



OULUN YLIOPISTO
UNIVERSITY of OULU

SKIFTESVIK, HELGA

SAPERE-RAVITSEMUSKASVATUSMENETELMÄN NÄKYMINEN KOULU-
RUOKAILUSSA

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Teknologiapainotteinen luokanopettajakoulutus

2016



Luokanopettajankoulutus		Tekijä/Author Skiftesvik, Helga	
Työn nimi/Title of thesis Sapere-ravitsemuskasvatusmenetelmän näkyminen kouluruokailussa			
Pääaine/Major subject Kasvatustiede	Työn laji/Type of thesis Pro gradu -tutkielma	Aika/Year Huhtikuu 2016	Sivumäärä/No. of pages 68 + I
Tiivistelmä/Abstract <p>Sapere on alkujaan ranskalainen ruokakasvatusmenetelmä, joka on levinnyt 2000-luvulla myös Suomeen. Se pyrkii herättämään lasten luontaisen kiinnostuksen ruokaa ja ruoka-aineita kohtaan painottamalla erilaisia aistiharjoituksia, ruokailoa ja ruoasta puhumista. Tavoitteena on, että Saperea hyödynnettäisiin suomalaisessa ruokakasvatuksessa monipuolisesti aina varhaiskasvatuksesta peruskoulun ylimmille luokille asti. Kouluruokailu on merkittävä osa koulujen ruoka- ja ravitsemuskasvatusta, joten on luonnollista tutkia, näkyykö Sapere-ajattelu tämän päivän kouluruokailussa.</p> <p>Tutkimuksen tavoitteena oli saada selville, näkyvätkö Sapere-menetelmän pääteemat kouluruokailussa. Tutkittuja teemoja olivat lapsilähtöisyys ja lapsen osallistaminen, eri aistien hyödyntäminen, lapsen ilmaisun kuunteleminen ja tukeminen, ruokailo, ruokakulttuurin tukeminen sekä kiireetön ja viihtyisä ruokailuympäristö. Lisäksi tutkimuksessa selvitettiin, mitkä tekijät vaikuttavat lasten ruokavalintoihin kouluruokailussa.</p> <p>Tutkimus oli toiminnallinen tapaustutkimus, jossa oli piirteitä fenomenografisesta lähestymistavasta. Aineisto kerättiin teemahaastatteluin, joihin osallistui yksitoista 2. luokkalaista lasta. Haastattelut toteutettiin kouluruokailun yhteydessä lasten koulupäivien aikana. Haastatteluaineisto litteroitiin, ja sille toteutettiin teorialähtöinen sisällönanalyysi.</p> <p>Tutkimustulosten mukaan Sapere-menetelmän pääteemat toteutuvat kouluruokailussa vain osittain. Esimerkiksi ruokailo sekä kiireetön ja viihtyisä ruokailuympäristö toteutuivat tutkimuksessa hyvin. Sen sijaan lapsilähtöisyys ja lapsen osallistaminen eivät tutkimuksen mukaan näy juurikaan tämän päivän kouluruokailussa. Tärkeimmiksi ruokavalintoihin vaikuttaviksi tekijöiksi mainittiin ruoan maku ja aiemmat kokemukset kyseisestä ruoasta, joten tulokset noudattivat pääasiassa aiempaa kirjallisuutta aiheesta.</p> <p>Tutkimuksen luotettavuutta lisäsi tutkimuksen toteuttaminen aidossa kouluruokailuympäristössä, jossa oppilaat pääsivät luontevimmin kertomaan kokemuksiaan ruokailusta. Tutkimuksen luotettavuutta olisi voinut vielä parantaa ottamalla rinnalle jonkin toisen aineistonkeruumenetelmän, esimerkiksi havainnoinnin. Tutkimuksessa saatiin arvokasta tietoa kouluruokailusta. Tulevaisuuden kouluruokailua tulisi kehittää lapsilähtöisempään suuntaan. Myös muita tutkimuksessa käsiteltyjä Saperen teemoja tulisi huomioida kouluruokailussa entistä paremmin.</p>			
Asiasanat/Keywords kouluruokailu, ravitsemuskasvatus, ruokakasvatus			

Sisältö

1	JOHDANTO.....	1
2	RUOKA- JA RAVITSEMUSKASVATUS	4
2.1	Ruokakasvatus	5
2.2	Ravitsemuskasvatus	6
2.3	Kouluruokailu	9
3	SAPERE-MENETELMÄ.....	12
3.1	Sapere Suomessa.....	12
3.2	Sapere pedagogisena menetelmänä	14
3.2.1	<i>Lapsilähtöisyys ja lapsen osallistaminen</i>	<i>15</i>
3.2.2	<i>Eri aistien hyödyntäminen.....</i>	<i>16</i>
3.2.3	<i>Lapsen ilmaisun kuunteleminen ja tukeminen</i>	<i>17</i>
3.2.4	<i>Ruokailo</i>	<i>18</i>
3.2.5	<i>Ruokakulttuurin tukeminen.....</i>	<i>19</i>
3.2.6	<i>Kiireetön ja viihtyisä ruokailuympäristö</i>	<i>20</i>
3.3	Saperen vaikuttavuus	21
4	LASTEN RUOKAVALINTOIHIN VAIKUTTAVAT TEKIJÄT.....	26
5	TUTKIMUKSEN TAVOITTEET JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	28
6	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	30
6.1	Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat	30
6.1.1	<i>Toimintatutkimus.....</i>	<i>31</i>
6.1.2	<i>Tapaustutkimus.....</i>	<i>32</i>
6.1.3	<i>Fenomenografia</i>	<i>32</i>
6.2	Lapsi mukana tutkimuksessa.....	33
6.3	Tutkimuksen aineisto ja aineistonkeruu	35
6.3.1	<i>Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä</i>	<i>35</i>
6.3.2	<i>Lapsen tai lapsiryhmän haastattelemineen</i>	<i>37</i>
6.3.3	<i>Tutkimuskonteksti ja tutkittavat</i>	<i>38</i>
6.4	Aineiston analyysi.....	39
7	TULOKSET JA JOHTOPÄÄTÖKSET	41
7.1	Lapsilähtöisyys ja lasten osallistaminen.....	41
7.2	Eri aistien hyödyntäminen ruokailussa.....	43
7.3	Lapsen ilmaisun kuunteleminen ja tukeminen	44
7.4	Ruokailo	45
7.5	Ruokakulttuurin tukeminen.....	47
7.6	Viihtyisä ja kiireetön ruokailuympäristö	48

7.7	Lasten ruokavalintoihin vaikuttavat tekijät	51
8	POHDINTA.....	54
8.1	Tutkimuksen tulosten pohdinta	54
8.2	Tutkimuksen eettisyyden ja luotettavuuden pohdinta	55
8.3	Tutkimuksen toteutuksen pohdinta	58
	LÄHTEET	61
	LIITTEET (1 KPL)	

1 JOHDANTO

Ruoka- ja ravitsemuskasvatus alkaa kotoa ja päättyy aikuisuuden kynnyksellä. Sen perusta pysyy kaiken aikaa samanlaisena, mutta rooli muuttuu ja muovautuu eri aikoina. Ruoka- ja ravitsemuskasvatuksen tavoitteet liittyvät terveyteen, hyvinvointiin, sosiaalisiin suhteisiin, vuorovaikutustaitoihin ja hyvien tapojen omaksumiseen. (Opetushallitus, 2015.) Viime vuosikymmeninä ihmisten kiinnostus terveyttä ja ruokaa kohtaan on lisääntynyt. Tämä on näkynyt myös tutkimusmaailmassa. Kiinnostus ravitsemuskasvatusta kohtaan on kasvanut, ja aiheesta on tehty yhä useampia tutkimuksia. (Contento, 2008a.)

Suomalaisten lasten ja nuorten ylipaino ja lihavuus ovat lisääntyneet viime vuosikymmeninä (Mäki, Sippola, Kaikkonen, Pietiläinen, & Laatikainen, 2012). Kouluikäiset lapset syövät kasviksia ja hedelmiä vähän, kun taas sokeroituja elintarvikkeita nautitaan väli- ja iltapalaksi runsaasti (Mäki, Hakulinen-Viitanen, Kaikkonen, Koponen, Ovaskainen, Sippola, Virtanen & Laatikainen, 2010, s. 148). Samat suuntaukset on huomioitu myös kansainvälisesti. Lihavuuden ennustetaan lisääntyvän entisestään nuorilla ihmisillä, eivätkä nuoret koe terveellisten valintojen tekemistä kovinkaan tärkeäksi. Hyvä ravitsemus on kuitenkin tärkeää nuorille ihmisille, koska he tarvitsevat terveellistä ruokaa kasvaakseen ja kehittyäkseen. (Roman, 2014.) Hyvä ravitsemus edesauttaa kouluikäisten hyvinvointia ja oppimista. Terveellisiä elämäntapoja noudattavat lapset ja nuoret ovat myöhemminkin fyysisesti aktiivisempia, pysyvät erossa tupakasta, hallitsevat stressiä paremmin ja sairastavat kroonisia sairauksia aikuisuudessa vähemmän. (Pérez-Rodrigo & Aranceta, 2001.) Lapsena opitut hyvät ruokatottumukset ja -tavat seuraavat mukana aikuisuuteen ja ennustavatkin tutkimusten mukaan terveempää aikuisuutta (Mikkilä, 2008). Onnistunut kouluikäinen ruokailu luo pohjaa elinikäisille terveellisille ravitsemustottumuksille (Manninen, 2009, s. 7).

Kodin ulkopuolisten tahojen rooli lapsen ravitsemuksessa alkaa lisääntyä kouluikään tultessa. Esimerkiksi koulun, ystävien ja koulutovereiden vaikutus suurenee, ja lapset alkavat tehdä yhä itsenäisemmin päätöksiä, mitä he syövät. Koulu tarjoaa erinomaisen reitin vaikuttaa lasten ruokailutottumuksiin, koska se tavoittaa niin suuren osan väestöstä. (Pérez-Rodrigo & Aranceta, 2003.) Etenkin varhaislapsuudessa mutta myös alakouluikässä luodaan perusta pysyville ruokatottumuksille (Penttinen & Rauramo, 2014, s. 62; Ventura & Worobey, 2013).

Suomalaisten lasten ruokakulttuurin edistämiseen ja ravitsemuskasvatukseen kaivattiin 2000-luvun alussa uusia vaikuttavia menetelmiä. Jyväskylässä varhaiskasvattajat ja ravitsemuksen asiantuntijat päättivät aloittaa yhteistyön. Alun perin ranskalaista aistien avulla oppimiseen perustuvaa Sapere-ravitsemuskasvatusmenetelmää kokeiltiin ensin viidesluokkalaisten terveystiedon opetuksessa ja sen jälkeen päiväkotikäisten lasten ravitsemuskasvatuksessa. Kokemukset olivat positiivisia, ja työ Sapere-menetelmän parissa on jatkunut Jyväskylässä leviten hiljalleen myös muualle Suomeen. (Koistinen & Ruhanen, 2009, s. 5.)

Sapere-menetelmä korostaa lapsen oman ilmaisun tukemista ja kuulemistä. Lasta rohkaistaan kokeilemaan uusia ruokia sekä puhumaan ruoasta, ruoka-aineista ja ruokailusta. Lapsen kokemukset ja mielipiteet nähdään henkilökohtaisina ja ainutlaatuisina, ei oikeina tai väärinä. Eri aisteja pyritään hyödyntämään monipuolisesti ruokailussa. (Koistinen & Ruhanen, 2009, s. 9.) Lapselle on tärkeää saada positiivisia ruokakokemuksia ja ”ruokailoa”, joten lasta ei pakoteta syömään (Sapere – Aisti ja ilmaise, 2013).

Tässä tutkimuksessa on tavoitteena selvittää, miten Saperen pääteemat näkyvät kouluruokailussa. Tutkimukseen valittuja pääteemoja ovat lapsilähtöisyys ja lasten osallistaminen, eri aistien hyödyntäminen, lapsen ilmaisun kuunteleminen ja tukeminen, ruokailo, ruokakulttuurin tukeminen ja viihtyisä ja kiireetön ruokailuympäristö. Osa Saperen pääteemoista ja ajatuksista, esimerkiksi lapsen osallistumista ruoan valmistukseen tai leikin merkitystä ruokakasvatuksessa, voi olla haastavaa toteuttaa kouluruokailussa. Näin ollen tässä tutkimuksessa keskitytään vain sellaisiin Saperen pääajatuksiin, jotka voisivat jollain tapaa näkyä tämän päivän kouluruokailussa. Tutkimuksessa on tärkeää saada lasten ääni kuuluville, joten se toteutetaan 2. luokkalaisille oppilaille suunnattuna haastattelututkimuksena.

Olen aiemmalta koulutukseltani terveystieteiden maisteri ja ravitsemusterapeutti. Saperen tutustuin ensimmäisen kerran jo vuonna 2010, kun tein siitä ravitsemustieteen opinnoissani seminaarityön. Kiinnostus aiheetta kohtaan heräsi, ja tuntui luontevalta jatkaa perehtymistä Saperen ja ravitsemuskasvatukseen myös luokanopettajaopintoja tehdessäni. Vuonna 2014 tein kandidaatin tutkielman aiheesta ”Sapere pedagogisena menetelmän esiopetusikäisten lasten ravitsemuskasvatuksessa”. Pro gradu -tutkimukseni halusin kuitenkin sijoittaa koulu maailmaan, koska toivoisin siitä olevan hyötyä myös omassa työssäni tulevaisuudessa. Tutkimuksen yhtenä tavoitteena on myös lisätä menetelmän tunnettavuutta luokanopettajien ja luokanopettajaopiskelijoiden keskuudessa.

Tämä tutkimus rakentuu kahdeksasta pääluvusta. Tutkimuksen kirjallisuusosio koostuu luvuista 2–4. Aluksi kerrotaan ruoka- ja ravitsemuskasvatuksesta ja käsitellään yhtä tärkeimmistä koulujen ravitsemuskasvatuksen osa-alueista, kouluruokailua. Seuraavassa luvussa esitellään Sapere-menetelmää; pääasiassa sen pedagogista käytettävyyttä ja vaikuttavuutta sekä menetelmän esiintymistä Suomessa. Pääosassa ovat tutkimukseen valitut Saperen pääteemat. Tämän jälkeen kirjallisuusosiossa esitellään vielä lasten ruokavalintoihin liittyviä tekijöitä. Kirjallisuuden jälkeen luvuissa 5 ja 6 esitetään tutkimuskysymykset ja käydään läpi tutkimuksen metodologiaa ja toteutusta. Luvussa 7 käydään läpi tutkimuksen tulokset ja johdopäätökset. Viimeisessä luvussa pohditaan tutkimuksen tuloksia, toteutusta sekä eettisyyttä ja luotettavuutta. Luonnollisesti tutkimuksen lopusta löytyvät kaikki tutkimuksessa käytetyt lähteet sekä liitteet.

2 RUOKA- JA RAVITSEMUSKASVATUS

Opetushallituksen (2015) mukaan ruoka- ja ravitsemuskasvatus alkaa kotoa ja päättyy aikuisuuden kynnyksellä. Sen perusta pysyy kaiken aikaa samanlaisena, mutta rooli muuttuu ja muovautuu eri aikoina. Ruoka- ja ravitsemuskasvatuksen tavoitteet liittyvät terveyteen, hyvinvointiin, sosiaalisiin suhteisiin, vuorovaikutustaitoihin ja hyvien tapojen omaksumiseen. Tärkeää on tutustua myös ruokakulttuuriin ja opetella puhumaan ruoasta. Onnistuneen ravitsemuskasvatuksen ominaispiirteitä ovat suomalaisen ruokakulttuurin ja kouluruokailun merkityksen oivaltaminen, johdonmukaisuus ja pitkäjänteisyys, yhteistyö, tasavertaisuus ja avoin puheyhteys, avoin ja yhteisöllinen toimintakulttuuri, ystävällisyys ja joustavuus, toiminnan jatkuva arviointi, kiireetön ja miellyttävä ruokailuympäristö sekä arjen arvostus. (Opetushallitus, 2015.)

Myös kodin ja koulun välinen yhteistyö nähdään merkittävänä taustatekijänä onnistuneessa ruoka- ja ravitsemuskasvatuksessa. Kotona luodaan ruokailutottumusten perusta. Jokapäiväiset yhteiset ateriat pitävät perheenjäsenet ajan tasalla toistensa kuulumisesta luoden samalla yhteenkuuluvuuden tunnetta. Säännöllinen ateriaritmi, monipuolinen ruokavalio, positiivinen asenne kouluruokailua kohtaan sekä ruokakulttuurin arvostus edistävät niin lapsen kuin koko perheenkin hyvinvointia. (Opetushallitus, 2015.)

Koulu on oivallinen paikka vaikuttaa lasten ja nuorten hyvinvoinnin edistämiseen, koska se tavoittaa miltei jokaisen suomalaisen kouluikäisen (Tilles-Tirkkonen, 2006, s. 9). Suhtautuminen ruoka- ja ravitsemuskasvatukseen sekä kouluruokailun merkityksen korostaminen heijastavat koulun arvoja. Kouluruokailun arvostus ja yhdessä syöminen vaikuttavat koko koulun ilmapiiriin. Niillä on vaikutusta myös opettajien ja muun kouluhenkilökunnan hyvinvointiin. Vuosiluokilla 1–6 ruoka- ja ravitsemuskasvatusta tukevat kouluruokailun ja kouluhenkilökunnan lisäksi aamu- ja iltapäivätoiminta ja esimerkiksi kokki-, kotitalous- ja makukoulukerhot (Opetushallitus, 2015).

Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) mukaan kouluruokailu nähdään yhtenä tärkeänä oppimistilanteena. Ruokaan ja ravitsemukseen liittyviä asioita käsitellään alakouluissa eri oppiaineiden yhteydessä. Ravitsemusta käsitellään pääasiassa ympäristötiedon opetuksessa, terveystiedon oppisisällössä. Pääosassa ovat terveyden edistäminen ja hyvinvointi. Yläkoulussa ruokaan ja ravitsemukseen liittyviä asioita käsitellään puolestaan terveystiedon ja kotitalousopetuksen yhteydessä. (Opetushallitus, 2014.) Koska kotitalouden opiskelu alkaa

vasta yläkoulussa, ruokakasvatuksen rooli on koulussa pitkään vähäinen. Alakouluaika on kuitenkin hyvin tärkeää aikaa pysyvien ruokatottumusten muodostumiselle. (Penttinen & Rauramo, 2014, s. 62.)

Ruoka- ja ravitsemuskasvatuksen tavoitteet ovat moninaisia liittyen esimerkiksi terveyteen, hyvinvointiin ja hyvien tapojen omaksumiseen. Myös ruokakulttuuriin tutustuminen ja ruosta puhuminen nähdään tärkeänä kasvatuksessa. Kouluilla on erinomaiset mahdollisuudet vaikuttaa lapsiin ja nuoriin, koska ne tavoittavat lähes kaikki kouluikäiset. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa ruoka- ja ravitsemuskasvatuksen käsittely on kuitenkin vähäistä liittyen pääasiassa kouluruokailuun. Tässä luvussa kerrotaan, miten ruoka- ja ravitsemuskasvatuksen käsitteet määritellään ja miten ne eroavat toisistaan. Lisäksi kerrotaan ravitsemuskasvatuksen tärkeästä osa-alueesta, kouluruokailusta, koska se on olennainen osa koulujen ravitsemuskasvatusta ja tässä tutkimuksessa merkittävässä roolissa.

2.1 Ruokakasvatus

Vaikka ravitsemus- ja ruokakasvatus rinnastetaan usein toisiinsa, ne eivät tutkimuskirjallisuudessa tarkoita täsmälleen samaa asiaa. Ruokakasvatuksen määrittelemisen ei ole aivan yksiselitteistä. Kansainvälisessä kirjallisuudessa käytetään esimerkiksi termejä *taste education*, *food education* ja *sensory education* puhuttaessa ruokakasvatuksesta. Nämä termit linkittyvät toisiinsa ja eroavat *Nutrition education* -termistä. (Ojansivu & Sandell, 2014 s. 53.)

Esimerkiksi Ojansivu ja Sandell (2014) puhuvat päiväkotikäisten lasten kohdalla ruokakasvatuksesta, joka myöhemmin lapsen kasvaessa yhdistyy ravitsemuskasvatukseen. Ravitsemuskasvatuksessa voidaan hyödyntää ruokakasvatuksen luomaa tiedollista pohjaa ruoista ja ruoka-aineista. Ruokakasvatuksen yhtenä keskeisenä tavoitteena päiväkodeissa on auttaa lapsia ja henkilökuntaa löytämään yhdessä syömisruokailo sekä opettaa lapsille, miten ruoista puhutaan, esimerkiksi, mitä lautasella on tai mitä aistimuksia ruoasta voi saada. (Ojansivu & Sandell, 2014, s. 54.)

Kouluissa ruokakasvatus merkitsee lapsen ja nuoren kasvamista ruokajärjestelmän kehittäjäksi ja uudistajaksi oman elämän, yhteisön ja yhteiskunnan toimijana. Ruokakasvatus liittyy kestävä kehityksen kasvatukseen, jonka tavoitteena on vahvistaa kestävyysliittyviä arvoja ja asenteita mahdollisimman laajasti. Tavoitteena on, että kansalaiset voisivat arvioida

omia valintojaan ja hallita ja ohjata omaa kulutuskäyttäytymistään sovittamalla ruokailutottumuksensa ja -rytminsä tutkimukseen pohjautuvaan tietoon. Koulut tarjoavat ainutlaatuisen mahdollisuuden ruokakasvatukselle, sillä niissä voidaan yhdistää tutkittua teoretietoa käytäntöön. Opetus ja oppiminen voidaan toteuttaa opettajien, oppilaiden, ruokapalveluhenkilöstön yritysten ja tutkimuslaitosten yhteistyönä. (Risku-Norja, Jeronen, Kurppa, Mikkola & Uitto, 2012.)

Ruoka- ja ravitsemuskasvatus rinnastetaan usein toisiinsa, vaikka ne tarkoittavatkin hieman eri asioita. Erään määritelmän mukaan päiväkotikäikäisten kohdalla voidaan puhua ruokakasvatuksesta, joka myöhemmin lapsen kasvaessa yhdistyy ravitsemuskasvatukseen. Koulutkin tarjoavat kuitenkin mahdollisuuden ruokakasvatukselle, sillä siellä voidaan yhdistää tutkittua teoretietoa käytäntöön.

2.2 Ravitsemuskasvatus

Ravitsemuskasvatus on ravitsemukseen liittyvää valistusta, opetusta ja neuvontaa, jonka tavoitteena on kehittää jokaisen ihmisen omia edellytyksiä huolehtia maistuvasta ruoasta ja terveydelle suotuisasta ravitsemuksesta. Ravitsemuskasvatus on monimuotoista ja moniammatillista. Ravitsemuskasvatukseen osallistuvien ammattihenkilöiden tulisi muokata ja välittää tietoa ravitsemuksesta sellaisessa muodossa, että siitä olisi hyötyä ihmisille heidän jokapäiväisessä elämässään. (Hasunen, Kalavainen, Keinonen, Lagström, Lyytikäinen, Nurttila, Peltola & Talvia, 2004, s. 54.) Ravitsemuskasvatus alkaa jo lapsen varhaisiässä jatkuen läpi koko kouluajan eri oppiaineiden yhteydessä (Lintukangas, Manninen, Mikkola-Montonen, Palojoki, Partanen & Partanen, 2007, s. 22).

