

Terhi Veini

**LASTEN KOKEMUKSIA
RUOKAILUTILANTEISTA**

Varhaiskasvatustieteen
pro gradu -tutkielma
Kevät 2013
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Veini, Terhi. 2013. LASTEN KOKEMUKSIA RUOKAILUTILANTEISTA. Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Kasvatustieteiden laitos. Jyväskylän yliopisto. 99 sivua + liitteet.

Tutkimuksen aiheena olivat lasten kokemukset ruokailutilanteista. Tutkimus oli osa Lasten ruokakasvatus varhaiskasvatuksessa -hanketta, joka levittää tietoa Sapere-menetelmästä. Menetelmä painottaa kokemuksellista ja tutkivaa oppimista sekä ruokiin tutustumista kaikilla aisteilla. Tutkimuksen aihe oli tärkeä, koska ruokailua ei ole juuri tutkittu lasten näkökulmasta. Aiemmin lasten ruokailukokemuksista on kysytty lähinnä aikuisilta. Tutkimuksen tehtävänä oli selvittää, mitkä ovat tyypillisiä tekijöitä lasten kokemissa mukavissa ja ikävissä ruokailutilanteissa sekä mitä lapset kertovat päiväkodin ruokailutilanteista. Lisäksi sillä haluttiin edistää lasten osallisuutta ja kuulemista heitä itseään koskevissa asioissa.

Tutkimus oli lähestymistavaltaan laadullinen ja siinä käytettiin fenomenografista tutkimusotetta. Tutkimusjoukkona oli kaksitoista 5–6-vuotiasta lasta. Aineistonkeruumenetelmänä oli puolistrukturoitu teemahaastattelu, joka toteutettiin lasten pari- ja yksilöhaastatteluna. Lisäksi lapset piirsivät mukavasta ruokailutilanteesta. Haastatteluaineiston analysointi tapahtui fenomenografisella analyysimenetelmällä.

Lapset ilmaisivat enemmän mukavia kuin ikäviä ruokailukokemuksia. Tyypillisimpänä tekijänä mukavissa ruokailukokemuksissa olivat erityiset, arjesta poikkeavat asiat, kuten syöminen kodin ulkopuolella. Lasten kokemiin mukaviin ruokailutilanteisiin liittyi myös tietty ympäristön piirre, mieluisa ruoka ja syömään pääseminen, lapset toimijoina, sosiaalisuus sekä tunnelma. Ikävien ruokailutilanteiden tyypillisin tekijä oli ikävä tapahtuma ruokailun yhteydessä, kuten ruokailun aikana tapahtunut itsensä satuttaminen. Muita ikävien ruokailutilanteiden tyypillisiä tekijöitä olivat rauhattomuus, kokemus epäoikeudenmukaisuudesta, toverisuhdeongelmat sekä se, että ruokailun puitteet eivät miellyttäneet. Päiväkodin ruokailutilanteista lapset kertoivat, että ruokailussa on tietyt säännöt, siellä on ruokaa ja siellä syödään. Lisäksi lapset kertoivat, että päiväkodin ruokailua ohjaavat tietyt käytännöt, ruokailutilanteet ovat miellyttäviä ja toisaalta, että ruokailutilanteet ovat rauhattomia.

Tutkimus täydensi aiempaa tutkimusta sen osalta, mitä lapset pitävät mukavina ja ikävinä asioina ruokailutilanteissa. Tutkimuksen antama tieto avaa sitä, millaisiin asioihin lasten ruoka- ja ravitsemuskasvatuksessa sekä terveellisten ruokailutottumusten tukemisessa kannattaa kiinnittää huomiota. Lapset toivoivat erityisesti ruokailuun liittyvää toiminnanvapautta, päätäntävaltaa ja omatoimisuutta. Lasten osallisuutta tukisi, jos heille annettaisiin enemmän ruokaan ja ruokailuun liittyviä päätöksenteko- ja vaikutusmahdollisuuksia. Ruokailun tutkiminen lasten näkökulmasta on jatkossakin tärkeää, jotta vähän tutkitusta aiheesta saadaan laajempaa tietoa.

Asiasanat: esiopetus, fenomenografia, lasten osallisuus, ruoka- ja ravitsemuskasvatus, Sapere

Keywords: preschool, phenomenography, children's participation, nutrition and food education, Sapere

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	1
2	RAVITSEMUS LAPSUUDESSA	4
	2.1 Ravitsemussuositukset ja ravitsemuksen merkitys	4
	2.2 Ruokailutottumusten kehittyminen	6
	2.3 Sapere-menetelmä lasten ruoka- ja ravitsemuskasvatuksessa	10
3	PÄIVÄHOIDON RUOKAILUKÄYTÄNNÖT	14
	3.1 Päivähoidon ruokailun sisältö ja tavoitteet	14
	3.2 Päivähoidon ruokailun toteutuminen käytännössä	17
4	LASTEN NÄKÖKULMA RUOKAAN JA RUOKAILUUN	19
	4.1 Lasten osallisuus ja kuuleminen	19
	4.2 Lasten toimijuus	22
	4.3 Ruoka ja ruokailu lasten näkökulmasta	24
5	TUTKIMUSTEHTÄVÄ	30
6	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	32
	6.1 Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat	32
	6.2 Tutkimuksen aineisto ja aineiston keruu	35
	6.2.1 Tutkimuskonteksti ja tutkittavat	35
	6.2.2 Teemahaastattelu parihaastatteluna	36
	6.2.3 Piirustukset lasten kokemusten selvittämisessä	39
	6.2.4 Osallistavat menetelmät	40
	6.3 Aineiston analyysi	42
	6.3.1 Haastatteluaineiston fenomenografinen analyysi	42
	6.3.2 Piirustusten analyysi	47

6.4	Aineistonkeruun eettisyys- ja luotettavuustarkastelut.....	48
6.4.1	Lasten haastattelun ominaispiirteitä.....	49
6.4.2	Lasten ja aikuisten valta-asemien eron huomioiminen	52
7	LASTEN KOKEMUKSIA RUOKAILUTILANTEISTA.....	53
7.1	Lasten kokemukset mukavista ruokailutilanteista	54
7.2	Lasten kokemukset ikävistä ruokailutilanteista	65
7.3	Mitä lapset kertovat päiväkodin ruokailutilanteista	70
8	POHDINTA	80
8.1	Tutkimustulokset ja niiden yhteydet aiempiin tutkimuksiin	80
8.2	Tutkimuksen luotettavuus	87
8.3	Johtopäätökset ja jatkotutkimusmahdollisuudet	91
	LÄHTEET	94
	LIITTEET	100

