasvatuksellista luonnetta, liitetään siihen tavoitteellisuus, systemaattisuus, pitkäjänteisyys sekä kasvatettavan edun ja yleisen hyvän tavoittelu. (Talvia & Helkkola, 2020.) Varhaiskasvatuksessa toteutettava ruokakasvatus voidaan jakaa kolmeen osaan, joista ensimmäinen on ruokakasvatuksen toteuttaminen pedagogisena toimintana, esimerkiksi tuokioiden, projektien, leikkien tai laulujen yhteydessä. Toinen osa-alue liittyy ruokailuympäristön ja ruokailutilanteen järjestämiseen ja viimeinen aikuisten tuottamaan ruokapuheeseen. (Ruokakasvatusyhdistys Ruukku ry, 2023.) Tässä tutkielmassa tarkastellaan erityisesti henkilöstön käsityksiä ruokailuympäristöön ja -tilanteeseen liittyen.

Se, millaista ruokakasvatusta varhaiskasvatuksen ammattilainen toteuttaa, on vahvasti kytköksissä hänen varhaiskasvatusajatteluunsa ja -näkemysensä. Varhaiskasvatusajattelulla tarkoitetaan varhaiskasvatukseen kohdistuvia käsityksiä, merkityksiä, tulkintoja, uskomuksia sekä mielipiteitä. Varhaiskasvatusajattelu on yksi varhaiskasvatuskäsitteen neljästä ulottuvuudesta käytännöllisen, tieteellisen ja oppiaineulottuvuuden rinnalla ja siihen katsotaan sisältyvän sekä arkinen että tieteellinen ajattelu. (Härkönen 2003, s. 217–221.) Kasvatusnäkemys tai -käsitys on puolestaan yksi kasvatusajattelun osa-alue ja sillä tarkoitetaan kasvatusta, lasta, lapsuutta ja oppimista koskevia perusolettamuksia (Nummenmaa 2006, s. 24). Ruokakasvatuksen kontekstissa varhaiskasvatuksen ammattilainen muodostaa siis oman näkemyksensä muun muassa siitä, mitkä ovat

hänen mielestään ruokailun tai ruokakasvatuksen keskeiset arvot ja tavoitteet sekä millainen on lapsen tai varhaiskasvatuksen ammattilaisen rooli ruokailun aikana.

Ruokakasvatuksen osalta kasvatusajatteluun liittyy varhaiskasvatuksen ammattilaisen oma ruokasuhte. Talvia ja Anglé (2018, s. 262) ovat määritelleet ruokasuhteen ”koko elämän ajan kertyneiden, ruokaan ja syömiseen liittyvien yksilöllisten kokemusten, sekä yksilön näille kokemuksilleen antamien tulkintojen ja merkitysten muodostamaksi ainutlaatuiseksi kokonaisuudeksi, joka elää tilanteen ja kontekstin mukaan”. Ruokasuhte vaikuttaa siihen, miten henkilö suhtautuu ruokaan ja ruokailuun. On pidetty tärkeänä, että varhaiskasvatuksen ammattilaiset olisivat tietoisia omasta ruokasuhteestaan sekä sen eri puolista ja vaikutuksesta ruokakasvattajana toimimiseen, jotta ymmärrys omaa suhtautumista ja lasten ruokakäyttäytymistä kohtaan kasvaisi (Talvia ym., 2021, s. 82–84).

Ruokakasvatuksen tavoitteita määritellään sekä valtakunnallisissa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2022) että varhaiskasvatuksen ruokasuosituksissa (VRN, 2018). Keskeiseksi tavoitteeksi on asetettu edistää myönteistä suhtautumista ruokaan ja syömiseen sekä tukea monipuolisia ja terveellisiä ruokatottumuksia. Lisäksi kasvattajien tehtävänä nähdään ohjata lapsia omatoimiseen ruokailuun sekä monipuoliseen ja riittävään syömiseen. Asiakirjoissa ohjataan ruokakasvatuksen toteuttamiseen ruokailutilanteiden lisäksi osana muuta toimintaa ja sen näkymiseen laajasti varhaiskasvatuksen toimintakulttuurissa, oppimisympäristöissä ja eri toiminnoissa. Korostettuna on myös kiireettömän ilmapiirin ja ruokapuheen merkitys sekä ruokaan tutustuminen ja sen tutkiminen eri aistien avulla. (Opetushallitus, 2022, s. 50; VRN, 2018, s. 63–64.) Aistilähtöistä, lapsilähtöistä ja ruoan tutkimiseen painottavaa ruokakasvatusta voidaan toteuttaa Sapere-menetelmällä (Ojansivu, Sandell, Langström & Lyytikäinen, 2014). Varhaiskasvatuksen ammattilaisten omaa toimintaa ruokailun aikana pidetään merkityksellisenä, sillä he vaikuttavat omalla suhtautumisellaan lapsen syömään oppimiseen ja ruokailutottumusten kehittymiseen sekä siihen, millainen suhde lapselle muodostuu ruokaan, syömiseen ja ruumiiseensa (Metsomäki, 2006, s. 208; VRN, 2018, s. 14).

Lapsen osallisuus, vaikuttaminen ja toimijuus ovat keskeisiä teemoja ja arvoja suomalaisessa varhaiskasvatuksessa (Opetushallitus, 2022). Myös ruokakasvatuksessa korostetaan lapsen mahdollisuutta osallistua ja vaikuttaa ruokailun käytäntöihin. Osallisuutta voi vahvistaa muun muassa antamalla lapsen valita ja annostella oman ruokansa sekä ottaa lapsi mukaan ruoan valmistamiseen, ruokailuun liittyvien sääntöjen laatimiseen tai ruokalistan kehittelyyn. Yhtenä merkittävänä tekijänä on myös lapsen kehonsisäisten viestien, kuten nälän ja kylläisyyden tunteiden tunnistamisen vahvistaminen ja tukeminen. (VRN, 2018, s. 65–68.) Varhaiskasvatuksen ammattilaisten ja lasten välistä vuorovaikutusta tutkittaessa on havaittu, ettei lasten kehonsisäisiä viestejä aina kunnioiteta. Metsomäki (2006) tutki väitöskirjassaan lasten ja aikuisten kohtaamista ja vuorovaikutusta ryhmäperhepäiväkodin ruokailutilanteissa. Tutkimuksessa hahmottui kolme kohtaamistyyppiä, joista kahdessa lasten näkemykset olivat keskeisessä roolissa. Sen sijaan yksi kohtaamistyyppi oli sellainen, jossa lapsen oikeus määrätä kehostaan ja aikuisen velvollisuus huolehtia lapsen hyvinvoinnista asettuivat vastakkain.

Useissa muissakin lasten ja aikuisten väliseen vuorovaikutukseen keskittyneissä tutkimuksissa on havaittu, että ruokailutilanteissa valta ja hallinta on usein aikuisilla, eikä lapsen oikeudelle määrätä kehostaan ja seurata ruumiillisia kokemuksiaan jää juurikaan tilaa (Hansen, 2016, s. 6; Hansen & Kristensen, 2017, s. 485–487; Kuukka, 2015, s. 119–120). Lisäksi aikuisten näkökulmasta keskeisimpänä ruokakasvatuksen tavoitteena on usein näyttäytynyt terveellisten ruokattumusten kehittymisen tukeminen (Hansen, 2016; Hansen & Kristensen, 2017; Harte, Teobald & Trost, 2019). Yhtenä perusteluna tähän on esitetty sitä, että aikuisilla, kuten varhaiskasvatuksen ammattilaisilla, on hyvin vahva tarve pitää lapsista huolta ja lapsen ruokkiminen ja riittävän ravitsemuksen varmistaminen on yksi olennainen huolenpidon muoto (Brembeck & Johansson, 2010, s. 805).

Varhaiskasvatuksen ammattilaisten ja 1–3-vuotiaiden lasten välistä vuorovaikutusta tutkittaessa opettajien ja lasten välisen vuorovaikutuksen on huomattu olleen ruokailun aikana hyvin vähäistä ja opettajien toimineen vuorovaikutustilanteissa pitkälti ohjaavassa ja tiedottavassa roolissa (Hallam, Fouts, Bargreen & Perkins, 2016). Vuorovaikutustilanteiden lisäksi aikuisten käsityk-

siä ja näkemyksiä lasten ruokailuun liittyen on tutkittu myös aikuisten kirjoittamia julkisia verkkotekstejä tarkastelemalla (Karlsson, 2012, s. 238–243). Tutkimuksen mukaan valtaosa teksteistä oli luonteeltaan valistavia ja ongelmakeskeisiä. Lisäksi teksteistä välittyi vahva kahtiajako terveellisiin ja epäterveellisiin ruokiin ja taustalla näytti olevan huoli lapsista ja heidän terveydentilastaan sekä lyhyellä että pitkällä tähtäimellä.

Ruokakasvatusta varhaiskasvatuksessa on tutkittu lähes ainoastaan joko havainnoimalla ruokailua sekä varhaiskasvatuksen ammattilaisten ja lasten välistä vuorovaikutusta ruokailun aikana tai varhaiskasvatuksen ammattilaisten mielipiteitä selvittämällä. Lasten näkökulmasta asiaa ei ole opinnäytetöiden lisäksi juurikaan tarkasteltu. Kouluikäisten kokemuksia ruokailutilanteesta ovat tutkineet Talvia ja Tuijula (2018). Tutkimukseen osallistuneiden lasten puheista välittyi tyytymättömyys siihen, että säännöt ja käytännöt olivat aikuisten määrittämiä. Lapset olisivat toivoneet oman osallisuutensa ja omien valinnanmahdollisuuksiensa lisääntymistä. Myös ruokailussa vallitseva kiire ja melu koettiin häiritsevinä, mutta kiitollisuutta koettiin maksuttomasta kouluruoasta ja mahdollisuudesta viettää aikaa vertaistensa kanssa.

Kansallisen koulutuksen arviointikeskus Karvi on julkaissut arvioinnin (Repo ym., 2019, s. 86–88) koskien varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden toteutumista päiväkodeissa ja perhepäivähoitossa. Arvioinnin yhtenä osa-alueena oli ruokakasvatus ja arviontiin osallistuneiden varhaiskasvatuksen ammattilaisista suurin osa koki, että ruokailutilanteita hyödynnetään suunnitelmallisina oppimistilanteina päivittäin ja että ryhmän ruokailukäytännöt edistävät päivittäin myönteistä suhtautumista ruokaan. Toisaalta ruokailujen pedagogisen laadun koettiin vaihtelevan, ruokailuun liitettiin kiireen ja riittämättömyyden tunteita ja etenkin pienten lasten ruokailut koettiin stressaavina.

2 Ruokailu ja sen ympäristö

Ruokailun ympäristöstä puhuttaessa voidaan käyttää ruokailuympäristön, oppimisympäristön sekä (pedagogisen) toimintaympäristön käsitteitä. Erityisesti varhaiskasvatuksessa on ollut tapana käyttää pedagogisen toimintaympäristön käsitettä oppimisympäristö -käsitteen rinnalla

(Raittila & Siippainen 2017, s. 203). Esittelen aluksi oppimisympäristö-käsitteen määrittelyä, oppimisympäristön roolia varhaiskasvatuksessa sekä sen eri ulottuvuuksia. Tämän jälkeen tarkastelen tarkemmin varhaiskasvatuksen ruokailuympäristöä ja aiheeseen liittyvää aikaisempaa tutkimusta.

2.1 Oppimisympäristö ja sen eri ulottuvuudet

Varhaiskasvatuslain (10 §) mukaan varhaiskasvatusympäristön tulee olla kehittävä, oppimista edistävä sekä lapsen iän ja kehityksen huomioivalla tavalla terveellinen ja turvallinen. Lisäksi toimilojen ja toimintavälineiden tulee olla asianmukaisia ja niissä tulee huomioida esteettömyys. (Varhaiskasvatuslaki 36/1973.) Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2022) sekä esiopetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2018) oppimisympäristöt määritellään sellaisiksi tiloiksi, paikoiksi, yhteisöiksi, käytänteiksi, välineiksi ja tarvikkeiksi, jotka tukevat lasten kehitystä, oppimista ja vuorovaikutusta. Oppimisympäristöt ovat kytköksissä aikaan, paikkaan sekä ympäröivään kulttuuriin (Kronqvist & Kumpulainen, 2011, s. 51).

Nykyisin varhaiskasvatusympäristöstä puhuttaessa korostetaan sen aktiivista, muuttuvaa ja yhteisessä toiminnassa rakentuvaa luonnetta (Havu-Nuutinen, Kärkkäinen & Waltzer, 2022; Raittila & Siippainen, 2017). Aikuisilla on valta-asemansa vuoksi keskeinen rooli toimintaympäristön muotoutumisessa (Raittila, 2023), mutta tärkeänä pidetään sitä, että myös ryhmän lapset pääsisivät aktiivisesti osallistumaan ympäristön suunnittelemiseen ja rakentamiseen (Opetushallitus, 2014 & 2022; Raittila & Siippainen, 2017, s. 205). Kronqvist ja Kumpulainen (2011, s. 51) ovat määrittäneet oppimista edistävän oppimisympäristön tunnusmerkeiksi päämääräsuuntautuneisuuden, kompleksisuuden, autenttisuuden, vuorovaikutteisuuden, eettisen ja moraalisen reflektoinnin sekä arvioinnin ja seurannan mahdollisuuden.

Oppimisympäristöjen luokitteluun ei ole olemassa yksiselitteistä jaottelua. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2022) sekä esiopetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014) oppimisympäristöt jaetaan fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen ulottuvuuteen. Tätä jaottelua noudatetaan myös tässä tutkielmassa. Toisinaan jaotteluun otetaan mukaan muitakin

ulottuvuuksia, kuten emotionaalinen ja kognitiivinen (Helenius & Lummelahti, 2018, s. 148–149) tai digitaalinen (Manninen ym., 2007) ulottuvuus.

Fyysiseen ympäristöön katsotaan liittyvän tilat ja paikat rakennelmineen, kalusteineen, välineineen, esineineen ja tarvikkeineen sisällä ja ulkona. Siihen on yhteydessä myös ympäristön ergonomisuus, esteettömyys, viihtyvyys, valaistus sekä akustiikka. Ulkona ympäristönä voi toimia pihan lisäksi esimerkiksi lähimetsä tai puisto. (Helenius & Lummelahti, 2018, s. 147–148.) Sekä sosiaalisessa että psyykkisessä ulottuvuudessa keskeisinä tekijöinä ovat yksilön osallisuus ja toimijuus (Havu-Nuutinen ym., 2022, s. 43). Lisäksi sosiaalisessa ulottuvuudessa korostuu ihmisten välinen vuorovaikutus, ryhmäprosessit, säännöt sekä henkinen ilmapiiri (Manninen ym., 2007, s. 39; VRN, 2018, s. 75). Psyykkinen ulottuvuus painottaa puolestaan yksilön mahdollisuutta vaikuttaa ja toteuttaa itseänsä ja siihen liittyvät oikeudenmukaisuuden, tasa-arvoisuuden ja yksilöllisyyden kysymykset (Nuikkinen, 2009). Lisäksi psyykkisen ympäristön osa-alueina ovat huomatuksi tuleminen, kunnioitus sekä arvostus (Helenius & Lummelahti, 2018, s. 148). Varhaiskasvatuksen tutkimuksissa ei ole juurikaan käytetty sosiaalisen ja psyykkisen oppimisympäristön käsitteitä, vaikka aiheeseen liittyvää tutkimusta esimerkiksi edellä mainituista osallisuuden, vuorovaikutuksen ja hyvinvoinnin teemoista on tehty monipuolisesti (Raittila, 2023).