Ravitsemuskasvatukseen (*Nutrition education*) sisältyy kolme ulottuvuutta: motivaatio, toiminta ja ympäristö. Motivaatio-ulottuvuuden tavoitteena on lisätä ihmisten tietämystä ja parantaa heidän motivaatiotaan terveellistä ravitsemusta kohtaan. Motivaation voidaan sanoa vastaavan kysymykseen, miksi muutoksia tulisi tehdä. Toiminta-ulottuvuuden tavoitteena on helpottaa ihmisiä muuttamaan ajatuksensa toiminnaksi. Näin ollen tämä ulottuvuus vastaa kysymykseen, miten muutoksia tehdään. Ympäristö-ulottuvuudessa ravitsemuskasvattajat työskentelevät lainsäätäjien kanssa mahdollistaakseen terveydelle suotuisan elinympäris-

tön. (Contento, 2008b.) Tutkijoiden näkökulmasta ravitsemuskasvatuksen tavoitteena on ihmisen toiminnan parempi ymmärtäminen sekä sellaisten fyysisten ja psyykkisten ympäristöjen luominen, jotka edesauttaisivat ihmisiä tekemään terveellisempiä valintoja (Lytle, 2005).

Pérez-Rodrigo ja Aranceta (2003) ovat listanneet tutkimusartikkelissaan kouluissa tapahtuvan, onnistuneen ravitsemuskasvatuksen ominaisuuksia. Näitä ovat esimerkiksi riittävä aika ja intensiteetti, perheiden osallistaminen, riittävät opetusmenetelmät, kouluruokailu, opettajien riittävä koulutus, ruokakulttuurin huomioonottaminen sekä arviointi. Tutkijoiden mukaan ravitsemuskasvatuksen tulisi olla aina osa koulujen opetussuunnitelmaa ja alkaa heti ensimmäisistä kouluvuosista. Opetussuunnitelmassa tulisi olla mainittuna tavoitteena tarjota oppilaille riittävästi tietoa ja taitoja, tukea minä-pystyvyyden tunnetta ja rohkaista tarvittaessa käyttäytymisen muutoksiin riittävän terveellisen ruoan ja liikunnan saralla. Tutkijat ehdottavat myös vanhempien ja eri terveysalan toimijoiden ottamista mukaan ravitsemuskasvatukseen. (Pérez-Rodrigo & Aranceta, 2003.)

Kouluruokailun tulisi olla kiinteä osa muuta koulun ravitsemuskasvatusta. Kouluruoan tulisi tutkijoiden mukaan olla riittävän ravinteikasta, tarjota myönteisiä ruokakokemuksia ja olla yhdenmukaista muussa ravitsemuskasvatuksessa annetun terveellisen ruoan mallin kanssa. (Pérez-Rodrigo & Aranceta, 2003; Pérez-Rodrigo & Aranceta, 2001.) Viihtyisä ruokailuympäristö, mukava tunnelma ja riittävä aika syödä ovat kouluruokailun tärkeitä osa-alueita. Tutkijat myös korostavat keittiöhenkilökunnalle ja ruokailua valvoville opettajille annettavan koulutuksen tärkeyttä. (Pérez-Rodrigo & Aranceta, 2001.) Opettajille annettu riittävä koulutus ravitsemuskasvatuksen tärkeydestä motivoi heitä tukemaan terveellisten elämäntapojen opettamista. (Pérez-Rodrigo & Aranceta, 2003.)

Ravitsemuskasvatuksen tulisi vastata oppilaiden, opettajien ja koulun tarpeisiin ja kiinnostuksenkohteisiin, huomioida oppilaiden lähtötaso ja aiemmat tiedot ja taidot, olla kulttuurillisesti sopivaa sekä näyttävä tavalla, jota lapset ymmärtävät. Tutkijat mainitsevat, että ravitsemuskasvatuksessa voidaan käyttää useita erilaisia opetustapoja, esimerkiksi luokassa tapahtuvia keskusteluja, ruokapäiväkirjan pitämistä, ruokakaupassa käymistä, maistelua tai draamaa. On tärkeää, ettei ravitsemuskasvatusta ole pelkkää tiedon jakamista, vaan oppilaille tarjotaan käytännön opetusta esimerkiksi ruoan valmistuksesta ja säilytyksestä ja kannustetaan oppilaita hyvän itsetunnon ja positiivisen kehonkuvan luomiseen. Tieto- ja viestintätekn-

niikan hyödyntäminen tarjoaa yhä suuremman määrän mahdollisuuksia myös ravitsemuskasvatukseen. Tutkijat tiivistävät, että onnistunut ravitsemuskasvatus on luovaa, omistautuvaa, edullista ja laajalle levinnyttä (Pérez-Rodrigo & Aranceta, 2001.)

Ravitsemuskasvatuksessa ei ole käytössä vain yhtä ainoaa valtateoriaa, jonka pohjalta sitä toteutetaan. Sen sijaan ravitsemuskasvatukseen liittyvissä tutkimusprojekteissa on hyödynnetty monia erilaisia teorioita, pääasiassa sosiaalitieteistä. (Achterberg & Miller, 2004.) Esimerkiksi lasten ja nuorten hedelmien ja kasvien syömisen lisäämiseksi on hyödynnetty sosiaalis-kognitiivista lähestymistapaa (Contento, 2008a.) Onnistuneimmissa tutkimusprojekteissa on yhdistelty useita lähestymistapoja, ja ne ovat olleet pitkäkestoisia kestäen 2–7 vuotta. Tutkijoiden mukaan ravitsemuskasvatus vaatiikin onnistuakseen useiden eri teorioiden hyödyntämistä. (Pérez-Rodrigo & Aranceta, 2001.)

Suomalaisissa alakouluissa annettavalla ruoka- ja ravitsemuskasvatuksella ei ole yhtenäistä toimintalinjaa valtakunnallisella eikä useimmiten kuntatasollakaan. Sen vuoksi oppilaat voivat olla saamansa ruoka- ja ravitsemuskasvatuksen suhteen hyvin eriarvoisessa asemassa. Sekä Suomessa että kansainvälisestikin on toteutettu erilaisia ravitsemuskasvatuksellisia projekteja ja tutkimuskokeiluja kouluympäristössä. Tällaisten projektiluonteisesti toteutettujen interventioden sijaan tai rinnalle kouluihin tarvitaan kuitenkin jatkuvaa toimintaa, jotta saadut hyödyt olisivat pysyviä ja pitkäaikaisia. Ravitsemuskasvatus tulisi integroida osaksi normaalia kouluissa tapahtuvaa opetusta. Ravitsemuskasvatusta toteutettaessa tulisi huomioida oppilaiden hyvinvointi kokonaisvaltaisesti, sillä myös monet psyykkiset ja sosiaaliset tekijät vaikuttavat keskeisesti ruokailutottumuksiin. (Tilles-Tirkkonen, 2016, s. 1.)

Ravitsemuskasvatus voidaan määritellä monin eri tavoin. Sitä voidaan pitää esimerkiksi opastuksena tai neuvontana, ja siihen sisältyy kolme pääelementtiä: motivaatio, toiminta ja ympäristö. Tutkijat ovat myös määritelleet, millaisia piirteitä kouluissa tapahtuva onnistunut ravitsemuskasvatus sisältää. Seuraavassa luvussa kerrotaan tarkemmin koulujen ravitsemuskasvatuksen tärkeästä osa-alueesta, kouluruokailusta, ja miten se on järjestetty juuri Suomessa. Luvussa kerrotaan myös, miten sitä voitaisiin tulevaisuudessa kirjallisuuden mukaan kehittää.

2.3 Kouluruokailu

Suomessa on tarjottu lakisääteinen, maksuton kouluruoka kaikille oppivelvollisuuskoulujen oppilaille vuodesta 1948, ja laki turvaa yhä edelleen maksuttoman kouluaterian (VRN, 2008, s. 3). Kouluruokailun järjestämisestä säädetään opetuslaeissa (Perusopetuslaki 628/1998, 31§; Lukiolaki 629/1998, 28§; Laki ammatillisesta peruskoulutuksesta 630/1998, 37§). Lainsäädännön mukaan oppilaan on saatava maksuton ateria päivittäin esi- ja perusopetuksesta lähtien toisen asteen opintojen loppuun. Aterian on oltava peruskoulussa täysipainoinen, ja sen tulee olla tarkoituksenmukaisesti järjestetty ja ohjattu (Perusopetuslaki 628/1998, 31§). Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) mukaan kouluruokailu nähdään oppimistilanteena. Se tulisi järjestää niin, että se tukee oppimiselle, monipuoliselle kehittymiselle ja hyvinvoinnille asetettuja tavoitteita. Opettajien tulisi huolehtia ruokalan yhteydessä annettavasta ohjauksesta ja kasvatuksesta yhdessä koulun muiden aikuisten kanssa. Myös oppilaita tulisi kannustaa osallistumaan kouluruokailun ja etenkin ruokailuhetkien suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin. (Opetushallitus, 2014.)

Kouluruokailu on eräs suomalaisen yhteiskunnan kehityksen kuvaajista. Se ei merkitse vain maksutonta ruokailua koulussa vaan myös terveyttä, tapoja, kulttuuria ja merkittävää taloudellista etua perheille. (Jeronen & Helander, 2012, s. 22.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2014) velvoittavat kuntia määrittelemään paikallisesti kouluruokailun järjestämisen keskeiset periaatteet osana koulun oppilashuoltoa sekä kouluruokailuun liittyvät terveys-, ravitsemus- ja tapakasvatuksen tavoitteet. Kouluruokailun käytännön toteutus on kuntien ja koulujen vastuulla: se on niiden itsenäisesti päättämää ja järjestämää. (VRN, 2008, s. 5.) Kouluruokailu kirjataan aina osaksi koulun opetussuunnitelmaa, ja siinä yhdistyvät kouluruokailun hallinto ja käytäntö sekä oppilaiden osallisuus. Toiminnan tulisi olla tuloksellista, taloudellista ja koulun tavoitteiden mukaista. (Lintukangas et al., 2007, s. 12, 21.)

Ruokalistojen suunnittelua ohjaavat Valtion ravitsemusneuvottelukunnan ravitsemussuosituksiset. Kouluruokasuosituksessa (VRN, 2008) määritellään esimerkiksi oppilaille sopivat ruokailuajat, ruokailuympäristö, välipalojen tarjonta ja saatavuus sekä aterioiden ravintosisältö. Suosituksissa kuvataan myös oppilaan malliateria ja kuvaillaan, miten kouluruoan laatua arvioidaan ja seurataan. Kouluruokasuosituksen tarkoituksena on antaa suuntaviivat kuntapäätäjille, koulujen ruokahuollosta vastaaville henkilöille sekä kouluille. Toteutuessaan

suositukset varmistavat, että oppilaiden ravitsemukselliset tarpeet tulevat koulupäivän aikana täytetyiksi. Tämä edistää oppilaiden tervettä kasvua ja kehitystä. Hyvin suunniteltu ja rytmitetty kouluruokailu ja ateriat, jotka oppilaat myös säännöllisesti syövät, ylläpitävät oppilaan työvireyttä koulupäivän aikana ja vähentävät levottomuutta oppitunneilla (VRN, 2008, s. 3, 5–11.) Koulujen ruokalistasuunnittelussa tulisi kiinnittää huomiota houkuttelevien, maistuvien, terveellisten ja monipuolisten ruoka-aineiden saatavuuteen. Jos kouluruoka ei maistu tai sitä ei syödä, kouluruokailun tavoitteet eivät toteudu. (Manninen, 2009, s. 6.) Ruoan ulkonäkö, esille laitto ja maku ovat tärkeitä tekijöitä. Myös aikuisen aito läsnäolo ruokailutoiminnassa luo osaltaan hyvää ja turvallista ilmapiiriä. Etenkin pienten oppilaiden kanssa kouluruokailuun tulisi sisällyttää ravitsemuskasvatuksen lisäksi päivittäistä ruokailutapojen ohjausta. On tärkeää huolehtia, että oppilas osaa koostaa riittävän ja monipuolisen ateriakokonaisuuden noutopöydästä. (Lintukangas et al., 2007, s. 22–23.)

Koulun tavoitteena on saada lapset ja nuoret kasvamaan yhteiskuntaan soveltuviksi ja erilaisiin tilanteisiin joustavasti suhtautuviksi kansalaisiksi. Kouluruokailu on elämänläheinen ja oppitunninomainen tilanne, joka antaa oppilaille erinomaiset mahdollisuudet monipuoliseen elämäntaitojen harjoitteluun. (Lintukangas et al., 2007, s. 20.) Ruokailutauko koulussa on tarkoitettu sekä oppilaiden että opettajien virkistäytymiseksi ja katkoksi päivän työrytmiin. Ruokailun tulisikin ravinnon lisäksi tarjota myös lepoa ja virkistystä, yhdessäoloa, seurustelua, silmäniloa ja hyvää oloa. Koko ruokailutilanne tulisi kouluissa nähdä kasvatuksellisenä kokonaisuutena. Ruokailun avulla opettajat voivat kartuttaa oppilaidensa tietoja ja taitoja. Oppilaiden osallistuminen ruokailutilanteen suunnitteluun ja arviointiin lisäävät arvostusta ja motivoivat kehittämään ja rakentamaan toimivaa kokonaisuutta. (Manninen, 2009, s.7.) Kouluruokalan tulisi myös olla viihtyisä ja toimiva, jotta ruokailutilanne olisi kiireetön ja rauhallinen. Viihtyvyyttä lisää, jos ruokalassa on esillä oppilaiden eri oppiaineissa tekemiä töitä. Pöytiä peittävät liinat lisäävät kodikkuutta mutta myös vaimentavat ääniä. Ruokailussa voi vallita hyvä ilmapiiri, vaikka opettajat ruokailisivatkin omissa pöydissään, kun ensin on saavutettu hyvän ruokailukäyttäytymisen tavat ja toimintakulttuuri. Läsnä olevilla opettajilla pitäisi olla lapsiin näköyhteys ja valmiudet ohjata heitä tarvittaessa. Aikuisen omilla ruokavalinnoilla on suuri vaikutus lapsiin ja nuoriin mallioppimisen kautta. Sen vuoksi ruokalassa valvovan aikuisen on kiinnitettävä huomiota siihen, miten puhuu ruoasta ja toimii itse ruokailutilanteessa. (Lintukangas et al., 2007, s. 12, 22, 28–29.)

Vaikka suomalaista kouluruokailua pidetään yleisesti ottaen onnistuneena, myös siinä olisi tutkijoiden mukaan tarvetta kehittämislle (Tikkanen, 2008). Tärkeänä nähdään asiakasläh- töisyys; koululaisten toivomuksia tulisi kuunnella ja toteuttaa entistä paremmin, jotta var- mistettaisiin lasten riittävä ja monipuolinen syöminen. Kouluruokailun kehittämiseksi ehdo- tetaan monia erilaisia ideoita. Koululaisten mieliruokia tulisi tarjota koulussa useammin, lei- pävalikoiman tulisi olla laajempi ja leipä voitaisiin tarjota lämpimänä, leivän päälle tulisi olisi tarjolla kasviksia, salaattit pitäisi tarjota yksittäisinä komponentteina sekoitusten sijaan sekä jälkiruokia tulisi olla tarjolla useammin. Kouluruokalan tulisi tutkijoiden mukaan olla hiljaisempi ja viihtyisämpi, ja siellä tulisi olla enemmän tilaa. Ruokalassa saisi myös olla koristeita ja mahdollisesti rauhallista musiikkia. Tutkijat pitävät myös tärkeänä opettajien ruokailemista samassa pöydässä lasten kanssa ja ruokailun ajoittamista lapsen tarpeille so- pivaksi. Koululaisia tulisi osallistaa mukaan erilaisiin tehtäviin, esimerkiksi tarjoiluun, ko- risteluun, siisteydestä huolehtimiseen, ruokalistojen suunnitteluun, pöytien pyyhkimiseen ja tuolien nostamiseen. Keittiöhenkilökunnan tulisi olla koululaisten käytettävissä nykyistä enemmän ja tarjottavaa ruokaa kehittää enemmän kotiruoan suuntaan. Tutkimuksessa ko- rostetaan myös yhteistyön kehittämistä kouluruokalan henkilökunnan, opettajien ja koulu- terveydenhoitajan välillä. (Tikkanen, 2008, s. 7–8.)

Suomessa on tarjottu lakisääteinen, maksuton kouluruoka vuodesta 1948. Kouluruokailua ohjaavat monet eri tahot. Esimerkiksi Valtion ravitsemusneuvottelukunnan antama koulu- ruokasuositus ohjaa ruokalistasuunnittelua ja esittää, millaisia aterioita kouluissa tulisi tar- jota. Ruokailutilanne on paljon muutakin kuin syömistä, esimerkiksi yhdessäoloa, seuruste- lua ja hyvää oloa. Se tulisikin nähdä kouluissa kasvatuksellisenä kokonaisuutena. Suoma- laista kouluruokailua halutaan kehittää, esimerkiksi lisäämällä oppilaiden osallistumista ruo- kalan eri tehtäviin ja panostamalla ruokaloitten viihtyvyyteen nykyistä enemmän.

3 SAPERE-MENETELMÄ

Sana *sapere* on latinaa ja tarkoittaa *maistua* tai *tuntea makua*. Sapere-menetelmä pyrkii herättämään lasten luontaisen kiinnostuksen ja uteliaisuuden ruokaa ja syömistä kohtaan. Se painottaa yksilöllisiä ruoka-aistimuksia ja niiden ilmaisemista. Se myös pyrkii edistämään alueellista, kansallista ja kansainvälistä ruokakulttuuria, erilaisuuden arvostamista sekä yhdessä syömisen ilon löytymistä. (Ojansivu, 2014, s. 37.) Sapere-menetelmän taustalla on humanistiskokemuksellinen oppimiskäsitys, jossa painotetaan kokemuksellista ja tutkivaa oppimista (Koistinen & Ruhanen, 2009, s. 9).

Alkuperäisen Sapere-menetelmän kehittäjä ranskalainen kemisti ja etnologi Jaques Puisais, joka suuntasi sen 9–12-vuotiaille koululaisille. Puisais vei makukoulun ranskalaisiin kouluihin ensimmäisen kerran vuonna 1974. Menetelmä kehittyi nopeasti ja lähti leviämään 1980-luvulla myös muualle Eurooppaan. Vuonna 1994 Brysseliin perustettiin kansainvälinen Sapere-yhdistys (Sapere Association, 2012), joka on laatinut Sapere-menetelmästä ja sen toteuttamisesta ohjeistuksen. (Ojansivu, 2014, s. 37.) Sapere-menetelmä on levinnyt Ranskasta ainakin Suomeen, Ruotsiin, Sveitsiin ja Alankomaihin (Sapere Association, 2012).

Sapere-menetelmä on lähtöisin Ranskasta, mutta on levinnyt viime vuosina myös Suomeen. Se pyrkii herättämään lasten luontaisen kiinnostuksen ruokaa ja syömistä kohtaan painottamalla erilaisia aistiharjoituksia ja niiden ilmaisemista. Tässä luvussa kerrotaan, miten Sapere-menetelmä aikoinaan levisi Suomeen, millainen on sen pedagoginen tausta ja millaisia tuloksia sen käytöstä on saatu eri tutkimuksissa.

3.1 Sapere Suomessa

Sapere-menetelmä saapui Suomeen vuosina 2000–2002, kun sitä kokeiltiin Eväät parempaan päivään -kampanjan yhteydessä viidesluokkalaisten terveystiedon opetuksessa (Koistinen & Ruhanen, 2009, s. 5). Vuonna 2004 menetelmää kokeiltiin myös Helsingissä Järkipalaa-hankkeessa. Kokemukset olivat positiivisia. Kokeilut osoittivat, että Sapere-menetelmällä voidaan monipuolistaa oppilaiden ruokatottumuksia ja vähentää ennakkoluuloja uusia ruoka-aineita kohtaan. Menetelmää päätettiin kokeilla myös päiväkotikäisten lasten ravitsemuskasvatuksessa. (Ojansivu, 2014, s. 39).

Moniammatillisen yhteistyön seurauksena Jyväskylän kaupungin päivähoito sai vuosille 2004–2005 projektirahoituksen Salapoliisi Sapere ja KoeKeittiö -hankkeelleen. Rahoittajana toimi Sosiaali- ja terveysministeriö. Sapere-menetelmää sovellettiin neljässä jyvaskyläläisessä päiväkodissa. (Koistinen & Ruhanen, 2009, s. 5.) Tästä pilottikokeilusta seurasi Lasten ruokakasvatus varhaiskasvatuksessa -hanke. Sen toiminnallinen kehittämistyö käynnistyi vuosina 2009–2010 valtioneuvoston Suomalaisen ruokakulttuurin edistämishojelman rahoituksella ja jatkui Sosiaali- ja terveysministeriön rahoituksella vuosina 2011–2013. (Lyytikäinen, Lagström, Sandell & Ojansivu, 2014, s. 6.) Hankkeen tavoitteena oli kouluttaa ja perehdyttää hankekuntien varhaiskasvatuksen ja ruokapalvelun henkilöstöä lasten terveelliseen ravitsemukseen, ruokakasvatukseen sekä Sapere-menetelmän käyttöön, soveltamiseen ja kehittämiseen varhaiskasvatuksessa. Hanke on laajin kuntien perustyössä toteutettu lasten hyvän ravitsemuksen edistämisen työkokonaisuus kautta aikain. (Sapere - Aisti ja ilmaise, 2013.) Kehittämistyössä on otettu huomioon suomalaisen varhaiskasvatuksen periaatteet ja linjaukset ja erityisesti käsitykset lapselle ominaisesta tavasta oppia ja toimia. (Naalisvaara, 2014a, s. 40.)

Vuoteen 2013 mennessä Saperea oli kokeiltu 270 päiväkodissa 50 eri kunnassa. Sapere-koulutettuja ammattilaisia oli tuolloin noin 7000, pääasiassa kasvatus- ja ruokapalveluhenkilöstöä mutta myös esimerkiksi neuvolan, suun terveyden ja perhetyön henkilöstöä. Useissa päiväkodeissa oli otettu käyttöön myös pedagoginen ruoka- tai välipalalista. (Lyytikäinen, 2014a.)

Sapere-menetelmää on toteutettu viime vuosina Suomessa myös kouluikäisille lapsille erilaisten Makukoulujen muodossa. Esimerkiksi Kauniaisissa vuonna 2011 toteutettuun Makukoulu-hankkeeseen saivat osallistua 1.–6. luokkalaiset oppilaat, ja siihen sisältyi varsinaisen makukoulun lisäksi ruokakulttuurisia taideoppitunteja sekä sukupolvien välinen ruokakurssi. Vuotta myöhemmin Espoossa toteutettiin samankaltainen hanke, johon sisältyi lisäksi Jouluihin Makumestari -tapahtuma. Tämä tapahtuma oli uudenlainen osallistava lasten ruokatapahtuma. Oppilaat pääsivät osallistumaan jouluiselle aistiradalle, joka haastoi heidät havainnoimaan ja arvioimaan joulun ruokia aivan uudesta näkökulmasta. Sekä oppilaat että opettajat kokivat tapahtuman innostavaksi ja halusivat osallistua tapahtumaan uudelleen tulevaisuudessa. (Ruokakulttuurikeskus Ruukku ry, 2016.)

Vuosina 2015 ja 2016 Ruokakulttuurikeskus Ruukku ry järjestää lapsiperheille suunnatun, Saperen opein toteutetun Makumestarikiertueen seitsemällä eri paikkakunnalla Suomessa:

Rovaniemellä, Oulussa, Vaasassa, Kuopiossa, Tampereella, Turussa ja pääkaupunkiseudulla. Tämän tapahtuman kohderyhmänä ovat alle 12-vuotiaat lapset ja heidän vanhempansa. Tapahtumassa on ohjelmana makukoulumenetelmän opein rakennettu aistirata sekä erilaisia työpajoja. (Ruokakulttuurikeskus Ruukku ry, 2016.)

Sapere-menetelmä saapui Suomeen 2000-luvun alussa, jolloin sitä kokeiltiin aluksi terveystiedon opetuksen yhteydessä. Hiljalleen sitä alettiin kuitenkin kehittää varhaiskasvatuksen tarpeisiin. Viime vuosina Sapere-menetelmää on toteutettu paljon myös kouluikäisille lapsille erilaisten Makukoulujen muodossa. Sapere on levinnyt jo laajalle ympäri Suomen, ja sen tunnettavuutta pyritään lisäämään kaiken aikaa.