1 JOHDANTO

Ravitsemus on tärkeä osa lapsen kasvua ja kehitystä. Terveellinen ravinto antaa lapselle energiaa ja tukee hänen oppimistaan ja terveyttään. Lasten ravintoon ja ruokailutottumuksiin vaikuttavat keskeisesti vanhemmat ja varhaiskasvatuksen ammattilaiset (Tysoe & Wilson 2010). Olennaisia ruokailutottumusten kehittymisessä ovat niin lapsille tarjotun ravinnon laatu ja monipuolisuus (McGowan, Croker, Wardle & Cooke 2012) kuin ruokailuun liittyvät kokemukset. Ruokailukokemusten merkitystä olen pohtinut erityisesti opintojeni aikaisissa päiväkotiharjoitteluissa, joissa olen joskus kohdannut ruokailuun liittyviä ristiriitatilanteita. Usein ne ovat olleet lasten kannalta ikäviä ja liittyneet esimerkiksi siihen, että lapsen on pakko syödä lautasensa tyhjäksi, tai hän ei saa nousta pöydästä ennen kuin on maistanut ruokaa tarpeeksi monta kertaa. Joskus ruokapöydässä on saatettu istua lapsen kanssa pitkiäkin aikoja. Mediassa taas on uutisoitu välillä hurjastakin tapauksista, kuten lasten teippaamisesta tuoleihin ruokailun aikana (Vihavainen 2012). Toisaalta monella saattaa olla lapsuudestaan myös mukavia ruokamuistoja, jotka liittyvät esimerkiksi herkutteluhetkiin, perheen yhteisiin retkiin tai juhliin. Nämä mieleenpainuvimmat lapsuuden ruokaan ja ruokailuun liittyvät muistot, niin mukavat kuin ikävätkin, saattavat säilyä muistissa aina aikuisuuteen saakka ja vaikuttaa myös myöhempään ruokailutottumuksiin.

Ruokailuun liittyvien muistojen lisäksi lapsuudessa opitut ruokailutottumukset näkyvät usein vielä aikuisuudessakin, minkä vuoksi lapsuuden ravitsemukseen on tärkeää kiinnittää huomiota. Päivähoitoikäisten lasten ravitsemus ei Suomessa täysin vastaa annettuja suosituksia (Kyttälä ym. 2008). Huolestuttavaa on, että tämän päivän lapsilla esiintyy myös liikalihavuutta ja muita ravitsemukseen liittyviä sairauksia (Hasunen ym. 2004; Mäki ym. 2010). Suomessa päivähoitoikäisten lasten ruoka- ja ravitsemuskasvatukseen on tartuttu viime vuosina muun muassa Sapere-menetelmän keinoin. Menetelmässä painotetaan kokemuksellista ja tutkivaa oppimista sekä ruokiin tutustumista kaikilla aisteilla (Koistinen & Ruhanen 2009, 9). Sapere-menetelmä on saanut tunnustusta, palkintoja ja rahoitusta useampana vuotena, mikä kertoo, että se on koettu merkittäväksi ja onnistuneeksi lasten ruoka- ja ravitsemuskasvatustelmäksi (Vanas 2012; Willberg 2011). Myös monissa muissa maissa on käytetty vastaavanlaisia ruoka- ja ravitsemuskasvatustelmiä (Koistinen & Ruhanen 2009, 9; Young, Anderson, Beckstrom, Bellows & Johnson 2003).

Vaikka lasten ruoka- ja ravitsemuskasvatukseen on alettu panostaa, varhaiskasvatuksikäisiä lapsia ei ole juuri kuultu ruokailutilanteisiin liittyvissä asioissa. Aiemmissä tutkimuksissa lasten ruokailua on tutkittu muun muassa varhaiskasvatuksen työntekijöiden näkökulmasta (Jennings, McEvoy & Corish 2011). Tieto lasten ruokailukokemuksista voisi kuitenkin auttaa kehittämään lasten ruoka- ja ravitsemuskasvatusta edelleen ja tukea terveellisten ruokailutottumusten muodostumista. Tässä tutkimuksessa selvitänkin lasten myönteisiä ja kielteisiä ruokailukokemuksia sekä kokemuksia päiväkodin ruokailutilanteista. Tutkimukseni liittyy sosiaali- ja terveysministeriön rahoittamaan Lasten ruokakasvatus varhaiskasvatuksessa -hankkeeseen, joka päivähoidon kentällä tunnetaan lähinnä Sapere-menetelmänä. Jyväskylän yliopiston Kasvatustieteiden laitos toimii hankkeen yhteistyökumppanina ja laitoksella ohjataan lasten ruoka- ja ravitsemuskasvatukseen liittyviä opinnäytetutkimuksia. Lasten ruokakasvatus varhaiskasvatuksessa -hanke toivoi tutkimusta, joka kohdentuisi lasten osallisuuteen ja kokemuksiin, ja juuri nämä painotukset innostivat toteuttamaan pro gradu -tutkimukseni tässä kontekstissa. Tutkimukseni aiheen valintaa ohjasi myös henkilökohtainen kiinnostukseni ravitsemukseen ja terveellisen ruokavalion merkitykseen. Lisäksi haluan tutkimuksellani kehittää lasten osallisuutta omassa arjessaan

ja varhaiskasvatuksen piirissä sekä antaa lapsille mahdollisuuden saada äänensä kuuluviin omaa elämäänsä koskevissa asioissa.

Olen tutkimuksessani kiinnostunut siitä, millaisia ruokailuun liittyviä ajatuksia ja kokemuksia päivähoitoikäisillä lapsilla on. Tavoitteeni on kartoittaa, millaisiin asioihin lasten mukavat ruokailukokemukset liittyvät ja toisaalta millaiset ruokailutilanteet ovat olleet lasten mielestä ikäviä. Lisäksi minua kiinnostaa, millaisia kokemuksia lapsilla on päiväkodin ruokailutilanteista. Tutkimustani ohjaavat tutkimuskysymykset ovat seuraavat: mitkä tekijät ovat tyypillisiä lasten kokemissa mukavissa ruokailutilanteissa, mitkä tekijät ovat tyypillisiä lasten kokemissa ikävissä ruokailutilanteissa sekä mitä lapset kertovat päiväkodin ruokailutilanteista. Tutkimukseni aineistonkeruumenetelmänä on puolistrukturoitu teemahaastattelu, jonka toteutin lasten pari- ja yksilöhaastatteluna. Lisäksi lapset piirsivät mukavasta ruokailutilanteesta. Aineistoni koostuu yhteensä kahdentoista 5–6-vuotiaan lapsen haastattelusta ja piirustuksista. Analyysimenetelmänä tutkimuksessani oli fenomenografinen analyysi.

Tutkimukseni teoreettisessa osassa tarkastelen aluksi ravitsemussuosituksia, ravitsemuksen merkitystä lapsuudessa sekä sitä, miten ruokailutottumukset kehittyvät. Lisäksi käsittelen ruoka- ja ravitsemuskasvatusta ja niihin liittyviä hankkeita. Teoriataustan toisessa luvussa keskityn päivähoidon ruokailukäytäntöihin muun muassa sen kautta, mitä niistä on yleisissä asiakirjoissa säädetty. Viimeisessä teorialuvussa käsittelen lasten osallisuutta, kuulemistä ja toimijuutta sekä tarkastelen ruokaa ja ruokailua lasten näkökulmasta tutkimustietoon nojaten. Tutkimukseni empiirisessä osassa esittelen, millaisia ruokailukokemuksia lapset kuvasivat haastatteluissa ja piirustuksissaan.