Vaikka ympäristön eri ulottuvuudet on edellä esitelty toisistaan erillisinä, ovat ne käytännössä vahvasti kietoutuneina toisiinsa. Esimerkiksi fyysinen ympäristö luo toiminnalle konkreettiset puitteet ja parhaimmillaan tukee ja mahdollistaa sosiaalisten sekä psyykkisten tavoitteiden toteutumisen. Toisaalta hienoinakaan fyysinen ympäristö ei itsessään riitä, mikäli sen pedagoginen käyttö ei ole monipuolista ja edistä lapsen etua (Havu-Nuutinen ym., 2022).

2.2 Varhaiskasvatuksen ruokailuympäristö

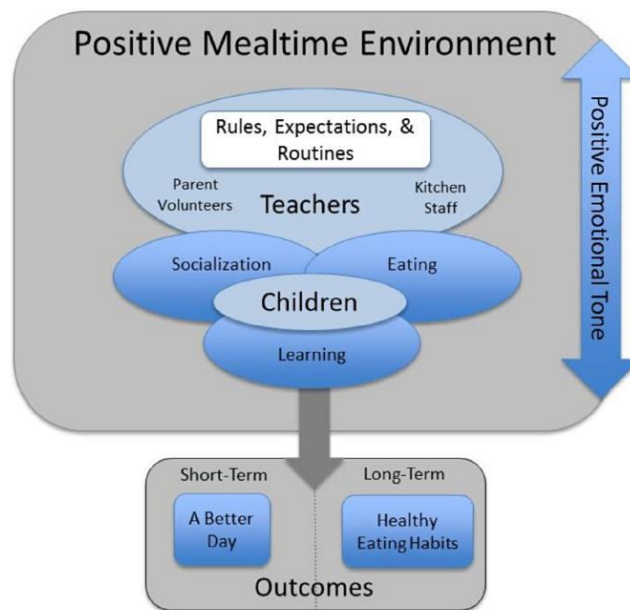
Päiväkodissa ruokailu voidaan järjestää ryhmän omassa toimitilassa, ruokailuun erikseen varatussa tilassa, muussa yhteisessä käytössä olevassa tilassa tai esimerkiksi ulkona (VRN, 2018, s. 75). Päiväkodin tilansuunnittelun ohjekortissa (Rakennustietosäätiö, 2019, s. 14) suurissa toimipaikoissa ruokailu ohjeistetaan järjestämään ruokailukäyttöön osoitetussa omassa tilassaan, jota

lapset käyttävät porrastetusti. Lisäksi mainitaan, että ruokailu voidaan etenkin pienten lasten kohdalla järjestää myös omassa tilassaan. Tällöin puhutaan kotiryhmäruokailusta tai ryhmätilaruokailusta. Viime vuosina varhaiskasvatuksen fyysisissä ympäristöissä on tapahtunut muutoksia ja yksi muutos on isoissa ruokasaleissa ruokailun yleistyminen (Raittila, 2023). Ruokalaruokailun vaikutuksista varhaiskasvatusikäisten lasten ruokakasvatukseen ja syömiseen ei ole vielä paljon tutkittua tietoa, mutta ainakin muutamissa tutkimuksissa ja selvityksissä ruokalan kiire, melu ja rauhattomuus on nähty haasteena (Rantala ym., 2020; Repo ym., 2019, s. 88). Varhaiskasvatusikäisten lasten ruokaillessa koulujen ruokasaleissa heidän on myös havaittu syövän hyvin vähän tai lakanneen jopa syömästä kokonaan (Rantala ym., 2020, s. 48).

Varhaiskasvatuksen ruokailusuosituksissa (VRN, 2018) painotetaan ruokailuympäristön merkitystä ruokailun viihtyvyyteen ja lapsen ruokahuluun vaikuttavana tekijänä. Aikuisten velvollisuudeksi asetetaan ruokailuympäristön järjestäminen siten, että terveelliset valinnat, miellyttävä sosiaalinen kanssakäyminen sekä hyvinvointia tukeva oppiminen mahdollistuu. Keskeisiksi tekijöiksi hyvässä ruokailuympäristössä nimetään ruokailutilanteen rauhallisuus, turvallisuus sekä myönteinen ja kiireetön tunnelma. Kalusteiden tulisi olla oikein mitoitettuja ja varhaiskasvatusikäisten lasten erityistarpeet tulisi huomioida, mikäli he ruokailevat samassa tilassa koululaisten kanssa. Ympäristön akustiikkaan, esteettisyyteen ja ruokien aseteluun tulisi myös panostaa ja kasvatushenkilöstön olisi hyvä ruokailla esimerkkinä lapsille. Lasten osallisuuden vahvistamisen keinoiksi esitetään puolestaan selkeät struktuurit, kuvatuon käyttö sekä lasten osallistumisen mahdollistaminen puhtaanapitotehtäviin. (VRN, 2018, s. 14, 75–76.)

Varhaiskasvatuksen opettajien näkemyksiä varhaiskasvatuksen ruokailuympäristöstä ovat tutkineet Mita, Grey ja Goodell (2015) sekä laajemmin koko oppimisympäristön osalta Havu-Nuutinen, Kärkkäinen ja Waltzer (2022). Molemmissa tutkimuksissa korostui ympäristön eri ulottuvuuksien yhteen kietoutuneisuus ja varhaiskasvatuksen opettajien käsitys siitä, että positiivinen ympäristö saavutetaan ainoastaan eri tekijöiden yhteisvaikutuksesta. Havu-Nuutisen ym. tutkimuksessa (2022) opettajat arvostivat fyysisen ulottuvuuden osalta monipuolisuutta, lapsen edun mukaisuutta, esteettisyyttä sekä moniaistisuutta. Sosiaalisen ja pedagogisen ympäristön osalta

keskeisiksi asioiksi nousivat puolestaan lasten osallisuus ja toimijuus sekä aktiivinen vuorovaikutus eri osapuolten välillä. Mita ym. (2015) ovat luoneet käsitteellisen mallin positiivisesta ruokailuympäristöstä (Positive mealtime environment, kuvio 1). Mallissa korostuu aikuisten rooli positiivisen ilmapiiriin sekä ruokailuun liitettyjen sääntöjen, odotusten ja rutiinien luojana ja ylläpitäjänä. Positiivisella ruokailuympäristöllä ajatellaan saavutettavan positiivisia tuloksia sekä ruokailun aikana (sosialisaatio, syöminen, oppiminen) sekä ruokailutilanteen ulkopuolella niin lyhyellä kuin pitkälläkin tähtäimellä.



Kuvio 1 Positiivisen ruokailuympäristön käsitteellinen malli (Mita ym., 2015, s. 40)

Varhaiskasvatuksen ruokailuympäristöä on tutkinut myös Lehto (2020) väitöskirjassaan. Hän selvitti päiväkotien ruokailuympäristön yhteyttä lasten ruoankäyttöön ja ravinnonsaantiin. Ruoankäyttöön ja ravinnonsaantiin vaikuttavina ympäristötekijöinä hän havaitsi muun muassa varhaiskasvatuksen ammattilaisten mielipiteen ruuasta, heidän lounastamisen yhdessä lasten kanssa, ruokailuun liittyvät kirjalliset säännöt sekä raportoidut yhteistyöhaasteet ruokapalvelun kanssa.

Yhteenvedon voidaan todeta, että sekä varhaiskasvatuksen ammattilaisen kasvatusajattelulla että ruokailun ympäristöllä on keskeinen rooli lapsen ruokailussa päiväkodissa. Ruokailuympäristön osalta tulee huomioida sen moniulotteisuus ja eri ulottuvuuksien vaikuttaminen toinen

toisiinsa. Kasvatusajattelun osalta puolestaan on hyvä ymmärtää sen merkitys ja vaikutus yksittäisen työntekijän toteuttaman ruokakasvatuksen taustalla. Tässä tutkielmassa tarkastellaan ruokailuun liittyviä käsityksiä, jotka ovat osa varhaiskasvatusajattelua. Varhaiskasvatuksen ammattilaisten käsitysten tutkiminen on tärkeää, sillä niiden on todettu vaikuttavan heidän käyttäytymiseensä ruokailun aikana ja sen myötä myös lasten syömiseen (Mita ym., 2015, s. 38).

3 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän kandidaatintutkielman tutkimustehtävänä on selvittää, millaisia käsityksiä varhaiskasvatuksen ammattilaisilla on päiväkodin ruokailusta. Käsityksiä tutkimalla tarkastellaan samalla ammattilaisten kasvatusajattelua. Tarkoituksena on kuvata varhaiskasvatuksen ammattilaisten ruokailuun liittyviä arvoja ja asenteita sekä heidän käsityksiään ruokailuun vaikuttavista tekijöistä. Tutkielmassa tarkastellaan päiväkodin ryhmätilassa tapahtuvaa ruokailua.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaisia piirteitä varhaiskasvatuksen ammattilaiset pitävät tärkeinä ruokailussa?
2. Mitkä tekijät vaikuttavat lasten ruokailuun?

4 Tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa käsittelen tutkimuksen toteutusta. Ensin kuvaan tutkimuksessa käytettyä tutkimusmenetelmää, jonka jälkeen esittelen aineiston koontimenetelmää sekä tutkimukseen osallistujia. Lopuksi määrittelen tutkimusaineiston analyysimenetelmän ja avaan tarkemmin aineiston analyysin vaiheita.

4.1 Tutkimusmenetelmä

Tutkielmassani lähestyn varhaiskasvatuksen ammattilaisten käsityksiä ruokailusta laadullisen eli kvalitatiivisen tutkimuksen keinoin. Laadullisen tutkimuksen tavoitteena on tuottaa mahdollisimman rikasta ja yksityiskohtaista tietoa sekä teoreettisesti mielekäs tulkinta jostain ilmiöstä (Juuti & Puusa, 2020a, s. 10; Puusa & Juuti, 2020b, s. 73). Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä myös eri tutkimusten vaiheiden yhteen kietoutuneisuus eli se, ettei tutkimusprosessi etene selkeästi erillisistä vaiheista toisiin ennalta määrättyssä järjestyksessä (Eskola & Suoranta, 2005, s. 16).

Olen kiinnostunut varhaiskasvatuksen ammattilaisten omista kokemuksista, arvoista, asenteista ja mielipiteistä ruokakasvatukseen liittyen. Laadullisen tutkimuksen käyttäminen sopii hyvin tutkimustehtävääni, sillä laadullisesta tutkimusta on ollut tapana käyttää silloin, kun ollaan kiinnostuneita tarkastelemaan tutkimuksen kohdetta tutkittavien henkilöiden näkökulmasta, heidän näkemyksiään, kokemuksiaan tai heidän tutkimuksen kohteelle antamia merkityksiään (Juuti & Puusa, 2020a, s. 9, 13).

4.2 Aineiston koontimenetelmä ja tutkimukseen osallistujat

Kandidaatin tutkielmani on toteutettu osana KOKOAVA - Kokonaisvaltaista ruokakasvatusta varhaiskasvatukseen ja perusopetukseen -hanketta. Hanke toteutettiin vuosina 2021–2023 Itä-Suomen yliopiston, Ruokakasvatusyhdistys Ruukku ry:n ja Suomen Sydänliitto ry:n yhteistyönä. Hankkeen rahoittajana toimii Maa- ja metsätalousministeriö. Hankkeen tarkoituksena oli kehittää ruokakasvatusta kunnissa sekä levittää toimivia ruokakasvatuksen malleja ja käytäntöjä päiväkoteihin ja kouluihin. (Laitinen ym., 2023.) Aineiston koontiin eli haastateltavien hankkimiseen, haastattelurungon laatimiseen sekä haastatteluiden tekemiseen osallistui lisäksi kaksi KOKOAVA-hankkeen työntekijää sekä toinen kandidaatintutkielmaa tekevä opiskelija. Aineiston litteroinnin teimme yhdessä tämän toisen opiskelijan kanssa.

Hankkeessa toteutettiin keväällä 2023 kysely, jonka tarkoituksena oli selvittää vastaajien kokemuksia ja käsityksiä ruokailun ja ruokakasvatuksen haasteista ja mahdollisuuksista eri tavoin järjestetyissä ruokailuympäristöissä. Kyselyn lopuksi vastaajilta kysyttiin halukkuutta osallistua

etänä toteutettavaan haastatteluun. Halukkuutensa ilmoittaneisiin vastaajiin oltiin myöhemmin keväällä hankkeen tiimoilta uudestaan yhteydessä sähköpostitse ja lopulta seitsemän (7) vastaaja osallistui haastatteluun.

Kyselylomaketutkimuksen haasteena on pidetty muun muassa sitä, ettei lomakkeessa ole aina vastausvaihtoehtoja, jotka sopisivat vastaajan senhetkiseen ajatusmaailmaan tai maailmankuvaan (Hirsjärvi & Hurme, 2002, s. 35). Näin ollen vastaajille tarjoutui haastattelun myötä mahdollisuus perustella ja syventää aikaisemmin kyselylomaketutkimuksessa esittämiään vastauksia, vaikkakaan heidän vastauksia ei pystytty tai pyritty yhdistämään heidän aikaisempiin vastauksiinsa, ja se myös vastaajille kerrottiin. Koska haastattelussa ollaan suorassa kielellisessä vuorovaikutuksessa tutkittavan kanssa, haastattelun aikana on mahdollista täsmentää omaa kysymystään tai pyytää vastaajaa selventämään vastaustaan. Haastattelun etuna voidaan edellisen lisäksi nähdä myös se, että vastaajan on mahdollisuus toimia tutkimuksen aktiivisena osapuolena, sillä tutkittavien näkökulmat ja ääni pääsevät haastattelun aikana hyvin esiin. (Hirsjärvi & Hurme, 2002, s. 32; Puusa & Juuti, 2020b, s. 82.)