3.2 Sapere pedagogisena menetelmänä

Sapere-menetelmän kaksi pääsääntöä ovat, että jokaisella on oikeus omaan makuunsa ja jokaisella oikeus olla kokeilematta tai maistamatta. Menetelmän mukaan ei siis ole olemassa oikeaa tai väärää makua. Ruoka-aineitakaan ei menetelmässä suoraan arvoteta terveellisiksi tai epäterveellisiksi. Sen sijaan ruokavalion kokonaisuus pitkällä aikavälillä nähdään ratkaisevana terveysvaikutusten kannalta. Menetelmän ansiosta lapsi kasvaa tietoiseksi, osaavaksi ja kriittiseksi kuluttajaksi. (Lyytikäinen, 2014a.) Tavoitteena on, että lasten ruokakasvatus voitaisiin Saperea hyödyntäen nähdä tulevaisuudessa jatkumona varhaiskasvatuksesta esiopetukseen ja ala- ja yläkouluun saakka. Jos ruokakasvatus toteutuu tällaisena jatkumona varhaiskasvatuksesta yli kouluvuosien, vaikutukset voivat olla kauaskantoisia niin lasten terveyden ja hyvinvoinnin kuin ruokasivistyksenkin karttumisen kannalta. (Lyytikäinen, 2014b, s. 15.)

Tässä kappaleessa esitellään tutkimuskysymyksen kannalta tärkeimmät Saperen teemat. Seuraavissa alaluvuissa esiteltyjen teemojen lisäksi Sapereen sisältyy vahvasti leikin kautta oppiminen. Menetelmä myös vahvistaa lapsen motorisia ja hienomotorisia taitoja. Siihen voidaan integroida myös esimerkiksi taidekasvatusta, musiikkia, ympäristökasvatusta, liikuntakasvatusta ja matemaattisten perustaitojen oppimista. (Naalisvaara, 2014, s. 40.)

3.2.1 Lapsilähtöisyys ja lapsen osallistaminen

Sapere-menetelmän vahvuutena ovat lapsilähtöiset toimintatavat (Naalisvaara, 2014a, s. 40). Lapsilähtöisyyden ydinajatus on, ettei lapsuus ole valmistautumista yhteiskuntaelämään ja siinä toimimiseen, vaan jo itsessään ”elämää” ja osallisuutta yhteiskunnassa. Lapset nähdään aktiivisina sosiaalisina toimijoina, jotka rakentavat omaa elämäänsä ja elinympäristöään ja osallistuvat tällöin myös ympäristönsä muokkaamiseen. (Alanen, 2001, s. 173, 175.)

Sapere-menetelmässä lapsen kokemuksia ja ilmaisuja kuullaan ja lasta osallistetaan tekemään ja tutkimaan ruokaan liittyviä asioita. Ilman lapsen omaa mielenkiintoa ja kokeilunhalua menetelmää olisi hankala toteuttaa. Menetelmän lähtökohtana on, että lapsi on arvokas ruokamaailman kokija ja aistija. Aikuisen on oltava tarkka, ettei hän anna omien mielipiteidensä vaikuttaa lapsen mieltymyksiin ja havaintoihin. (Naalisvaara, 2014a, s. 40–41.) Lapsilähtöisen toimintatavan mukaisesti turvallinen aikuinen määrittää lapselle rajat ja uskaltaa pitää niistä kiinni (Jantunen, 2011, s. 6). Aikuinen voi esimerkiksi tietoisesti valita kasviksia, marjoja ja hedelmiä lasten ruokakasvatukseen ”oppimateriaaliksi” ja asettaa näin raamit ja määrittää rajoja oppisisältöihin (Naalisvaara, 2014a, s. 42).

Kouluruokailussa lapsilähtöisyyttä voidaan lisätä monin eri tavoin. Lapset voidaan ottaa mukaan ruokalistojen suunnitteluun, ruoan esillepanon toteuttamiseen ja pienten keittiötehtävien tekemiseen. Olisi tärkeää nähdä lapsi aktiivisena toimijana, kehittyvänä syöjänä ja oma-toimisena ruokailijana. (Lyytikäinen, 2004b, s. 13.) Vaikka tänä päivänä lapset eivät saa enää tulla ammattikeittiöön avustamaan ruoanvalmistuksessa, ei ole mahdotonta varustaa koulua tai luokkaa muutamilla perusvälineillä, jotta lapset pääsisivät jo aikaisina kouluvuosinaan kokeilemaan ruoanvalmistusta (Suomalaisen ruokakulttuurin edistämishjelma, 2010).

Saperen yksi tärkeimpiä teemoja on lapsilähtöisyys. Lapsi nähdään arvokkaana ruokamaailman kokijana ja aistijana. Lapsilähtöisyydessä on kuitenkin tärkeää, että turvallinen aikuinen määrittää rajat ja uskaltaa pitää niistä kiinni. Kouluruokailussa lapsilähtöisyyttä voitaisiin lisätä ottamalla lapset mukaan esimerkiksi ruokalistojen suunnitteluun ja ruoan esillepanon toteuttamiseen. Pieniä ruoanvalmistustehtäviä lapset voisivat harjoitella alakouluikäisinä omissa luokissaan.

3.2.2 Eri aistien hyödyntäminen

Sapere-menetelmän voidaan sanoa olevan tutkimusmatka aistien maailmaan. Ruoassa ja ruokamaailmassa on heille runsaasti ihmeteltävää ja selitettävää. Lapsista on kiinnostavaa tutkia ruokia ja pohtia esimerkiksi värin perusteella, mille jokin ruoka maistuu. Sapere-ruokakasvatusmenetelmässä hyödynnetäänkin lapsen luontaista uteliaisuutta ja halua tutkia. Aikuisen suhtautumisella lasten kysymyksiin ja selityksiin on lasten oppimisen ja toiminnan kannalta merkitystä. Lapsia tulisi tietoisesti kannustaa kysymään, ihmettelemään, keksimään ja selittämään erilaisia ilmiöitä. (Naalisvaara, 2014a, s. 43.) Näin lapsi oppii kuvailemaan ja ilmaisemaan omia aistimuksiaan ja ruokakokemuksiaan (Lyytikäinen, 2014a).

Näköaistin avulla lapsi huomioi ruoan ulkonäköön liittyviä ominaisuuksia, kuten ruoan väriä, kokoa, koostumusta, muotoa ja määrää. Kuuloaistillaan lapsi tarkkailee ruoasta lähteviä ääniä, mutta havainnoi samalla myös ruokailuympäristössään ja keittiössä syntyvää ääntä. Tuntoaistilla reagoidaan esimerkiksi ruoan lämpötilaan ja koostumukseen. Luonnollisesti haju- ja makuaisti ovat tärkeässä roolissa esimerkiksi ruoan miellyttävyyden arvioinnissa. (Sandell, 2014, s. 26–27.) Yleensä makuaistia pidetään syömisen kannalta keskeisimpänä, mutta Sapere-menetelmässä kaikki aistit nähdään tärkeinä ruokakokemusten synnyssä (Naalisvaara, 2014a, s. 46).

Lasten on tärkeää oppia tuntemaan omat aistinsa ja se, miten ne toimivat eri tilanteissa. Omiin aisteihin tutustuessaan lapsi näkee, miten monin eri tavoin ruokamaailmasta saadaan tietoa. Sapere-menetelmässä haju-, maku-, näkö-, kuulo- ja tuntoaistia hyödyntämällä lapsi saadaan tutkimisen, kokemusten ja elämysten kautta oppimaan uusia asioita ruoasta, ruoka-aineista ja niiden valmistuksesta. Ruokien ulkonäkö, koostumus, maku ja haju luovat kokonaisuutena aistielämyksen, jonka jokainen lapsi kohtaa ja ymmärtää yksilöllisesti. Kaikki aistit vaikuttavat ruokakokemusten syntyyn, ja nämä kokemukset voivat jäädä mieleen pitkäksikin aikaa. Aiemmat kokemukset tietyistä ruoasta vaikuttavat siihen, miten jostain ruoasta ajatellaan ja halutaanko sitä syödä toistamiseen. (Koistinen & Ruhanen, 2009, s. 9, 12.)

Sapere-menetelmässä ruokiin tutustutaan eri aistien avulla. Vaikka makuaistia pidetään yleensä syömisen kannalta keskeisimpänä aistina, Sapere-menetelmässä kaikki aistit nähdään tärkeinä ruokakokemusten synnyssä. Jokainen lapsi kohtaa ja ymmärtää aistielämyksen yksilöllisesti. Nämä kokemukset voivat jäädä mieleen hyvin pitkäksikin aikaa ja vaikuttavat tulevaisuudessa siihen, mitä jostain ruoasta ajatellaan ja halutaanko sitä syödä uudelleen.

3.2.3 Lapsen ilmaisun kuunteleminen ja tukeminen

Sapere-menetelmä kehittää kielellisiä valmiuksia. Ruokaan liittyvät ilmaisut ovat merkittävässä roolissa oppimisessa. (Naalisvaara, 2014a, s. 40.) Lasten makukokemusten kuvaileminen rajoittuu tyypillisesti kahteen sanaan; ruoka on joko hyvää tai pahaa (Koistinen & Ruhanen, 2009, s. 37). Kun lapsi saa aistikokemuksia ruoasta, hänellä on mahdollisuus kuvailla ruokaa laajasti, esimerkiksi verbien, adjektiivien, substantiivien, numeraalien tai vaikkapa aikaa kuvaavien määreiden avulla. Lapsi oppii esimerkiksi vatkaamista, pilkkomista ja leipomista. Ruoka voi puolestaan olla vaikkapa pyöreää, pehmeää ja keltaista. Ruoka-aineita mitataan monin eri tavoin, ja ruoan valmistukseen kuluu tietty aika. Ruokaan liittyy tunteiden ilmaisuja, loruja, runoja ja satuja. Kun lapsella ei ole vielä sanoja tai sanallista ilmaisua ruokakokemuksilleen, aikuinen on merkittävässä roolissa lapsen ruokakielen ja ruokapuheen syntymisessä. Sapere-menetelmässä ruokaan liittyvät ilmaisut ovatkin iso osa ruokaoppimista. (Naalisvaara, 2014a, s. 44.)

Menetelmä korostaa lapsen oman ilmaisun kuuntelemista ja tukemista. Lapsia rohkaistaan kertomaan oma mielipiteensä niin ruoasta, ruoka-aineista kuin ruokailutilanteestakin. Lasten aistikokemuksia ei nähdä menetelmän mukaan oikeina tai väärinä, sillä kaikki aistikokemukset ovat jokaiselle ihmiselle yksilöllisiä ja henkilökohtaisia. (Koistinen & Ruhanen, 2009, s. 9.) Myös ruokailuun osallistuvien aikuisten tulisi tarkistaa kielellistä ilmaisutapaansa. Joskus ruoka-asioista puhutaan hyvin vähän tai kielteiseen sävyyn päiväkotij- ja kouluympäristössä. Tällöin lapset kuvailevat ruokailua pääasiassa ei-sanojen kautta: ei saa puhua ruoka suussa, ei saa huutaa ja ei saa häiritä muita. (Naalisvaara, 2014a, s. 45.) Onkin tärkeää, että lapsen ja koko ryhmän kanssa keskustellaan ruoasta ja aistihavainnoista. Aikuinen kannustaa lasta etsimään sanoja kokemusten kuvaamiseen, mikä kehittää lapsen sanavarastoa. (Koistinen & Ruhanen, 2009, s. 39).

Sapere-menetelmässä ruoasta puhumisella on suuri rooli. Kun lapsi saa aistikokemuksia ruoasta, hänellä on mahdollisuus kuvailla ruokaa laajasti. Kun lapsella ei ole vielä sanallista ilmaisua ruokakokemuksilleen, aikuisella on merkittävä rooli lapsen ruokakielen ja -puheen syntymisessä. Aikuisen tulisi myös huomioida, miten hän puhuu ruoasta lasten kuullen.

3.2.4 Ruokailo

Sapere-menetelmän yhtenä tavoitteena on iloisesti ja myönteisesti ruokaan suhtautuva lapsi, jonka ruokamieltymykset rikastuvat ja kiinnostus ruokamaailmaa kohtaan kasvaa (Lyytikäinen, 2014a). ”Ruokailo” nähdään ensiarvoisen tärkeänä, kun tutustutaan ruokamaailmaan. Mitä enemmän lapsi osallistuu ruokien tekemiseen, sitä enemmän hän innostuu. Tutkiminen ja uteliaisuus ovat lapselle luontaisia tapoja oppia ruoasta. (Sapere – Aisti ja ilmaise, 2013.)

Koska lapselle on tärkeää saada positiivisia ruokakokemuksia ja ruokailoa, lasta ei pakoteta syömään. Menetelmän mukaan tämä voi nimittäin sammuttaa ruokailon. (Sapere – Aisti ja ilmaise, 2013). Eri hankkeissa on huomattu, että toisten lasten maistamisinnostus tarttuu herkästi lapseen (Koistinen & Ruhanen, 2009, s. 9). Niinpä menetelmän ansiosta lapsi rohkaistuu maistamaan uusia ruokalajeja ja elintarvikkeita ja haluaa syödä monipuolisempaa ruokaa. Uudet ruoat ja elintarvikkeet nähdään yleensä kiehtovina ja jännittävinä. (Lyytikäinen, 2014a.)

Mistään ruoasta ei tarvitse pitää. Tutut teesit kuten ”Ruoalla ei leikitä”, ”Lautanen syödään tyhjäksi” ja ”Ruokaa ei arvostella” onkin Sapere-ajattelussa syytä hylätä. (Koistinen & Ruhanen, 2009, s.8.) Juuri leikin avulla oppiminen on yksi Sapere-menetelmän kulmakivistä. Leikin ei tarvitse olla perinteistä ”ruoalla leikkimistä”, vaan Sapere-ajattelussa hyödynnetään esimerkiksi roolileikkejä: lapset voivat olla esimerkiksi tutkimusmatkailijoita, kemistejä tai maanviljelijöitä. Ruokaa käsitellään myös erilaisten lorujen, runojen, laulujen ja satujen kautta. Myös esimerkiksi kauppaleikissä tai erilaisissa ulkoleikeissä voidaan hyödyntää ruokakasvatusta. (Naalisvaara, 2014a, s. 40, 44.)

Sapere-ajattelun yksi tärkeä tavoite on luoda lapselle ruokailoa. Kun lapsi suhtautuu ruokaan myönteisesti ja innostuneesti, hän haluaa maistella tuntemattomiakin ruokia ja näkee uudet ruoat kiinnostavina. Lasta ei pakoteta syömään tai maistamaan mitään ruokaa, mutta usein uteliaisuus ja kiinnostus maistaa uusia ruokia tarttuu lapsesta toiseen. Leikin kautta oppiminen nähdään Saperessa tärkeänä; lapsi oppii esimerkiksi roolileikkien, satujen ja lorujen, laulujen tai kauppaleikin avulla ruokamaailmasta.

3.2.5 Ruokakulttuurin tukeminen

Aikuisille ruokien arvo välittyy usein ravintoainesisällön, ruoan terveystuokituksen, ruokautinnon, ruoan valmistukseen kulutetun ajan ja ruoan hinnan mukaan. Lasten kuullen keskustellaan esimerkiksi pika-, roska-, arki- ja juhlaruoasta. Lapsilla ruokiin liittyvä käsite- ja arvomaailma on kuitenkin vasta syntymässä, ja se opitaan ja omaksutaan konkreettisten esimerkkien kautta, esimerkiksi ruokaa valmistaessa, kauppareissulla, yhteisillä perheaterioilla ja vaikkapa sieniretkillä. (Koistinen & Ruhanen, 2009, s. 8.)

Aikuisen on tärkeää muistaa, että mitä myönteisemmin puhumme ruoasta, sitä innostuneemmin myös lapset siihen suhtautuvat. Esimerkiksi ruokailutilanteiden ilmapiiriä luodaan sanoilla, ilmeillä, eleillä ja äänenpainoilla. Aikuisten ruokapuheesta välittyy sekin, mitä he ajattelevat lapsesta syöjänä ja ruoasta oppijana. Lapset tarvitsevat hyvän itsetunnon ja -arvostuksen rakentumista myös ruokailijoina ja syömään oppijoina. (Naalisvaara, 2014a, s.44–45.)

Sapere-menetelmä opettaa lapselle myös, että ruokailu on tärkeä osa kulttuuriamme ja luontoamme ja että ruokailumme vaikuttaa luontoon (Lyytikäinen, 2014). Penttinen ja Rauramo (2014) ovat kuvanneet ruokakulttuuria myös ruokaosaamiseksi. Sen eri ulottuvuuksiin kuuluu esimerkiksi ruokailutilanteet ja niihin liittyvät tavat, ruoan laatu ja maku, suomalainen ja ulkomainen ruoka ja juoma, ruoantuotannon etiikka ja ruoan historia. Vaikka ruokakulttuurin ja -osaamisen pohja tulisi luoda kotona, ruokaosaaminen nähdään kokonaisuutena, johon sekä koti että koulu yhdessä osallistuvat. Alakoulun opettajille tulisikin heidän mukaansa järjestää ruokakulttuurista opetusta. Myös ruokapalveluhenkilöstön ruokakulttuurista tietoutta ja osaamista tulisi hyödyntää nykyistä paremmin esimerkiksi joustavien työratkaisujen avulla. Tällä voitaisiin mahdollisesti parantaa kouluruoan arvostusta. (Penttinen & Rauramo, 2014, s. 63.)

Kouluruoka on pääasiassa suomalaista perusruokaa. Yhteiskunnassa tapahtuvat muutokset ja kansainvälistyminen vaikuttavat kuitenkin koko ajan yhä enemmän kouluruokailun luonteeseen. Aikaisemmin hyvin tiukasti suomalaisiin perinteisiin sidoksissa ollut ruokakulttuuri muuttuu vähitellen, samoin ruokailuun liittyvät tavat. Ulkomailta tulevat vaikutteet, elintarvikkeet ja ruokalajit vaikuttavat ruokatottumuksiin. (Jeronen & Helander, 2012, s. 24–25.)

Kouluruokailukin voidaan siis nähdä osana ruoka- ja tapakulttuuria. Se siirtää kulttuuriperintöä uusille sukupolville mutta myös uusintaa kulttuuria. Tarjolla oleva ruoka on konkreettinen side siihen ympäristöön ja kulttuuriin, jonka puitteissa se on tuotettu. Ruokailu on fysiologinen välttämättömyys mutta myös esteettinen ja sosiaalinen elämys. Ruokakasvatus toteutuu käytännössä, kun arkista kouluruokailua kehitetään miellyttävänä sosiaalisen kanssakäymisen muotona ja ruokakasvatustilanteena tarjoamalla lapsille myönteisiä kokemuksia, tietoa ja tarinoita ja avaamalla ruoan yhteiskunnallisia kytkentöjä ja yhteisöllistä merkitystä. (Risku-Norja, 2012, s. 19).

Lapset oppivat ruokaan liittyvää käsite- ja arvomaailmaa konkreettisten esimerkkien kautta, esimerkiksi ruokaa valmistaessa tai kauppareissujen yhteydessä. Sapere-menetelmä opettaa, että ruoka on tärkeä osa kulttuuriamme. Ruokakulttuurista käytetään myös nimitystä ruokaosaaminen. Ruokakulttuurin ja -osaamisen pohja tulisi luoda jo kotona, mutta myös koulu tukee sen omaksumista. Kouluruokailussa voidaan siirtää erinomaisesti ruokaan liittyvää kulttuuriperintöä uusille sukupolville mutta myös uusintaa tätä kulttuuria.

3.2.6 Kiireetön ja viihtyisä ruokailuympäristö

Päiväkotien ja koulujen ruokailuhetki on merkittävä osa ruokakasvatusta. Se on lapselle tärkeä hetki päivässä, ja sillä on merkitystä arjen ajanhallinnan, arkirytmitykseen liittyvien taitojen vakiinnuttamisessa sekä oppivan yhteisön kokonaisuudessa. Maistuvan ruoan lisäksi ympäristön viihtyisyys ja yhteisöllinen oppiminen vahvistavat kokemusta hyvinvoinnista ja turvallisesta arjesta. (Manninen, 2014, s. 93.)

Sapere-menetelmän mukaan lasten ruokailuympäristön tulisi olla ruokaa ja ruokailua arvostava (Lyytikäinen, 2014a). Fyysinen ruokailuympäristö vaikuttaa siihen, mitä valintoja lapset tekevät ruokaillessaan (Lagström & Talvia, 2014, s. 23). Esimerkiksi ruoan kaunis esillepano, herkulliset tuoksut ja miellyttävä ympäristö tekevät ruokailun houkuttelevaksi jo ennen syömistä (Suomalaisen ruokakulttuurin edistämishjelma, 2010). Ruokailuympäristö tulisi pyrkiä pitämään siistinä ja viihtyisänä ja ruokailutila rauhallisena ja kiireettömänä (Jeronen & Helander, 2012, s. 23). Toisten huomioiminen ruokailutilanteissa ja ruokailutilanteen toteuttaminen rauhallisesti ovat oma haasteensa isoissa ja pienemmissäkin lapsiryhmissä, mutta siihenkin tulisi panostaa (Naalisvaara, 2014b, s. 85).

Hyvän ja toimivan ruokailuympäristön merkki on se, että ruokailusta tulee miellyttävä kokemus, jossa oppilas aidosti nauttii ruokailemisesta. Kouluruokalakin toimii oppimisympäristönä, ja sen somistamiseen kannattaisi ottaa lapset mukaan. Ruokalassa tulisi kiinnittää huomiota esimerkiksi riittävään ja miellyttävään valaistukseen sekä tarjoilulinjaston mielekkääseen sijoittamiseen. Akustiikkaa voidaan parantaa lisäämällä ruokalaan esimerkiksi tekstiilejä ja viherkasveja. Ulkovaatteita ja reppuja ei tulisi tuoda kouluruokalaan. Ympäristössä tulisi huolehtia myös tapakasvatuksesta: esimerkiksi lakkia ei saa pitää sisätiloissa. (Ammattikeittiöosaajat ry, 2016.)

Ruokailuhetki on merkittävä osa koulujen ruokakasvatusta. Myös ruokalaympäristö itsessään toimii oppimisympäristönä. Oppilaat tulisivatkin ottaa mukaan somistamaan ruokalasta viihtyisiä ja miellyttävä ympäristö. Ruokalassa tulisi panostaa ainakin ruokien esillepanoon, toisten huomioimiseen, hyvään akustiikkaan ja valaistukseen sekä viihtyvyyteen.

3.3 Saperen vaikuttavuus

Vaikka Sapere-menetelmän mahdollisuudet ja hyödyt lasten ravitsemuskasvatuksessa ovat laajasti tunnustettuja, menetelmän käytöstä ei ole vielä tehty paljoakaan tieteellistä tutkimusta. Sapere-menetelmän vaikuttavuutta on tutkittu esimerkiksi Ruotsissa, Ranskassa ja Suomessa koululaisilla Makukoulujen muodossa (Taulukko 1). Päiväkotikäisillä, 3–6-vuotiailla lapsilla, Sapere-menetelmää on tutkittu esimerkiksi Tanskassa (Sansolios, Brandhøj & Mikkelsen, 2010).