2 RAVITSEMUS LAPSUUDESSA

2.1 Ravitsemussuositukset ja ravitsemuksen merkitys

Ruokailutilanteet sekä se, millaista ruokaa lapsille tarjotaan, vaikuttavat olennaisesti lasten ravitsemukseen. Erilaiset ravitsemussuositukset antavat suuntaviivat ruokailutilanteissa tarjottavalle ruoalle ja lapsuusajan ravitsemukselle, minkä lisäksi ne ohjaavat terveellisten ruokailutottumusten kehittymiseen. Sosiaali- ja terveysministeriön Lapsi, perhe ja ruoka -julkaisun mukaan yleisenä ohjesääntönä niin aikuisten kuin lastenkin hyvälle ravitsemukselle voidaan pitää säännöllistä ateriarytmiä, monipuolista ruokavaliota sekä energiantarvetta vastaavaa ruokamäärää (Hasunen ym. 2004, 18).

Kasvavalle lapselle säännölliset ateriat ja välipalat ovat erityisen tärkeitä. Ruokailun säännöllisyys luo lapsen päivään myös turvallisuutta. Lapselle sopiva ateriarytmi koostuu aamupalasta, lounaasta, välipalasta, päivällisestä ja iltapalasta. Lapsen hyvä pääateria noudattaa lautasmallia aikuisen aterian tavoin. Tällainen ateria sisältää puoli lautasellista kasviksia, yhden neljäsosan perunaa, riisiä tai pastaa sekä yhden neljäsosan lihaa tai kalaa. Ateriaan voi kuulua myös margariinilla voideltua leipää.

Ruokajuomaksi lapsille suositellaan rasvatonta maitoa tai piimää. Päivähoidon ruokailusuosituksen mukaan päiväkodin aterioiden tulisi kattaa kaksi kolmasosaa kokopäivähoidossa olevien lasten ravinnontarpeesta. Osapäivähoidossa olevien lasten päivän ravinnontarpeesta sen tulisi puolestaan kattaa yhden kolmasosan. (Hasunen ym. 2004.)

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2010, 40) ruokailu ja sen kautta ravitsemus nähdään osana lasten tervettä kasvua ja kehitystä. Suomalaisen päivähoitoikäisten lasten ruokavalio on kansainvälisesti tarkastellen hyvä, mutta se sisältää kuitenkin joitain puutteita. Esimerkiksi lasten tuoreiden kasvien, marjojen ja hedelmien sekä kalan kulutus on vähäistä, kun taas sokeri- ja suolapitoisten ruokien käyttö on runsasta. Ruokavalio sisältää myös paljon kovia, tyydyttyneitä rasvoja. Lisäksi lasten D-vitamiinin saanti on usein puutteellista. (Kyttälä ym. 2008, 122.) Suomalaisilla lapsilla on nähtävissä myös ravitsemukseen liittyvien ongelmien, kuten lihavuuden, allergioiden ja diabeteksen lisääntymistä (Hasunen ym. 2004, 18; Mäki ym. 2010, 146–147). Oikeanlaisen ravitsemuksen sekä terveyden kannalta olisi siis tärkeää kiinnittää huomiota siihen, millaista ruokaa lapsi saa. Ravitsemussuositusten toteutumisessa ruokailutilanteet ja niissä tarjottava ruoka ovat keskeisessä osassa, ja ruokailun järjestämisessä ruoan ravitsemuksellisen sisällön tulisikin olla keskeisenä huomion kohteena.

Ravitsemussuositusten mukainen ruokavalio luo siis perustan lasten riittävälle ravitsemukselle ja edistää lasten terveyttä (Hasunen ym. 2004, 18). Lapsuusajan ravitsemus on merkittävässä osassa myös ihmisen myöhemmän terveyden kannalta, sillä lapsuuden ruokailutottumukset muodostavat pohjan aikuisiän ruokailukäyttäytymiselle ja ruokiin liittyville valinnoille. Esimerkiksi Mikkilän, Räsäsen, Raitakarin, Pietisen ja Viikarin (2005, 930) seurantatutkimuksessa havaittiin selvää jatkuvuutta lapsuusiän ruokailutottumusten ja aikuisuuden ruokailutottumusten välillä. Myös lapsuusiän lihavuus jatkuu usein aikuisikään (Guo ym. 2000, 1634–1635). Lihavuuden kehittyminen alkaa jo 3–8-vuoden iässä, ja tutkimusten mukaan sen ehkäisy olisi tärkeää aloittaa jo lapsen ollessa 2–4-vuotias (Guo ym. 2000, 1628; Lagström ym. 2008, 879). Lisäksi useimpien lasten varhaisimmalla ravitsemusmuodolla eli imetyksellä on useissa tutkimuksissa havaittu terveyteen liittyviä yhteyksiä. Imetyksen on

havaittu olevan yhteydessä muun muassa liikalihavuuden ja tyyppin 2 diabeteksen vähäisyyteen (Horta, Bahl, Martines & Victora 2007, 40).

2.2 Ruokailutottumusten kehittyminen

Ruokailutilanteiden järjestämisen ja terveellisen ruokavalion kannalta on tärkeää tietää, mitkä tekijät vaikuttavat lasten ruokailutottumusten kehittymiseen. Näiden tekijöiden tunteminen auttaa tukemaan lasten terveellistä ruokavaliota ja huomioimaan terveellisiin tottumuksiin vaikuttavat asiat myös ruokailutilanteissa. Yksi tyyppillinen piirre lasten ruokailutottumusten kehittämisessä on, että tottumukset muuttuvat iän myötä. Kyttälän ja kumppaneiden (2008, 29, 36) tutkimuksessa muun muassa tuoreiden hedelmien ja marjojen kulutus sekä rasvattoman maidon käyttö lisääntyi lapsen vanhetessa. Tutkimuksessa havaittiin myös epäterveellisempään suuntaan tapahtuvia muutoksia: makeisten ja suklaan käyttö kasvoi lapsilla toisesta ikävuodesta alkaen ja alle kouluikäisillä lapsilla makeisten käyttö oli lähes jokapäiväistä. Yleisintä makeisten ja suklaan syöminen oli neljän vuoden iässä. (Kyttälä ym. 2008, 46.) Myös Mäki ja kumppanit (2010, 94) havaitsivat tutkimuksessaan, että makeisten syöminen yleistyi lapsen kasvaessa. On hyvin todennäköistä, että edellä kuvatun kaltaiset ruokailutottumusten kehityssuunnat eivät ole vain sattumasta tai lapsen biologisesta kehityksestä riippuvia. Sen sijaan niihin luultavasti vaikuttavat muun muassa ympäristötekijät ja lapsen kohdistuvat kasvatuskäytännöt. Myös itse ruokailutilanteet kuuluvat näihin ympäristöön ja kasvatukseen liittyviin tekijöihin. Seuraavaksi tarkastelen tarkemmin lasten ruokailutottumuksiin vaikuttavia tekijöitä.