Ennen haastatteluja tehtiin yksi esihaastattelu, jonka jälkeen alustavaa haastattelurunkoa vielä päivitettiin. Varsinaiset haastattelut toteutettiin huhti-toukokuussa 2023 Microsoft Teams-sovelluksen välityksellä puolistrukturoituina yksilöhaastatteluina (haastattelurunko liitteessä 1). Etänä toteutetut haastattelut mahdollistivat sen, että haastateltavia pystyttiin hankkimaan eri puolilta Suomea ilman, että haastatteluihin olisi mennyt kohtuuttomasti aikaa tai rahaa (ks. Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 63). Puolistrukturoidulle haastattelulle ei ole olemassa mitään yhtenäistä määritelmää, mutta yhteisenä piirteenä voidaan pitää sitä, että jokin haastattelun näkökohta on lyöty ennakoita lukkoon (Hirsjärvi & Hurme, 2002, s. 46). Tässä tutkielmassa haastattelun teemat oli kaikille haastateltaville samat ja kysymykset sekä mahdolliset lisäkysymykset oli valmiiksi yhdessä mietitty. Yhteisestä ennakkovalmistelusta huolimatta jokaisella haastattelijalla oli mahdollisuus esittää kysymyksiä haluamassaan muodossa ja järjestyksessä sekä tehdä tarvittaessa lisäkysymyksiä tai selvennyspyyntöjä. Käyttämällä puolistrukturoitua haastattelua täysin strukturoimattoman sijaan pyrimme varmistamaan sen, että useasta eri haastattelijasta huolimatta sai-

simme kerättyä teemoiltaan mahdollisimman yhteneväisen aineiston. Strukturoidun haastattelun käyttäminen ei puolestaan olisi ollut mielekäästä, sillä haastateltavat olivat juuri aiemmin samana keväänä osallistuneet aihetta käsittelevään lomaketutkimukseen ja tämän haastattelun tarkoituksena oli syventää siitä saatua tietoa.

Haastattelu koostui kolmesta pääteemasta: 1) ruokailutilanne ja -ympäristö ja sen organisointi, 2) ruokailuun liittyvä pedagogiikka sekä 3) ruokailuun liittyvät arvot. Yksittäinen haastattelu kesti lyhimmillään 26 minuuttia ja pisimmillään 32 minuuttia. Haastattelut tallennettiin Microsoft Teams -sovelluksesta käyttämällä. Haastatteluista kertyi litterointiaineisto yhteensä 31 sivua Open Sans fontilla, kirjaisinkoolla 10 ja rivivälillä 1. Seitsemästä haastateltavasta kuusi työskenteli ryhmässä, jossa ruokaillaan ryhmätilassa. Tutkielmani tarkoituksena on selvittää varhaiskasvatuksen ammattilaisten käsityksiä ruokailusta ryhmätilassa, joten aineistoni koostuu näiden kuu- den vastaajan haastatteluista. Haastateltavista kolme työskenteli haastatteluhetkellä varhaiskasvatuksen opettajana, yksi varhaiskasvatuksen sosionomina, yksi varhaiskasvatuksen lastenhoitajana ja yhden työtehtävä oli juuri vaihtumassa lastenhoitajasta varhaiskasvatuksen opettajaksi. Työkokemusta haasteltavilla oli 4–37 vuotta, keskimäärin 14 vuotta.

4.3 Aineiston analyysi

Tutkielman analyysimenetelmäksi valikoitui sisällönanalyysi. Sitä pidetään perusanalyysimenetelmänä, jota on mahdollista käyttää hyvin laajasti laadullisessa tutkimuksessa. Sisällönanalyysi on tekstianalyysia, joten se sopii hyvin haastatteluaineiston analysoimiseen. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 87.) Valitsin aineiston analyysitavaksi sisällönanalyysin, sillä sitä käyttämällä ilmiöstä tavoitellaan tiivistettyä ja yleistä sanallista kuvausta. Sisällönanalyysin tavoitteena on analysoida haastatteluaineistoa systemaattisesti ja objektiivisesti. Analyysitavan vahvuutena voidaan pitää myös sitä, että analyysin myötä aineisto pystytään jäsentämään sellaiseen muotoon, jossa tutkitavan ilmiön informaatioarvo kasvaa ja ilmiöstä pystytään tekemään tulkintoja ja johtopäätöksiä. (Puusa, 2020, s. 144, 148; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 87.) Sisällönanalyysin käyttämisen voidaan toisaalta ajatella antavan tutkijalle vapautta analyysiin, sillä se ymmärretään usein ennemminkin

väljänä metodologisena viitekehyksenä kuin menetelmänä, jota ohjaisi tarkat säännöt tai käsitteet (Vuori, 2023; Puusa, 2020, s. 144). Toisaalta menetelmää käyttävän tutkijan tulee kiinnittää erityistä huomiota siihen, ettei analyysi jää luokittelun sekä alustavan ja ohuen analyysin tasolle (Salo, 2015, s. 170, 187).

Aloitin aineiston analyysin aineistolähtöisesti. Kuten Puusa (2020, s. 147) sanoo, mikäli kyseessä ei ole teorialähtöinen analyysi, kannattaa analyysin ensimmäinen vaihe tehdä mahdollisimman aineistolähtöisesti. Luin aineiston läpi useita kertoja rakentaen kokonaiskuvaa aineistosta (Günther, Hasanen & Juhila, 2023) sekä etsien vihjeitä siitä, millaisiin teemoihin ja luokkiin aineistoa voisi ryhmitellä (Juuti & Puusa, 2020c, s. 139). Olen pyrkinyt analyysissä karkeasti noudattamaan Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 90–98) esittelemän sisällönanalyysin prosessin vaiheita. Aloitin analyysin aineiston pelkistämällä eli redusoinnilla etsimällä litteroidusta aineistosta tutkimustehtävän kannalta olennaisia kohtia ja ilmauksia, listasin ne allekkain ja pelkistin alkuperäiset ilmaukset tiiviimpään muotoon.

Seuraavassa klusteroinnin eli ryhmittelyn vaiheessa etsin pelkistetyistä ilmauksista samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia sekä tein alustavia luokitteluja. Tässä vaiheessa huomasin alustavan analyysin yhteyden Mitan ym. (2015) käsitteelliseen malliin ja päätin jatkaa analyysia teoriaohjaavasti ikään kuin pakottaen aineiston edellä mainittuun malliin. Teoriaohjaavassa analyysissä analyysi ei pohjautu suoraan teoriaan, mutta yhteyksiä teoriaan löytyy. Aikaisempi tieto ohjaa analyysia, mutta analyysin tarkoituksena ei kuitenkaan ole teorian testaaminen. Analyysitavalle tyypillistä on, että käsitteistö tulee teoriasta valmiina ja luokittelu perustuu aikaisempaan teoreettiseen viitekehykseen. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 82, 98, 109.) Omassa tutkielmassani tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että valtaosa pääluokista ja osa yläluokista on muodostettu Mitan ym. (2015) käsitteellisen mallin pohjalta, mutta loput luokista on muodostettu aineistolähtöisesti. Jatkoisin analyysia muodostamalla analyysirungon, joka sisälsi malissa valmiiksi esiintyvät pää- ja yläluokat (taulukko 1).

Taulukko 1 Analyysirunko ja teoriasta valmiina tuodut ylä- ja pääluokat.

Vastaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
			Varhaiskasvatuksen ammattilaiset Lapset Vanhemmat Keittiöhenkilöstö	Ihmiset
				Positiivinen emotionaalinen sävy
				Säännöt, odotukset, rutiinit
			Syöminen Sosialisaatio Oppiminen	Toiminnot
			Pitkän aikavälin Lyhyen aikavälin	Seuraukset

Analyysin seuraavassa vaiheessa ryhmittelin pelkistetyt ilmaukset näihin pää- ja yläluokkiin. Tarvittaessa muodostin myös pääluokille uusia yläluokkia. Mikäli jossain luokassa oli vain vähän ilmauksia, palasin aineistoon varmistamaan, että kaikki kyseiseen luokkaan kuuluvat ilmaukset ovat luokittuneet mukaan. Tämän jälkeen jatkoin yläluokkiin sijoitettujen ilmauksien samankaltaisuuksien ja erilaisuuksien tarkastelua ja muodostin yläluokille tarvittaessa alaluokat. Kolmannessa abstrahoinnin eli käsitteellistämisen vaiheessa muodostin lopulliset luokat ja käsitteellistin ne aineistosta muodostetut luokat, jotka eivät esiintyneet Mitan ym. (2015) mallissa. Taulukko 2 kuvaa analyysin muodostumista. Siinä näkyy, miten olen muodostanut pääluokan *Säännöt, odotukset, rutiinit* yläluokan *Ruokarauha* kahdesta alaluokasta: *Äänentason sääteleminen & Siirtymät ruokarauhan mahdollistajina*. Alaluokat puolestaan olen muodostanut alkuperäisiä vastauksia ja niiden pelkistettyjä ilmauksia luokittelemalla.

Taulukko 2 Esimerkki aineiston analysoinnista.

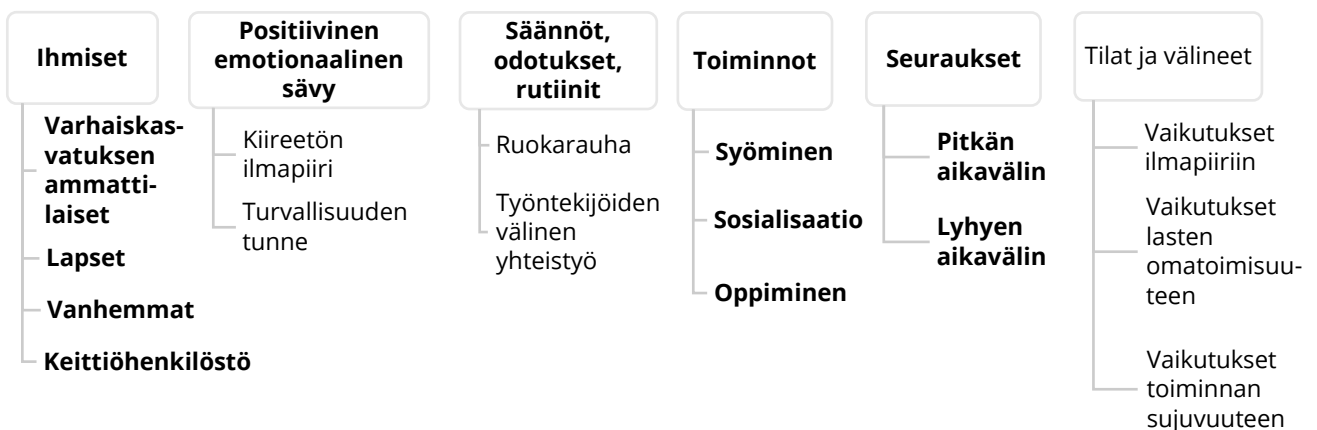
Vastaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka	Pääloukka
"Ja se on juuri, että siellä ei saa esimerkiksi huutaa että keskustellaan"	Ei saa huutaa	Ääntason säateleminen	Ruokarauha	Säännöt, odotukset, rutiinit
"Että siinä ruokailussa nyt totta kai voidaan keskustella, mutta se että ei siellä niinku huudeta tai meluta"	Ei huudeta tai meluta			
"Lapset on itekin tulut tosi tarkoiksi, jos siellä joku kovemalla äänellä puhuu, että muistakaa, että meillä on ruokarauha."	Ruokarauhasta muistuttelu			
"Vaan mennä sillä tavalla, että saattaa kaks kolme lasta kerrallaan mennä, että semmonen ruokarauha säilyy siinä tilanteessa."	Muutama lapsi kerrallaan, jotta ruokarauha säilyy	Siirtymät ruokarauhan mahdollistajina		
"Just tänään katottiin rauhoituksessa ennen ruokaa se Kielinupun Ruokarauha -laulu vähän niinku, että rauhoitetaan siihen ruokahetkeen."	Ruokahetkeen rauhoittuminen laulun avulla			

Analyysin edetessä huomasi, ettei Mitan ym. (2015) käsitteellinen malli ollut riittävä kuvaamaan vastaajien käsityksiä suomalaisen varhaiskasvatuksen ruokailusta. Aineistosta löytyi fyysiseen ympäristöön liittyvää puhetta, josta muodostui aineistolähtöisen analyysin perusteella kuudes pääloukka *Tilat ja välineet*. Myös aineistolähtöisessä analyysissä käytin Tuomen ja Sarajärvin (2018) jäsentelyä, ja etenin muuten samalla tavalla kuin edellä esitellyssä teoriaohjaavassa analyysissä, mutta ryhmittelyn vaiheessa muodostin yläluokat ennen pääloukkaa.

Analyysimenetelmän muutos vaikutti käsiteltävän aineiston kokoon. Kun lopulta lähestyin aineistoa teoriaohjaavasti, vaati se koko aineiston tarkkaa analysoimista. Tämän vuoksi tuloksena on ennemminkin laaja kokonaiskuva varhaiskasvatuksen ammattilaisten käsityksistä ruokailusta kuin tiettyihin yksityiskohtiin pureutuva tarkastelu.

5 Tutkimustulokset

Esittelen seuraavaksi tutkimustulokset. Aineiston analyysin perusteella tutkielman tuloksiksi muodostui kuusi pääluokkaa. Mitan ym. (2015) käsitteelliseen malliin perustuvan teoriaohjaavan analyysin pohjalta on muodostettu viisi pääluokkaa: 1) ihmiset, 2) positiivinen emotionaalinen sävy, 3) säännöt, odotukset ja rutiinit, 4) toiminnot sekä 5) seuraukset. Kuudes pääluokka, 6) tilat ja välineet, on muodostettu aineistolähtöisen analyysin pohjalta. Pääluokkien lisäksi myös osa yläluokista on muodostettu käsitteellisen mallin perusteella ja osa on muodostettu aineistolähtöisesti. Pääluokat ja yläluokat on esitetty kuviossa 2. Mitan ym. (2015) malliin pohjautuvat luokitukset on kuviossa lihavoituna. Myös alaluokat sisältävä taulukko (taulukko 3) löytyy liitteestä 2. Seuraavaksi esittelen tulokset yksi pääluokka kerrallaan. Yläluokat on eroteltu tekstistä lihavoimalla ne.



Kuvio 2 Varhaiskasvatuksen ammattilaisten käsityksiä ruokailusta

5.1 Ihmiset

Ihmiset-pääluokka muodostuu neljästä yläluokasta, jotka esiintyvät myös Mitan ym. (2015) käsitteellisessä mallissa: varhaiskasvatuksen ammattilaiset, lapset, vanhemmat sekä keittiöhenkilöstö. Alkuperäisessä mallissa esiintyy viidentenä ihmisryhmänä 'vapaaehtoiset', mutta se on jäänyt omassa tutkielmassani analyysivaiheessa pois.

Varhaiskasvatuksen ammattilaisten osalta tärkeänä nähtiin heidän läsnäolonsa ja lasten yksilöllinen kohtaaminen. Osalla lapsilla koettiin olevan vahva aikuisen tarve ruokailun aikana ja etenkin näiden lasten vieressä istumista pidettiin tärkeänä. Muutenkin aikuisilla oli tapana istua lasten kanssa samassa pöydässä, ja ruokailua pidettiin hetkenä, jolloin oli aika ja mahdollisuus lapsen yksilölliseen kohtaamiseen:

Eli aikuisen tehtävä on turvallinen hetki luoda siinä ryhmässä sen ruokailun suhteen ja olla läsnä siinä, kuunnella lasta, koska ei se pelkäästään ruokailua ole, että siinä voi tosiaan niinku mä sanoinkin, että voi keskustella myös kaikenlaista muuta, minkälainen olo lapsella sillä hetkellä vaikka on. (H1)

Kaikkien työntekijöiden läsnäoloa ruokailun aikana pidettiin tärkeänä. Mikäli henkilökunnassa oli vajausta, nähtiin sen vaikuttavan myös lasten kohtaamiseen. Eräs vastaaja kertoi, miten "kaaos" syntyy, jos joku ryhmän aikuinen syö lapsista erillään ruokahuoneessa. Myös lapsille tuttujen aikuisten merkitystä korostettiin.