Taulukko 1. Saperen vaikuttavuus eri tutkimuksissa

Tutkimus	Maa	Tutkimukseen osallistuneiden määrä (n)	Tutkittavien ikä	Tärkeimmät tutkimustulokset
Mustonen & Tuorila, 2010	Suomi	164	8- ja 11-vuotiaita	Etenkin nuoremmilla lapsilla halukkuus kokeilla uusia ruokia lisääntyi. (p<0,001) Useiden ruoka-aineiden (juustot (p<0,001), vihannekset ja juurekset (p<0,001), viljatuotteet (p<0,001), merenelävät (p<0,064)) miellyttävyyys parani.
Reverdy et al., 2010	Ranska	203	8- ja 11-vuotiaita	Lasten ruokamieltymykset kehittivät, mutta 10 kuukauden viiveellä. (p=0,0122–0,0394)
Sansolios et al., 2010	Tanska	360	3–6-vuotiaita	Epävarmuus uusia ruokia kohtaan väheni. Ruoasta puhuttiin aiempaa monipuolisemmin.
Mustonen et al., 2009	Suomi	175	8- ja 11-vuotiaita	Lasten kyky havainnoida makuja ja tuoksujia parani. (p=0,001–0,05) Ruokien kuvailu sanallisesti kehittyi. (p=0,012)
Reverdy et al., 2008	Ranska	180	8–10-vuotiaita	Uusien ruokien maistamishalukkuus lisääntyi. (p=0,0159) 10 kuukauden kuluttua vaikutukset olivat hävinneet.
Jonsson et al., 2005	Ruotsi	48	12-vuotiaita	Uusia ruokia uskallettiin kokeilla rohkeammin kuin ennen. Itsenäinen ruokamieltymysten kuvailu ja kerronta lisääntyi. Ruokien kuvailu sanallisesti monipuolistui.

Sapere-ruokakasvatusmenetelmästä saadut tulokset ovat melko yhdenmukaisia. Tutkimuksiin osallistuneiden lasten innostus ruokaa kohtaan on kasvanut, ja neofobia eli pelko ja epäluulo uusia ruokia kohtaan on vähentynyt. (Jonsson, Ekström & Gustafsson, 2005; Mustonen & Tuorila, 2010; Reverdy, Chesnel, Schlich, Köster, & Lange 2008.) On huomattu, että Saperemenetelmän vaikutukset ovat olleet sitä voimakkaampia ja pitkäkestoisempia, mitä nuoremmille lapsille menetelmää on toteutettu. Makukoulun vaikutukset ovat tutkimusten

mukaan olleet voimakkaimmillaan alle 10-vuotiailla lapsilla (Mustonen, Rantanen & Tuorila, 2009; Mustonen & Tuorila, 2010; Reverdy et al., 2008). Tärkeää on myös huomata, että erilaisista kulttuureista huolimatta tulokset ovat olleet samansuuntaisia.

Sansolios tutkimustiimeineen (2010) halusi selvittää, voidaanko Sapere-menetelmän avulla lisätä päiväkotikäisten lasten hedelmien ja vihannesten makutietoisuutta. Tutkimuksen tavoitteena oli rohkaista lapsia maistamaan erilaisia hedelmiä ja vihanneksia sekä ilmaisemaan makua omin sanoin. Lapsia rohkaistiinkin puhumaan erilaisista makukokemuksista. Tutkimuksen aikana tuntemattomia ruokia yhdisteltiin tuttuihin ruokiin, ja hiljalleen lapset alkoivat hyväksyä myös tuntemattomia ruokia. (Sansolios et al., 2010.)

Ruotsissa (Jonsson et al., 2005) makukoulu-oppitunteja toteutettiin sen sijaan 12-vuotiaille oppilaille, jotka innostuivat oppitunneista kovasti. Oppitunteja oli kymmenen, ja ne sisälsivät esimerkiksi eri aistien avulla ruokiin tutustumista ja vierailun ravintolaan. Opettajien mukaan oppilaat kuvailivat maistamia ruokia laajasti ja itsenäisesti, koska oikeita ja vääriä vastauksia ei ollut. Kokeilun myötä oppilaat uskalsivat maistaa ruokia rohkeammin kuin ennen ja innostuivat käyttämään esimerkiksi kotitaloustunneilla kaikkia aistejaan hyväksi ruokiin tutustuessaan. Samassa tutkimuksessa selvitettiin myös koulun henkilökunnan asenteita uutta ruokakasvatusmenetelmää kohtaan. Henkilökunta kertoi haluavansa toteuttaa Sapere-makukoulun kaltaista oppimista vielä kokeilun jälkeenkin. Kokeilun myötä henkilökunnan välinen yhteistyökin vahvistui. (Jonsson et al., 2005.)

Ranskassa ja Suomessa on tutkittu erityisesti Sapere-menetelmällä toteutetun makukoulun vaikutuksia neofobiaan eli uusien ruokien pelkoon sekä innokkuuteen maistaa ruoka-aineita (Mustonen & Tuorila, 2010; Reverdy et al., 2008). Vaikka tutkimukset on toteutettu hyvin erilaisin tavoin, tulokset ovat samansuuntaiset. Niiden mukaan makukoulu vähensi lasten ruokaneofobiaa. Ranskassa toteutetussa tutkimuksessa (Reverdy et al., 2008) vaikutukset olivat tosin kymmenen kuukauden kuluttua hävinneet. (Reverdy, Schlich, Köster, Ginon & Lange, 2010; Reverdy et al., 2008.)

Makukoulun vaikutusta tietoisuuteen ruoan mausta ja hajusta ja muista aistittavista ominaisuuksista on myös tutkittu. Makukoulu paransi hieman lasten kykyä tunnistaa hajuja ja makuja sekä luonnehtia ruokia. Tulokset olivat voimakkaammat 8- kuin 11-vuotiailla. Esimerkiksi kuvailevien sanojen määrä lisääntyi merkitsevästi 8-vuotiailla mutta väheni 11-vuotiailla. (Mustonen et al., 2009.)

Myös makukoulun vaikutusta ruokavalintoihin (Reverdy et al., 2010) sekä energiansaantiin (Waling, Lind, Hernell, & Larsson, 2010) on tutkittu. Ruotsissa toteutettiin tutkimus (Waling et al., 2010), johon osallistui ylipainoisia ja lihavia lapsia. Makukoulutunneille pääsivät osallistumaan myös lasten vanhemmat. Tapaamiskertoihin sisältyi makukoulun ohella myös fyysistä aktiivisuutta. Makukoulu ja fyysisen aktiivisuuden lisääminen paransivat tutkittavien lasten ruokavalion ravitsemuksellista laatua merkitsevästi rasvan ja kuidun osalta. (Waling et al., 2010.)

Makukoulun vaikuttavuuden mittaaminen tieteellisin menetelmin on haasteellista, vaikka sen tutkimiseen voidaan käyttää monia mahdollisia tutkimustapoja. Makukoulun vaikutukset ovat kuitenkin niin moninaiset, että niiden mittaaminen jollain yksittäisellä menetelmällä ei kerro koko totuutta. Makukoulun vaikuttavuutta on tutkittu esimerkiksi erilaisten aistiharjoitusten (Mustonen et al., 2009), ruokaneofobia-kyselyn (Mustonen & Tuorila, 2010, Reverdy et al., 2008), ruoka-aineiden miellyttävyyden (Reverdy et al., 2010), uusien ruokien maistamishalukkuuden (Mustonen et al., 2009; Reverdy et al., 2008), ruokapäiväkirjojen (Waling et al., 2010) ja haastattelujen (Jonsson et al., 2005; Waling et al., 2010) avulla. Makukoulu-oppituntien määrä on tutkimuksissa vaihdellut 5–12 välillä. Osassa tutkimuksia makukoulua on toteutettu uudelleen vielä vuoden kuluttua ensimmäisestä makukoulusta (Mustonen et al., 2009; Mustonen & Tuorila, 2010).

Sapere-menetelmästä on toteutettu viime vuosina useita opinnäytetöitä Suomessa. Esimerkiksi Kaisa Juntunen (nyk. Kähkönen) (2012) tutki pro gradu -työssään sapere-menetelmän opein toteutetun Makuasia!-ruokateatterin soveltuvuutta 4.–6. luokkalaisten oppilaiden ravitsemuskasvatukseen. Sekä oppilaiden että tutkimukseen osallistuneiden aikuisten mukaan Makuasia! sopii hyvin lasten ruokakasvatusmenetelmäksi. Soile Rautakosken (2013) opinnäytetyön tarkoituksena puolestaan oli tuoda ruokakasvatuksen tärkeys esille alakouluissa ja saada koulut kiinnostumaan lasten ruokakasvatuksen toteuttamisesta. Kuudesluokkalaisille oppilaille järjestetystä makukoulusta saatu palaute oli hyvin positiivista, ja makukoulun koettiin olevan vahvasti yhteydessä myös koulun muuhun opetukseen. Petra Luostarinen (2014) selvitti pro gradu -työssään, eroaako kasvisten, marjojen ja hedelmien huomioiminen ja syöminen sekä niiden tarjonta ruokalistalla Sapere- ja vertailupäiväkodissa. Tulosten mukaan Sapere-päiväkodin ruokalistalla kasviksia, marjoja ja hedelmiä esiintyi monipuolisemmin kuin vertailupäiväkodissa. Sen sijaan niiden hyödyntäminen Sapere-menetelmän harjoitteissa on puutteellista. Lisäksi muissa opinnäytetöissä on selvitetty ainakin päiväkotihenkilökunnan mielipiteitä Sapere-menetelmän käytöstä (Pulli, 2014), Sapere-menetelmän

käyttöä päiväkodissa (Björkstедt, 2013), Saperen soveltuvuutta toimintaterapiaan (Leino, 2012) ja Sapere-pedagogisen ruokalistan toteuttamista ruokapalveluihin (Nevala, 2011).

Sapere-menetelmää hyödyntämällä lasten ruoka- ja ravitsemuskasvatuksessa on saatu aikaan merkittäviä tuloksia esimerkiksi lasten neofobian vähentämisessä ja ruokamieltymysten laajenemisessa. Myös lasten kielellinen ilmaisu on kehittynyt useassa tutkimuksessa. Saperesta tarvitaan kuitenkin enemmän tutkimuksia, jotta voidaan sanoa, ovatko sillä saadut tulokset pysyviä. Viime vuosina siitä on tehty Suomessa runsaasti eri alojen opinnäytetöitä, joten kiinnostus menetelmää kohtaan on suurta.

4 LASTEN RUOKAVALINTOIHIN VAIKUTTAVAT TEKIJÄT

Jo vastasyntyneellä lapsella on luontaisesti mieltymys makeaa syötävää kohtaan. Vielä leikki-ikäisenäkin ruokavalintoja ohjaavat vahvasti ravinnon makeus ja tuttuus. Ruokaan liittyviä mieltymyksiä ja tunteita opitaan ennen kaikkea lapsuudessa. Tällöin lapsi voi oppia pitämään ruoista, joihin liittyy positiivisia mielikuvia, ja toisaalta inhoamaan ruokia, jotka aiheuttavat vastenmielisyyttä. (Nestle, Wing, Birch, DiSogra, Drewnowski, Arbor, Middleton, Sigman-Grant, Sobal, Winston, & Economos, 1998.) Yleisesti ottaen voidaankin sanoa, että suurin osa makumieltymyksistä syntyy jo varhaislapsuudessa (Ventura & Worobey, 2013).

Tutkimusten mukaan lasten ruokailua ohjaavat vahvasti yksilön omat mieltymykset. Maku, ruoan tuoksu sekä tuntemus, jonka ruoka aiheuttaa suussa, ohjaavat ruokavalintoja vahvemmin kuin esimerkiksi tieto ruoan terveellisyydestä. Makumieltymykset ovatkin suoraan yhteydessä ruokavalintoihin: lapset syövät enemmän niitä ruokia, joista pitävät ja vähemmän niitä, joista eivät pidä. Lasten ja nuorten ruokavalintoja ohjaa toisinaan myös ruoan ulkonäkö. Nuoremmat lapset eivät ole vielä yhtä tietoisia ruoan vaikutuksesta ulkonäköön, painoon tai terveyteen kuin vanhemmat yläkoulu- ja lukioikäiset nuoret. (Fitzgerald, Heary, Nixon, & Kelly, 2010.)

Muita merkittäviä tekijöitä makutottumusten synnyssä ja ruokavalintojen tekemisessä ovat sen hetkinen tilanne, ympäröivä kulttuuri, muiden ihmisten läsnäolo, omat ja muiden asenteet ja odotukset, aiemmat ruokakokemukset, ruokaan liittyvä uutuudenpelko ja perimä (Sandell, 2014, s. 29). Fyysinen, sosiaalinen, taloudellinen ja kulttuurinen ympäristö vaikuttavat ruokavalintoihin esimerkiksi ruoan saatavuuden kautta. Myös ruokaan liittyvät uskomukset, merkitykset, tunteet, arvot ja asenteet ohjaavat syömistä. Tutkimuksissa on huomattu, että perheen sosioekonominen asema, vanhempien koulutustaso ja vanhempien terveystietoisuus vaikuttavat osaltaan lasten ruokavalintoihin. (Lagström & Talvia, 2014, s. 23.) Esimerkiksi äidin korkea koulutustaso on yhteydessä lapsen terveellisempään ruokailemiseen (Erkkola, Kyttälä, Kautiainen & Virtanen, 2012). Myös aiemmilla kokemuksilla tietystä ruoasta on merkittävä rooli ruokavalintoja tehtäessä (Sandell, 2014, s. 30).

Tutkimusten mukaan lapset ottavat mallia syömiseensä muilta ihmisiltä. Aikuisten esimerkki on merkittävä, mutta enemmän lapset ottavat kuitenkin mallia mahdollisimman samankaltaisilta ihmisiltä, esimerkiksi ikätovereiltaan. (Frazier, Gelman, Kaciroti, Russell &

Lumeng, 2012.) Muiden ihmisten esimerkki on tutkimusten mukaan huomattavasti tehokkaampi lasten ruokavalintojen ohjaaja kuin ruokailun kontrollointi tai palkitseminen. (Brown & Odgen, 2004). Myös ruoan saatavuus vaikuttaa ruokavalintoihin. Päiväkodeissa ja kouluissa ruokapalvelu vastaa ruokien saatavuudesta ja tutustumismahdollisuuksista. Lapset kuitenkin päättävät itse, syövätkö he ruokaa ja paljonko sitä syödään. (Ojansivu & Sandell, 2014, s. 50.)

Lapsen ruokavalinnoista puhuttaessa on myös tärkeää muistaa, että lapsen ruokahalu vaihtelee päivittäin ja kausittain. Ruokahaluun ja energiantarpeeseen vaikuttavat ainakin lapsen kasvunopeus, päivärytmin vaihdokset, unen määrä ja terveydentila. Saman ikäistenkin lasten keskinäiset erot näissä asioissa ovat huomattavia. Lapset eivät yleensä syö yhtä paljon jokaisella aterialla, vaan tasaavat energiansaantiaan syömällä runsaasti energiaa sisältävän aterian jälkeen kevyemmin. Vanhemman ei tulisikaan häiritä lapsen luontaista kylläisyyden säätelyä pakottamalla lasta syömään, vaan lapsen omaa näkemystä ruokailustaan tulisi kunnioittaa. Parhaiten lapsen energiansaannin sopivuutta mittaa pitkällä aikavälillä lapsen normaali kasvu ja kehittyminen. (Lagström & Talvia, 2014, s. 22.)

Ruoan maku, haju ja rakenne ohjaavat tutkimusten mukaan voimakkaimmin ruokavalintoja. Myös aiemmilla kokemuksilla on suuri vaikutus tehtyihin ruokavalintoihin. Alakouluikäiset ja sitä nuoremmat lapset eivät pidä ruoan terveellisyyttä tai sen vaikutuksia esimerkiksi ulkonäköön ja painoon kovinkaan tärkeinä tekijöinä tehdessään ruokavalintoja. Sen sijaan kavereilla on tutkimusten mukaan suuri vaikutus valintoihin, jopa suurempi kuin läheisten aikuisten esimerkillä. Lasten luontaista kylläisyydentunnetta tulisi kunnioittaa eikä pakottaa lasta syömään.

5 TUTKIMUKSEN TAVOITTEET JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tässä tutkimuksessa selvitetään, näkyvätkö Sapere-ravitsemuskasvatusmenetelmän pääteemat kouluruokailutilanteessa. Tutkittuja pääteemoja ovat lapsen ilmaisun kuunteleminen ja tukeminen, ruokailo, lapsilähtöisyys ja lasten osallistaminen, viihtyisä ja kiireetön ruokailuympäristö, eri aistien hyödyntäminen ja ruokakulttuurin tukeminen (Kuvio 1.). Lisäksi tutkimuksessa halutaan selvittää, mitkä tekijät vaikuttavat lasten ruokavalintoihin kouluruokailussa. Tutkimuksessa on tavoitteena selvittää tutkimuskysymyksiä 2. luokkalaisten lasten näkökulmasta.



Kuvio 1. Sapere-menetelmän teemat, joiden näkymistä kouluruokailussa tutkitaan tässä tutkimuksessa

Tämän tutkimuksen tutkimuskysymykset ovat:

1. Miten Sapere-ruokakasvatusmenetelmän pääteemat (Kuvio 1.) näkyvät kouluruokailussa?
2. Mitkä tekijät vaikuttavat lasten ruokavalintoihin kouluruokailussa?

Ensimmäisellä tutkimuskysymyksellä saadaan tietoa Sapere-ajattelun näkyvyydestä käytännön kouluruokailussa. Koska Sapere-menetelmää hyödynnetään kouluruokailun sijaan

yleensä muilla tavoin, esimerkiksi Makukoulujen muodossa, tutkimukseen valittiin vain sellaisia Saperen teemoja, jotka saattaisivat näkyä käytännön kouluruokailussa. Sapere-menetelmää on esitelty luvussa 3, ja jokaista tutkimuksessa esiintyvää pääteemaa (kuvio 1.) käsitellään luvuissa 3.2.1 – 3.2.6. Nämä teemat ovat tämän päivän kouluruokailussa tärkeitä, ja niitä tulisi huomioida kouluruokailussa ilman varsinaista Sapere-menetelmän toteuttamista-kin.

Toisen tutkimuskysymyksen tavoitteena on selvittää, mitkä tekijät vaikuttavat lasten ruokavalintoihin kouluruokailussa. Aiheesta on tehty paljon tutkimusta aiemmin, ja kirjallisuutta on esitelty luvussa 4. Toinen tutkimuskysymys täydentää tässä tutkimuksessa saatua kokonaiskuvaa tämän päivän kouluruokailusta ja tekijöistä, joita ruokailussa tulisi ottaa erityisesti huomioon.

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tämä tutkimus on laadullinen tapaustutkimus, jossa on piirteitä fenomenografisesta tutkimusstrategiasta ja toimintatutkimuksesta. Tässä luvussa esitellään tutkimuksen metodologiset lähtökohdat, tutkimuksen aineisto ja aineistonkeruumenetelmänä toimiva teemahaastattelu sekä kuvaillaan aineiston analyysia. Koska tutkimuksessa halutaan selvittää 2. luokkalaisten lasten käsityksiä tutkittavasta aiheesta, tässä luvussa kuvaillaan myös lasten tutkimiseen ja heidän haastatteluunsa liittyviä erityispiirteitä.

6.1 Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat

Tämä tutkimus on luonteeltaan kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus. Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on kuvata todellista elämää (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2000, s. 152). Tutkimuskohdetta pyritään tutkimaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti, ja aineisto kootaan luonnollisissa, todellisissa tilanteissa. Laadulliselle tutkimukselle tyypillistä on suosia ihmistä tiedon keruun välineenä. Tutkija luottaa siis enemmän omiin havaintoihinsa ja tutkittavien kanssa käytyihin keskusteluihin kuin mittausvälineillä hankittuun tietoon. Laadullisessa tutkimuksessa ei ole oleellista testata hypoteeseja vaan tarkastella aineistoa monipuolisesti ja yksityiskohtaisesti. Tyypillistä on myös se, että tutkimussuunnitelma muotoutuu tutkimuksen edetessä, joten tutkimuksen toteuttaminen on joustavaa ja suunnitelmia saatetaan muuttaa olosuhteiden mukaisesti. Tutkimuksessa käsitellyt tapaukset nähdään ainutlaatuisina, ja aineistoa tulkitaan myös sen mukaisesti. (Hirsjärvi et al., 2000, s. 155.) On tärkeää, että henkilöt, joilta tietoa kerätään, tietäisivät tutkittavasta aiheesta mahdollisimman paljon ja että heidän osallistumisensa tutkimukseen olisi harkittua ja tarkoitukseen sopivaa – ei satunnaisotannalla määrättyä (Tuomi & Sarajärvi, 2012, s. 85–86).

Laadullisia tutkimusstrategioita on useita. Yleisimmät niistä ovat tapaustutkimus, etnografia, fenomenografia, Grounded Theory ja toimintatutkimus. (Metsämuuronen, 2003, s. 169.) Tämä tutkimus on luonteeltaan toiminnallinen tapaustutkimus, jossa on piirteitä myös fenomenografiasta. Sen vuoksi seuraavissa alaluvuissa esitellään näiden tutkimusstrategioiden erityispiirteitä. Jokaisen luvun lopussa myös kerrotaan, millaisia piirteitä juuri tässä tutkimuksessa on kyseisestä tutkimusstrategiasta.

6.1.1 Toimintatutkimus

Toimintatutkimuksella tarkoitetaan todellisessa maailmassa tehtävää pienimuotoista interventiota ja kyseisen intervention vaikutusten lähempää tutkimusta. Toimintatutkimus on tyyppillisesti tilanteeseen sidottua, osallistuvaa ja itseään tarkkailevaa. (Metsämuuronen, 2003, s. 181.) Se saattaa vaatia myös useampien ihmisten yhteistyötä. (Metsämuuronen, 2003, s. 181; Heikkinen, 2001, s. 179; Syrjälä, 1995, s. 33.) Toimintatutkimuksen avulla pyritään parantamaan sosiaalisia tai kasvatuksellisia käytäntöjä sekä ymmärtämään niitä ja toimintaolosuhteita entistä syvällisemmin. Tavoitteena on myös parantaa käytäntöön osallistuvien ymmärrystä siitä. Koska toimintatutkimus saa alkunsa jostain käytännön ongelmasta, se on tilanne- ja ympäristökeskeistä. Tutkimusta tehdään pääosin kentällä, ja tutkija toimii itse mukana tutkimassaan käytännössä. Toimintatutkimus on nähty lupaavana keinona saada aikaan todellista muutosta esimerkiksi kouluissa ja muilla työpaikoilla. (Syrjälä, 1995, s. 30–31, 33, 35).

Tärkeä toimintatutkimuksen lähtökohta on reflektiivinen ajattelu. Sen avulla pyritään ymmärtämään ja kehittämään toimintaa uudella tavalla. Esimerkiksi kouluissa voi olla rutiineiksi kehittyneitä toimintatapoja, jotka saattavatkin toimia ristiriidassa koulun julkilausuttujen tavoitteiden kanssa. Toimintatutkimus voi pyrkiä selvittämään, mitä tarkoitusta tällainen toiminta palvelee. Toimintatutkimuksessa tutkija on myös mukana yhteisössä, jota hän tutkii. Hän ei pyri tarkastelemaan toimintaa täysin objektiivisesti, vaan tekee itsekin aloitteita ja vaikuttaa kohdeyleisössään. Näin toimintatutkimuksella saavutetaan tietoa, joka on tulkinta tietystä näkökulmasta. (Heikkinen, 2001, s. 175, 179.)

Tämä tutkimus on toimintatutkimus, koska se toteutetaan haastatteluina kouluruokailutilanteissa. Tutkimuksessa toiminnalla ja ympäristöllä on siis tärkeä merkitys. Tutkija on itse mukana käytännössä ja reflektoi myös omaa toimintaansa. Toimintatutkimuksen päämääränä on tutkimuksen ohella toiminnan samanaikainen kehittäminen (Heikkinen, 2001, s. 170; Syrjälä, 1995, s. 30.) Tämän tutkimuksen tavoitteena onkin tutkimuksen avulla pyrkiä parantamaan tietämystä koulujen ruoka- ja ravitsemuskasvatuksesta ja kouluruokailun toteutumisesta.