Lasten kasvuympäristö, kuten koti tai päivähoito, voi vaikuttaa merkittävästi heidän ruokavalintoihinsa. Tysoen ja Wilsonin (2010, 109) tutkimuksessa perheen ruokaympäristö lisäsi muun muassa päiväkotikäisten lasten hedelmien, vihannesten ja energiapitoisten juomien kulutusta. McGowan ja kumppanit (2012, 322) puolestaan havaitsivat, että lasten epäterveelliset välipalat voivat olla yhteydessä kyseisten ruokien saatavuuteen lasten kotona. Tämä pätee tosin myös toisin päin: Cullenin, Baranowskin, Rittenberryn ja Olveran (2000, 586) tutkimuksessa hedelmien, vihannes-

ten ja vähärasvaisten ruokien, toisin sanoen terveellisten ruokien, saatavuus kotona vaikutti siihen, minkä verran lapset näitä ruokia kuluttivat. Saatavuuden lisäksi lasten hedelmien ja vihannesten kulutukseen vaikuttavia ympäristötekijöitä voivat olla muun muassa toverien vaikutus, television katselu, mainokset ja koulujen välipalapisteeet (Blanchette & Brug 2005, 433–434; Cullen ym. 2000, 586).

Kotiympäristössä vanhempien toiminta, kuten heidän antamansa malli, syöttämiskäytännöt ja syömisen valvonta, ovat yksi keskeisistä lasten terveelliseen ruokavalioon vaikuttavista tekijöistä (Blanchette ja Brug 2005, 433; Cullen ym. 2000, 586; Tysoe & Wilson 2010, 109). Esimerkiksi McGowanin ja kumppaneiden (2012, 322) tutkimuksessa lasten hedelmien ja vihannesten kulutus oli yhteydessä äidin hedelmien ja vihannesten kulutukseen sekä siihen, että vanhempi valvoi ja tarkkaili lapsen syömiä. Lasten vihannesten syöntiä lisäsi samassa tutkimuksessa lasten rohkaisu. Mäen ja kumppaneiden (2010, 100) tutkimuksen mukaan perheiden yhteiset ateriat kuitenkin harvinaistuvat lasten kasvaessa. Tästä saattaa seurata se, ettei vanhempi valvo lapsen ateriointia enää samalla tavalla kuin vahaislapsuudessa. Vaarana voi silloin olla, että jäädessään ruokailutilanteissa ilman valvontaa lapsi saattaakin siirtyä epäterveellisempään ruokaan kuin silloin, kun hän söi vielä vanhemman valvovan silmän alla.

Kotiympäristössä lasten ruokavalioon, ja erityisesti epäterveellisten ruokien kulutukseen, ovat yhteydessä myös perheen tavat ja tottumukset. Esimerkiksi McGowanin ja kumppaneiden (2012, 322) tutkimuksessa äidin syömistavat ohjasivat lasten epäterveellisten välipalojen kulutusta. Perheen tavoista myös television katselu voi vaikuttaa lasten ruokavalioon. Tysoen ja Wilsonin tutkimuksessa (2010, 109) television katsominen ruokailun yhteydessä lisäsi esimerkiksi lasten energiapitoisten juomien kulutusta. McGowanin ja kumppaneiden (2012, 322) tutkimuksesta television katselu oli puolestaan yhteydessä epäterveellisten välipalojen syöntiin. Perheympäristön kielteinen vaikutus tuli esiin myös Kyttälän ja kumppaneiden (2008) tutkimuksessa. Siinä havaittiin, että lasten ruokavalio heikkeni ensimmäisen ikävuoden jälkeen, kun he siirtyivät syömään samaa ruokaa muun perheen kanssa (Kyttälä ym. 2008, 122).

Perheen lisäksi päivähoito voi vaikuttaa myönteisesti lasten terveelliseen ruokavalioon. Esimerkiksi Kyttälän ja kumppaneiden (2008) tutkimuksen mukaan päivähoi-

dossa käyvien lasten ruokavalio oli arkisin monipuolisempi ja lähempänä ravitsemussuosituksia kuin kotona hoidettujen lasten ruokavalio. Sen sijaan viikonloppuisin kaikkien lasten sokeripitoisten ruokien ja juomien käyttö oli arkipäiviin verrattuna huomattavasti suurempaa. (Kyttälä ym. 2008, 92.) Tämä saattaa viitata siihen, että lasten ruokailutottumukset ovat kotona epäterveellisempiä kuin päivähoitossa ja että monissa perheissä on tapana herkutella viikonloppuisin. Usein myös lasten karkkipäivä sijoittuu viikonloppuun. Lisäksi päivähoitopaikan mahdollisella ravitsemuksellisella painotuksella voi olla yhteyksiä lasten ruokavalioon. Tysöe ja Wilson (2010, 109) havaitsivat, että lapsilla, joiden hoitopaikoissa painotettiin terveellistä ruokailua, oli todennäköisemmin terveellisemmät ruokavaliot kotonaan kuin muilla lapsilla.

Vaikka päivähoitolla on suuri merkitys lasten ravitsemuksessa, ei kasvatushenkilöstö kuitenkaan aina tunnista tärkeää rooliaan lasten ravitsemuksen tukemisessa. Työntekijät eivät myöskään välttämättä koe pystyvänsä vaikuttamaan lasten ravitsemukseen merkittävästi. Savoie-Zajcin (2005) tutkimuksessa tuli esiin, että ala-asteen opettajilla oli melko kapea käsitys siitä, mikä on heidän roolinsa terveellisten ruokailutottumusten opettamisessa lapsille. Opettajat eivät kokeneet toimivansa vanhempien kumppaneina ravitsemuksellisten asioiden opettamisessa. He eivät myöskään kokeneet, että voisivat juuri vaikuttaa perheiden ruokavalintoihin. Tämän vuoksi kodin ja koulun tai kodin ja päiväkodin välinen yhteistyö olisikin tärkeää ravitsemukseen liittyvissä asioissa, mitä myös Savoie-Zajc peräänkuuluttaa. (Savoie-Zajc 2005, 139–140.) Derscheidin, Umorenin, Kimin, Henryn ja Zittelin (2010) tutkimuksessa varhaiskasvatuksen työntekijät puolestaan tiedostivat, että he voivat vaikuttaa lasten terveellisiin ruokailutottumuksiin. Ongelmaksi osoittautui kuitenkin, että työntekijöiltä puuttui taitoa liittää ravitsemuksellisia asioita osaksi varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmaa. (Derscheid ym. 2010, 261–262.)