Lasten kohtaamisen lisäksi aikuisen tärkeänä tehtävänä nähtiin esimerkkinä toimiminen lapsille. Käytännössä sillä tarkoitettiin aikuisen rauhoittumista ruokahetkeen ja ruokakasvattajana olemista. Esimerkkinä olemisen nähtiin liittyvän vahvasti myös esimerkkiruokailijana toimiminen. Aikuisten oli usein tapana syödä samaa ruokaa kuin lapset, mutta myös omia eväitä syömällä pystyi esimerkkiruokailemaan. Mikäli henkilöstö ei syönyt päiväkodin ruokaa, saatettiin toivoa ja olettaa, että eväiden sisältöön olisi kiinnitetty huomiota:

Aikuinen syö esimerkkejä. Meillä on kolme (3) aikuista, jotka syö esimerkkejä ja sitten meillä on ryhmäavustaja, joka syö omia eväitä. Mutta se on myöskin se ruoka sillä

tavalla keskusteltu, että se on ravitsemuksellisesti sitten hänelläkin tavallaan siihen tilanteeseen sopiva. (H5)

Kolmanneksi varhaiskasvatuksen ammattilaisiin liittyväksi alaluokaksi muodostui ammattilaisten oman toiminnan ja asenteiden merkitys. Vastaajat kokivat pystyvänsä vaikuttamaan oman ryhmänsä ruokailuun ja ruokailuympäristöön melko hyvin. Muutoksen nähtiin olevan itsestä ja omasta tiimistä kiinni:

Siis mä näen, että kaikkeen on mahdollisuus, kun meistä aikuisista lähtee se halu siihen muutokseen ja kehittää sitä hommaa. (H4)

Aikuisten asenteiden, odotusten, ennakkoluulojen ja käsitysten koettiin vaikuttavan ruokailutilanteeseen. Aikuinen saattoi omalla toiminnallaan edistää hyvää ilmapiiriä tai toisaalta kireällä ja turhautuneella käytöksellään vaikuttaa negatiivisesti lasten ruokailuun. Osa vastaajista oli sitä mieltä, että tulisi säännöllisesti pysähtyä tarkastelemaan omaa toimintaa ja päivittää tietoa ruokakasvatukseen liittyen. Eräs vastaaja piti henkilökunnan asenteita ruokailua kohtaan tärkeimpänä varhaiskasvatuksen ruokailun tavoitteena.

Lasten osalta vastaajat arvostivat sitä, että lapsille syntyy tunne omista vaikutusmahdollisuuksista ruokailuun liittyen:

Että jokainen lapsi siinä saa kuitenkin äänensä esille ja puheenvuoron ja halunsa ja tahtonsa ja toiveensa esille siinä ruokailutilanteessa. Ja saa vaikuttaa siihen omaan ruokailuunsa niissä rajoissa missä pystyy. (H3)

Eräs vastaaja korosti lapsen tunnetta siitä, että kyseessä on hänen ruokailunsa. Pidettiin tärkeänä, että lapsella on mahdollisuus ottaa ruoka itsenäisesti sekä vaikuttaa siihen, mitä hän syö ja kuinka paljon. Lisäksi lasta haluttiin kannustaa oman mielipiteensä ilmaisemiseen ruoasta ja lapsen mielipidettä myös pyrittiin kunnioittamaan.

Omaan ruokailuun vaikuttamisen lisäksi haastatteluissa korostui ajatus lasten aktiivisesta osallistumisesta ruokailuhetken rakentumisessa samalla arjen työtehtäviä opetellen. Lasten toivottiin

osallistuvan taitojensa mukaan ruokailun eri vaiheisiin ja heiltä odotettiin kehitystasonsa mukaista vastuuta ruokailussa:

Että meillä yks poika sano, että tämä ei ole mikään palvelutalo tämä päiväkot. Ja se, että mitä he voivat tehdä itse, he tekee. Että, jos läikähtää ruokaa tai vettä tai maitoa, niin itse käyt hakemassa sieltä. Ole hyvä ja hae, että he eivät opi odottamaan sitä palvelua, että me sieltä koko ajan tukkaputkella juostaan jostain joka mutkassa auttamassa vaan, että tulee sitä oma toimisuutta. Se on ehkä meillä se sääntö. Että pienestä asti jo tavallaan oman jo siis sen lapsen, ei tarvitse edes iän tasoisesti. Vaan sen lapsen oman, vaikka hän olisi kuusvuotias tai viisvuotias ja harjottelee vasta jotakin juttua, niin vedota siihen, että kun sä oot jo viis (5) tai sä oot jo kuus (6) tai sä oot jo neljä (4), sun pitää jotai jo osata vaan, että otetaan se lapsen kehitystaso huomioon siinä, että mitä häneltä vaaditaan tai mitä hän tekee. (H5)

Lasten **vanhemmat** eivät olleet vastaajien kertoman perusteella päässeet juurikaan vaikuttamaan ruokailuun tai ruokailuympäristöön. Vanhempien kanssa oli keskusteltu heidän oman lapsensa ruokailuun liittyvistä asioista, esimerkiksi lapsen ruoka-aineallergioista, mutta laajemmin ruokailuun liittyvää keskustelua ei ollut käyty. Eräs vastaaja arveli, että vanhempien vähäinen osallistuminen voisi johtua siitä, että vanhemmat luottavat henkilöstön ammatilliseen osaamiseen. Vaikka ruokailuun liittyvä yhteistyö vanhempien kanssa oli vähäistä, yhteistyön merkitys kuitenkin pääosin tunnistettiin ja vastaajilla oli halua osallistaa vanhempia jatkossa entistä enemmän:

Tosi vähän, sen verta mitä mulla on nyt kokemusta sijaistamisen kautta täältä yksiköstä, että nyt kun astuu opettajan tehtäviin, niin haluis siihen vanhempien osallisuuteen panostaa tosi paljon koko sen arjen rakentamisen ympärille. Mut mun ymmärtääkseen ei vanhempien puolesta olla oikeastaan mitenkään kysytty, keskusteltu tai mietitty ruokailun järjestämistä. (H4)

Yhteistyö **keittiöhenkilöstön** kanssa vaihteli. Osa vastaajista korosti yhteistyön toimivuutta ja keittiöhenkilöstön aktiivista osallistumista esimerkiksi ruokien jakamiseen, mutta toisaalta etenkin lasten ja keittiöhenkilöstön välinen suhde nähtiin etäisenä. Kuvattiin sitä, etteivät lapset näe keittiöhenkilöstöä juuri koskaan, eivätkä lapset pääse hygieniasyistä keittiön puolelle esimerkiksi ruokakärryjä kuljettamaan. Eräs vastaaja pohti tiiviimmän yhteistyön mahdollisuuksista seuraavalla tavalla:

Tai no ehkä se, että se keittiöhenkilökunnankin osallistuminen siihen ruokakasvatuksen suunnitteluun ja miettimiseen voisi olla aika hedelmällistä, koska eihän meidän koulutuksissa niinkään perehdytä ruokaan tai tämmöisiin asioihin, niin sieltä voisi tulla ihan uudenlaista semmoista ammattiosaamista. (H4)

5.2 Positiivinen emotionaalinen sävy

Pääloukka "Positiivinen emotionaalinen sävy" sisältää kaksi yläluokkaa: kiireetön ilmapiiri sekä turvallisuuden tunne. Nämä yläluokat on muodostettu aineistosta.

Ruokailun **kiireetön ilmapiiri** näyttöytyi haastateltavien puheessa keskeisenä teemana. Usea vastaaja koki omassa ryhmätilassa ruokailun antavan hyvän mahdollisuuden ruokailuhetken venyttämiseen. Levollista, rauhallista ja miellyttävää ilmapiiriä oli jossain päiväkodissa edistetty muun muassa tunnelmoimalla joulumusiikilla ja himmentämällä valaistusta. Kiireettömään ruokahetkeen liitettiin usein ruokailun aikana käyty keskustelu, kuten seuraavasta aineistoesimerkistäkin käy ilmi:

Kaikki saa rauhassa syödä ja sitä ruoasta voidaan jutella ja voidaan jutella jotain muutaakin päivällä tapahtuneita asioita. Että se on mun mielestä tärkeä, että se on rauhallinen ja kiireetön se ruokailuhetki. (H2)

Päiväkodin ruokailun tärkeänä osatekijänä nähtiin myös lapsen kokema **turvallisuuden tunne** ja luottamus. Kysyttäessä emotionaalisen turvallisuuden merkityksestä ruokailussa eräs vastaaja kuvasi lapsen kokemaa luottamusta ja turvallisuuden tunnetta kaiken perustana:

Mun mielestä se on tosi tärkeä. Koska se on oikeastaan pohja kaikelle, että sulla on semmoinen suhde niihin lapsiin siinä ryhmässä, että ne luottaa suhun. Se, että ne kokee itsensä, sen olonsa turvallisiksi siinä. Se on turvallinen hetki ja kaikki tietää. (H1)

Turvallisen ja kannustavan ilmapiirin nähtiin edistävän muun muassa lapsen aktiivista osallistumista ruokailun aikana. Eri ruokailuympäristöistä kysyttäessä eräs vastaaja kuvasi, ettei tilalla ole oikeastaan merkitystä, mikäli ympäristö, ryhmä ja aikuiset ovat turvallisia.

5.3 Säännöt, odotukset ja rutiinit

Ruokailutilanteen koettiin edellyttävän tuekseen erilaisia sääntöjä, odotuksia ja rutiineja. Haastateltavien puheessa korostuivat erityisesti ruokarauhaan liittyvien toimenpiteiden sekä työntekijöiden välisen yhteistyön merkitys.

Kuten edellisen pääluokan kohdalla kuvattiin, kiireetöntä ja rauhallista ilmapiiriä pidettiin ruokailussa tärkeänä. Jotta **ruokarauha** pystyttiin saavuttamaan, tarvittiin sekä äänentason säätelyä että hallittuja ja ennalta suunniteltuja siirtymiä ruokailuun. Äänen ja hälyn koettiin aiheuttavan levottomuutta ja ruokailuhetken rauhoittamiseksi oli pohdittu erilaisia keinoja. Useat vastaajat kertoivat, että ruokailun aikainen keskustelu oli sallittua, mutta äänentaso täytyi pystyä säätämään. Eräs vastaaja kuvasi, että lapset itsekin olivat alkaneet huomauttaa liian kovasta äänentasosta:

Lapset on itekin tullut tosi tarkoiksi, jos siellä joku kovemmallalla äänellä puhuu, että muistakaa, että meillä on ruokarauha. (H6)

Ruokailuhetken rauhoittumista pyrittiin ennakoimaan erilaisten rutiinien avulla. Ruokailuun ei yleensä mennyt kaikki lapset yhtä aikaa, vaan muutama lapsi kerrallaan, jotta "ruokarauha säilyy siinä tilanteessa" (H5). Lasten kanssa saatettiin joko ennen ruokailua tai ruokailun aluksi lorutella tai laulaa, kuten eräs vastaaja kuvaa:

Että niinku just tänään katottiin tuossa ennen ruokaa se Kielinupun Ruokarauha - laulu vähän niinku, että rauhoitutaan siihen ruokahetken. (H2)

Ruokailuun liittyvien sääntöjen, odotusten ja rutiinien muodostumisen kannalta **tiimin sisäinen ja koko talon välinen yhteistyö** näyttäytyi keskeisenä tekijänä. Olen jakanut tämän yläluokan kahteen alaluokkaan: yhteisiin sääntöihin ja niihin sitoutumiseen sekä yhteisiin ruokakasvatukseen näkemyksiin. Yhteisiä sääntöjä koko talon tai tiimin osalta oli sovittu ja niihin oli sitouduttu hyvin vaihtelevasti. Ruokakasvatukseen ja siihen liittyviin sääntöihin ja käytänteisiin liittyvää keskustelua käytiin enemmän oman tiimin kuin koko talon kesken. Koko talon pedagogisissa palavereissa

ruokakasvatus oli ollut esillä vain harvoin. Vaikka oman tiimin kesken keskustelua oli ollut enemmän, kaipasi usea vastaaja selkeämpiä ja yhteneväisempiä sääntöjä myös omalle tiimilleen. Vastajat jakoivat käsityksen siitä, että yhteisten sääntöjen merkitys ruokakasvatuksessa on suuri:

No se, että on tiimin kanssa sovittu yhteiset säännöt tietenkin ruokailuun. Ja se on mun mielestä se kaiken kaiken a ja o että pitää olla. Ei voi olla monenlaisia sääntöjä aikuisilla, vaan kaikki toimii sitten yhdessä sovittujen pelisääntöjen mukaan. Se on ollut oikeasti semmoinen syksystä asti meidän tosi iso tavoite, että saadaan se just se ruokailu toimivaksi meidän ryhmässä. (H1)

Myös tiimin yhteneväinen ruokakasvatusnäkemys ja kasvatusajattelu koettiin tärkeänä. Tiimin kanssa toivottiin käytävän säännöllisiä keskusteluja ruokailun merkityksestä ja ruokailuun liittyvistä arvoista. Valtaosa vastaajista koki, että heillä itsellään oli ajantasaista tietoa ruokakasvatuksesta ja he olivat ymmärtäneet sen merkityksen. Haasteeksi usein muodostui se, että muilla tiimin jäsenillä koettiin olevan vanhoja ja pinttyneitä tapoja sekä vanhentuneita käsityksiä ruokailusta ja ruokakasvatuksesta:

Mä yritän siis saada myös mun tiimini kiinnostumaan siitä aiheesta ja hakemaan sitä ajantasaista tietoa siitä lasten ruokailusta, koska se on kumminkin muuttunut sitten kahdeksankymmentäluvun. Se ei ole niin sillä lailla niin semmoista kiveen hakattua ja siitä ruokailutilanteesta ei saisi tehdä lapsia stressaavaa, että sitä mä yritän välttää parhaani mukaan, että se olisi mahdollista mukava hetki kaikille. (H2)

Kuten vastaaja edellä kuvaa, tiimikavereita yritettiin saada kiinnostumaan aiheesta ja hakemaan ajankohtaista tietoa. Tätä ei koettu kuitenkaan helpoksi tehtäväksi, sillä ruokailun nähtiin helposti jäävän muiden ”tärkeämpinä” pidettyjen asioiden varjoon varhaiskasvatuksessa. Eräs vastaaja kertoo onnistuneensa tehtävässä:

Mä luulen, että mulla varmaan siinä tiimivastaavana ja tämmösenä kokeneena työntekijänä niin ehkä mä oon saanu lanseerattua sitä sitten siellä omassa ryhmässä aina missä on toiminu ja sen merkitys. Ja sitten meillä on varmaan sattunu semmosta porukkaa joka on ollut kiinnostunu ja arvostanu sitä ruokailua. Tiedostetaan kaikki hävikit ja tehdään siitä jostakin aamupuurosta, jota jää niin sämpylöitä tai lei-

votaan jotain, tai marjoja jos jää niin tehdään marjapiirakkaa. Semmonen kokonaisvaltainen näkemys siinä tai tavallaan se ruokakasvatus sinällään. Se on niinkun ruokakasvatusta ei pelkkää ruokailua. Se on se meidän arvo siellä. (H5)

5.4 Toiminnot

Toiminnot-pääluokka muodostuu kolmesta Mitan ym. (2015) käsitteellisessä mallissakin esiintyvistä yläluokasta: syöminen, socialisaatio ja oppiminen.