6.1.2 Tapaustutkimus

Tapaustutkimuksen tavoitteena on, että tutkittavasta tapauksesta pyritään saamaan tietoa monella eri tavalla ja monipuolisesti. Pyrkimyksenä on ymmärtää tutkittavaa ilmiötä entistä syvällisemmin. Tapaus voi olla lähes mitä vain, esimerkiksi yksilö, ryhmä tai koulu. (Metsämuuronen, 2003, s. 169–170.) Olennaista on, että käsiteltävä aineisto muodostaa jollakin tavalla kokonaisuuden eli tapauksen. Tapaustutkimuksessa tapaus ja tutkimusyksikkö eivät ole välttämättä sama asia. Tapaus voi olla yksilö, perhe tai muu fyysinen yksikkö, mutta myös käsite tai käsitteiden välinen yhteys. (Saarela-Kinnunen & Eskola, 2001, s. 159, 162.)

Voidaan sanoa, että lähes kaikki kvalitatiivinen tutkimus on jollain tapaa tapaustutkimusta. Erot ovatkin siinä, kuinka tieto hankitaan ja mikä on tutkimuksen kohde. (Metsämuuronen, 2003, s. 171.) Tapaustutkimus onkin käsitteenä hyvin monisyinen, eikä siitä ole olemassa yksiselitteistä määritelmää. Tapaustutkimuksessa voivat olla käytössä niin kvantitatiiviset kuin kvalitatiivisetkin menetelmät, ja tapaustutkimusta tehdään monella eri tieteenalalla. (Saarela-Kinnunen & Eskola, 2001, s. 159). Toisaalta laadullinen tapaustutkimus on luonteeltaan kuvailevaa tutkimusta, mutta toisaalta siinä pyritään löytämään ilmiölle myös selityksiä (Syrjälä, 1995, s. 11).

Tapaustutkimus on hyvin luonteva lähestymistapa opetuksen ja oppimisen tutkimuksessa, jossa tarkastellaan ja kuvataan käytännön ongelmaa usein kokonaisvaltaisesti, eikä tutkimusta voi toteuttaa irrallaan tietystä tilanteesta tai tapahtumaketjusta. (Syrjälä, 1995, s. 11.) Tässä tutkimuksessa tutkittava tapaus on Sapere-menetelmä ja erityisesti sen tietyt osa-alueet. Näiden teemojen näkymistä kouluruokailussa halutaan selvittää tutkimuksen avulla. Tutkimusyksiköitä puolestaan ovat tutkimukseen osallistuvat lapset, joita haastatellaan. Heidän avullaan pyritään samaan tietoa tutkittavasta tapauksesta. Tutkimuksella pyritään toisaalta kuvaamaan tutkittavaa ilmiötä, mutta myös löytämään selityksiä sille.

6.1.3 Fenomenografia

Fenomenografisessa tutkimussuuntauksessa voidaan tutkia henkilöiden, esimerkiksi oppilaiden, erilaisia käsityksiä. Taustalla on humanistinen näkemys: jokaisella henkilöllä on omat ajatukset, kokemukset, tunteet ja käsitykset. (Aarnos, 2001, s. 152.) Ihminen on tietoinen olento, joka tietoisesti rakentaa itselleen käsityksiä ilmiöistä ja osaa kielellään ilmaista

nämä käsityksensä. Ilmiö on ihmisen ulkoisesta tai sisäisestä maailmasta saama kokemus, josta hän aktiivisesti rakentaa käsityksen. Ilmiö ja käsitys ovat samanaikaisia ja siksi erottamattomia. Fenomenografian nimi tulee kreikan kielen sanoista ”ilmiö” ja ”kuvata”. (Ahonen, 1995, s. 116, 121–122.)

Fenomenografisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmänä käytetään useimmiten haastattelua. Vuorovaikutuksen tulee olla luonteeltaan keskustelua, ei kuulustelua, koska haastateltavan on luotettava tutkijaan. Fenomenografia edellyttää myös syvähaastattelua. Syventävät kysymykset saavat aiheensa siitä, miten haastateltavat edellä ovat vastanneet. Aktiivisesti kuunteleva haastattelija seuraa tarkkaavaisesti, mitä haastateltava sanoo, ja hyödyntää siitä idean seuraaviin kysymyksiinsä. (Ahonen, 1995, s. 136–137.)

Fenomenografiselle haastattelulle on tyypillistä, että haastattelija pyrkii herättämään haastateltavissaan uudenlaista tietoisuutta tutkittavasta ilmiöstä. Tutkijalla on jo tutkimuksen alkaessa selkeä kuva tutkimuksen tarkoituksesta, ja analyysi aloitetaan usein jo aineistonkeruuvaiheessa. Kiteytetysti voidaan sanoa, että fenomenografiassa halutaan selvittää, kuinka ihmiset kokevat tutkittavan ilmiön. (Hirsjärvi & Hurme, 2001, s. 168–169.)

Tässä tutkimuksessa on piirteitä fenomenografiasta, koska tavoitteena on selvittää oppilaiden käsityksiä kouluruokailusta ja Sapere-menetelmän teemojen toteutumisesta arkisen kouluruokailun aikana. Jokaisella henkilöllä on ajatuksia ja kokemuksia, jotka nähdään tutkimuksessa arvokkaina. Fenomenografiselle lähestymistavalle tyypillisesti tutkimusaineisto kerätään haastattelemalla. Haastattelun aikana haastattelija voi tarvittaessa syventää tiettyjä aihealueita, joita haastattelussa tulee ilmi.

6.2 Lapsi mukana tutkimuksessa

Metodologisista suuntauksista parhaiten lasten tutkimiseen soveltuvat tapaustutkimus sekä fenomenografinen ja etnografinen tutkimusote. Nämä voivat vielä linkittyä siten, että tapaustutkimuksen tutkimustehtäviin, analyysiin ja tulkintaan sovelletaan joko fenomenografista tai etnografista näkökulmaa. Fenomenografinen tutkimussuuntaus sopii lasten kaikenlaisten käsitysten tutkimukseen. (Aarnos, 2001, s. 151–152.) Tässäkin tutkimuksessa yhdistyvät erilaiset tutkimusstrategiat. Tutkimus on toiminnallinen tapaustutkimus, koska se toteutetaan tutkittavan ilmiön keskuudessa, aidossa tilanteessa. Koska tutkimuksessa pyritään samaan

tietoa tutkimushenkilöiden ajatuksista ja käsityksistä, strategioihin yhdistyy myös fenomenografinen tutkimusote.

Kun tutkimuksessa on mukana lapsia, on Aarnoksen (2001, s. 144) mukaan tärkeintä huolehtia koko tutkimusprosessin ajan lapsiystävällisyydestä ja tutkimuksen etiikasta. Tutkimukseen osallistuminen ei saisi häiritä lapsen koulunkäyntiä eikä hänen yöuniaa. Osallistumisen tulisi olla myös mukavaa ja arkipäiväistä. Lasten on saatava vapaasti tarkkailla tutkijaa ja tutustua häneen. Tärkeässä roolissa on ei-kielellinen viestintä. Aineistonhankinta tulisi sovittaa lapsen sen hetkiseen kehitysvaiheeseen, ja hänen itseilmaisunsa tyyli ja määrä tulisi huomioida tutkimuksen toteutuksessa. (Aarnos, 2001, s. 144–145.)

Koulussa tehtävässä tutkimuksessa myös yhteistyö luokanopettajien kanssa on välttämätöntä. Opettajan oppilaan tuntemusta kannattaa hyödyntää tutkittavien lasten valinnassa. Useimmat lapset nauttivat siitä, että pääsevät mukaan tutkimukseen. Haastateltaviksi kannattaa kuitenkin valita lapsista rohkeimmat ja puhetaitoisimmat. Tutkijan voi myös olla hyväksi hakeutua ennen varsinaista tutkimusta luokkaan vaikkapa hiljaiseksi tarkkailijaksi edes yhden päivän ajaksi, jotta tietämys oppilaista lisääntyy. (Aarnos, 2001, s. 145.) Lapselle on tärkeää kertoa riittävästi tutkimuksesta ja aineistonkeruusta, koska jokaisella lapsella on omat odotuksensa tutkimustilannetta kohtaan. On jo tutkimuseettisistä syistäkin tärkeää kertoa ainakin, mistä tutkimuksessa on kyse ja miten lasten kertomia tietoja käytetään. (Alasuutari, 2005, s. 147–148.)

Vanhempia on tiedotettava tutkimuksesta, ja heillä on oikeus kieltää lapsensa osallistuminen siihen (Aarnos, 2001, s. 145). Lapsen tutkimuksen erityispiirre onkin, ettei lapsi voi yksinään päättää tutkimukseen osallistumisestaan. Huoltaja on luvan antamisen vuoksi omalla tavallaan osallisena tutkimuksessa, vaikkei olisikaan itse tutkittavana. Huoltajilla voi olla myös toiveita ja pyrkimyksiä lapsen osallistumisen suhteen. Useimmiten lapsen tutkimuksen luotettavuutta koskevat asiat voidaan ratkaista riittäväällä tiedottamisella tutkimuksen alussa sekä selkeillä sopimuksilla. (Alasuutari, 2005, s. 147.)

Kun aikuinen tutkija ymmärtää oman aikuisuutensa suhteessa tutkittavaan ilmiöön ja lasten näkökulmaan, hän voi saada tutkimustyöstään palkinnoksi paljon uusia ajatuksia ja perustellumpia käytäntöjä lasten kanssa toimimiseen (Aarnos, 2001, s. 157). Kun tutkimus toteutetaan lapsilähtöisesti, lasten näkeminen aktiivisina sosiaalisina toimijoina elämässään ja ympäristössään edellyttää tutkijalta lasten uudenlaista kuuntelemista ja heidän kokemustensa kunnioittamista tärkeänä tiedonlähteenä. Lapsikin voi olla tutkittavana omana itsenään

ja keskeisenä tiedonantajana. (Alanen, 2001, s. 175.) Myös tässä tutkimuksessa lasten näkökulma nähtiin arvokkaana ja tutkimisen arvoisena, ja tämän vuoksi aineisto kerättiin juuri lapsia haastattelemalla.

6.3 Tutkimuksen aineisto ja aineistonkeruu

Tutkimukseen osallistuneet oppilaat olivat 2. luokkalaisia. Sapere-menetelmää on kehitetty alun perin varhaiskasvatukseen, joten oli luonnollista valita tutkimukseen mukaan mahdollisimman nuoria oppilaita. Koska opiskelen luokanopettajaksi, halusin suunnata tutkimuksen varhaiskasvatuksen sijaan koulumaailmaan. Tämän ikäiset oppilaat valittiin tutkimukseen myös siksi, koska heillä odotettiin olevan jo enemmän kokemusta kouluruokailuun liittyvistä asioista kuin 1. luokkalaisilla oppilailla.

Haastateltavien määrä riippuu aina tutkimuksen tarkoituksesta. Esimerkiksi tapaustutkimukselle on tyypillistä, että tutkimusyksikköjä on vain muutama, joskus ainoastaan yksi. Pääpiirteissään haastateltavia kannattaa valita niin monta kuin on välttämätöntä, jotta saadaan selville tutkimuksessa tarvittava tieto. (Hirsjärvi & Hurme, 2001, s. 58). Aineistoa voidaan pitää riittävänä, kun samat asiat alkavat kertautua haastattelussa (Hirsjärvi et al., 2000, s. 169).

6.3.1 Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa käytetään tutkimusmenetelminä yleensä haastattelua, havainnointia, kyselyä ja erilaisiin dokumentteihin perustuvaa tietoa. Näitä menetelmiä voidaan käyttää tutkimuksessa joko vaihtoehtoisesti, rinnan tai eri tavoin yhdisteltynä. (Tuomi & Sarajärvi, 2012, s. 71.) Haastattelu on kvalitatiivisessa tutkimuksessa ainakin jossain määrin avointen kysymysten esittämistä valituille yksilöille tai ryhmille. (Metsämuuronen, 2003, s. 167.) Koska haastattelu on hyvin joustava tutkimusmenetelmä, se sopii moniin erilaisiin tutkimustarkoituksiin. Haastattelua tekevän tutkijan tehtävänä on välittää kuvaa, mitä haastateltava ajattelee sekä millaisia tunteita, käsityksiä ja kokemuksia hänellä on. (Hirsjärvi & Hurme, 2001, s. 34, 41.)

Tutkimushaastattelu rakennetaan pääasiassa samoilla keinoilla ja samoihin kasvokkaista vuorovaikutusta koskeviin yhteisiin oletuksiin kuin tavallinen keskustelutilannekin. Toisin kuin arkisessa keskustelussa, tutkimushaastattelulla on kuitenkin erityinen tarkoitus ja osallistujilla on omat roolinsa. Haastatteliija haluaa saada tietoa, minkä vuoksi hän tekee kysymyksiä ja aloitteita, ohjaa keskustelua, kannustaa haastateltavaa vastaamaan ja voi keskittää haastattelua tiettyihin teemoihin. Haastattelu täytyy myös aloittaa ja lopettaa tietyllä tavoin. Haastattelun alussa on tärkeää luoda yhteistä maaperää ennen kuin siirrytään varsinaisen haastattelun aiheisiin. Tällöin voidaan keskustella esimerkiksi muutama sana säästä tai muusta neutraalista asiasta ennen kuin sovitaan haastattelun aloittamisesta. Tämä osa haastattelua jää yleensä myös litteroinnin ulkopuolelle. Kun haastattelua lopetellaan, haastateltava valmistellaan tilanteen loppumista varten ja kerrotaan, mitä jatkossa tapahtuu. (Ruusu-vuori & Tiittula, 2005, s. 22–25.) Haastattelupaikallakin on tärkeä merkityksensä haastattelun onnistumisen kannalta. Haastattelu voidaan tehdä esimerkiksi haastateltavan kotona, yliopistolla, koulussa tai vaikkapa kahvilassa. Haastattelutilanteen olisi kuitenkin hyvä olla mahdollisimman rauhallinen, eikä muita virikkeitä kannattaisi olla juuri tarjolla, jotta haastateltava keskittyisi juuri haastatteluun. (Eskola & Vastamäki, 2001, s. 27.)

Hirsjärvi ja Hurme (2001, s. 44) luokittelevat haastattelut kolmeen kategoriaan. Lomakehaastattelu etenee lomakkeessa olevien kysymysten tai väitteiden mukaan, ja näiden esittämisjärjestys on täysin ennalta määrätty. Strukturoimaton eli avoin haastattelu muistuttaa hyvin paljon keskustelua, jossa edellinen vastaus saa aikaan seuraavan kysymyksen. Näiden haastattelutapojen välimuoto on puolistrukturoitu haastattelu, jota voidaan kutsua myös teemahaastatteluksi. Kysymykset ovat usein ennalta määrättyjä, mutta haastatteliija voi vaihdella niiden sanamuotoa tai kysymysten järjestystä. Haastateltavat voivat myös vastata kysymyksiin omin sanoin. (Hirsjärvi & Hurme, 2001, s. 44–45, 47.)

Useimmiten tutkimushaastattelut toteutetaan yksilöhaastatteluna, mutta myös ryhmähaastattelut ovat monissa tapauksissa käyttökelpoinen tapa kerätä aineistoa. Ryhmähaastattelu on ikään kuin keskustelu, jonka tavoite voi olla melko vapaamuotoinen. Haastateltavat kommentoivat spontaanisti, tekevät huomioita ja tuottavat monipuolista tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Haastatteliija puhuu usein haastateltaville yhtä aikaa, mutta voi myös suunnata kysymyksiä yksittäisille henkilöille. Pienten lasten haastattelemisessa on usein perusteltua valita ryhmähaastattelu yksilöhaastattelun sijaan. Mielipiteiden saaminen lapsilta, jotka voivat olla ujoja tai arkoja, on tällöin helpompaa. Toisaalta ryhmähaastattelua tehdessä on aina otettava huomioon se, että ryhmädynamiikka ja etenkin valtahierarkia vaikuttavat siihen, kuka puhuu

ryhmässä ja mitä sanotaan. Jos yksi osallistuja dominoi ryhmässä, haastattelijan kannattaa pyytää kommentteja myös muilta ryhmäläisiltä. (Hirsjärvi & Hurme, 2001, s. 61, 63.)

Tässä tutkimuksessa tietoa kerättiin 2–3 hengen ryhmähaastatteluina. Ryhmähaastattelu välittiin aineistonkeruumenetelmäksi juuri siksi, että lasten ajateltiin antavan ryhmähaastattelussa enemmän tietoa tutkittavasta ilmiöstä kuin yksin haastateltaessa ja tekevän yhdessä tärkeitä huomioita. Haastattelut olivat puolistruktrutoituja teemahaastatteluja, joissa haastatteliija saattoi tarvittaessa muuttaa kysymysten muotoa tai tarkentaa joitakin aihealueita haastateltaviltaan. Haastateltavat saivat vastata kysymyksiin omin sanoin, ja heille korostettiin jo ennen haastattelua, ettei oikeita tai väärä vastauksia ole – tavoitteena on heidän kokemuksensa ja ajatustensa kuuleminen. Teemahaastatteluun valitut aihepiirit perustuivat tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen, eli siihen, mitä tutkimusongelmista jo tiedettiin.

6.3.2 Lapsen tai lapsiryhmän haastattelemine

Kun tutkimuksessa halutaan haastatella juuri lapsia, on tutkijan jo kysymyksiä valmistellessaan pohdittava lasten kokemusmaailmaa, heidän vieraan ihmisen kohtaamistaitoaan ja kielellistä ilmaisuaan. Rikkaimman aineiston saamiseksi tutkijan on sovitettava lapsen kohtaaminen, kysymykset ja hänen kanssaan keskusteleminen aitoon ympäristöön. (Aarnos, 2001, s. 147.) Alasuutari (2005, s. 154) korostaa että tutkimushaastattelussa lapsen kielen on oltava haastattelun pääkieli. Jotta lapsen kieli voidaan tavoittaa, on haastattelijan kuunneltava lapsia ja tunnistettava heidän tapansa puhua. Näin haastatteliija voi itsekkin sovittaa oman puheensa lasten tarjoamiin kuvaamisen tapoihin ja ilmaisuihin. (Alasuutari, 2005, s. 154.)

Lapset saattavat yllättää tutkijan avoimuudellaan, sosiaalisilla taidoillaan tai hyvin perustelluilla näkemyksillä. Tutkija voi itsekkin parantaa haastattelun lopputulosta järjestämällä vastavuoroisen, kuuntelevan ja lasta huomioivan haastattelutilanteen sekä antamalla lapselle aikaa tutustua vieraaseen aikuiseen. Haastattelussa kannattaa lähteä liikkeelle lapselle tutuista asioista, esimerkiksi perheestä tai harrastuksista. Kun siirrytään varsinaisiin tutkimuksen teemoihin, kannattaa antaa aluksi lasten kertoa näistä asioista omia kokemuksiaan. Kysymysten tulisi edetä lasten ehdoilla, ja aihealueiden välillä voi keskustella hetken muustakin kuin tutkimukseen liittyvistä asioista. (Aarnos, 2001, s. 147–148.)

Hirsjärvi ja Hurme (2001, s. 131) ovat listanneet seikkoja, jotka lasten tutkimushaastattelussa tulisi ottaa huomioon. Heidän mukaansa ei pidä esimerkiksi olettaa, että lapsi tuntee käsitteitä. Haastattelijan tulee ottaa tutkijan rooli, ja hänen tulee olla kiinnostunut kaikesta, mitä lapsi sanoo. Haastattelija ei saisi myöskään painostaa lasta. Lapsia haastateltaessa on huomioitava, että kun lapsi vastaa kysymykseen ”En tiedä”, hän ei todellisuudessa ole ehkä ymmärtänyt kysymystä. Haastattelijan tulisi myös muistaa, mitä lapsi on jo sanonut. (Hirsjärvi & Hurme, 2001, s. 131.)

Kun haastateltavana on esimerkiksi kolme lasta yhtä aikaa, puhutaan ryhmähaastattelusta. Sen haasteena on saada lapset kuuntelemaan toisiaan ja rakentamaan keskustelusta uusia ajatuksia. Tämä vaatiikin haastattelijalta kokemusta lapsiryhmän ohjaamisesta. Haastattelijan kannattaa tarkkailla haastattelun aikana, mistä asioissa lapset ovat samaa mieltä ja mistä he ilmaisevat rohkeasti oman mielipiteensä. Hyvä haastattelija osaa apukysymysten avulla samaan aikaan sekä tukea jokaisen omaa ilmaisua että pitää yllä yhteistä keskustelua. (Aarnos, 2001, s. 148.)

Kiinnostus lasten kvalitatiivista haastattelua kohtaan on lisääntynyt muun muassa lapsuuden tutkimuksen alueella, kun on huomattu, että haastattelu mahdollistaa lasten äänen kuulemisen ja heidän näkökulmansa esiin tuomisen. (Alasuutari, 2005, s. 145, Hirsjärvi & Hurme, 2001, s. 128) Tässä tutkimuksessa haastattelu nähtiin erinomaisena keinona tuoda esille juuri lasten ajatuksia ja kokemuksia. Aineiston rikastuttamiseksi haastattelut suoritettiin aidossa kouluruokailuympäristössä. Haastatteluissa tärkeää oli puhua ”lasten kielellä” ja keskustella välillä muustakin kuin tutkittavasta aiheesta.

6.3.3 Tutkimuskonteksti ja tutkittavat

Kuten Aarnos (kts. luku 6.2) ehdottaa, tutkittavien valinnassa hyödynnettiin luokanopettajien oppilaantuntemusta. Opettajat olivat valinneet luokastaan kahdeksan oppilasta, jotka olivat heidän mielestään sopivia haastattelututkimukseen. Näille lapsille annettiin suostumuslomake kotiin vietäväksi. Sen lisäksi vielä neljä oppilasta valittiin mukaan tutkimukseen niin, että he saivat viitata, mikäli olivat halukkaita osallistumaan tutkimukseen, ja heidän joukostaan opettaja valitsi viimeiset osallistujat.

Suostumuslomakkeita jaettiin oppilaille yhteensä 12 kappaletta, ja jokainen lomakkeista palautettiin. Jokainen lapsi sai huoltajaltaan suostumuksen osallistua tutkimukseen, mutta yksi lapsi kieltäytyi itse osallistumasta. Näin tutkimuksen lopullinen haastateltavien määrä oli 11 lasta. Heistä kuusi oli tyttöjä ja viisi poikia.

Toimintatutkimukselle tyypillisesti tutkimus toteutettiin oppilaiden luonnollisessa ympäristössä, kouluruokalassa. Haastattelut toteutettiin neljänä päivänä, ja jokaiseen haastatteluun osallistui 2–3 oppilasta. Haastattelu oli avoin teemahaastattelu, jossa oli tilaa lasten omaehtoiselle keskustelulle. Haastattelussa käytiin läpi Sapereen liittyviä teemoja kouluruokailun näkökulmasta ja keskusteltiin ruokavalintoihin liittyvistä tekijöistä. Haastattelut kestivät kerrallaan 12–30 minuuttia, ja ne nauhoitettiin.

6.4 Aineiston analyysi

Aineiston käsittely ja analysointi tulisi aloittaa mahdollisimman pian aineistonkeruuvaiheen jälkeen (Hirsjärvi et al., 2000, s. 209). Analysointitapaa puolestaan tulisi miettiä jo aineistoa kerättäessä. Jos analyysitapa on ennakkoon mietitty, sitä voidaan käyttää myös eräänlaisena ohjenuorana haastattelussa ja sen purkamisessa. (Hirsjärvi & Hurme, 2001, s. 135.) Tässä tutkimuksessa aineiston analyysia pohdittiin jo ennen haastattelujen tekemistä. Tutkimuskysymykseen sisältyvät aihepiirit toimivat myöhemmin analyysivaiheessa valmiina teemoina, mikä nopeutti aineiston analyysivaihetta.