Kuten edellä on käynyt ilmi, kodin ja päiväkodin ruokaympäristö, ja sitä kautta myös niiden ruokailutilanteet, ovat varsin keskeisessä asemassa lasten ruokailutottumusten kehittymisessä. Ruokavalintojen lisäksi itse ruokailutilanne ja perheen ruokapuheet sekä -asenteet voivat vaikuttaa lasten ruokailutottumusten kehittymiseen (Hasunen ym. 2004, 136). Tämän vuoksi on tärkeää tietää, millaiset ruokailutilanteet lapset itse kokevat myönteisinä tai kielteisinä. Lisäksi voidaan olettaa, että lapsille miellyttävis-

sä ruokailutilanteissa esimerkiksi uusien makujen maistelu ja niihin totuttelu on helpompaa kuin muunlaisissa tilanteissa. Suomessa lasten ja nuorten ravitsemusta koskevat tutkimukset ja selvitykset ovat käsitelleet paljon sitä, mitä lapset syövät tai mistä heidän ravitsemuksensa koostuu (Karjalainen & Koskinen-Ollonqvist 2006, 29). Sen sijaan lasten ja nuorten ruokamieltyymysten ja ruokavalion kehittymiseen liittyvät tutkimukset ja hankkeet ovat olleet vähäisempiä. Myöskään lasten kokemuksia ruokailutilanteista ei ole juuri tutkittu.

Lasten omien ruokailukokemusten kuuleminen on tärkeää, koska esimerkiksi hedelmien ja vihannesten kulutukseen vaikuttavat myös lapsen henkilökohtaiset tekijät, kuten makumieltymykset (Blanchette ja Brug 2005, 434; McGowan ym. 2012, 322). Lapsen henkilökohtaisista tekijöistä myös minäpystyvyys sekä odotukset ruoan syömisen seurauksista, kuten terveyteen liittyvä tai fyysinen tai sosiaalinen seuraus, ovat lasten hedelmien ja vihannesten kulutukseen vaikuttavia tekijöitä. Myös tieto hedelmien ja vihannesten syömisuosituksista sekä tietyt taidot vaikuttavat lasten hedelmien ja vihannesten kulutukseen. Tällaisia taitoja ovat esimerkiksi, että lapsi osaa pyytää vanhempiaan ostamaan hedelmiä tai että hän osaa itse valita terveellisiä välipaloja. (Blanchette & Brug 2005, 434–435.) Lisäksi omat suuntaviivansa ruokailutottumusten kehittymiselle antaa perimä, joka ohjaa myös edellä mainittujen yksilöllisten makuaistimusten kehittymistä (Grimm & Steinle 2011).

Ympäristötekijöiden ja lapsen henkilökohtaisten tekijöiden lisäksi sosiodemografiset tekijät, kuten perheen asuinalue ja kotitaloustyyppi sekä vanhempien ikä ja koulutus, vaikuttavat lasten ruokailutottumuksiin. Sosiodemografisten tekijöiden vaikutusta alle kouluikäisten lasten ruokavalioon ovat tutkineet muun muassa Kyttälä ja kumppanit (2008). Heidän tutkimuksessaan suurimmat erot lasten ruokavaliossa väestöryhmittäin havaittiin kasvisten kulutuksessa. Kasvisten lisäksi eniten eri väestöryhmien välillä oli eroja rasvojen, kalaruokien ja makeiden juomien kulutuksessa. Terveelliseen ruokavalioon olivat yhteydessä äidin korkea ikä, korkeasti koulutetut vanhemmat sekä pieni perhekoko. Äidin korkealla koulutuksella oli yhteyksiä muun muassa runsaaseen kasvisten käyttöön ja vähäiseen virvoitusjuomien kulutukseen. (Kyttälä ym. 2008, 95–99). Molempien vanhempien korkealla koulutuksella havaittiin puolestaan yhteyksiä muun muassa lasten terveellisten rasvojen käyttöön. Lisäksi

korkeasti koulutettujen vanhempien lasten ravintokuidun saanti oli suurempaa kuin vähemmän koulutettujen vanhempien lapsilla. (Kyttälä ym. 2008, 104.)

2.3 Sapere-menetelmä lasten ruoka- ja ravitsemuskasvatuksessa

Lasten ruokavalioon ja ravitsemukseen vaikuttamisesta puhutaan eri yhteyksissä hieman eri nimillä. Useissa tutkimuksissa (esim. Mikkilä ym. 2005), kuten myös Hasusen ja kumppaneiden (2004) Lapsi, perhe ja ruoka -julkaisussa, käytetään käsitettä ravitsemuskasvatus. Hasunen ja kumppanit (2004, 54) määrittelevät ravitsemuskasvatuksen ravitsemukseen liittyväksi valistukseksi, opetuksiksi ja neuvonnaksi, jolla pyritään kehittämään ihmisten edellytyksiä huolehtia maukkaasta ruoasta ja terveydelle suotuisasta ravitsemuksesta. Ravitsemuskasvatus-käsitteen rinnalla tai sen sijasta käytetään joskus myös käsitettä ruokakasvatus (esim. Lyytikäinen 2011, 122–123). Tässä tutkimuksessa käytän näiden kahden yhdistelmää, eli käsitettä lasten ruoka- ja ravitsemuskasvatus. Tätä käsitettä käytetään myös tutkimukseeni liittyvän Sapere-menetelmän yhteydessä (Koistinen & Ruhanen 2009, 8–10). Itse näen asian siten, että koska ruoka on kuitenkin se, jonka kautta ravitsemukseen liittyvät asiat konkretisoituvat lapsille, on lasten kohdalla osuvampaa käyttää käsitettä ruoka- ja ravitsemuskasvatus kuin pelkkä ravitsemuskasvatus.

Ruokailutilanteet liittyvät ruoka- ja ravitsemuskasvatukseen siten, että ne ovat keskeinen ja päivittäinen ruoka- ja ravitsemuskasvatuksen toteutumipaikka. Ruoka- ja ravitsemuskasvatuksen merkityksen puolesta puhuvat monet tutkimukset. Mikkilä ja kumppanit (2005) esittävät, että lapsuusajan ruoka- ja ravitsemuskasvatus on erityisen tärkeää, koska lapsuuden ruokailutottumukset ohjaavat usein myös ihmisen myöhempää ruokailukäyttäytymistä. Lisäksi ruoka- ja ravitsemuskasvatus tarjoaa mahdollisuuden monien sairauksien ennaltaehkäisyyn. (Mikkilä ym. 2005, 930.) Tysoe ja Wilson (2010, 109) puolestaan toteavat tutkimustulostensa pohjalta, että päivähoidolle suunnitellut ravitsemusohjelmat, jotka keskittyvät terveellisen ruoan tarjoamiseen sekä positiiviseen ruokailuympäristöön, voivat tukea merkittävästi lasten terveellisiä ruokailutottumuksia.