Syömisen osalta vastaajat korostivat ruoan moniaistista tutkimista ja ravitsemustarpeiden täyttymistä. Ruokaa sai ihmetellä ja oli lupa syödä sormin. Useat vastaajat mainitsivat kokevansa Saperen menetelmän vaikuttavana ja itselle tärkeänä ruokakasvatusmenetelmänä. Ruokailuun liittyen pyrittiin käymään monipuolista keskustelua. Lapsia myös kannustettiin kertomaan, mikäli jokin ruoka ei maistu hyvältä. Pakkomaistamista ei suosittu, mutta usein maistamiseen haluttiin kannustaa positiivisessa hengessä, jotta uusiin makuihin voisi tottua. Mikäli lapsi ei uskaltanut maistaa jotain ruokaa, häntä oli saatettu rohkaista haistamaan tai koskemaan sitä:

Että heillä avartuis se mitä kaikkea makuja ja kaikkea onkaan, että vaikka näyttäisi ensin, että onpa tuo vähän inhottavaa, mutta ollaa harjoteltu nyt pienten kaa, että jos ei uskalla vielä maistaa niin sitten sitä voi vaikka haistaa. Tai sitten siihen voi vaikka koskea tai edes katsella, että miltä se näyttää, että pian sitä tärkeänä, että siihen ruokaa sitten tutustutaan silleen. Jokainen lapsi niinku omaa omalla aikataululla, että toiset on heti ennakkoluulottomia, toisella vielä vähän enemmän aika. (H6)

Syömiseen liittyen esiintyi myös ravitsemustarpeiden täyttymiseen liittyvää puhetta:

Tietysti se ravitsemus, että katsotaan että se lapsi on ravittu. Että meilläkin alotti maahanmuuttajapoika, joka kuulemma kotona syö itse, mutta täällä hän oli sitten niin kun on koko ajan niin kun linnunpoika istuu ja hän haluaa, että häntä autetaan ja sitten häntä autetaan, että hänkin tulee ravituksi. Sitten hän sanoo, kun hän on kylläinen ja näyttää, että hän on nyt kylläinen. (H5)

Sen lisäksi, että oltiin huolissaan yksittäisen lapsen ravitsemustarpeiden täyttymistä, pohdittiin yleisesti päiväkotiruoan laatua, monipuolisuutta ja terveellisyttä.

Sosialisaation osalta vastaajat korostivat ruokailun sosiaalista ja keskustelunomaista luonnetta. Ruokailu nähtiin muunakin kuin syömisenä ja ravitsemustarpeiden täyttymisenä. Se nähtiin sosiaalisena tilanteena, jossa lapset ja aikuiset asettuvat yhteisen pöydän ääreen:

Niin kun se positiivinen asenne siihen ruokailuun, että se on semmonen yhteinen. Se ei ole vaan se pelkkä ruokailu, vaan se on sen sosiaalisen tilanteen tärkeys siinä. (H5)

Sekä lasten keskinäistä että lasten ja aikuisten välistä ruokapöytäkeskustelua pidettiin tärkeänä. Ruokailu nähtiin tilanteena, jossa oli mahdollisuus pysähtyä kuuntelemaan jokaista lasta. Lapsia kannustettiin keskustelemaan ruokaan liittyvistä ja liittymättömistä asioista ja aikuisen tehtävänä pidettiin tilanteen kannattelua ja ruokapöytäkeskustelun ylläpitämistä:

Meillä on kyllä pienten puolella niin ollut tosi rauhallinen ja sellainen aika mukava ilmapiiri, että meillä sitten aikuiset pitää sellaista kivaa pientä keskustelua yllä sen oman pöytäryhmän kanssa ja jutellaan mukavista asioista. (H6)

Ruokailun aikaista **oppimista** tapahtui vastaajien kuvauksissa monella eri tasolla. Ruokailun aikana katsottiin kehittyvän niin lasten sosioemotionaalisen, motorisen kuin kognitiivisenkin osaamisen taidot. Sosioemotionaalisiin taitoihin liittyy edellisessä sosialisaation yhteydessä esitetyt painotukset ruokailun yhteisöllisestä luonteesta. Siihen liittyvät myös odotukset ja säännöt vuorovaikutuksen ja muiden huomioimisen osalta, esimerkiksi äänentason säätelyn vaatimus sekä kulttuurinen osaaminen. Kulttuurisen osaaminen osalta korostettiin yhdessä ruokailutapoihin ja tottumuksiin kasvamista sekä suomalaisen kulttuurin välittämistä ruokailun kautta:

Koska se on hyvin, koen, että ruokatilanne on tosi tämmöistä sosiaalistakin kasvatasta hyvin vahvasti. Ja ruokailu on tärkeä semmoinen kulttuurin osa myöskin, että sillä välitetään kulttuuria hyvin vahvasti. Ja se on myös semmoinen, mikä mun mielestä kuuluu huomioida eri tavoin. Juhlapäivät ja tietysti tämmöiset vielä erikseen, mutta ihan noin muutenkin. (H3)

Motoriset taidot olivat puolestaan erityisesti yhteydessä lasten omatoimisuuteen. Omatoimisuuden mahdollistuminen liittyi sekä tiloihin ja välineisiin (luku 6.6) että varhaiskasvatuksen ammattilaisten asenteisiin. Eräs vastaaja kuvasi, kuinka tärkeää on antaa lapselle mahdollisuus taitojen opettelemiseen:

Rauha opetella ja myös epäonnistua ja erehtyä ja mahdollisuus pyytää apua tai yrittää itse, vaikka se saattaa joskus olla sotkuisempaa. (H3)

Tarjottimen käytön opettelua tai linjastolla toimimista ei kuitenkaan pidetty varhaiskasvatusikäisen lapsen ruokakasvatuksen keskeisenä tavoitteena. Eräs vastaaja kertoi, miten ruokailu on hänelle ”paljon muuta kuin se semmoinen tekninen osaaminen, mitä siinä nyt opitaan” (H1). Koettiin myös, että omatoimisuutta opitaan myös muulla tavoin ruokailussa, esimerkiksi lautasta kantamalla tai astioita palauttamalla:

No en mä tiedä onko se nyt tarpeellista että kyllähän meilläkin nää kolmevuotiaat ite kantaa sen lautasen pöytään ja kattoo, että perunat perunat pysyy siinä matallalla lautasella. Harjoittelee sitä palauttamista, asioiden palauttamista ja ruoan viemistä pöytään. Kun ne oppii sen linjaston siellä koulussakin, niin mun mielestä se on tarpeetonta tänne päiväkotiin. Että miksi heidän pitäisi sitten niin pienten osata mennä linjastossa niin, en oikein näe sitä silleen järkevänä. (H2)

Kognitiivisen oppimiseen liittyy erityisesti lasten rohkaiseminen ja kannustaminen ruokailun aikana oman mielipiteen ilmaisuun ja monipuoliseen ruokapöytäkeskusteluun:

Sellainen turvallinen ja hyväksyvä ilmapiiri niin kannustaa sitä lasta sitten siinä ruokailussakin kokeilemaan erilaisia makuja ja kertomaa mielipiteitä siitä ruoasta ja osallistumaan ja hän uskaltaa olla sitten aktiivinen. (H6)

5.5 Seuraukset

Seuraukset-päälukko muodostuu sekä pitkän että lyhyen aikavälin seurauksista, kuten Mitan ym. (2015) käsitteellisessä mallissa. **Pitkän aikavälin** seurauksista muodostui kolme alaluokkaa, jotka ovat positiivinen ja terve ruokasuhte, ruokailo ja -rohkeus sekä omatoimisuus ja osallisuus. Vastaukset liittyivät sekä odotettuihin että toivottuihin ruokakasvatuksen seurauksiin.

Ruokakasvatuksen keskeisenä tavoitteena nähtiin positiivisen ja terveen ruoka- ja kehosuhteen syntyminen lapsille. Keinoina tämän saavuttamiseen esitettiin muun muassa lapsen mahdollisuus tutustua ruokaan omalla tavallaan sekä positiivisen ilmapiirin ylläpitäminen:

Ja semmoisella positiivisella yritetään luoda sitä hyvää ruokasuhdetta, että ei ole semmoista että "ensin tämä sitten näkkäri" tai näkkäriä ei saa tai sen tyyppistä. (H3)

Useampi vastaaja koki tärkeänä, että lapselle muodostuisi myönteinen kuva ruoasta ja ruokailusta. Lasten ruokarohkeuden toivottiin lisääntyvän, heidän toivottiin kokevan ruokailuun liittyvää innostumista ja heistä toivottiin ennakkokuulottomia maistelijoita:

Itse koen tärkeäksi sen, että siitä tulisi sellai myönteinen kuva ja käsitys lapselle siitä ruoasta ja ruokailusta, että se ei olis mikään inhottava tai mikään sellai on pakko ja pitää ja vaan että se olisi sellainen miellyttävä ja. Lapsista tulisi ennakkoluulottomia maistelijoita. Jotenkin, että hyökin nauttisivat niistä yhteisistä hetkistä, mitä niinku vietetään ruuan parissa. (H6)

Kolmantena pitkän aikavälin seurauksena näyttäytyi lasten omatoimisuuden ja osallisuuden edistyminen. Kaikki vastaajat kokivat nämä osa-alueet keskeiseksi osaksi ruokakasvatusta ja pyrkivät omalla toiminnallaan tukemaan niiden kehittymistä:

Niin ja sitten se, että lapsi saa tota, kokee voivansa vaikuttaa siihen ruokatilanteeseen ihan yhtä lailla kun kaikessa elämässä lapsikin haluaa vaikuttaa. Niin se vaikuttaminen on varmaan se isoin semmoinen asia, että lapsella on se vaikutus ja osallisuuden mahdollisuus täysin myös siihen ruokailuun. (H4)

Ruokailun seurauksia **lyhyellä aikavälillä** eli loppupäivän osalta ei vastauksissa juurikaan pohdittu. Ainoa tähän liittyvä kommentti tuli eräältä vastaajalta, kun häneltä kysyttiin, millainen olisi lapsen edun mukainen ruokailu:

"No varmaan yksinkertaisuudessaan niin, että lapsi nauttii tietenkin, on iloinen myös sen ruokailutilanteen jälkeen." (H4)

5.6 Tilat ja välineet

Ruokailuun liittyvät tilat ja välineet nousivat omassa tutkielmassani yhdeksi pääluokaksi toisin kuin Mitan ym. (2015) tutkimuksessa. Ruokailuympäristön tiloilla ja välineillä on vastaajien mukaan vaikutusta sekä ruokailun ilmapiiriin, lasten omatoimisuuden toteutumiseen että toiminnan sujuvuuteen. **Ilmapiirin** osalta vastaajat toivat esiin negatiivisena asiana melun säätelyn haasteet pienessä tilassa ja äänieristyksen puutteet. Toisaalta ruokailemisen ryhmätilassa koettiin vahvistavan ryhmää ja, kuten seuraavasta aineisto-otteesta käy ilmi, tukevan kiireetöntä ilmapiiriä:

Sun ei tarvitse katsoa, että mulla on nyt joku tietty aika tähän ruokailuun. No se voi tosiaan olla se tuntikin meillä, mitä ei varmasti jossain ruokalassa ei ole aikaa niin pitkälle ruokailulle. (H1)

Erityisesti kalusteiden ja ruokailuvälineiden nähtiin olevan tärkeitä tekijöitä lasten **omatoimisuuden toteutumisen** kannalta. Mikäli ruokakärry oli liian korkea, eivät pienet lapset päässee itse annostelevaan omaa ruokaansa:

No haastavasti. Että just tää ruokakärry ei ole toimiva siihen, että lapsen on mahdollista vaikuttaa niin paljon kuin voisi vaikuttaa. Että toki kysytään, että paljon vai vähän vai kuinka paljon haluaa sitä ruokaa. Mutta se on kuitenkin asteella eri kun se, että sä itse otat sen ruoan ja haet lisää itse ja näin. Niin vähän haastavasti vaikuttaa. (H4)

Korkeiden tuolien puolestaan koettiin olevan aikuisten kannalta hyvät, mutta hankaloittavan pienempien lasten omatoimisuutta, sillä niitä oli hankala siirtää. Paremmaksi vaihtoehdoksi koettiin matalammat pöydät pienemmillä ja korkeammat isommilla. Kalusteiden lisäksi myös ryhmätilan ahtauden nähtiin hankaloittavan lasten omatoimisuutta, sillä lapset eivät mahtuneet tuolloin kantamaan lautasiaan omille paikoilleen.

Kolmas yläluokka liittyy tiloihin ja välineisiin **toiminnan sujumuuden kannalta**. Positiivisina tekijöinä nähtiin siirtymien helppous ja nopeus sekä tilojen muunneltavuus ja sitä kautta esimerkiksi

oman rauhan mahdollistaminen sitä tarvitseville lapsille. Toisaalta tilan monikäyttöisyyden koettiin aiheuttavan myös haasteita ja aikapaineita muokata tila seuraavaa toimintaa varten, kuten eräs vastaaja kuvaa:

Että nää samat asiat mitä aiemmin, se tilan puute ja semmoinen se tilan jatkuva muuntelemisen tarve, niin on semmoisia jotka sitten ei ehkä tue sitä lapsen ruokailua. Kun sitten kun ruokailu on ohi, niin ruokailu on ohi ja sitten täytyy tavallaan jatkaa seuraavaan osaan päivää, että siinä on sitten vaikea jättää vaikka lasta rauhassa ruokailee. Toki yritetään, jos lapsella menee pidempään niin näin. Mutta ehkä semmoinen tuo sitten semmoista aikatauluhaastetta, jos joutuu niin kun, on painetta sitten muokata se ryhmätila taas seuraavaa toimintaa varten. (H3)

6 Tulosten tarkastelu ja pohdinta

Tarkastelen tämän luvun alussa tutkimuksen tuloksia suhteessa asetettuihin tutkimuskysymyksiin sekä aihetta käsittelevään aikaisempaan tutkimukseen ja ruokakasvatusta ohjaaviin asiakirjoihin. Käsittelem tulokset tutkimuskysymys kerrallaan. Tämän jälkeen tarkastelen tutkimuksen luotettavuutta ja jatkotutkimusaiheita.