Laadullisessa haastattelututkimuksessa on tyypillistä tehdä analyysi litteroidusta aineistosta. On kuitenkin tärkeää muistaa, että aineiston analyysin perustana on litteroinnin avulla tuotettu tekstiaineisto, jolloin osa haastattelutilanteesta tarjolla olevasta tiedosta jää saavuttamatta. Haastattelutilanteessa tapahtuu muutakin kuin sanallista vuorovaikutusta, esimerkiksi nyökkäyksiä ja pään pudistuksia tai naurahduksia. Näin ollen tutkijan on tehtävä jatkuvasti valintoja, mikä sanotussa ja toimitussa on oleellista tutkimusaiheen ja -kysymysten kannalta. (Ruusuvoori, 2010, s. 427–428.) Litterointi ei siis voi koskaan yltää alkuperäisen puhetilanteen tasolle vaan on tutkijan tekemien havaintojen ja valintojen tuote (Nikander, 2010, s. 433). Monen mielestä litterointi on haastattelututkimusta tekevän tutkijan työssä kaikkein vaativin ja aikaa vievin vaihe. Tähän vaikuttaa luonnollisesti se, millä tarkkuudella litterointi tehdään ja onko kyseessä yksilö- vai ryhmähaastattelu. (Hirsjärvi & Hurme, 2001, s. 140.)

Kun aineistoa litteroidaan, siihen myös tutustutaan alustavasti. Haastattelun aikana haastattelijan olotila on yleensä keskittynyt ja jopa hermostunut, joten litterointivaiheessa aineistoon päästään jo perehtymään syvemmin. (Eskola, 2010, s. 179.)

Ennen kuin aineistoa aletaan varsinaisesti analysoida, se tulisi lukea moneen kertaan läpi. Tällöin aineistosta kumpuaa ajatuksia tai mielenkiintoisia kysymyksiä. (Hirsjärvi & Hurme, 2001, s. 143.) Tässä tutkimuksessa haastattelut litteroitiin mahdollisimman pian aineistonkeruun jälkeen, osa jopa samana päivänä. Litteraatit luettiin läpi useita kertoja, ennen kuin niitä alettiin analysoida. Analyysivaiheessa nousi esiin, tutkimuksen teolle tyypilliseen tapaan, monia tutkimuskysymyksen ulkopuolisia aiheita, jotka oli kuitenkin rajattava tutkimuksen ulkopuolelle.

Aineiston analysointitapoja on useita. Ne voidaan jakaa aineistolähtöiseen, teorialähtöiseen ja teoriasidonnaiseen tapaan. (Eskola, 2010, s. 180, 182.) Teorialähtöisessä analyysissä ilmiöstä jo etukäteen tiedetty sanelee, miten aineiston hankinta järjestetään ja miten tutkittava ilmiö käsitteenä määritellään. Tällöin aineiston analyysia ohjaa valmis, aikaisemman tiedon perusteella muodostettu teoria tai käsitejärjestelmä. Kategoriat määritellään aikaisemman tiedon perusteella, ja niihin etsitään aineistosta sisältöjä. (Tuomi & Sarajärvi, 2012, s. 98, 115.) Koska tässä tutkimuksessa aineistosta saatuja tuloksia peilattiin etukäteen tiedettyyn teoreettiseen viitekehukseen, analyysimenetelmä on teorialähtöinen. Analyysia ohjaavat teemat muodostettiin jo ennen varsinaista analyysivaihetta.

Kun kyseessä on teemahaastatteluaineisto, ensimmäiseksi aineisto järjestellään teemoittain. Tämän jälkeen alkaa varsinainen analyysi. Tutkijan täytyy lukea aineistonsa riittävän monta kertaa ja esittää siitä jonkinlainen tulkinta. Analyysin tehtävänä on tiivistää aineistoa. Aineisto onkin jäsennettävä sellaisella tavalla, ettei siitä jää mitään oleellista pois, vaan tiedon määrä lisääntyy. Tämän jälkeen tutkijan on poimittava aineistostaan mielestään tärkeimmät ja mielenkiintoisimmat kohdat, joista hän kirjoittaa auki oman tulkintansa. Analyysi ja tulkinta eivät saa jäädä tähän vaiheeseen, vaan ne on kytkettävä teorioihin tai aikaisempiin tutkimuksiin. (Eskola, 2010, s. 189, 191–193, 197.)

7 TULOKSET JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten Sapere-ravitsemuskasvatusmenetelmään sisältyvät teemat näkyvät käytännön kouluruokailussa. Lisäksi tutkimuksessa pyrittiin selvittämään, mitkä tekijät vaikuttavat oppilaiden ruokavalintoihin kouluruokailussa. Tässä luvussa esitellään tutkimuksen päätulokset tutkimuskysymyksiin sisältyvien teemojen mukaisesti. Tutkimustuloksia peilataan teorialähtöiselle analyysitavalle tyypilliseen tapaan tutkimuksen teoriaosaan. Tulosten esittelyssä on käytetty esimerkkeinä ryhmähaastatteluista poimittuja, erityisen havainnollistavia haastattelukatkelmia. Nämä lainaukset on kursivoitu erilleen muusta tekstistä.

7.1 Lapsilähtöisyys ja lasten osallistaminen

Yksi Sapere-menetelmän kulmakivistä on lapsilähtöisyys (Kts. Luku 3.2.1). Myös Tikkanen (2008) korostaa hankeraportissaan koululaisten toiveiden huomioimista kouluruokailussa (Kts. Luku 2.3). Tässä tutkimuksessa haastateltavilta kysyttiin oppilaiden vaikuttamismahdollisuuksista. Merkittävimmäksi vaikuttamiskeinoksi kouluruokailussa haastateltavat nimesivät toiveruokapäivän. Tämä aihe toistui jokaisessa haastattelussa, ja se koettiin hyvin tärkeäksi. Tosin sitä olisi kaivattu järjestettäväksi useamminkin kuin kerran vuodessa. Myös Tikkanen (2008) mukaan lasten toiveruokia tulisi tarjota nykyistä useammin. Toiveruokapäivästä puhuttaessa haastateltavat huomauttivat, että jokaisessa toiveruokapäivässä tarjotaan aina samaa ruokaa, joten yksittäisten ihmisten vaikuttamismahdollisuudet nähtiin lopulta heikkoina.

”Toiveruokapäivä nii se o yhesti vuolessa”

”Sillo saatiin tämänkokosia jätskejä”

”-- yllesä se on melkee aina ollu silleen ranskikset ja sitte kebabbi.”

Kun keskustelunaiheena olivat ruokalassa vallitsevat säännöt, haastateltavat toivat esiin ruokailun siisteydestä huolehtimisen. Oppilaiden on esimerkiksi nostettava tuolit ylös viimeisen ruokailun lopuksi, ja viimeisen pöydästä lähtijän on huolehdittava, että pöytä jää siistiksi. Myös Tikkasen (2008) mukaan oppilaita tulisi ottaa enemmän mukaan huolehtimaan ruokailun siisteydestä, mutta myös mukaan esimerkiksi ruokalan koristeluun ja tarjoiluun. Nämä asiat eivät nousseet haastatteluissa esiin. Lapsilla oli kuitenkin mielessään ideoita, miten ruokalaa tulisi koristella, jotta se olisi viihtyisämpi.

”Meille on sanottu että viimeinen pöydässä huolehtii että se on siistinä.”

Vaikka oppilaiden on huolehdittava ruokalassa omalta osaltaan siisteydestä, aivan kaikkea heidänkään ei tarvitse tehdä. Mikäli oppilas pudottaa esimerkiksi lautasen vahingossa ruokalassa, hänen ei tarvitse siivota sitä itse, vaan siivouksen hoitaa haastateltavien mukaan esimerkiksi siivooja, opettaja tai keittiöhenkilökunta.

”No siivooja. Kuka millonki.”

”Se kuka ehtii.”

”Vaikka ruoka kaatuu maahan nii sitä ei voi siivota.”

Kokonaisuudessaan voidaan sanoa, että lapsilähtöisyys ja lasten osallistaminen kouluruokailuun olivat tutkimuksen mukaan vähäistä. Ne painottuivat siisteydestä huolehtimiseen ja sattunaisiin toiveruokapäiviin. Kirjallisuudessa esitettyjä keinoja lapsilähtöisyyden lisäämiseksi kouluruokailussa (Kts. Luku 2.3) ei noussut tässä tutkimuksessa juuri esille.

7.2 Eri aistien hyödyntäminen ruokailussa

Seuraavaksi haastateltavilta kysyttiin, mitä aisteja ruokalassa voi heidän mielestään käyttää. Sapere-menetelmässä aistien hyödyntäminen on suuressa roolissa (Kts. Luku 3.2.2). Joidenkin haastatteluryhmien kanssa kerrattiin vielä, mitä eri aistit ovat, ennen kuin niistä alettiin keskustella. Aistien hyödyntäminen ruokailussa ei aiheuttanut haastatteluryhmissä juurikaan keskustelua. Haastateltavat kuitenkin oivalsivat, että aisteja voidaan käyttää ruokalassa monipuolisesti.

”No melkeenpä kaikkia.”

Kun haastateltavilta tiedusteltiin tarkemmin, miten näitä aisteja ruokalassa käytetään, haastateltavat osasivat nimetä monia erilaisia asioita, esimerkiksi ruoan maistamisen, näkemisen ja haistamisen sekä ruokalan äänien kuulemisen. Sen sijaan tuntoaistin hyödyntämistä ruokailussa oppilaat eivät tuoneet esille haastatteluissa.

”No kaukaa haistan onko ruoka hyvää vai paha... Näköaistia kaikki täällä käyttää koko ajan.”

”No... Täällä tuoksuu ainaki. Sit määhän kuulen ku täällä tehään ruokaa ja pestään noita astioita.”

”--- Nii kuuluu koko ajan ääntä ja sitte näkeeki että täällä on ruokaa.”

Haastateltavia pyydettiin myös kuvailemaan sen päivän ateriala. Ruokalassa tarjottiin tutkimuspäivinä jauheliuhakebakoita ja perunoita, riistakiusausta, hernekeittoa ja laskiaispullia sekä rapeita kalapaloja ja perunoita. Ruoan kuvaileminen rajoittui lapsille tyypilliseen tapaan pääasiassa ”hyvään” ja ”huonoon”. Myös Koistinen ja Ruhanen (2009, s. 37) mainitsevat lasten kuvailevan ruokaa usein juuri tällä tavoin. Yksi haastateltavista kuvasi ateriansa myös muiden adjektiivien avulla.

”Ei hyvä mutta ei myöskään hirmu paha”

”No lihassahan on vähän niinku semmosta rautaa. --- No, se on ihan hyvää ku näitä lihoja vielä... Ku nää on tuoreita niinku vastapaistettuja ja lämpimiäki vielä.”

Tutkimus osoitti, että lapsilla on valmiuksia hyödyntää aistejaan monipuolisesti ruokailutilanteessa ja pyydettyäessä he osaavat kuvailla, miten eri aisteja voidaan hyödyntää. Sen sijaan omien aistikokemusten kuvaileminen eli kielellistäminen osoittautui lapsille haastavaksi rajoituen pääasiassa ”hyvää” tai ”paha” -ilmauksiin. Ruokailutilanteessa voidaan tarjolla olevan ruoan lisäksi kuvailla monia muitakin asioita monipuolisesti eri aisteja hyödyntäen, esimerkiksi ruoan esillepanoa, ruokalan viihtyvyyttä tai ruokalassa tapahtuvia asioita.

7.3 Lapsen ilmaisun kuunteleminen ja tukeminen

Sapere-menetelmässä ruokaan liittyvät ilmaisut ja ruokapuhe ovat iso osa ruokaoppimista. (Naalisvaara, 2014a, s. 44.) (Kts. Luku 3.2.3.) Menetelmä korostaa lapsen ilmaisun kuuntelemista ja tukemista, ja lapsia rohkaistaankin kertomaan oma mielipiteensä ruoasta, ruoka-aineista ja ruokailutilanteesta. Lasten aistikokemuksia ei nähdä menetelmän mukaan oikeina tai väärinä, sillä kaikki aistikokemukset ovat jokaiselle ihmiselle yksilöllisiä ja henkilökohtaisia. (Koistinen & Ruhanen, 2009, s. 9.) Haastateltavilta kysyttiin, puhuvatko he ruokalassa muiden oppilaiden kanssa ruoasta. Vastaukset olivat ristiriitaiset. Suurin osa haastateltavista kertoi keskustelewansa ruoasta, mutta osa keskusteli mieluummin jostain muusta. Ruoasta keskusteleminen oli haastateltavien mukaan tyypillisemmin puhetta, onko ruoka hyvää vai paha ja tykätäänkö siitä vai ei.

”Mä en kovin puhu ruoasta”

”No mää ainaki puhun että onko ruoka hyvää.”

”Tai maistuuko ruoka mulle.”

Joskus keskustelua aiheuttavat haastateltavien mukaan myös erot makumieltymyksissä tai se, jos joku oppilaista ottaa ruokaa todella paljon. Lapset keskustelevat myös ruokatoiveista.

”Jos --- se ei tykkää niin paljoo ruuasta nii me aletaan silleen et minkä takia sää et tykkää ku mä tykkään iha hirveenä.”

”--- Ois se musta kiva et ois vaikka semmoset rösselikakut et sais kermavaahtoo ja... No esim vaikka suklaakastiketta nii.”

Vaikka haastatteluissa korostui lasten melko mustavalkoinen tapa kuvailla ruokaa joko hyväksi tai pahaksi, haastatteluun osallistuneet lapset keskustelivat oma-aloitteisesti ruoasta muullakin tavoin haastattelun jo päätyttyä. Haastateltavat myös kertoivat, että mikäli tarjottu ruoka ei maistu hyvältä, sitä ei saisi sanoa ääneen. Tämä sääntö osoittautui kuitenkin haastattelun aikana lapsille vaikeaksi toteuttaa.

7.4 Ruokailo

Seuraavaksi haastateltavilta kysyttiin, onko koulussa mukavaa syödä. Kaikki haastateltavat kertoivat pitävänsä koulussa syömisestä. Perusteluksi tälle vastaukselle yksi haastateltavista nimesi, että koulussa saa syödä kavereiden kanssa, kun taas kotona ei.

”On koska on kavereita ja kotona joutuu syömään ettei oo kavereita.”

Yhdessä haastattelussa keskustelua aiheutti suuresti se, ettei kaikissa maissa ole samanlaista kouluruokailujärjestelmää kuin Suomessa, ja tämän vuoksi suomalaista kouluruokaa tulisi arvostaa.

”Nii... Siks meikäläinen tykkää kauheasti tästä koulusta.”

Sapere-menetelmän ajatuksena on, että lapsi kokisi ruoasta aitoa iloa, eikä mitään ruokaa pakoteta maistamaan (Kts. Luku 3.2.4). Tässä kohdassa kouluruokailu erosi hieman Saperen ideologiasta. Haastateltavat kertoivat, ettei kaikkia ruokia tarvitse maistaa. Ruokalassa on tarjolla päivittäin kaksi pääruokavaihtoehtoa ja useita salaattivaihtoehtoja. Näistä oppilaiden tulisi kertomansa mukaan maistaa sekä yhtä pääruokaa että vähintään yhtä salaattivaihtoehtoa. Mikäli joku oppilas ottaa esimerkiksi salaattia hyvin niukasti, opettaja saattaa huomauttaa hänelle asiasta.

”Ja jos ruoasta ei tykkää nii pitää ottaa vähän ja maistaa ainaki. Jos siitä ei tykkää yhtään nii pitää viiä se pois.”

Haastatteluun osallistuneet lapset pitivät kouluruokaa pääasiassa hyvänä. Tietysti joinakin päivinä tarjoiltiin myös epämieluisia ruokia. Myös Sapere-menetelmä arvostaa lapsen omaa mielipidettä, eikä kaikista ruoista tarvitsekaan pitää.

”Se on kyllä ihan hyvää. Joskus se on semmosta että ei aina tykkää mut kyllä sitä niinku syö.”

”Se on niinku hyvää mut jos se on niinku pahaa nii sitä ei ota nii paljo mut silti syödään.”

”Joskus se on vähä paha.”

”Musta nuo leivät on tosi hyviä.”

”Musta on hirveen epäreilua ku saa ottaa vaa 2 leipää.”

Kun oppilailta kysyttiin, miksi kouluruoka kannattaa syödä, vastaukset olivat monipuolisia. Syyksi mainittiin esimerkiksi ruoan hyvä maku, terveellisyys ja jaksaminen koulupäivän aikana.

”Se on terveellistä.”

”Ko se on hyvää.”

”Et jaksaa laskea matikantunnilla ja tehdä kaikkea”

Kokonaisuudessaan lapset kokivat ruokailoa syödessään kouluruokalassa. Ruokailu nähtiin myönteisenä tapahtumana, jossa mukavaksi koettiin esimerkiksi koulukavereiden kanssa syöminen ja hyvältä maistuva ruoka. Kouluruokaa myös arvostettiin. Vaikka ruokaa piti vähintäänkin maistaa, se ei aiheuttanut haastateltavissa negatiivisia tunteita.

7.5 Ruokakulttuurin tukeminen

Haastatteluissa vähimmälle huomiolle jäi ruokakulttuurista puhuminen. On luonnollista, että lapset oppivat ruokiin liittyviä käsitteitä ja arvoja konkreettisten esimerkkien kautta, esimerkiksi ruokaa valmistettaessa, kauppareissulla, yhteisillä perheaterioilla ja vaikkapa sieniretkillä. (Koistinen & Ruhanen, 2009, s. 8.) Näin lapset oppivat ruokakulttuuria muiden ruokaan liittyvien asioiden ohella. Haastatteluissa nousi kuitenkin esille muutamia ruokakulttuuriin sisältyviä asioita, joista keskusteltiin. Oppilaat kertoivat esimerkiksi, ettei paikallisia perinneruokia tai toisaalta kovin eksoottisiakaan ruokia tarjota koulussa. Juhlaruoat kuitenkin huomioitiin tarjoilussa. Tällöin ruokalaa myös koristeltiin juhlaa varten.

”Jouluna on ainaki joulukinkkua ja sillee.”

”No joulunahan täällä on aina kaikki punaset liinat ja joulukoristeita sillee... Joulupukkeja on täällä ympäriisä.”

”Pääsiäisenä on ne ruohot.”

Risku-Norjan (2012, s. 19) mukaan ruokakasvatus toteutuu käytännössä, kun arkista kouluruokailua kehitetään miellyttävänä, sosiaalisen kanssakäymisen muotona ja ruokakasvatus-tilanteena tarjoamalla lapsille myönteisiä kokemuksia, tietoa ja tarinoita ja avaamalla ruoan yhteiskunnallisia kytkentöjä ja yhteisöllistä merkitystä. Tämä tutkimus osoitti, että arkisessa kouluruokailussa tuetaan ruokakulttuuria ja opetellaan esimerkiksi ruokaan liittyviä tapoja, mutta parannettavaakin löytyisi. Ruokalassa voitaisiin tarjota esimerkiksi paikallisia perinneruokia, ja niistä voitaisiin keskustella oppilaiden kanssa.

7.6 Viihtyisä ja kiireetön ruokailuympäristö

Sapere-menetelmässä nähdään tärkeänä, että ruokailuympäristö on viihtyisä ja kiireetön (Kts. Luku 3.2.6). Myös esimerkiksi Pérez-Rodrigo & Aranceta (2001) nimeävät viihtyisän ruokailuympäristön, mukavan tunnelman ja riittävän syömiseen varatun ajan kouluruokailun tärkeiksi osa-alueiksi (Kts. Luku 2.2.).

Kouluruokalaa pidettiin haastatteluissa yksimielisesti viihtyisänä paikkana. Viihtyisyyttä lisääviksi tekijöiksi oppilaat mainitsivat ruokalassa olevat lasivitriinit, koska niihin kerättiin usein esille koulun oppilaiden tekemiä töitä. Moni haastateltava mainitsi pitävänsä töistä ja katsovansa niitä mielellään, vaikkei esillä ollut vielä ollut haastateltavien omia töitä.

”Josku ku noihin ikkunan päälle pystytetään joittenki tekemiä jotai askarteluja nii niitä voi aina kattoo.”

”Ja täällä on joulusinki semmosia kivoja koristeita.”

Oppilaat saivat haastattelussa esittää myös toiveita ruokalan viihtyisyyden parantamiseksi. Moni toivoi ruokalaan enemmän koristeita. Myös Tikkanen (2008, Kts. Luku 2.3) ja Lintukangas ja muut (2007) mainitsivat ruokalan koristelun yhdeksi kouluruokailun kehityskohdeksi. Yksi haastateltavista toivoi ruokalan olevan siistimpi. Yhdessä haastattelussa puheenaiheeksi nousi myös ruokalan ahtaus. Pöytien väliin tulisi haastateltavien mielestä saada lisää tilaa. Myös ruoanhaku- ja astianpalautuspisteitä toivottiin enemmän, jotta jonot vähenisivät. Haastatteluissa mainittiin viihtyisyyttä vähentävänä tekijänä opettajien etuileminen jonossa.

”Enemmän niinku tilaa. -- Nää pöyät on niin lähekkäin nii ei pääse tarjottimen kanssa nii helposti viemään astioita.”

”Se taitaa olla ehkä koko koulun toivomus et et näitä. --- Leventää pitäs näitä välejä.”

”Opettajien ei pitäs etuilla jonossa.”

”Jotkut sanoo sillai että anteeks voinko tästä välistä vähän ottaa ruokaa nii mua se ei haittaa mut se että tungetaan vaa siihen välliin ja otetaan ruuat nii se haittaa mua.”

Haastatteluissa lapsilta kysyttiin myös, onko ruokalassa heidän mielestään liian meluisaa vai sopivasti ääntä. Mielenpiteet ruokalan melutasosta vaihtelivat. Suurin osa haastateltavista piti ruokalaa kovaäänisenä paikkana, ainakin ajoittain. Yhden haastateltavan mielestä kovaäänisyys ei haitannut, vaan päinvastoin lisäsi ruokalan viihtyisyyttä. Haastattelussa myös selvisi, että jos melua syntyy liikaa, opettaja puuttuu siihen. Haastateltavat kertoivat, ettei ruokalassa saa huudella muihin pöytiin, mutta omassa pöydässä saa keskustella vapaasti.

”Joskus vois melkee jopa kuvitella ettei ees kuule omia ajatuksiaan.”

”Tai sanojaan... Niin pitää huutaa kaikkien yli.”

”Esim nytki on hirveen melusaa.”

”Vain vieruskaverille ja edessä olevalle saa puhua. Että ei saa alkaa huuteleen toisille.”

”Mää tykkään aika semmosesta kovasta äänestä. Se o jotenki... Viihtysää.”

Haastateltavat kertoivat, ettei istuinpaikkoja saa ruokalassa valita itse, vaan istumaan mennään siinä järjestyksessä, jossa ruokalaan tullaan. Tämä vähentää osaltaan ruokalan melua. Opettajat eivät syö joka päivä samassa pöydässä oppilaidensa kanssa. Haastatteluissa nousi esiin, että lasten mielestä olisi mukavaa, jos opettaja söisi heidän seurassaan useammin. Yksi haastateltava halusi syödä mieluummin kavereidensa kanssa.

”Ja ois se kyllä ihan kiva. Joskus niinku opettajat tulee niinku oppilaiden viereen jos oppilas on vaikka yksin. Nii ne tulee vähä semmoseksi...”

”Joskus se on ihan kivvaa.”

Haastateltavilta kysyttiin myös, onko ruokailulle varattu riittävästi aikaa. Haastateltavat olivat melko yksimielisiä, että aikaa on riittävästi. Jos syödessä tulee kiire, se johtuu pitkistä jonoista, kavereiden nopeammasta syömistahdistä tai omasta syystä.

”On aika hyvin. Tai jos ei ole niin se on yleensä itsensä syy. Jos ei ole ehtinyt.”

”No joo joskus ku tunti alkaa nii me syyään vähä nopeesti. Sitte me myös mennään nopeesti tonne luokkaan.

Kouluruokalaa pidettiin pääasiassa viihtyisänä ja mukavana ympäristönä. Oppilailta oli kuitenkin monia ideoita, joilla viihtyvyyttä voitaisiin parantaa. Ruokalaa haluttaisiin ennen kaikkea koristella enemmän, mutta myös panostaa parempiin tilaratkaisuihin ja akustiikkaan. Vaikka ruokailussa tulisi kirjallisuuden mukaan keskittyä myös tapakasvatukseen (Kts. Luku 3.2.6), opettajien etuileminen jonossa ei tue tätä tavoitetta.