Yksi tunnetuimmista ja hyvin menestyneistä ruoka- ja ravitsemuskasvatustieteen menetelmistä on Sapere-menetelmä, jonka takana on ranskalainen kemisti-etnologe Jacques Puisais. Ensimmäiset menetelmän mukaiset oppitunnit pidettiin ala-asteikäisille lapsille Ranskassa jo 1970-luvulla. (Sapere International 2008–2009.) Sana ”sapere” on latinaa ja tarkoittaa maistella, tunkea ja olla rohkea. Menetelmä perustuu sensorisiin harjoituksiin, eli aistikokemuksiin, ja niiden merkitykseen uusiin ruokiin tutustumisessa ja ruokailutottumusten kehittämisessä. Kokemuksellinen ja tutkiva oppiminen ovat Sapere-menetelmässä keskeisiä. (Koistinen & Ruhanen 2009, 9.)

Sapere-menetelmään kuuluvassa käytännön toiminnassa ruokia tutkitaan haju-, maku-, näkö-, kuulo- ja tuntoaistin avulla. Tutkimisen kautta lapset oppivat ruoista ja saavat niistä elämyksiä. Toiminta voi olla hyvin monenlaista. Lapset voivat esimerkiksi haistella erilaisia tuoksua purkeista, sekoittaa vesiväreistä ruokien värejä, arvuutella tunnustelemalla, mikä ruoka-aine on kyseessä tai miettiä kuuntelemalla, minkä keittiövälineen ääni kuuluu sermin takaa. Lisäksi lapset voivat leipoa, valmistaa ruokia tai tutustua erilaisiin makuihin maistelemalla. Lapsia voidaan myös tukea leikkimään ruokaan liittyviä leikkejä antamalla heidän käyttöönsä vanhoja astioita ja keittiövälineitä sekä välillä myös oikeita ruoka-aineita. Lasten osallisuus tulee Sapere-menetelmässä esiin muun muassa siten, että lapsia rohkaistaan kertomaan mielipiteensä ruoasta, ruoka-aineista ja ruokailusta. Lisäksi lasten osallisuutta tukee se, että lasten aistikokemukset nähdään yksilöllisinä eikä lapsia pakoteta maistamaan mitään ruoka-ainetta. (Koistinen & Ruhanen 2009.)

Suomessa Sapere-menetelmää on varhaiskasvatuksessa kokeiltu ensimmäisenä Jyväskylässä vuosina 2004–2005. Sosiaali- ja terveysministeriön rahoittama hanke kulki silloin nimellä Salapoliisi Sapere ja KoeKeittiö. Hankkeen päämäärinä oli muun muassa luoda lapsille myönteinen ja luonnollinen suhde ruokaan ja syömiseen, rohkaista lapsia tutustumaan erilaisiin ruokiin sekä tutustuttaa heitä ruoan alkuperään. Yhtenä tavoitteena oli myös kannustaa lapsia ilmaisemaan ruokaan liittyviä aistikokemuksiaan kielellisesti. Lisäksi tärkeä päämäärä oli saada lasten vanhemmat mukaan lasten ruoka- ja ravitsemuskasvatukseen ja ottaa huomioon, kuinka vanhemmat voivat osaltaan tukea lasten ruokailutottumusten monipuolisuutta ja myönteistä ruokaan suhtautumista. (Koistinen & Ruhanen 2009, 5.) Salapoliisi Sapere ja KoeKeittiö

-hankkeen jälkeen Keski-Suomessa alkoi vuonna 2009 maa- ja metsätalousministeriön käynnistämä Lasten ruokakasvatus varhaiskasvatuksessa -hanke. Hankkeen tavoitteena on kouluttaa varhaiskasvatuksen ja ruokapalvelun henkilöstöä lasten terveelliseen ravitsemukseen, ruokakasvatukseen sekä Sapere-menetelmän käyttöön, soveltamiseen ja kehittämiseen varhaiskasvatuksessa. Hankkeessa oli aluksi mukana vain Keski-Suomen kuntia ja Turun kaupunki, mutta sittemmin hanke on levinnyt myös muualle. Vuonna 2013 hanketta rahoittaa sosiaali- ja terveysministeriö ja siinä on mukana 30 kuntaa tai aluetta Suomessa. Vuosi 2013 on hankkeen viimeinen toimintavuosi. (Lyytikäinen 2011, 122; Sapere-hanke 2013; Vanas 2012, 40.)

Sapere-menetelmän kehittymisen ja käyttöönoton myötä itse menetelmä sekä lasten ruoka- ja ravitsemuskasvatus ovat olleet kiinnostuksen kohteina useissa yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen opinnäytetöissä (esim. Juntunen 2011; Kuusela 2006; Levä 2011; Pakarinen 2005). Opinnäytetöiden mukaan Sapere-menetelmää käyttäneiden päiväkotien kokemukset ovat olleet hyvin positiivisia. Esimerkiksi Pakarisen (2005, 30) pro gradu -tutkielmassa Sapere-menetelmä soveltui lastentarhanopettajien mukaan erinomaisesti esikoululaisten ravitsemuskasvatusmenetelmäksi. Samassa tutkimuksessa havaittiin, että Sapere-menetelmän myötä lasten terveyskäyttäytymisessä tapahtui myönteisiä muutoksia: lapset oppivat hyväksymään uusia makuja, syömään monipuolisemmin ja kiinnostuivat ravinnosta (Pakarinen 2005, 37). Vaikka opinnäytetyönä tehtyjen tutkimusten tulokset ovat peräisin suhteellisen pienistä aineistoista ja ovat sen vuoksi vain suuntaa antavia, voidaan niissä esiin tulleita käyttäjäkokemuksia pitää myönteisinä merkkeinä Sapere-menetelmän onnistumisesta. Myös Koistinen ja Ruhanen (2009, 9) mainitsevat, että Salapoliisi Sapere ja Koe-Keittiö -hankkeen aikana saadut työntekijöiden ja vanhempien kokemukset ovat olleet varsin myönteisiä.

Suomen ulkopuolella Sapere-menetelmää on sovellettu Ruotsissa peruskoulu- ja esi-kouluikäisten lasten parissa. Myös monissa muissa Euroopan maissa, kuten Saksassa ja Italiassa, on käytetty vastaavia ruoka- ja ravitsemuskasvatusmenetelmiä. (Koistinen & Ruhanen 2009, 9.) Yhdysvalloissa samantyyppistä toimintaa ovat puolestaan olleet esimerkiksi ”Smart School Snacks”- sekä ”Making New Foods Fun For Kids”-ohjelmat (Bernath & Masi 2006; Johnson, Bellows, Beckstrom & Anderson 2007).

”Smart School Snacks” -ravitsemuskasvatusohjelma kehitettiin tiedottamaan varhaiskasvatuksen opettajia, alle kouluikäisiä lapsia ja heidän perheitään terveellisen ruokailun perusteista (Bernath & Masi 2006, 21–22). ”Making New Foods Fun For Kids” -ohjelman tarkoitus oli puolestaan tutustuttaa lapsia uusiin ruokiin ja luoda positiivista ruokailuympäristöä, aivan kuten Sapere-menetelmässä. Myös ohjelman käytännön toiminta on samansuuntaista Sapere-menetelmän kanssa. ”Making New Foods Fun For Kids” -ohjelmassa havaittiin, että lapset tulivat sen myötä innostuneemmiksi ja rohkeammiksi kokeilemaan uusia ruokia. (Young ym. 2003, 337–338; ks. myös Johnson ym. 2007.) Suomessa lasten ja nuorten tietoutta terveellisestä ravinnosta on Sapere-menetelmän lisäksi pyritty lisäämään myös erilaisten vuosittaisten tempausten muodossa (Karjalainen & Koskinen-Ollonqvist 2006, 29).