6.1 Millaisia piirteitä varhaiskasvatuksen ammattilaiset pitävät tärkeinä ruokailussa?

Kivaa pientä keskustelua

Ensimmäinen varhaiskasvatuksen ammattilaisten ruokailuun liittyvistä arvoista koskee ruokailun aikaista ilmapiiriä. Ruokailuilmapiirin toivottiin olevan keskusteleva, mutta rauhallinen. Varhaiskasvatuksen ammattilaisilla nähtiin olevan keskeinen rooli ruokapöytäkeskustelun ylläpitäjänä ja lasten kannustamisessa keskusteluun aikuisten ja toisten lasten kanssa, toisin kuin esimerkiksi Hallamin ym. (2016) tutkimuksessa, jossa opettajan ja lasten välinen vuorovaikutus oli vähäistä. Tutkielmassani keskustelua toivottiin käytävän sekä ruokailuun että muihin asioihin liittyen. Ruokailutilanne koettiin myös mahdollisuutena pysähtyä ja kohdata lapsi yksilöllisesti. Vaikka keskustelujen käyminen oli suotavaa ja lapsia kannustettiin siihen, oli ruokailun aikana käydylle keskustelulle asetettu selkeät rajat. Keskustelua rajoitettiin ennen kaikkea äänentasa säätelemällä,

mutta myös esimerkiksi korostamalla keskustelun käymistä ainoastaan oman pöytäryhmän jäsenten välillä. Kuten eräs vastaaja kuvaa ryhmänsä ruokailua: ”aikuiset pitää sellaista kivaa pientä keskustelua yllä sen oman pöytäryhmän kanssa” (H6).

Suomalaisessa ruokailukulttuurissa eletään jonkinlaisesta siirtymävaihetta ruokailuun liittyvän keskustelun suhteen. Kun vielä muutama vuosikymmen sitten ruokapöytäkeskustelu ei ollut toivottua, katsotaan sen tällä hetkellä kuuluvan hyviin tapoihin (Finfood, 2009, s. 26). Olemme siis siirtymässä kohti eteläeurooppalaista ruokailukulttuuria tai ainakin ottamassa vaikutteita siitä. Luonnollisesti nämä ruokakulttuurin muutokset näkyvät myös varhaiskasvatuksessa. Tutkielmani perusteella näyttäisi siltä, että vaikka ruokapöytäkeskustelun käymistä pidetään varhaiskasvatuksessa suotavana, siihen kohdistetaan jonkin verran sääntöjä ja rajoituksia.

Haastatteluissa esiintyi paljon puhetta rauhaan ja kiireeseen liittyen. Rauha, ruokarauha tai rauhallisuus mainittiin haastatteluissa 35 kertaa ja kiire tai kiireettömyys 19 kertaa. Ruokailuun liitettiin paljon odotuksia, toiveita ja kokemuksia ruokailutilanteen rauhallisuudesta. Ruokarauhalla tarkoitettiin aiemmin mainitun äänentason säätelyn lisäksi esimerkiksi kiireetöntä ilmapiiriä. Aikaisempien tutkimusten mukaan kiirettä, melua ja rauhattomuutta on esiintynyt etenkin ruokalaruokailuissa (Rantala ym., 2020; Repo ym., 2019, s. 88). Tämä tutkielma keskittyi ryhmätilassa ruokailuun, ja tutkielman perusteella näyttää siltä, että ryhmätilaruokailu mahdollistaa pääsääntöisesti kiireettömän ja joustavan ruokailun ja äänentasoltaan rauhallisen ruokailun eteen pyritään tekemään paljon töitä.

Ruokailutilanteen rauhallisuutta korostetaan myös varhaiskasvatuksen ruokailua ohjaavissa asiakirjoissa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2022, s. 50) ohjataan järjestämään ruokailu ”kiireettömässä ilmapiirissä opetellen ruokarauhaa ja hyviä pöytätapoja sekä yhdessä syömisen kulttuuria”. Ruokailusuosituksissa (VRN, 2018, s. 76) puolestaan mainitaan ruokailutilanteen rauhallisuus ensimmäisenä hyvän ruokailuympäristön tunnusmerkkinä. Myös ruokapöytäkeskustelut ovat esillä molemmissa ohjaavissa asiakirjoissa. Keskustelujen katsotaan edistävän sekä ruokasanaston kehittymistä (Opetushallitus, 2022, s. 51) että ruoan ja rauhallisen syömisen arvostusta (VRN, 2018, s. 10).

Aktiivinen ja osallistuva lapsi

Lapsen aktiivista osallistumista ruokailutilanteessa pidettiin tärkeänä asiana ja lasten osallisuuden vahvistaminen koettiin keskeisenä ruokakasvatuksen tavoitteena. Lapsilla nähtiin olevan ruokailun aikana ikä- ja kehitystasonsa mukainen mahdollisuus osallistumiseen ja toisaalta myös vastuu osallistumisesta. Varhaiskasvatuksen ruokasuosituksissa on listattu keinoja lasten osallisuuden vahvistamiseksi ruokakasvatuksessa (VRN, 2018, s. 68). Haastatteluissa näistä osallisuuden eri osa-alueista esiintyi ruokien itsenäinen annostelu, leivän voitelu, pöydän kattaminen, pienet siistimistehtävät, mahdollisuus mielipiteen ilmaisemiseen ja kuulluksi ja nähdyksi tulemisen tunteen vahvistaminen. Sen sijaan vastauksista ei käynyt ilmi, että lapsia olisi ollut otettu mukaan yhteisten ruokailuun liittyvien sääntöjen laatimiseen, ruoan valmistukseen tai vierailulle keittiöön, ruoantuottajalle tai ruokakauppaan. Lasten osallistumisesta ruokalistojen suunnitteluun makuraadin muodossa oli yhdellä vastaajalla kokemusta. Tutkielmani perusteella vaikuttaa siltä, että lasten osallisuutta ruokailussa pidetään tärkeänä ja siihen halutaan panostaa, mutta osallisuuden moniulotteisuus jää joiltain osin näkemättä ja hyödyntämättä. Toki on huomioitava käytetyn tutkimusasetelman ja kysymyksenasettelun mahdolliset vaikutukset. Mikäli vastaajilta olisi kysytty suoraan lapsen osallisuudesta ja sen eri muodoista tai tutkimus olisi liittynyt laajemmin ruokakasvatukseen myös ruokailutilanteiden ulkopuolella, olisi tuloksetkin saattaneet olla erilaisia.

Eväitä kohti positiivista ruokasuhdetta

Useissa aikaisemmissa lasten ruokailuun liittyvissä tutkimuksissa terveellisten ruokatottumusten saavuttamista on pidetty yhtenä tärkeimmistä ruokailun ja ruokakasvatuksen tavoitteista (Hansen, 2016; Hansen & Kristensen, 2017; Harte ym., 2019; Karlsson, 2012; Mita ym., 2015). Terveellisten ruokatottumusten edistämistä ja ruoan terveystvaikutusten merkitystä korostetaan myös varhaiskasvatuksen ruokailua ohjaavissa asiakirjoissa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2022, s. 50) sekä varhaiskasvatuksen ruokailusuosituksissa (VRN, 2018). Sen sijaan tässä tutkielmassa ruoan terveellisyyteen liittyvä puhe ei ollut kovin vallitsevaa. Ruoan terveellisyttä painottavaa puhetta esiintyi haastatteluissa ainoastaan muutamina yksittäisinä mainintoina. Pitkän aikavälin seuraukseksi lapsille toivottiin pikemminkin positiivista ja tervettä ruokasuhdetta kuin terveellisiä ruokatottumuksia (vrt. Mita ym., 2015). Vastaajien näkemykset heijastivat

monelta osin Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2022, s. 50) ja varhaiskasvatuksen ruokailusuosituksissa (VRN, 2018) esitettyä ruokakasvatuksen toista keskeistä tavoitetta, myönteisen suhtautumisen edistämistä ruokaan ja syömiseen. Lasten toivottiin kokevan ruokaan ja ruokailuun liittyvää iloa ja lasten mielipiteiden kunnioittaminen nähtiin tärkeänä periaatteena ja arvona ruokailussa.

Terveyspuheeseen liittyen tuloksen arvioinnissa tulee huomioida muutama eri tekijä. Ensinnäkin haastatteluun osallistuneet varhaiskasvatuksen ammattilaiset ovat mahdollisesti juuri osallistuneet KOKOAVA-hankkeeseen, jossa on korostettu sitä, ettei ruokia ole tarpeen jaotella kategorisesti terveellisiin ja epäterveellisiin ruokiin. Toisaalta tulee ymmärtää tutkimuskysymysten vaikutus. Vastaajilta ei haastattelussa kysytty suoraan ruoan terveellisyyteen tai tarjotun ruoan sisältöön liittyviä kysymyksiä, vaan laajemmin esimerkiksi ruokailuun liittyviä arvoja. Kolmanneksi on tärkeä huomioida varhaiskasvatuksen erilainen rooli eri kulttuureissa. Esimerkiksi Mitan ym. (2015, s. 37) tutkimukseen osallistuvat päiväkodit kuuluivat Head Start-ohjelmaan, jonka tarkoituksena on ollut pienituloisten perheiden kohdalla keskittyä opetuksen lisäksi myös lasten terveydestä ja ravitsemuksesta huolehtimiseen. Koska Mitan ym. (2015) tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat huolissaan lasten ravitsemuksesta kotona, saattoivat he kiinnittää erityistä huomiota siihen, että lasten ravitsemustarpeet täyttyvät päiväkodissa ollessa. Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa tätä huolta ei samassa mittakaavassa esiinny, vaan tutkimusten mukaan lasten ravitsemussuositukset tulevat varhaiskasvatuksessa hyvin täytetyksi (Korkalo ym., 2019).

Tutkielmassani ruokailun seurauksia pohdittiin pääsääntöisesti pitkällä aikavälillä. Seurauksia lyhyellä aikavälillä eli loppupäivän osalta ei juurikaan pohdittu, toisin kuin esimerkiksi Mitan ym. (2015) sekä Kalssonin (2012) tutkimuksissa. Karlsson (2012) havaitsi tarkastellessaan aikuisten kirjoittamia verkkotekstejä lasten ruokailuun liittyen, että aikuisilla oli huoli lasten terveydentilasta sekä lyhyellä että pitkällä tähtäimellä. Mitan ym. (2015, s. 41) tutkimuksessa opettajat puolestaan kokivat, että positiivisen ruokailuympäristön eri tekijät vaikuttaa loppupäivän osalta myönteisesti muun muassa oppimiseen ja sosiaaliseen kanssakäymiseen. Joiltain osin tämä ero saattaa liittyä aiemmin mainittuun Head Start-ohjelmaan ja huoleen lasten ravitsemustarpeiden

täyttymisestä. Saatetaan ajatella, että mikäli lapsi on hyvin ravittu, sujuu loppupäiväkin paremmin. Toisaalta, kuten omassakin tutkielmassa kävi ilmi, ruokailutilanne on vahvasti myös sosiaalinen tilanne ja ruokailun aikana on mahdollisuus lapsen yksilölliseen kohtaamiseen ja lasten vertaissuhteiden vahvistumiseen. Tämän myötä olisi luonnollista, että ruokailun ja ruokailun aikana vallitsevan ilmapiirin nähtäisiin vaikuttavan myös loppupäivään.

6.2 Mitkä tekijät vaikuttavat lasten ruokailuun?

Toimiva tiimi ja yhteisesti jaettu ruokakasvatusajattelu

Tärkeimpänä lasten ruokailuun vaikuttavana tekijänä koettiin tiimin välinen yhteistyö ja ennen kaikkea tiimin yhteinen ruokakasvatusajattelu. Vastaajat kokivat itse ymmärtäneensä ruokakasvatuksen merkityksen, mutta usein ongelmaksi muotoutui se, etteivät muut tiimin jäsenet jakanut samaa käsitystä. Kokemukseen vastaajien oman tiedon ajantasaisuudesta on voinut vaikuttaa, mikäli vastaaja on osallistunut ennen haastattelua KOKOAVA-hankkeessa toteutettuihin koulutuksiin ja mentorointeihin. Vastaajat olivat sitä mieltä, että henkilöstön ruokailuun liittyvät asenteet ja käsitykset vaikuttivat merkittävästi siihen, millaista ruokakasvatusta ryhmässä toteutettiin. Vastaajat kokivat myös, että heillä oli periaatteessa hyvät mahdollisuudet vaikuttaa ruokailun järjestämiseen, mutta käytännössä muutosten tekeminen ja halutun ruokakasvatuksen toteuttaminen vaati tiimin tuen taakseen. Samansuuntaisia tuloksia henkilöstön sitoutumisen ja keskinäisen yhteistyön merkityksestä saivat myös Havu-Nuutinen ym. (2022, s. 46) tutkiessaan opettajien käsityksiä varhaiskasvatuksen oppimisympäristöistä.

Toimiva tiimityö näyttäytyy tutkielmani perusteella asiana, johon olisi tärkeä panostaa. Varhaiskasvatuksen tiimien on sanottu olevan toiminnan tukijalka, joka kuitenkin vaatii toimiakseen systemaattista työtä. Yksi keskeinen tekijä tiimityön toiminnan kannalta on tiimipalavereiden säännöllisyys. (Ranta & Heiskanen, 2022, s. 109, 119.) Ruokakasvatuksen näkökulmasta olisi tärkeää, että siihen liittyvistä arvoista ja käytänteistä keskusteltaisiin sekä koko talon että tiimien kesken säännöllisesti. Myös varhaiskasvatuksen ruokailusuosituksissa korostetaan reflektion sekä oman ja työyhteisön toiminnan säännöllisen arvioinnin merkitystä (VRN, 2018, s. 63). Tutkielmassani kävi ilmi, että ruokakasvatukseen liittyvää keskustelua käytiin melko vähän etenkin koko talon

sisällä. Kuten Härkönen (2003, s. 218) on sanonut, kasvatuserittelu on kehittyvää. Henkilöstön ruokakasvatukseen liittyvät arvot, mielipiteet ja käsitykset voivat siis muuttua, mutta se vaatii todellisia mahdollisuuksia arvokeskustelujen käymiseen ja oman tiedon päivittämiseen. Yhtenä mahdollisena työkaluna ruokakasvatustiedon päivittämiseksi on ruokasuhtedetyöskentely, jonka tarkoituksena on lisätä kasvatuserittelijän ymmärrystä omasta ruokasuhteesta ja sen vaikutuksesta ruokakasvatukseen (Talvia ym., 2021).

Käytettävissä olevat resurssit

Toisena merkittävänä lasten ruokailuun vaikuttavana tekijänä näyttöä käyttävissä olevat resurssit, etenkin henkilöstöresurssi sekä fyysinen toimintaympäristö tiloineen ja välineineen. Henkilöstön osalta tärkeänä pidettiin sen riittävyttä, jotta jokainen lapsi tulisi yksilöllisesti kohdatuksi ja autetuksi ruokailun aikana. Lisäksi vastaajat toivoivat henkilöstöön pysyvyyttä, jotta lasten turvallisuuden tunne vahvistuisi tuttujen aikuisten läsnäolon myötä. Tilojen ja välineiden nähtiin puolestaan vaikuttavan lasten omatoimisuuteen, ruokailun ilmapiiriin sekä toiminnan joustavuuteen. Haastattelun yksi osa-alue liittyi ruokailuympäristöön, joten tästä näkökulmasta katsottuna on ymmärrettävää, että ruokailun fyysinen ympäristö oli vahvasti esillä myös vastaajien puheissa.