7.7 Lasten ruokavalintoihin vaikuttavat tekijät

Haastateltavilta tiedusteltiin, minkälaiset asiat vaikuttavat heidän päätökseensä ruokaa ottaessa. Kysymyksen asettelu haastateltaville ymmärrettävään muotoon osoittautui melko vaikeaksi, mutta apukysymysten avulla haastateltavat ymmärsivät, mitä heiltä kysyttiin. Kirjallisuuden mukaan (Kts. Luku 4) ruoan maku ja aiemmat kokemukset syödystä ruoasta ovat hyvin merkittäviä tekijöitä ruokavalintoja tehdessä. Tämä ilmeni myös tässä tutkimuksessa haastateltavien vastauksissa.

”Mää yleensä siitä et oonks mä syöny sitä. Jos en mä oo syöny sitä koskaan nii mää otan ne vähän niinku sitä ruokaa ja maistan ja jos se on hyvää ni käyn hakkee lissää. Mut jos mä oon syöny ja se on tosi hyvää nii mää otan sen maksimimäärän sitä ruokaa.”

Makumieltymyksiä hieman heikommin ruokavalintoja ohjaa kirjallisuuden mukaan ruoan ulkonäkö (Fitzgerald et al., 2010). Tässä tutkimuksessa ruoan ulkonäön vaikutus valintoihin aiheutti haastateltavissa ristiriitaa. Osan mielestä ruoan ulkonäöllä oli tärkeä rooli valinnassa, osan mielestä ei. Kun haastateltavilta tiedusteltiin ruokavalintoihin liittyviä tekijöitä, ulkonäkö kuitenkin mainittiin puheessa useaan otteeseen. Myös ruoan tuoksu mainittiin yhtenä tärkeänä tekijänä ruoan valinnassa.

”Ulkonäöstä katsotaan... Ja hajusta.”

”Minkä näköstä se on.”

”En oo syöny jotaki ja sitte näyttää joltaki pahalta nii mää en ota sitä vaan mää otan sitä mikä ei näytä pahalta.”

Koulussa tarjottava ruoka nähtiin tutkimuksessa pääasiassa houkuttelevana ja hyvännäköisenä. Haastateltavilta kysyttiin myös, katsovatko he ruokaa ottaessaan, mitä värejä ruokalinjastolla on tarjolla. Vain yksi haastateltava mainitsi huomioivansa ruokien värikkyyttä. Myös ruoan esillepanolla oli vaikutusta ruokavalintoihin.

”Sitten tunnen sen ruuan kiinnostavammaks nii kyllä.”

”Ku nää ruuat laitetaan semmosiin oikeisiin paikkoihin nii näyttää kyllä ihan kivalle.”

Frazierin ja muiden (2012) mukaan ikätovereiden merkitys lasten ruokavalintoihin on suuri, suurempi kuin ruokailussa läsnä olevien aikuisten. Tässä tutkimuksessa kavereiden mielipiteille eri ruoista annettiin arvoa, vaikka vain harvoin ne vaikuttivat lasten omiin ruokavalintoihin. Kavereiden annoksia katsottiin, ja heiltä saatettiin kysyä mielipidettä, mikäli haastateltavalla itsellään ei ollut aiempia kokemuksia tarjotusta ruoasta.

”Jos kaveri sanoo et se ei tykkää nii paljo siitä nii mää itekki maistan vähäsen.”

Kirjallisuuden mukaan aikuisen esimerkkikin vaikuttaa lapsen tekemiin ruokavalintoihin. Tässä tutkimuksessa yksikään tutkittavista ei nimennyt opettajan annoksella olevan vaiku-

tusta omiin valintoihinsa. Oppilaat kuitenkin osasivat kertoa perusteellisesti, millaisia annoksia opettajat syövät, ja he kuvailivat niitä innokkaasti haastatteluissa. Tämä osoittaa, että opettajan ruokavalintoja seurataan ja ne jäävät oppilaiden mieleen.

” No opettajat ottaa ylleesä sillai puoli lautasellista salaattia ja puolet niinku ruokaa. --- Mää en yllesä ota nii paljoo.”

Kuten Fitzgerald tutkimustiimeineen (2010) on selvittänyt, tämän ikäisillä lapsilla terveellisyys ei esiinny keskeisimpänä ruokavalintoihin vaikuttavana tekijänä. Haastateltavat eivät ottaneet sitä esille, kun heiltä kysyttiin ruokavalintoihin vaikuttavista tekijöistä. Kun haastateltavilta tiedusteltiin eri kysymyksellä, vaikuttaako ruoan terveellisyys siihen, ottaako ruokaa vai ei, vastaukset olivat ristiriitaisia. Toiset haastateltavista olivat kiinnostuneempia ruoan mahdollisesta terveellisyydestä kuin toiset.

”Mää syön ainaki terveellisemmin, salaattia otan aina.

Oppilailta tiedusteltiin lopuksi, millaisia ruokia he ottaisivat kouluun evääksi, jos kouluruokaa ei tarjottaisikaan. Vastauksissa toistuivat etenkin erilaiset kasvikset ja hedelmät, pillimehut ja leipä. Myös karkit ja muut pienet herkut nousivat haastatteluissa esille, mutta haastateltavat mainitsivat, ettei niillä jaksaisi koko koulupäivää.

”Mulla ois vaikka leipä, mandariini ja ehkä kurkkua ja joku pillimehu.”

Ruokavalintoihin vaikuttavat tekijät aiheuttivat haastattelussa paljon keskustelua, ja haastateltavien mielipiteet olivat osittain melko eriäviä. Keskeisimmät tekijät olivat kuitenkin aiemmat kokemukset syödyistä ruoista ja ruoan maku. Tutkimukseen osallistuneille 2. luokkalaisille oppilaille oli jo kertynyt kokemuksia koulussa tarjotusta ruoasta.

8 POHDINTA

Tässä kappaleessa pohditaan tutkimuksen tuloksia, eettisyyttä ja luotettavuutta sekä toteutusta. Nämä osa-alueet on jaettu kolmeen eri lukuun. Viimeisen luvun lopussa esitetään lisäksi ehdotuksia, miten aihetta tai siihen liittyviä käsitteitä voisi jatkossa tutkia.

8.1 Tutkimuksen tulosten pohdinta

Tutkimuksessa saatiin monipuolisesti tietoa kouluruokailun eri osa-alueista. Näitä osa-alueita verrattiin kirjallisuuteen ja etenkin Sapere-menetelmän ideologiaan. Tulokset olivat hyvin yhdenmukaisia kirjallisuuden kanssa. Lapset nostivat haastatteluissa esille samanlaisia asioita, joita myös Opetushallitus (2015) ja eri tutkijat (Tikkanen, 2008, Lintukangas et al., 2007) asettavat kouluruokailun tavoitteiksi. Nämä asiat olivat myös yhteneviä onnistuneen ravitsemuskasvatuksen määritelmälle (Pérez-Rodrigo & Aranceta, 2003; Pérez-Rodrigo & Aranceta, 2001). Haastatteluissa ilmeni esimerkiksi, ettei kouluruokailussa juuri kuunnella lasten toivomuksia tai osallisteta lapsia pieniin tehtäviin ruokalassa. Haastatteluissa nousivat kuitenkin esille myös onnistuneet asiat, kuten ruokailo, myönteiset ruokakokemukset ja riittävä aika nauttia ruoasta.

Lapset kokivat ruokailutilanteen miellyttäväksi ja tarjolla olevan ruoan pääosin hyväksi. He toivoivat ruokalasta kuitenkin viihtyisämpää, tilavampaa ja rauhallisempaa paikkaa. Vaikuttamismahdollisuudet koettiin pieniksi. Toiveruokapäivä oli lasten mielestä liian harvoin, eikä siihenkään voinut yksittäinen oppilas juuri vaikuttaa. Ruokalassa lapset osallistuivat syömisen lisäksi lähinnä yleisestä siisteydestä huolehtimiseen. Keittiöhenkilökuntaa he eivät tunteneet. Opettajat söivät oppilaidensa kanssa samassa pöydässä ajoittain. Opettajien kanssa syöminen koettiin myönteiseksi asiaksi, mutta lapset pitivät myös kavereiden seurassa syömistä tärkeänä. Oppilaat keskustelivat ruoasta omien sanojensa mukaan jonkin verran, mutta ruokaa ja sen aistittavia ominaisuuksia ei kuvailtu kovin perusteellisesti.

Vaikka haastatteluissa ilmeni, että ruoasta keskusteleminen rajoittui lasten mukaan yleensä ruoan hyvyteen ja pahuuteen tai siihen, tykkääkö ruoasta vai ei, haastateltavat alkoivat yhden haastattelun jälkeen keskustella spontaanisti sen päivän ruoasta myös muulla tavoin. Tämä osoitti, ettei tässä tutkimuksessa aineistonkeruumenetelmäksi valitulla haastattelulla

välttämättä saatu tallennettua tutkimuskysymysten vaatimaa tietoa tarpeeksi perusteellisesti, jotta voitaisiin tehdä aiheesta suurempia johtopäätöksiä.

Lasten ruokavalintoihin vaikuttavat tekijät olivat tutkimuksen mukaan yhteneviä kirjallisuuden kanssa. Ruokavalintoihin vaikuttivat etenkin aiemmat kokemukset ruoasta, ruoan maku, ulkonäkö ja haju – kokonaisuudessaan siis ruoan aistittavat ominaisuudet. Vaikka oppilaat eivät myöntäneet opettajan ruokavalinnoilla olevan merkitystä heidän omiin valintoihinsa, he olivat seuranneet, millaisia annoksia opettajat syövät. Tämä tarkoittaa, että opettajien tulisi ruokaillessaan näyttää omalla toiminnallaan lapsille esimerkkiä ja huolehtia monipuolisen aterian kokoamisesta.

Tulosten perusteella voidaan sanoa, että Sapere-menetelmän eri osa-alueet näkyvät kouluruokailussa vain rajoitetusti. Etenkin lasten ilmaisun tukemista ja lasten osallistamista ruokailuun tulisi kehittää. Opettaja voisi syödä ajoittain oppilaidensa kanssa saman pöydän ääressä ja pyytää lapsia kuvailemaan syömäänsä ruokaa mahdollisimman monipuolisesti ja eri aisteja hyödyntäen. Näin lapset saattaisivat kuvailla ruokaa oma-aloitteisesti myös jatkossa nykyistä monipuolisemmin. Kenenkään lapsen mielipidettä ei tulisi pitää vääränä tai huonona, vaan kaikkien mieltymyksille annetaan arvoa. Opettaja voisi myös kertoa ruokailun yhteydessä tai sen jälkeen lapsille ruokakulttuuriin liittyvistä asioista, esimerkiksi ruokaan liittyvästä käsite- ja arvomaailmasta.

Lasten osallistaminen kouluruokalassa on niukkaa. Lapset nähdään ruokalassa pääasiassa vain asiakkaan roolissa. He eivät ole haastattelujen mukaan olleet mukana suunnittelemassa esimerkiksi ruokalaa, eikä ruokalistasuunniteluissa huomioida lapsia. Tähän seikkaan tulisi ehdottomasti kiinnittää jatkossa huomiota, kun kouluruokailua kehitetään. Lasten ottaminen mukaan kouluruokalan ja ruokalistojen suunnitteluun ja toteutukseen lisäisi kouluruoan arvostusta ja motivoisi oppilaita monipuoliseen ja terveelliseen syömiseen. Se mahdollistaisi myös ruokailon lisääntymisen.

8.2 Tutkimuksen eettisyyden ja luotettavuuden pohdinta

Tiedon hankintaan ja julkistamiseen liittyvät tutkimuseettiset periaatteet ovat yleisesti hyväksytyjä, ja niistä vallitsee laaja yksimielisyys. Kun tutkimus kohdistuu ihmisiin, on selvitettävä, miten henkilöiden suostumus hankitaan, millaista tietoa he saavat tutkimuksesta ja

millaisia riskejä heidän osallistumiseensa sisältyy. Aineiston keräämisessä otetaan puolestaan huomioon anonyymiuden takaaminen, erilaiset korvauskysymykset, luottamuksellisuus ja aineiston tallentaminen asianmukaisesti. (Hirsjärvi et al., 2000, s. 25–27.)

Kuten luvussa 6.2 kirjoitetaan, lapsille toteutettavassa tutkimuksessa tulisi aina huolehtia tutkimusetiikan ohella myös tutkimuksen lapsiystävällisyydestä, esimerkiksi pitää huoli, että tutkimukseen osallistuminen on mukavaa eikä häiritse lapsen koulunkäyntiä. Vaikka lapset eivät ymmärrä tutkimuksen tekemisestä yhtä paljon kuin aikuiset, tulee heillekin kertoa tutkimuksesta riittävästi, esimerkiksi se, mitä tutkimus koskee ja mihin tutkimuksesta saatavaa tietoa käytetään. Myös vanhemmille tulee kertoa tutkimuksesta riittävästi, ja heiltä on saatava lupa lapsen osallistumiselle. Myös yhteistyö luokanopettajien kanssa on tärkeää, jos tutkimus toteutetaan kouluympäristössä.

Ennen tämän tutkimuksen tekemistä tutkimuslupa hankittiin koulun rehtorilta ja luokan opettajilta. Sekä rehtori että opettajat antoivat kirjallisen suostumuksensa tutkimukselle. Jokaiselta tutkimukseen osallistuvalla lapsella vaadittiin vanhemman suostumus tutkimukseen osallistumiselle. Luonnollisesti myös lapsi itse sai valita, haluaako osallistua mukaan tutkimukseen. Lapsille kerrottiin jo ennen suostumuslomakkeiden antamista, mitä tutkimus pitää sisällään. Vielä haastattelun aluksi heille kerrottiin lyhyesti tutkimuksen syistä ja tavoitteista ja muistutettiin, ettei heidän nimensä tule mihinkään näkyviin. Lapsille kerrottiin myös, miksi haastattelu nauhoitetaan ja että haastattelu on kertaluontoinen tapahtuma.

Kaikessa tutkimuksessa pyritään välttämään virheiden syntymistä. Tämän vuoksi aina tutkimusta tehdessä tulisi arvioida sen luotettavuutta. Määrällisessä ja laadullisessa tutkimuksessa luotettavuutta arvioidaan eri tavoin. (Hirsjärvi et al., 2000, s. 214.) Laadullisen tutkimuksen piirissä löytyy erilaisia käsityksiä tutkimuksen luotettavuuteen liittyvistä kysymyksistä (Tuomi & Sarajärvi, 2012, s. 134). Pääasiallisin luotettavuuden kriteeri nähdään olevan tutkija itse. Näin ollen luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia. (Eskola & Suoranta, 1999, s. 211.)

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida neljän eri käsitteen, uskottavuuden, siirrettävyyden, vahvistuvuuden ja varmuuden avulla. Uskottavuudella tarkoitetaan, vastaako tutkijan käsitteellistys ja tulkinta tutkimukseen osallistuneiden käsityksiä. Siirrettävyydellä puolestaan tarkoitetaan, voidaanko tutkimuksessa saatuja tuloksia yleistää tietyin ehdoin. Tutkimuksen vahvistuvuus tarkoittaa sitä, että tehdyt tulkinnat saavat tukea toisista vastaavanlaista ilmiötä tarkastelleista tutkimuksista. Tutkimuksen varmuutta voidaan lisätä

ottamalla huomioon tutkimukseen ennustamattomasti vaikuttavat ennakkoehdot. (Eskola & Suoranta, 1999, s. 211–213.) Tässä tutkimuksessa huomiota saa etenkin vahvistuvuus. Aiemmat tutkimukset esimerkiksi lasten ruokavalintoihin vaikuttavista tekijöistä ovat antaneet hyvin samansuuntaista tietoa kuin tämäkin tutkimus.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta parantaa tutkijan tarkka selostus tutkimuksen toteuttamisesta. Tarkkuus tulisi muistaa kaikissa tutkimuksen vaiheissa, ja esimerkiksi aineistonkeruun olosuhteet tulisi kuvailla mahdollisimman yksityiskohtaisesti. (Hirsjärvi et al., 2000, s. 214.) Tässä tutkielmassa onkin kuvailtu tarkasti, miten tutkimus ja esimerkiksi aineistonkeruumenetelmänä toimivat haastattelut tehtiin (Kts. Luku 6.3.3). Tutkimus toteutettiin mahdollisimman aidoissa olosuhteissa, jotta tutkittavasta ilmiöstä saataisiin todenmukainen kuva. Tutkimuksen toteutusta myös pohditaan kattavasti eri näkökulmista seuraavassa luvussa.

Laadullisen tutkimuksen aineiston analyysissä on keskeistä luokittelujen tekeminen. Näiden luokittelujen perusteet tulisi aina kertoa tutkimuksessa. (Hirsjärvi et al., 2000, s. 214–215.) Tässä tutkimuksessa luokittelut tehtiin käyttäen hyväksi aihetta koskevaa teoretietoa. Aineiston analyysi -vaihetta on kuvailtu tarkemmin luvussa 6.4.

Kun tutkija esittää tulkintoja, hänen tulisi aina kertoa, millä perusteella tulkinnat on tehty. Tämä vaatii tutkijalta kykyä punnita vastauksia ja hyödyntää aiheesta kirjoitettua teoretietoa. Tutkimusta myös rikastuttavat esimerkiksi suorat haastatteluotteet tai muut keskeiset dokumentit. (Hirsjärvi et al., 2000, s. 215.) Tässä tutkimuksessa tuloksia on käsitelty sekä tulosten esittämisen yhteydessä luvussa 7 että pohdinnassa luvussa 8.1. Tuloksia on verrattu aiheesta kirjoitettuun teoriaan, ja tutkimustulosten käsittelyssä on mukana runsaasti otteita haastatteluista havainnollistamassa aihetta ja rikastuttamassa tulosten esittämistä.

Sekä laadullisessa että määrällisessä tutkimuksessa voidaan luotettavuutta parantaa käyttämällä useita menetelmiä. Tätä kutsutaan triangulaatioksi. Tämä voi näkyä esimerkiksi niin, että tutkimuksessa käytetään sananmukaisesti useita eri metodeja, tutkimuksen aineistonkeruuseen tai analysointiin osallistuu useampi henkilö, ilmiötä lähestytään monesta eri näkökulmasta tai tutkimuksessa kerätään useita erilaisia tutkimusaineistoja. (Hirsjärvi et al., 2000, s. 215.) Tässä tutkimuksessa tutkijoita oli vain yksi ja aineistoa kerättiin ainoastaan haastattelemalla. Nämä asiat vaikuttavat osaltaan tutkimuksen luotettavuuteen ja sen lopulliseen tulkintaan. Tutkimuksessa hyödynnettiin kuitenkin useampaa tutkimusstrategiaa samanaikaisesti, mikä puolestaan parantaa tutkimuksen luotettavuutta.

8.3 Tutkimuksen toteutuksen pohdinta

Tämän tutkimuksen tulosten lisäksi koin paljon onnistumisen elämyksiä ja oppimisen kokemuksia myös itse tutkimuksen tekemisestä. Minulle oli alusta asti tärkeää perehtyä tutkimuskysymyksiäni lisäksi myös kokonaisuudessaan tutkimuksen tekemiseen ja asettua aidosti tutkijan asemaan. Minulla oli aiempaa kokemusta kvantitatiivisen eli määrällisen tutkimuksen tekemisestä, mutta laadullinen tutkimus oli minulle melko vieras maailma. Ristiriitaa omassa mielessäni aiheutti se, että tutkin työssäni Sapere-menetelmän näkymistä juuri kouluruokailussa, vaikka Saperen perusajatuksena ja tavoitteena on nimenomaan laajentaa koulujen henkilökunnan käsitystä ravitsemuskasvatuksesta koskemaan muutakin kuin kouluruokailutilannetta. Toisaalta juuri tätä aihetta ei ollut tutkittu aiemmin, joten koin tämänkin näkökulman esiin tuomisen tärkeänä. Kouluruokailussakin on ehdottomasti mahdollisuuksia hyödyntää Saperelle ominaisia teemoja. Esimerkiksi Ruotsissa Elintarvikevirasto on jo ottanut Sapere-menetelmän yhdeksi työkalukseen tavoitteena parantaa kouluruoan menekkiä (Koistinen & Ruhanen, 2009, s. 9), joten tämäkin osoittaa, että tutkimus oli aiheellinen.

Ennen aineistonkeruuta perehdyin paljon kirjallisuuteen lasten tutkimuksesta ja haastattelusta aineistonkeruumenetelmänä, koska halusin valmistautua haastatteluihin mahdollisimman hyvin. Koin tutkimuskirjallisuuteen tutustumisen erittäin hyödyllisenä johdatuksena aiheeseen, vaikka luonnollisesti lasten tutkimuksessa ja haastattelutilanteissa tulee usein eteen asioita, joihin ei voi valmistautua. Haastattelut toteutettiin neljänä eri päivänä, mikä tarjosi minulle erinomaisen mahdollisuuden reflektoida jatkuvasti omaa rooliani tutkijana ja haastattelijana ja puuttua mahdollisiin ongelmakohtiin heti seuraavassa haastattelussa. Esimerkiksi haastattelujen pituus lyheni jokaisella kerralla, koska aiheet rajautuivat yhä enemmän keskeisiin asioihin ja turhanpäiväinen puhe jäi pois. Vähensin myös omaa puhettani ja tarkistin kysymyksen asettelua mahdollisimman selkeäksi ja lapsille ymmärrettäväksi.

Haastatteluille oman haasteensa aiheutti niiden toteuttamisympäristö eli vilkas kouluruokala. Vaikka haastattelut toteutettiin ruokalan uloimmassa nurkkapöydässä, melua oli ympärillä välillä paljonkin. Myös lasten ajoittainen toistensa päälle puhuminen ja ruoka suussa puhuminen aiheuttivat jonkin verran haasteita litterointivaiheessa. Onneksi sain nauhurin käytöstä erinomaisen ohjeistuksen ennen haastattelujen tekemistä, joten litteroinnitkin onnistuivat lopulta hyvin. Jälkeenpäin mietin, oliko tutkimuksen kannalta välttämätöntä toteuttaa haastattelut juuri ruokalassa. Toisaalta tämä oli järkevää, koska tällöin pystyttiin keskus-

telemaan myös sen päivän ateriasta, ja tutkimusaihetta oli helpompi lähestyä. Tuttu ruokailuympäristö myös varmasti helpotti lasten asettumista teemahaastattelun aihepiiriin. Kun lapset saivat kertoa esimerkiksi ajatuksiaan ja toivomuksiaan ruokalasta ja ruoasta, oli järkevää, että he olivat valmiiksi ruokailutilassa ja saivat katsella ympärilleen. Huolimatta vilkkaasta ympäristöstä lapset jaksoivat myös keskittyä haastatteluun erinomaisesti, eikä heidän keskittymisensä herpaantunut haastattelun aikana.

Tutkimuksessa olisi saatu perusteellisempaa tietoa, jos aineistoa olisi kerätty myös esimerkiksi videoinnin tai osallistuvan havainnoinnin avulla. Tutkimuskysymyksessä mainittuja teemoja arvioitiin ainoastaan lasten omasta näkökulmasta, mutta niitä olisi voinut tarkastella myös tutkijan silmin. Esimerkiksi kouluruokalan viihtyvyyttä olisi voitu arvioida havainnoidalla ruokalaa ja kirjoittamalla siitä muistiinpanoja. Myös ruokailo ja -kulttuuri näyttäytyvät usein muilla tavoin kuin lasten puheessa. Tässä tutkimuksessa oli kuitenkin opinnäytetyölle tyypillisesti rajalliset resurssit, joten monipuolisempaan aineistonkeruuseen ei ollut realistista mahdollisuutta.