3 PÄIVÄHOIDON RUOKAILUKÄYTÄNNÖT

3.1 Päivähoidon ruokailun sisältö ja tavoitteet

Kodin ruokailutilanteiden lisäksi päivähoidon ruokailutilanteet ja niissä tarjottava ruoka ovat keskeisiä lapsuuden ravitsemukseen vaikuttavia tekijöitä. Päivähoidossa ruokailu on osa lasten perushoitoa, kasvatusta ja opetusta, minkä lisäksi se rytmittää lasten päivää (Hasunen ym. 2004, 150). Varhaiskasvatuksen piiriin kuuluvat lapset nauttivat päivittäin useamman aterian hoitopaikassaan, minkä vuoksi päivähoidon ruokailu kattaa suuren osan päivähoidossa käyvien lasten ravitsemuksesta. Päivähoidon ruokailukäytäntöjä ohjeistavat ruokaa koskevien ravitsemussuosituksen lisäksi itse ruokailutilanteita koskevat asiakirjat sekä ohjeet, joita löytyy esimerkiksi Esiopeutuksen opetussuunnitelman (2010, 39–40) perusteista.

Kuten lasten ruokailutottumusten kehittymistä kuvaavassa alaluvussa toin edellä esille, päivähoido voi vaikuttaa merkittävästi lasten ravitsemukseen (esim. Kyttälä ym. 2008, 92). Päivähoidon vaikutus saattaa kuitenkin vaihdella: parhaassa tapauksessa päivähoido tarjoaa lapselle ympäristön, joka edistää terveellisiä ruokailutottumuksia, kun taas huonommassa tapauksessa se voi luoda pohjan liikalihavuudelle ja myö-

hemmille terveysongelmille (Jennings ym. 2011, 246). Tämän vuoksi ei ole yhdentekevää, millaisia päivähoiton ruokailukäytännöt ja ruokailuympäristö ovat. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2010, 39–40) mukaan lapsella on oikeus päivittäiseen, tarkoituksenmukaisesti järjestettyyn ja ohjattuun, täyspainoiseen ateriaan.

Hasusen ja kumppaneiden (2004, 150–151) mukaan päivähoiton ruokailun ravitsemuksellisenä ja kasvatuksellisenä tavoitteena on muun muassa edistää ja ylläpitää lasten hyvinvointia ja terveyttä. Lisäksi tavoitteena on tarjota lapsille riittäviä ja tasapainoisia aterioita hoitopäivän aikana. Myös sosiaali- ja terveysministeriön (2010) suositusten mukaan päivähoiton ruokailussa keskeistä on lasten hyvinvoinnin, kasvun ja kehityksen tukeminen. Sisällöltään aterioiden tulisi olla monipuolisia ja niissä tulisi suosia kasviksia, hedelmiä, marjoja, pehmeitä rasvoja sekä rasvattomia maitotuotteita. Terveellisen ruokavalion lisäksi ruokailutilanne edistää lasten psyykkistä kehitystä ja hyvinvointia. Lisäksi nähdään, että ruokailu tukee lasten ruokailutottumusten kehittymistä. (Sosiaali- ja terveysministeriö 2010, 21–22.) Päivähoiton ruokailukäytännöt ja ruokailutilanne ovat näin ollen merkittäviä lasten kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin ja kehitykseen vaikuttavia tekijöitä.

Päivähoiton ruokailutilanteilla on lasten hyvinvoinnin tukemisen lisäksi merkittävä kasvatuksellinen ja opetuksellinen tehtävä. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2010, 40) mukaan esiopetuksen ruokailussa huomioidaan muun muassa terveys-, ravitsemus- ja tapakasvatuksen tavoitteet. Päiväkodin ruokailutilanteissa lapsille opetetaan tietoja ja taitoja sekä välitetään ruokaan liittyviä asenteita (Hasunen ym. 2004, 151). Ruokailu nähdään keskeisenä tilanteena esimerkiksi pöytätapojen ja sosiaalisten taitojen, kuten vuorovaikutus- ja käyttäytymistaitojen, harjoittelulle (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 40; Hasunen ym. 2004, 150; Sosiaali- ja terveysministeriö 2010, 22). Esimerkiksi Derscheidin, Umorenin, Kimin, Henryn ja Zittelin (2010, 259) tutkimuksessa varhaiskasvatuksen työntekijät näkivät ruokailutilanteet mahdollisuuksina opettaa lapsille pöytätapoja, kuten ruoan ojentamista tai juoman kaatamista. Kinnusen (2011, 47–48) pro gradu -tutkielmassa lastentarhanopettajat puolestaan puhuivat ruokailun sosiaalisesta luonteesta ja pitivät ruokapöytäkeskustelua tärkeänä asiana vuorovaikutustaitojen harjoittelun kannalta.

Sosiaalisten taitojen harjoittelun lisäksi lapsia tulisi ohjata ruokailutilanteissa oma-toimiseen ruokailuun. Osallistumalla esimerkiksi ruoanvalmistukseen ja ruoan tarjoiluun lapset voivat oppia ruokailuun liittyvien tehtävien suorittamista. (Hasunen ym. 2004, 150.) Derscheidin ja kumppaneiden (2010, 259) tutkimuksessa se, että lapset saivat olla mukana ruoan valmistelussa, koettiin hyväksi tavaksi opettaa lapsille ravitsemuksellisia asioita. Lasten osallistumisen esteenä voivat kuitenkin joskus olla hygieenisyyteen liittyvät seikat, ajan puute tai se, että ruoka tulee päiväkotiin valmiina kuljetuksena, kuten lastentarhanopettajat kertoivat Kinnusen (2011) pro gradu -tutkielmassa. Esiopetusryhmien kohdalla esiopetuksen muut sisällöt voivat myös joskus mennä ruokaan liittyvän toiminnan edelle. (Kinnunen 2011, 42–43.)

Ruokailutilanteissa tarjottavan ruoan laadun lisäksi on tärkeää kiinnittää huomiota ruokailutilanteiden ilmapiiriin. Ruokailu on lapsille päivittäin toistuva ja päivän kulkua jäsentävä tilanne, minkä vuoksi ei ole samantekevää, miten ruokailutilanteet lapsille järjestetään ja millaisina lapset ne kokevat. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2010, 40) linjataan, että esiopetuksen ruokailussa tulee ottaa huomioon ruokailun virkistykseellinen tehtävä. Myös Hasunen ja kumppaneiden (2004, 150–153) mukaan ruokailutilanteiden tulisi olla lapsille kiireettömiä, kodinomaisia, miellyttäviä ja virkistäviä yhdessäolon hetkiä.