Kun tarkastelee varhaiskasvatuksen ammattilaisten käsityksiä ruokailuun vaikuttavista tekijöistä ruokailuympäristön näkökulmasta, näyttää ympäristö tutkielmassani aikaisempien tutkimusten tavoin muodostuvan fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen ulottuvuuden yhteisvaikutuksena (esim. Havu-Nuutinen ym., 2022; Mita ym., 2015). Vastaajat korostivat myös fyysisen ulottuvuuden merkitystä ruokailuun vaikuttavana tekijänä, mutta keskeisimmäksi nousivat psyykkiset ja sosiaaliset tekijät, erityisesti säännöt, vuorovaikutus sekä mahdollisuus vaikuttaa. Tutkielmani perusteella näyttääkin siltä, että varhaiskasvatuksessa lasten ruokailuun vaikuttaa positiivisesti lapselle tuttu, turvallinen ja läsnäoleva henkilöstö, jolla on yhteinen näkemys ja arvomaailma ruokakasvatukseen liittyen.

6.3 Luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen arviointiin ei ole olemassa yhtä yksittäistä ohjetta tai mallia. Yksi tapa on jakaa tarkastelu uskottavuuden, luotettavuuden ja eettisyyden teemoihin (Juuti & Puusa, 2020c, s. 167). Keskityn nyt erityisesti tutkielmani luotettavuuden ja eettisyyden pohtimiseen.

Kun arvioidaan tutkimuksen luotettavuutta, tulee tarkastella koko tutkimusprosessia (Eskola & Suoranta, 2005, s. 210) ja ikään kuin läpivalaista tutkimusentekoon liittyvää päättelyketjua ja vakuuttaa lukija siitä, että tehdyt valinnat ja käytetyt menetelmät ovat olleet tutkimustehtävän ja tutkittavan ilmiön kannalta perusteltuja (Aaltio & Puusa, 2020, s. 173, 179). Haastatteluaineiston luotettavuuden on sanottu riippuvan sen laadusta. Laatua parantavina tekijöinä on pidetty muun muassa hyvää haastattelurunkoa sekä ennalta mietittyjä syventäviä kysymyksiä. (Hirsjärvi & Hurme 2002, s. 189.) Koska tutkielmani aineisto on kerätty yhteistyössä KOKOAVA-hankkeen kanssa, tutkielmani tekeminen ei ole noudattanut perinteistä kaavaa, vaan esimerkiksi haastattelukysymykset on laadittu ja aineisto kerätty ennen teoreettinen viitekehyksen rakentamista tai tutkimuskysymysten muodostamista. Siten laatua ja luotettavuutta heikentävänä tekijänä voidaan nähdä se, etten ollut aineistonkeruuvaiheessa juurikaan tutustunut aiheita käsittelevään kirjallisuuteen tai aikaisempaan tutkimukseen. Toisaalta laatua edisti haastattelurungon laatiminen yhdessä hankkeen työntekijöiden kanssa, esihaastattelun tekeminen ja sen perusteella tehty haastattelurungon muokkaaminen sekä yhdessä pohditut vaihtoehtoiset ja syventävät lisäkysymykset. Lisäksi litteroinnin osalta laatua paransi yhdessä ennakolta sovitut litteroinnin käytännöt toisen litteroijan kanssa. (Emt. 74, 189.)

Aineistonkeruun lisäksi tulee pohtia sitä, mitä tietoa haastattelua käyttämällä voidaan saada. Haastattelutilanne ei ole täysin luonnollinen, vaan kokonaistilanne ja haastattelija vaikuttavat siihen, miten ja mitä haastateltava aiheesta kertoo (Aaltio & Puusa, 2020, s. 173–174). On vaikea arvioida sitä, kuinka totuudenmukaisen kuvan haastateltava antaa esimerkiksi omasta toiminnastaan. Ajattelisin kuitenkin, että haastattelun avulla saadaan tietoa henkilön kasvatustapahtumista, arvoista ja käsityksistä, kuten tässä tutkielmassa tarkoituksena on ollutkin. Olen ollut kiinnostunut kasvatustapahtumista nimenomaan sen vuoksi, että se heijastuu henkilön tapaan tehdä käytännön työtä. On toki mahdollista, että esimerkiksi videohavainnoinnin kautta olisi saatu erilaista

tietoa ruokailun aikana vallitsevasta ilmapiiristä ja vuorovaikutuksesta lasten ja henkilöstön välillä, mutta ajattelisin, että haastattelu oli hyvä menetelmä saada tietoa nimenomaan varhaiskasvatuksen ammattilaisten ruokailuun liittyvistä käsityksistä. Tutkielman haastateltavat olivat aikaisemmin keväällä osallistuneet KOKOAVA-hankkeen toteuttamaan lomakekyselyyn. Jälkikäteen ajatellen haastattelun yhteydessä olisi ollut hyvä kysyä, olivatko haastateltavat osallistuneet myös hankkeen yhteydessä järjestettyihin koulutuksiin tai mentorointeihin. Tämän tiedon avulla olisi voinut paremmin pohtia ruokakasvatushankkeeseen osallistumisen mahdollisia vaikutuksia haastateltavien vastauksiin.

Perinteisestä poikkeava järjestys tehdä tutkimusta hankkimalla aineisto ennen tutkimussuunnitelman laatimista vaikutti jonkin verran siihen, millainen tutkimusasetelma kannatti rakentaa. Aineiston perusteella ei esimerkiksi olisi ollut kovin mielekästä tutkia jotain yksittäistä ja tarkasti rajattua teemaa, sillä haastatteluissa käsiteltiin päiväkodin ruokailua melko laajasti. Mitan ym. (2015) käsitteellisen mallin ottaminen analyysia ohjaavaksi teoriaksi antoi melko toimivan keinon jäsentää aineistoa. Mallin käyttö ei ollut kuitenkaan yksiselitteisen helppoa, sillä tutkimustehtävät poikkesivat jonkin verran toisistaan. Kun Mitan ym. (2015) tutkimuksessa selvitettiin positiivisen ruokailuympäristön tunnusmerkkejä, olin omassa tutkielmassani kiinnostunut yleisemmin henkilöstön käsityksistä ja niistä asioista, joita he pitävät ruokailussa tärkeänä. Koen kuitenkin, että sain mallin avulla analysoitua aineiston sellaiseen muotoon, josta käsin oli helppo lähteä tekemään tuloksista laajempia johtopäätöksiä ja tulkintoja.

Sisällönanalyysin luotettavuuden arvioinnissa edellytetään valintojen tarkkaa perustelua, sillä sisällönanalyysi käsitetään pikemminkin laajempaan viitekehykseenä kuin yksittäisenä menetelmänä (Aaltio & Puusa, 2020, s. 175). Tutkielmassani olen pyrkinyt varmistamaan aineiston analyysin luotettavuuden tekemällä analyysiprosessia näkyväksi sekä kuvaamalla tuloksia mahdollisimman selkeästi, mutta rikkaasti. Valitsin tulkintojen perusteluksi aineistosta tulosta parhaiten kuvaavia aineistositaatteja. Taulukoin käytetyt aineistositaatit itselleni Excel-tilukokoon, jossa oli eroteltuna sitaatin esittäjä (H1-H6, H=haastateltava) sekä sitaatin esiintyvyys pääluokittain. Tällä tavalla varmistin sen, ettei jonkun tietyn haastateltavan vastaukset painotu liikaa yleisesti tai jossain pääluokassa, vaan kaikki vastaukset ovat lopullisessa tutkielmaraportissa tasapuolisesti

edustettuina. Myöhemmin tulosten pohdinnan osuudessa liitin tutkimuksen tulokset osaksi sekä aihetta käsittelevää aikaisempaa tutkimusta että varhaiskasvatuksen ruokakasvatusta ohjaavia asiakirjoja.

Luotettavuuden lisäksi on tärkeä arvioida tutkielmaa eettisestä näkökulmasta. Tutkielmaani osallistuneet haastateltavat olivat saaneet aiemmin keväällä 2023 kyselyyn vastatessaan luettavakseen tutkimustiedotteen. Teams-haastattelun aluksi haastateltavien kanssa käytiin uudestaan läpi tutkimustiedotteen keskeisimmät kohdat eli haastattelun tallentaminen ja tallenteen käyttäminen vain tutkimuskäyttöön, tiedon luottamuksellinen käsittely, osallistumisen vapaaehtoisuus sekä se, ettei haastateltavan aikaisempia kyselyyn liittyviä vastauksia pystyttäisi yhdistämään nyt tehtävään haastatteluun (ks. TENK, 2019, s. 8–9). Haastateltaville näytettiin ennen haastattelun alkamista Teamsin välityksellä lomake suostumuksesta tutkimukseen osallistumiseen ja heiltä pyydettiin suostumus suullisesti.

Haastattelututkimuksen haasteena on pidetty sitä, ettei niissä pystytä takaamaan samanlaista anonyymiutta kuin lomaketutkimuksessa (Hirsjärvi & Hurme, 2022, s. 35). Tämän vuoksi tulee kiinnittää erityistä huomiota henkilötietojen asianmukaiseen käsittelyyn. Henkilötietojen käsittelyn osalta on pidetty tärkeänä periaatetta siitä, että kerätään ainoastaan tutkimuksen tarkoituksen kannalta tarpeellisia henkilötietoja (TENK, 2019, s. 12). Haastattelujen toteuttaminen Teamsin kautta vaikutti siihen, että esimerkiksi haastateltavien nimet tulivat haastattelijoiden tietoon. Tätä tietoa ei kuitenkaan kirjoitettu ylös, ja muutenkin aineistosta poistettiin litteroinnin yhteydessä henkilöiden tunnistetiedot ja haastateltavat koodattiin aineistoon koodeilla H1-H6. Tutkimusaineistoon on ollut pääsy vain tutkimusaineiston koontiin osallistuneella tiimillä (TENK, 2019, s. 12).

6.4 Jatkotutkimusaiheet

Tutkielmani tulosten perusteella näkisin tärkeänä syventää erityisesti lasten osallisuuteen ja ruoan terveellisyyteen liittyvien teemojen tarkastelua jatkotutkimuksissa. Osa tutkielman keskeisistä tuloksista liittyi näihin teemoihin, mutta käytetty tutkimusasetelma ja erityisesti se, ettei

kummastakaan teemasta suoraan kysytty vastaajilta, vaikeutti liian pitkälle menevien johtopäätösten tekemistä. Tutkielmani perusteella näyttää siltä, että lasten osallisuutta pidettiin tärkeänä arvona, mutta se oli osittain ymmärretty melko kapeasti. Olisi tärkeä tutkia tarkemmin sitä, mitä varhaiskasvatuksen ammattilaiset osallisuudella ruokakasvatuksen yhteydessä ymmärtävät ja miten he pyrkivät sitä omassa työssään edistämään. Toisena keskeisenä tuloksena tutkielmassani oli ruoan terveellisyteen ja terveellisten ruokatottumusten tavoittelemiseen liittyvän puheen vähyys. Olisi mielenkiintoista tietää, korostuisiko teema enemmän, mikäli aiheesta suoraan haastateltavilta kysyttäisiin. Tutkielmassani pyrin selvittämään varhaiskasvatuksen ammattilaisten käsityksiä päiväkodin ruokakasvatuksesta. Myös muu päiväkodin ruokakasvatukseen liittyvä suomalainen tutkimus on pitkälti keskittynyt henkilöstön tutkimiseen, ja lasten näkökulman huomioiminen on jäänyt vähälle. Tästä syystä näkisin tärkeänä myös sen, että jatkossa asiaa tutkitaisiin enemmän lasten näkökulmasta.

Lähteet

Aaltio, I. & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. (s. 169–180). Helsinki: Gaudeamus.

Brembeck, H. & Johansson, B. (2010). Foodscapes and children's bodies. *Culture Unbound: Journal of current cultural research*, 2, 797–818.

Eskola, J. & Suoranta, J. (2005). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. ([7. painos]). Tampere: Vastapaino.

Finfood- Suomen Ruokatieto ry. (2009). *Suomalaisen ruokakulttuurin ulottuvuuksia*. https://ruokatieto.fi/wp-content/uploads/2023/04/sru_katsaus_2702091.pdf

Günther, K., Hasanen, K. & Juhila, K. (2023) Johdanto: Analyysi ja tulkinta. Teoksessa Vuori, J. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Haettu 1.12.2023 osoitteesta <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/analyysitavan-valinta-ja-yleiset-analyysitavat/analyysi-ja-tulkinta/>

Hallam, R., Fouts, H., Bargreen, K. & Perkins, K. (2016). Teacher-child interactions during mealtimes: observations of toddlers in high subsidy child care settings. *Early Childhood Educ J* 44:51–59

Hansen, S. R. & Kristensen, N. H. (2017). Food for Kindergarten Children: Who cares? Relations between Food and Care in Everyday Kindergarten Mealtime. *Food, Culture & Society*, 20:3, 485–502.