Kaiken kaikkiaan koin, että haastattelut onnistuivat hyvin. Yhteistyö luokan opettajien kanssa oli erittäin sujuvaa, ja tutkimukseen osallistuneet lapset osallistuivat aktiivisesti keskusteluihin. Jokaisessa haastatteluryhmässä oli mukana yksi selkeästi muita puheliaampi lapsi, mutta kaikki haastateltavat kommentoivat annettuja kysymyksiä. Juuri 2. luokkalaisten valitseminen tutkimuksen kohderyhmäksi oli mielestäni onnistunut päätös, koska tämän ikäisillä on jo enemmän kokemusta kouluruokailusta kuin vuotta nuoremmilla. Myös haastatteluryhmien koot ja haastateltavien määrä kokonaisuudessaan olivat tutkimuksen kannalta sopivia. Ryhmissä syntyi luultavasti eri tavalla keskustelua aiheesta kuin yksilohaastatteluissa olisi syntynyt, eivätkä lapset ehkä jännittäneetkään niin paljon tutkimukseen osallistumista. Kuten luvussa 6.3 todetaan, haastateltavien määrää tässä tutkimuksessa voidaan pitää sopivana, koska viimeisissä haastatteluissa samat asiat alkoivat jo kertautua.

Tutkimushaastattelujen analyysin olisi voinut aloittaa fenomenografiselle lähestymistavalle tyypillisesti jo rinnakkain aineistonkeruun aikana. Tällöin olisin voinut vielä paremmin kehittää haastattelussa esitettyjä kysymysmuotoja ja tarkentaa tiettyjen teemojen esiintymistä. Tosin tutkimuksen aikataulutus oli sen verran tiivis, ettei tähän ollut kovin realistista mahdollisuutta.

Mielestäni tutkimuksen tärkeintä antia oli lasten näkökulman esiin tuominen kouluruokailuun liittyvissä asioissa. Kouluissa ruokailu on vain yksi osa-alue muiden joukossa, ja opettajien aika kuluu paljolti kaiken muun suunnitteluun kuin kouluruokailun kehittämiseen. Kouluruokailu voidaan nähdä kuitenkin virkistäytymishetken ohella oppimistilanteena, ja siinä olisi aineksia monenlaisen ruoka- ja ravitsemuskasvatuksellisen kokonaisuuden toteuttamiseen. Kouluruokailua tulisi tulevina vuosikymmeninä kehittää yhä lapsilähtöisempään suuntaan. Uskon, että tietoisuus Sapere-menetelmästä leviää tulevina vuosina yhä laajemmalle ja siitä kehitellään yhä uudenlaisia sovelluksia. Jatkossa voitaisiin tutkia vielä tarkemmin Saperen yksittäisiä osa-alueita, esimerkiksi lasten ruokapuhetta ja eri aistien huomioimista kouluruokailussa. Tähän tutkimukseen kannattaisi valita useampia aineistonkeruumenetelmiä. Olisi mielenkiintoista myös kuulla tutkimustietoa, miten luokanopettajat suhtautuvat ravitsemuskasvatukseen kouluissa, ja pitävätkö he sitä tärkeänä. Myös kouluruokailua voitaisi tutkia laajemmin nimenomaan lapsinäkökulmasta toteutettuna. Tässäkin tutkimuksessa selvisi, että lapsilla on paljon käyttökelpoisia ja arvokkaita ajatuksia ja ideoita, joita voitaisiin hyödyntää kouluissa enemmän.

LÄHTEET

- Aarnos, E. (2001). Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Gummerus Kirjapaino Oy. Jyväskylä.
- Achterberg, C & Miller C. (2004). Is One Theory Better than Another in Nutrition Education? A Viewpoint: More is Better. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 36: 40–42.
- Ahonen, S. (1995). Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Kirjapaino West Point Oy. Rauma.
- Alanen, M. (2001). Lapsuus yhteiskunnallisena ilmiönä. Teoksessa Sankari, A. & Jyrkämä, J. (Toim.) *Lapsuudesta vanhuuteen. Iän sosiologiaa*. Gummerus Kirjapaino Oy. Tampere.
- Alasuutari, M. (2005). Mikä rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa? Teoksessa Ruusuvoori, J. & Tiittula, L. (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Gummerus Kirjapaino Oy. Jyväskylä.
- Ammattikeittiöosaajat ry. (2016). Kouluruokadiplomi. Ruokailutilanne. Haettu 22.3.2016, saatavilla: <http://www.kouluruokadiplomi.fi/kouluruoka-diplomi/tukimateriaali/ruokailutilanne-2/>
- Björkstедt, P. (2013). Sapere-toiminta ruoka- ja kasvatusmenetelmänä Könönpellon päiväkodissa. Opinnäytetyö. Diakonia-ammattikorkeakoulu. Pieksämäki.
- Brown, R. & Ogden, J. (2004). Children's eating attitudes and behaviour: a study of the modelling and control theories of parental influence. *Health Education Research* 19 (3): 261–271.
- Contento, I. (2008a). Review of Nutrition Education Research in the Journal of Nutrition Education and Behavior, 1998 to 2007. *Journal of Nutrition Education and Behavior* 40: 331–340.
- Contento, I. (2008b). Nutrition education: Linking research, theory, and practice. *Asia Pacific Journal of Clinical Nutrition* 17 (1): 176–179.
- Erkkola, M., Kyttälä, P., Kautiainen, S. & Virtanen, S. (2012). Alle kouluikäisten ruoankäytön väestöryhmittäiset erot. *Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti* 49: 94–104.

- Eskola, J. (2010). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Gummerus Kirjapaino Oy. Jyväskylä.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1999). Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Gummerus Kirjapaino Oy. Jyväskylä.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. (2001). Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Gummerus Kirjapaino Oy. Jyväskylä.
- Fitzgerald, A., Heary, C., Nixon, E & Kelly, C. (2010). Factors influencing the food choices of Irish children and adolescents: a qualitative investigation. *Health Promotion International* 25 (3): 289–298.
- Frazier, B. N., Gelman, S. A., Kaciroti, N., Russell, J. W. & Lumeng, J. C. (2012). I'll have what she's having: the impact of model characteristics on children's food choices. *Developmental Science* 15 (1): 87–98.
- Hasunen, K., Kalavainen, M., Keinonen, H., Lagström, H., Lyytikäinen, A., Nurttila, A., Peltola, T. & Talvia, S. (2004). Lapsi, perhe ja ruoka. Imeväis- ja leikki-ikäisten lasten, odottavien ja imettävien äitien ravitsemussuositus. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskuksen julkaisu. Edita Prima Oy. Helsinki.
- Heikkinen, H. (2001). Toimintatutkimus – toiminnan ja ajattelun taitoa. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Gummerus Kirjapaino Oy. Jyväskylä.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2001). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Yliopistopaino. Helsinki.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara P. (2000). *Tutki ja kirjoita*. Tummavuoren kirjapaino Oy. Vantaa.
- Jantunen M. (2011). Lapsilähtöinen kasvatus. Teoksessa Jantunen T., Laitela R. (toim.) *Lapsilähtöinen esiopetus*. Kustannusosakeyhtiö Tammi. Helsinki.
- Jeronen, E. & Helander, K. (2012). Kouluruokailun historiaa. Teoksessa Risku-Norja, H. Jeronen, E., Kurppa, S., Mikkola, M. & Uitto, A. (Toim.) *Ruoka – Oppimisen edellytys ja opetuksen voimavara*. Julkaisuja 25. Helsingin Yliopisto. Ruralia-instituutti. Lainattu 8.3.2016, saatavilla: <http://www.helsinki.fi/ruralia/julkaisut/pdf/Julkaisuja25.pdf>

- Jonsson I. M., Ekström M. P. & Gustafsson B-I. (2005). Appetizing learning in Swedish comprehensive schools: an attempt to employ food and tasting in a new form of experimental education. *International Journal of Consumer Studies* 29: 78–85.
- Juntunen, K. (2011). Makuasiaa! -ruokateatteri lasten ravitsemuskasvattajana. Pro gradu -tutkielma. Itä-Suomen yliopisto. Kuopio.
- Jussila, M. & Keisanen, S. (2012). Lapsi kokijana, tekijänä ja leikkijänä. Sapere-menetelmän vaikutus lasten ruokakäyttäytymiseen päiväkodin kasvattajien ja vanhempien näkökulmasta. Opinnäytetyö. Seinäjoen ammattikorkeakoulu.
- Koistinen, A. & Ruhanen, L. (toim.) (2009). Aistien avulla ruokamaailmaan. Sitra, Suomen itsenäisyyden rahasto. Helsinki.
- Lagström, H. & Talvia, S. (2014). Lapsiperheiden ruokasuositus ja tämän päivän haasteet. Teoksessa Ojansivu, P., Sandell, M., Lagström, H. & Lyytikäinen, A. *Lasten ruokakasvatus varhaiskasvatuksessa – ruokailoa ja terveyttä lapsille*. Turun lapsi- ja nuorisotutkimuskeskuksen julkaisuja 8/2014. Turku.
- Laki ammatillisesta peruskoulutuksesta 630/1998. Lainattu 18.2.2016, saatavilla: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980630>
- Leino, K. (2012). Sapere-menetelmän soveltuvuus toimintaterapian terapiamenetelmänä. Opinnäytetyö. Turun ammattikorkeakoulu.
- Lintukangas, S., Manninen, M., Mikkola-Montonen, A., Palojoki, P., Partanen, M. & Partanen, R. (2007). *Kouluruokailun käsikirja. Laatuevättä koulutyöhön*. Opetushallitus. Saarijärven offset.
- Lukiolaki 629/1998. Lainattu 18.2.2016, saatavilla: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980629>
- Luostarinen, P. (2014). Sapere-menetelmä ja ruokakasvatuksen käytänteet varhaiskasvatuksessa – yhteydet leikki-ikäisten lasten kasvisten, marjojen ja hedelmien käyttöön. Pro gradu -tutkielma. Itä-Suomen Yliopisto. Kuopio.
- Lytle, L. A. (2005). Nutrition education, Behavioral Theories, and the Scientific Method: Another Viewpoint. *Journal of Nutrition Education and Behavior* 37: 90–93.
- Lyytikäinen, A. (2014a). Sapere-menetelmän soveltaminen neuvolatyössä. Terveystajapäivät. Jyväskylä. Lainattu 24.2.2016, saatavilla: http://www.terveydenhoitajaliitto.fi/easydata/customers/sthl/files/th-paivat2014_esitykset/terveydenhoitajapaivat_jyvaskyla_30_1_2014_arja_lyytikainen_lah.pdf

- Lyytikäinen, A. (2014b). Lasten ruokakasvatuksen kehittäminen – Tausta, tavoitteet ja toiminnan viitekehys. Teoksessa Ojansivu, P., Sandell, M., Lagström, H. & Lyytikäinen, A. *Lasten ruokakasvatus varhaiskasvatuksessa – ruokailoa ja terveyttä lapsille*. Turun lapsi- ja nuorisotutkimuskeskuksen julkaisuja 8/2014. Turku.
- Lyytikäinen, A., Lagström, H., Sandell, M. & Ojansivu, P. (2014). Alkusanat. Teoksessa Ojansivu, P., Sandell, M., Lagström, H. & Lyytikäinen, A. *Lasten ruokakasvatus varhaiskasvatuksessa – ruokailoa ja terveyttä lapsille*. Turun lapsi- ja nuorisotutkimuskeskuksen julkaisuja 8/2014. Turku.
- Manninen, M. (2009). Suomalainen kouluruokailu kannustaa lapsia ja nuoria terveelliseen ravitsemukseen. Bolus 3/2009. Ravitsemusterapeuttien yhdistys ry.
- Manninen, M. (2014). Lasten ruokakasvatuksen jatkumo varhaiskasvatuksesta kouluun. Teoksessa Ojansivu, P., Sandell, M., Lagström, H. & Lyytikäinen, A. *Lasten ruokakasvatus varhaiskasvatuksessa – ruokailoa ja terveyttä lapsille*. Turun lapsi- ja nuorisotutkimuskeskuksen julkaisuja 8/2014. Turku.
- Metsämuuronen, J. (2003). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. Gummerus kirjapaino Oy. Jyväskylä.
- Mikkilä, V. (2008). Diet and the development of atherosclerosis: a whole-diet approach from childhood to adulthood. Väitöskirja. Helsingin yliopisto. Helsinki.
- Mustonen, S. & Tuorila, H. (2010). Sensory education decreases food neophobia score and encourages trying unfamiliar foods in 8–12-year-old children. *Food Quality and Preference* 21: 353–360.
- Mustonen, S., Rantanen, R. & Tuorila, H. (2009). Effect of sensory education on school children's food perception: A 2-year follow-up study. *Food Quality and Preference* 20: 230–240.
- Mäki, P., Hakulinen-Viitanen, T., Kaikkonen, R., Koponen, P., Ovaskainen, M-L., Sippola, R., Virtanen, S. & Laatikainen, T. (2010). Lasten terveys. LATE-tutkimuksen perustulokset lasten kasvusta, kehityksestä, terveydestä, terveystottumuksista ja kasvuympäristöstä. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Yliopistopaino. Helsinki. Lainattu 18.2.2016, saatavilla: <https://www.thl.fi/documents/605877/751152/Raportti%202010%202.pdf>
- Mäki, P., Sippola, R., Kaikkonen, R., Pietiläinen, K. & Laatikainen, T. (2012). Lasten ylipaino ja sen määrittämisen ongelmat. *Suomen lääkäri* 67(10): 767–774.

- Naalisvaara, A. (2014a). Sapere-menetelmästä sovellus varhaiskasvatukseen. Teoksessa Ojansivu, P., Sandell, M., Lagström, H. & Lyytikäinen, A. *Lasten ruokakasvatus varhaiskasvatuksessa – ruokailoa ja terveyttä lapsille*. Turun lapsi- ja nuorisotutkimuskeskuksen julkaisuja 8/2014. Turku.
- Naalisvaara, A. (2014b). Ruokakasvatus osana varhaiskasvatuksen tavoitteita ja sisältöjä. Teoksessa Ojansivu, P., Sandell, M., Lagström, H. & Lyytikäinen, A. *Lasten ruokakasvatus varhaiskasvatuksessa – ruokailoa ja terveyttä lapsille*. Turun lapsi- ja nuorisotutkimuskeskuksen julkaisuja 8/2014. Turku.
- Nestle, M., Wing, R., Birch, L., DiSogra, L., Drewnowski, A., Arbor, A., Middleton, S., Sigman-Grant, M., Sobal, J., Winston, M. & Economos, C. (1998). Behavioral and Social Influences on Food Choice. *Nutrition Reviews* 56 (5): 50–74.
- Nevala, K. (2011). Sapere-pedagoginen ruokalista ruokapalveluissa. Opinnäytetyö. Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Jyväskylä.
- Nikander, P. (2010). Laadullisen aineistojen litterointi, kääntäminen ja validiteetti. Teoksessa Ruusuvoori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) *Haastattelun analyysi*. Osuuskunta vastapaino. Tallinna.
- Ojansivu, P. & Sandell, M. (2014). Ruokakasvatus ja lasten ruokakäyttäytyminen. Teoksessa Ojansivu, P., Sandell, M., Lagström, H. & Lyytikäinen, A. *Lasten ruokakasvatus varhaiskasvatuksessa – ruokailoa ja terveyttä lapsille*. Turun lapsi- ja nuorisotutkimuskeskuksen julkaisuja 8/2014. Turku.
- Ojansivu, P. (2014). Sapere-menetelmässä ruoasta opitaan omien aistien avulla. Teoksessa Ojansivu, P., Sandell, M., Lagström, H. & Lyytikäinen, A. *Lasten ruokakasvatus varhaiskasvatuksessa – ruokailoa ja terveyttä lapsille*. Turun lapsi- ja nuorisotutkimuskeskuksen julkaisuja 8/2014. Turku.
- Opetushallitus. (2015). Ruoka- ja ravitsemuskasvatus oppimisjatkumona. Lainattu 4.11.2015, saatavilla: http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/hyvinvointi_ja_turvallisuus/kouluruokailu/kotivaki/ruoka_ja_ravitsemuskasvatus_oppimisjatkumona
- Opetushallitus. (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Suomen yliopistopaino Oy. Tampere.
- Penttinen, H. & Rauramo, U. (2014). Ruokakulttuurikasvatus ja makukouluoppitunnit alakoulussa – kolme aistilähtöistä toimintatapaa. Teoksessa Ojansivu, P., Sandell, M., Lagström, H. & Lyytikäinen, A. (2014) *Lasten ruokakasvatus var-*

haiskasvatuksessa – ruokailoa ja terveyttä lapsille. Turun lapsi- ja nuorisotutkimuskeskuksen julkaisuja 8/2014. Turku.

Pérez-Rodrigo C. (2001). School-based nutrition education: Lessons learned and new perspectives. *Public Health Nutrition* 4 (1A): 131–139.

Pérez-Rodrigo C & Aranceta J. (2003). Nutrition education in schools: experiences and challenges. *European Journal of Clinical Nutrition* 57 (1): 582–585.

Perusopetuslaki 628/1998. Lainattu 18.2.2016, saatavilla: http://www.finlex.fi/fi/laki/ajan_tasa/1998/19980628

Pulli, E. (2014). Päiväkodin työntekijöiden kokemuksia Sapere-menetelmästä. Opinnäytetyö. Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Jyväskylä.

Rautakoski, S. (2013). Ruokakasvatuksesta hyvinvointia. Alakoululaisten makukoulu. Opinnäytetyö. Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Jyväskylä.

Reverdy, C., Chesnel, F., Schlich, P., Köster, E-P. & Lange C. (2008). Effect of sensory education on willingness to taste novel food in children. *Appetite* 51(1): 156–165.

Reverdy, C., Schlich, P., Köster, E., Ginon, E., & Lange, C. (2010). Effect of sensory education on food preferences in children. *Food Quality and Preference* 21: 794–804.

Risku-Norja, H. Jeronen, E., Kurppa, S., Mikkola, M. & Uitto, A. (Toim.) (2012). Esipuhe. Teoksessa *Ruoka – Oppimisen edellytys ja opetuksen voimavara*. Julkaisuja 25. Helsingin Yliopisto. Ruralia-instituutti. Lainattu 9.3.2016, saatavilla: <http://www.helsinki.fi/ruralia/julkaisut/pdf/Julkaisuja25.pdf>

Risku-Norja, H. (2012) Kestävä kehitys ja kestävän kehityksen kasvatuksen vuosikymmentäustoja ja -tavoitteita. Teoksessa Risku-Norja, H. Jeronen, E., Kurppa, S., Mikkola, M. & Uitto, A. (Toim.) *Ruoka – Oppimisen edellytys ja opetuksen voimavara*. Julkaisuja 25. Helsingin Yliopisto. Ruralia-instituutti. Lainattu 8.3.2016, saatavilla: <http://www.helsinki.fi/ruralia/julkaisut/pdf/Julkaisuja25.pdf>

Roman, I. (2014). The Psychology of Nutritional Behaviour and Children’s Nutrition Education. *Procedia - Social and Behavioural Sciences* 149: 819–824.

Ruokakulttuurikeskus ruukku ry. (2016). Projektit. Lainattu 22.2.2016, saatavilla: <http://ruukku.org/projektit.html>

- Ruusuvuori, J. (2010). Litteroijan muistilista. Teoksessa Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) *Haastattelun analyysi*. Osuuskunta vastapaino. Tallinna.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (2005). Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Gummerus Kirjapaino Oy. Jyväskylä.
- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. (2001). Tapaus ja tutkimus = Tapaustutkimus? Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Gummerus Kirjapaino Oy. Jyväskylä.
- Sandell, M. (2014). Aistit, yksilöllisyys ja makumieltymysten kehittyminen. Teoksessa Ojansivu, P., Sandell, M., Lagström, H. & Lyytikäinen, A. (2014) *Lasten ruokakasvatus varhaiskasvatuksessa – ruokailoa ja terveyttä lapsille*. Turun lapsi- ja nuorisotutkimuskeskuksen julkaisuja 8/2014. Turku.
- Sansolios, S., Brandhøj, M. & Mikkelsen, B. E., (2010). Increasing fruit and vegetable consumption among kindergarten children: Developing taste awareness using the Sapere method. Aalborg University. EGEA 6th edition, s. 83. Lainattu 17.2.2016, saatavilla:
http://vbn.aau.dk/files/32786213/Poster_EGEA_PERISCOPE.pdf
- Sapere – Aisti ja ilmaise. (2013). Lainattu 13.1.2016, saatavilla:
<http://www.peda.net/veraja/projekti/saperemenetelma/hanke2013>
- Sapere Association. (2012). Lainattu 4.2.2016, saatavilla: <http://sapere-asso.fr>
- Suomen ruokakulttuurin edistämishjelma (2010). Ruokapalvelulle. Lainattu 26.2.2016, saatavilla: http://www.sre.fi/ruoka.fi/www/fi/aisti_ja_ilmaise/ruokapalvelulle.php
- Syrjälä, L. (1995). Toimintatutkimus ja opettajan ammatillinen kasvu. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Kirjapaino West Point Oy. Rauma.
- Tikkanen, I. (2008). Asiakaslähtöisen kokonaisvaltaisen kouluruokailumallin kehittäminen. Koululaisten, vanhempien, kouluterveydenhoitajien ja keittiöhenkilökunnan näkemyksiä. Sitra. Lainattu 29.1.2016, saatavilla: http://www.jarkipalaa.fi/files/Asiakaslahtoinen_kouluruokailumalli.pdf
- Tilles-Tirkkonen, T. (2016). Kouluikäisten lasten ja nuorten ruokailutottumukset ja niiden tasapainoisuuteen vaikuttaminen. Lainattu 24.2.2016, saatavilla:

http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-952-61-1954-0/urn_isbn_978-952-61-1954-0.pdf

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2012). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Hansaprint Oy. Vantaa

Valtion ravitsemusneuvottelukunta (2008). Kouluruokailusuositus. Helsinki. Lainattu 26.2.2016, saatavilla: http://www.ravitsemusneuvottelukunta.fi/attachments/vrn/kouluruokailu_2008_kevyt_nettiin.pdf

Ventura, A. K. & Worobey, J. (2013). Early influences on the development of food preferences. *Current Biology* 23 (9): 401–408.

Waling, M., Lind, T., Hernell, O. & Larsson, C. (2010). A one-year intervention has modest effects on energy and macronutrient intakes of overweight and obese swedish children. *Journal of Nutrition* 140(10): 1793–1798.

LIITE 1

Hei,

Opiskelen luokanopettajaksi Oulun yliopistossa ja teen parhaillaan pro gradu -tutkielmaa Sapere-ravitsemuskasvatusmenetelmän näkymisestä oppilaiden kouluruokailussa.

Tutkimukseni vaatii noin 6–8 alakoulun oppilaan haastattelun. Tutkimus toteutetaan alkuvuodesta 2016 _____ koulun ____ luokassa.

Saako lastasi haastatella kouluajalla, liittyen kouluruokailuun? Puhumme esimerkiksi ruokavalintoihin liittyvistä tekijöistä, ruokailuympäristöstä ja kouluruoan arvostuksesta. Haastattelut toteutetaan kouluruokailun yhteydessä ja ne kestävät kerrallaan n. 10 minuuttia.

Palautathan tutkimuslupalomakkeen JOKA TAPAUKSESSA, myös siinä tapauksessa, että oppilas ei saa lupaa osallistua tutkimukseen.

Tämä suostumuslomake palautetaan oman luokan opettajalle MA 25.1.2016 mennessä.

Oppilaan nimi _____ luokka _____

___ Annan luvan lapselleni osallistua tutkimukseen

___ En anna lapselleni lupaa osallistua tutkimukseen

Päivämäärä ja paikka _____ 2016 _____

Huoltajan allekirjoitus _____

Nimen selvennys _____

Ystävällisin terveisin,

Helga Skiftesvik

[sähköpostiosoite](#)

Puhelinnumero (Tarvittaessa voin antaa lisätietoja tutkimuksesta)