Hansen, S. R. (2016). *'Sit still!' 'be quiet!' 'and let's enjoy a nice meal together...': Exploring ambivalent perspectives of kindergarten mealtime as a situation of regulation, togetherness and playfulness*. Aalborg Universitet. Det Teknisk-Naturvidenskabelige Fakultet. Ph.D.-Serien. <https://doi.org/10.5278/vbn.phd.engsci.00044>

Harte, S., Theobald, M. & Trost, S. (2019). Culture and community: Observation of mealtime enactment in early childhood education and care settings. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*. 16:69. <https://doi.org/10.1186/s12966-019-0838-x>

Havu-Nuutinen, S., Kärkkäinen, S. & Waltzer, K. (2022). Oppimisympäristöt esiopetuksessa. Julkaisussa S. Havu-Nuutinen, R. Korhonen. & R. Rouvinen (toim.). *Tutkimuksesta ja kokemuksesta vahvuutta varhaiskasvatukseen*. University of Eastern Finland Joensuu/Kuopio. Re-ports and Studies in Education, Humanities, and Theology No 23

Helenius, Al. & Lummelahti, L. (2018). *Varhaiskasvatus: perusteita*. Helsinki: BoD – Books on Demand. http://www.oph.fi/download/163781_esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2022). *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö* ([2.painos]). Helsinki: Gaudeamus.
- Härkönen, U. (2003). *Mitä termit varhaiskasvatus ja esiopetus tarkoittavat?* Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Juuti, P. & Puusa, A. (2020a). Johdanto. Mitä laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. (s. 9–19). Helsinki: Gaudeamus.
- Juuti & Puusa (2020b). Laadullisen tutkimuksen analysointi. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. (s. 138–139) Helsinki: Gaudeamus.
- Juuti, P. & Puusa, A. (2020c). Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. (s. 166–167). Helsinki: Gaudeamus.
- Karlsson, L. (2012). Lapset toimivat – aikuiset valistavat: Lasten kertomuksia syömisestä. Teoksessa Karlsson, L. & Karimäki, R. (s. 235–284). *Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Kontturi, J. & Taskinen, R. (2023). *Ruokalaympäristön haasteet ja hyödyt varhaiskasvatuksen ruokakasvatukselle*. [kandidaatintutkielma, Jyväskylän yliopisto]. <https://sites.uef.fi/kokoava/wp-content/uploads/sites/275/2023/04/Kontturi-Taskinen.pdf>
- Korkalo, L., Nissinen, K., Skaffari, E., Vepsäläinen, H., Lehto, R., Kaukonen, R., Koivusilta, L., Sajaniemi, N., Roos, E. & Erkkola, M. (2019). The contribution of preschool meals to the diet of Finnish preschoolers. *Nutrients* 2019, 11(7), 1531. <https://www.mdpi.com/2072-6643/11/7/1531>
- Kronqvist, E-L & Kumpulainen, K. (2011). *Lapsuuden oppimisympäristöt. Eheä polku varhaiskasvatuksesta kouluun*. Helsinki: WSOYpro.
- Kuukka, A. (2015). *Lapset, ruumiillisuus ja päiväkodin järjestys*. Tutkimus ruumiillisuuden tuottamisesta ja merkityksellistymisestä lasten päiväkotiarjessa. [väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Socian Research 536.
- Laitinen, A., Lindholm, T., Talvia, S., Kettukangas, T., Kähkönen, K., Karhunen, L., Varjonen, S., Hyvönen, A., Paavola, S., Lyytikäinen, K., Sainio, T. & Kuusisto, A. (2023). *Kokonaisvaltaista ruokakasvatusta varhaiskasvatukseen ja perusopetukseen*. Loppuraportti. https://sites.uef.fi/kokoava/wp-content/uploads/sites/275/2023/11/Loppuraportti_KOKOAVA-hanke-2023.pdf
- Lehto, R. (2020). *Preschool and Children's Dietary Intake: The Role of Preschool Mealtime Environment in Children's Dietary Intake at Preschool*. [väitöskirja, University of Helsinki]. Helda University of Helsinki open repository. <https://helda.helsinki.fi/server/api/core/bitstreams/6bfac5ea-0f9a-4067-aa15-6b8ffcce0857/content>

- Manninen, J., Burman, A., Koivunen, A., Kuittinen, E., Luukannel, S., Passi, S. & Särkkä, H. (2007). *Oppimista tukevat ympäristöt: johdatus oppimisympäristöajatteluun*. Helsinki: Opetushallitus.
- Metsomäki, M. (2006). *Lasten ja aikuisten kohtaamisia ryhmäperhepäiväkodin ruokailutilanteissa*. (Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 291) [väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. JYX-julkaisuarkisto.
<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/13333/951392663X.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Mita, S., Gray, S. & Goodell, L. (2015). An explanatory framework of teachers' perceptions of a positive mealtime environment in a preschool setting. *Appetite*, 90, 37–44.
- Nuikkinen, K. (2009). *Koulurakennus ja hyvinvointi. Teoriaa ja käytännön kokemuksia peruskouluarkkitehtuurista*. [väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Tampere. University Press.
<https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/66456/978-951-44-7665-5.pdf?sequence=1>
- Nummenmaa, A. (2006). Kasvattajien yhteisö ja kasvatuskulttuuri. Teoksessa Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A. & Rasku-Puttonen, H. (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. (s. 19–33). Tampere: Vastapaino.
- Ojansivu, P., Sandell, M., Langström, H. & Lyytikäinen, A. (2014). *Lasten ruokakasvatus varhaiskasvatuksessa – ruokailoa ja terveyttä lapsille*. Turun lapsi- ja nuorisotutkimuskeskuksen julkaisuja 8/2014. Turun yliopisto.
- Opetushallitus. (2014) *Esiopetussuunnitelman perusteet*. http://www.oph.fi/download/163781_esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Opetushallitus. (2022). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2022_2.pdf
- Puusa, A. (2020). Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. (s. 141–152). Helsinki: Gaudeamus.
- Puusa, A. & Juuti, P. (2020a). Laadullisen aineiston analysointi. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. (s. 138–139). Helsinki: Gaudeamus.
- Puusa, A. & Juuti, P. (2020b). Laadullisen tutkimuksen olemus. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. (s. 73–83). Helsinki: Gaudeamus.
- Raittila, R. & Siippainen, A. (2017). Varhaiskasvatuksen pedagoginen toimintaympäristö. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen, P. Eerola-Pennanen & M-L. Böök (toim.) *Valloittava varhaiskasvatus: oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. (s. 202–207). Tampere: Vastapaino.

Raittila, R. (2023). *Pedagogisen toimintaympäristön ja laadun yhteys varhaiskasvatuksessa*. Tutkittua varhaiskasvatuksesta. Haettu 30.11.2023 osoitteesta <https://tutkittuavarhaiskasvatuksesta.com/2023/09/22/pedagogisen-toimintaympariston-ja-laadun-yhteys-varhaiskasvatuksessa/>

Rakennustietosäätiö. (2019). RT 103083 – Päiväkotien suunnittelu.

Ranta, S. & Heiskanen, N. (2022) Toimiva tiimityö – jaettu vastuu lapsen tuesta. Teoksessa Heiskanen, N. & Syrjämäki, M. (toim.). *Pienet tuetut askeleet. Varhaiskasvatuksen uudistuva tuki ja kehittyvät käytännöt*. (s. 109–129). Jyväskylä: PS-Kustannus.

Rantala, E., Martikainen, J., Lakka, T., Vanhatalo, S., Heiskanen, J., Väistö, J., Leväsluoto, J., Hassinen, M., Eloranta, A-M., Sigfrids, A. & Harjumaa, M. (2020). *Suomalaisten lasten ja nuorten ruokaympäristö ja toimenpide-ehdotukset sen kehittämiseen terveyttä edistäväksi*. Valtioneuvoston kanslia. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 2020:19. https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162156/VN_TEAS_19.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Repo, L., Paananen, M., Eskelinen, M., Mattila, V., Lerkkanen, M-K., Gammelgård, L., Ulvinen, J., Marjanen, J., Kivistö, A. & Hjelt, H. (2019). *Varhaiskasvatuksen laatu arjessa*. Varhaiskasvatussuunnitelmien toteutuminen päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 15:2019. https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI_1519.pdf

Ruokakasvatusyhdistys Ruukku ry. (2023). *Ruokakasvatus päiväkodissa*. Haettu 20.11.2023 osoitteesta <https://ruokakasvatus.fi/mita-ruokakasvatus-on/ruokakasvatus-paivakodissa/>

Salo, U-M. (2015). Simsalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa Aaltonen, S. & Högbäck, R. (toim.) *Umpikujasta oivallukseen: Reflektiivisyys empiirisessä tutkimuksessa*. (s. 166–190). Tampere: Tampereen yliopistopaino.

Talvia, S. & Anglé, S. (2018). Kohti vaikuttavampaa ohjausta – ruokasuhteen viitekehys ravitsemuskasvatuksen lähestymistapana. *Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti* 55(3), 260–265. <https://journal.fi/sla/article/view/74156/36060>

Talvia & Helkkola. (19.10.2020). *Mikä ruokakasvatus?* Ruokakasvatusyhdistys Ruukku ry. Haettu 15.10.2023 osoitteesta https://ruokakasvatus.fi/maun_jaljilla/mika-ruokakasvatus/

Talvia, S. & Tuijula, T. (2018). Lautasen tuolta puolen: Alakouluikäisten kouluruokadiskurssit ja kouluruokailun kehittämiseen heijastuvat jännitteet. Teoksessa Rinne, R., Haltia, N., Lempinen, S. & Kaunisto, T. (toim.) *Eriarvoistuva maailma – tasa-arvoistava koulu?* (s. 145–177) Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura. https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/169681/Eriarvoistuva_maailma_sivut_145-177_talvia-tuijula.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Talvia, S., Lindholm, T., Helkkola, L., Karhunen, L., Räsänen, S., Kinnunen, H., Ollilainen, K. & Anglé, S. (2021). Ruokasuhteen pedagoginen viitekehys ruokakasvatuksen näkökulmana. *Ainedidaktiikka* 5(3), 71–89. Suomen ainedidaktinen tutkimusseura ry, Helsinki. <https://journal.fi/ainedidaktiikka/article/view/111280/71686>.

TENK. (2019). Tutkimuseettinen neuvottelukunta. *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019. Tutkimuskunta: Korhonen, I., Kuula-Luumi A. & Spoo, S-K. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/ 2019. Helsinki. https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2019.pdf

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. (Uudistettu laitos). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Varhaiskasvatuslaki 36/1973. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>

VRN. (2018). *Terveyttä ja iloa ruoasta – varhaiskasvatuksen ruokailusuositus*. Valtion ravitsemusneuvottelukunta. Helsinki.

Vuori, J. (2023). Laadullinen sisällönanalyysi. Teoksessa Vuori, J. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Haettu 1.12.2023 osoitteesta <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/>

Liitteet

LIITE 1. Haastattelurunko

Taustatiedot

- koulutuksesi
- työtehtäväsi tällä hetkellä
- työkokemus vuosina

I RUOKAILUTILANNE JA -YMPÄRISTÖ SEKÄ SEN ORGANISOINTI

Kuvaile lyhyesti ruokailutilanne ja -ympäristö tällä hetkellä. Miten ruokailu on organisoitu ja miten se etenee?

- Kuinka paljon ja minkä ikäisiä ruokailijoita on?
- Miten aikuiset syövät ja mitä?
- Millaisia työtehtäviä henkilöstöllä on ruokailuun liittyen?
- Kuinka hyvin ympäristö, tilat ja välineet mielestäsi soveltuvat pienten lasten ruokailuun?
- Mitä etuja ja haittoja tässä ruokailun toteutuksessa mielestäsi on?
- Onko koko päiväkodissa sama tapa ruokailuun vai ruokaileeko osa lapsista kotiryhmissä/ruokalassa?

Millainen ilmapiiri tai tunnelma teidän ruokailussanne mielestäsi on?

- Mitkä tekijät siihen vaikuttaa?
- Tarvittaessa: Miten voitte mielestänne itse vaikuttaa ruokailun ilmapiiriin tai tunnelmaan?

Mistä valinta ruokailun järjestämisen tapaan on tullut?

- Onko ruokailutilat suunniteltu tällaista ruokailun toteuttamistapaa varten vai onko tiloja muutettu (esim. ruokalaksi? Onko päiväkotit suunniteltu päiväkodiksi, vai onko kyseessä esim. koulu, joka on muutettu päiväkodiksi?
- Mitä tekijät mielestäsi on vaikuttaneet ruokailun järjestämisen tapaan?
- Onko ruokapalvelu tai vastaava esittänyt toiveita ruokailun järjestämistavasta?
- Onko kasvatushenkilöstö päässyt vaikuttamaan?
- Onko lapset tai vanhemmat olleet mukana kehittämässä ruokailun ympäristöä? Miten?

II RUOKAILUUN LIITTYVÄ PEDAGOGIIKKA

Onko päiväkodillanne käytössä yhteisiä ruokailuun liittyviä sopimuksia, sääntöjä tai ohjeita?

- Millaisia sopimuksia, millaista sisältöä niissä on?
- Kuinka ne on laadittu, kuka niitä on laatinut, arvioidaanko niitä säännöllisesti?

Kun arvioit ja kehität tai pohdit ruokailun ympäristöä tai käytänteitä, mihin nojaat pohdintaa (esim. joihinkin ohjaaviin asiakirjoihin)?

III RUOKAILUUN LIITTYVÄT ARVOT

Mitkä ovat mielestäsi tärkeitä asioita tai tavoitteita varhaiskasvatuksen/esiopetuksen ruokailussa?

- Miten nämä asiat toteutuvat tällä hetkellä ruokailussanne?
- Mitkä tekijät edistävät tai estävät näiden asioiden tai tavoitteiden toteutumista?

Millainen ruokailu lapsen edun näkökulmasta olisi mielestäsi paras?

- Miten tämänhetkinen ruokailunne ja ruokailuympäristö vastaa tätä?
- Onko lapsen edun mukainen ruokailu mielestäsi mahdollinen tässä ympäristössä? Mitkä tekijät siihen vaikuttavat?

Aiempi kyselymme tulos osoitti, että emotionaalinen turvallisuus koettiin heikoksi ruokala-ruokailussa. Mitä ajattelet tästä tuloksesta?

- Miten lapsen emotionaalinen turvallisuus toteutuu mielestäsi teidän ruokailussanne ja mitkä tekijät siihen vaikuttavat?
- Tarvittaessa: Olisiko se todennäköisempi toisella tavalla järjestetyssä ruokailussa? Miksi?
- Mitä ajattelet emotionaalisen turvallisuuden merkityksestä suhteessa muihin ruokailun tavoitteisiin tai tekijöihin?
- Aiempi kyselymme tulos osoitti, että ruokalaruokailussa yksi keskeinen etu on se, että lapset oppivat toimimaan linjastolla ja käyttämään tarjotinta. Mitä ajattelet tästä?

Lopuksi: Haluatko kertoa vielä jotakin, mitä en ymmärtänyt kysyä?

LIITE 2. Tulokset

Taulukko 3 Pääluokat, yläluokat ja alaluokat

Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
<p>Läsnäolo ja lasten kohtaaminen Esimerkkinä toimiminen Oman toiminnan ja asenteiden merkitys</p> <p>Lapsi vaikuttajana omaan ruokailuun Lasten kanssa yhdessä rakennettu ruokailu- hetki</p> <p>Passiivinen rooli Pyrkimys osallistaa</p> <p>Yhteistyön toimivuutta tai sen mahdollisuuksia korostava puhe Yhteistyön vähäisyyttä tai haasteita korostava puhe</p>	<p>Varhaiskasvatuksen ammattilaiset</p> <p>Lapset</p> <p>Vanhemmat</p> <p>Keittiöhenkilöstö</p>	Ihmiset
	Kiireetön ilmapiiri Turvallisuuden tunne	Positiivinen emotionaalinen sävy
<p>Äänentason säätelyminen Siirtymät ruokarauhan mahdollistajina</p> <p>Yhteiset säännöt ja niihin sitoutuminen Yhteiset ruokakasvatusnäkemykset</p>	<p>Ruokarauha</p> <p>Työntekijöiden välinen yhteistyö</p>	Säännöt, odotukset, rutiinit
<p>Ruoan moniaistinen tutkiminen Ravitsemustarpeiden täyttyminen</p> <p>Ryhmänä yhdessä oleminen Ruokapöytäkeskustelu</p> <p>Sosioemotionaaliset taidot Motoriset taidot Kognitiiviset taidot</p>	<p>Syöminen</p> <p>Sosialisaatio</p> <p>Oppiminen</p>	Toiminnot
<p>Positiivinen ja terve ruokasuhte Ruokailo ja -rohkeus Omatoimisuus ja osallisuus</p>	<p>Pitkän aikavälin</p> <p>Lyhyen aikavälin</p>	Seuraukset
	<p>Vaikutukset ilmapiiriin Vaikutukset lasten omatoimisuuteen Vaikutukset toiminnan sujuvuuteen</p>	Tilat ja välineet