Ruoan laadun ja ruokailutilanteen ilmapiirin huomioimisen lisäksi lasten osallisuuden lisääminen ruokailutilanteissa saattaisi lisätä tilanteiden miellyttävyyttä lapsille. Ruokailutilanteissa lasten osallisuutta voi tukea esimerkiksi siten, että lapset saavat itse annostella ja valita ruokansa (Hasunen ym. 2004, 136). Joissain päivähoitopaikoissa tällaisia käytäntöjä onkin. Parantaisen, Rusasen ja Turusen (2002) aineistoltaan kohtalaisen laajassa kandidaatintutkielmassa selvisi, että lapsille annettiin yleensä mahdollisuus oma-toimiseen ja itsenäiseen toimintaan päiväkodin ruokailutilanteissa. Kinnusen (2011, 38) pro gradu -tutkielmassa lastentarhanopettajat taas pitivät ruokailun yhtenä päämääränä juuri lasten oma-aloitteisuuden vahvistamista. Lisäksi lapsille voi antaa mahdollisuuksia osallistua ruokailuun liittyviin tehtäviin, kuten pöydän kattamiseen (Hasunen ym. 2004, 150–151). Kinnusen (2011) pro gradu -tutkielmassa lasten osallistuminen ruokailujärjestelyihin liittyi tyypillisesti juuri omien ruokailuvälineiden kattamiseen ja poiskorjaamiseen, ruoan hakuun, omien jälkien

korjaamiseen sekä muihin ruokailuun liittyviin rutiineihin. Ruoan valmistukseen lapset osallistuivat vain vähän. (Kinnunen 2011, 41–42.)

Lasten osallisuutta päivähoidon ruokailutilanteissa tukee myös se, ettei lapsia pakoteta syömään. Syömään pakottamista tulisi välttää, sillä epämiellyttävien kokemusten, kuten pahoinvoinnin tai syöntipakon, myötä lapselle saattaa kehittyä vastenmielisyys ikäviin tilanteisiin liittyneitä ruoka-aineita kohtaan. Aiemmat kokemukset ruoasta ja ruokailutilanteista voivat vaikuttaa merkittävästi lapsen myöhempään ruokakäyttäytymiseen ja ikävää kokemusta seurannut vastenmielisyyden tunne saattaa säilyä aina aikuisuuteen saakka. Tämän vuoksi lasten syömään pakottamista ei suositella. (Hanusen ym. 2004, 136–137.) Myös Sapere-menetelmään kuuluu, ettei lapsia pakoteta maistamaan mitään ruokia tai ruoka-aineita (Koistinen & Ruhanen 2009, 9).

3.2 Päivähoidon ruokailun toteutuminen käytännössä

Erilaiset suositukset ohjaavat päivähoidon ruokailun järjestämistä, mutta niiden lisäksi on tärkeää saada tutkimustietoa siitä, miten päivähoidon ruokailu todellisuudessa toteutuu. Jennings ja kumppanit (2011) tutkivat irlantilaisten päiväkotien ruokailukäytäntöjä kysymällä asiaa päiväkotien johtajilta. Tulosten mukaan kaikissa päiväkodeissa tarjottiin säännölliset päivittäiset ateriat ruokailulle suunnitelluissa tiloissa. Kasvattajat puhuivat lapsille terveellisistä ruokailuvalinnoista melkein kaikissa päiväkodeissa ja söivät lasten kanssa noin puolessa päiväkodeista. Lisäksi päiväkodeissa, joissa painotettiin terveellistä ruokailua, puhuttiin lapsille merkittävästi enemmän terveellisistä ruokavalinnoista kuin muissa päiväkodeissa. (Jennings ym. 2011, 246–249.)

Jennings ja kumppanit (2011) selvittivät myös henkilökunnan toimintaa ruokailutilanteissa. Useimmissa päiväkodeissa henkilökunta rohkaisi lapsia syömään lautasensa tyhjäksi. Sen sijaan vaihtelua esiintyi siinä, miten toimittiin nirsojen syöjien kanssa. Jos lapsi oli haluton syömään, henkilökunnan menetelminä olivat muun muassa lapsen rohkaisu ja kannustus, ruoan ulkonäön muuttaminen, aikarajojen asettaminen

syömiselle sekä lapsen auttaminen syömisessä. Sitä, että lapsi kieltäytyisi ruoasta täysin, pyrittiin välttämään tarjoamalla ruokaa, josta lapsi pitää. Yli puolessa päiväkodeista tarjottiin vaihtoehtoista ruokaa, jos lapsi kieltäytyi tarjotusta ruoasta. Vain muutama päiväkotitoilmoitti, ettei heillä ollut ongelmia nirsoilun kanssa. Lisäksi ainoastaan muutamassa päiväkodissa kannatettiin lapsen toistuvaa altistamista ruoalle, josta tämä kieltäytyi. (Jennings ym. 2011, 246–249.) Tämä on hieman yllättävää, sillä joissakin ruoka- ravitsemuskasvatushankkeissa juuri toistuva ruoalle altistaminen on nähty varsin toimivana menetelmänä, kun lapsia totutetaan uusiin makuihin (esim. Johnson ym. 2007).

Päivähoidon henkilökunta säätelee lasten syömää ruokaa usein myös erilaisilla sopimuksilla. Esimerkiksi Kinnusen (2011) pro gradu -tutkielman mukaan päiväkotiryhmillä saattaa olla erilaisia painotuksia siitä, mitä lasten tulee syödä. Joissain ryhmissä saatetaan korostaa esimerkiksi maidon juontia, kun taas toisissa korostetaan ruokaannoksen tai ruisleivän syöntiä. (Kinnunen 2011, 44.) Myös ruokailun tavoitteet voivat vaihdella: yhdessä ryhmässä tavoitteet saattavat liittyä lasten valinnanvapautteen ruokailupaikan suhteen, toisessa maistamiseen ja hyviin tapoihin ja kolmannessa lasten omatoimisuuteen (Kinnunen 2011, 25). Sen sijaan Jenningsin ja kumppaneiden (2011) tutkimuksessa ruoka näyttäytyi henkilökunnan toiminnassa lasten palkitsemisena. Ruokaa käytettiin palkintona joka neljännessä päiväkodissa ja noin joka kolmas päiväkoti palkitsi lapsia terveellisestä syömisestä. (Jennings ym. 2011, 249–250.) Lapsia siis kannustetaan terveelliseen ja monipuoliseen ruokailuun, minkä lisäksi voisi ajatella, että ruoalla palkitseminen on eräänlaista ruoan käyttämistä kasvattajan työn välineenä ja aikuisen auktoriteetin vahvistajana.

4 LASTEN NÄKÖKULMA RUOKAAN JA RUOKAILUUN

4.1 Lasten osallisuus ja kuuleminen

Kun lasten kokemuksia ruokailutilanteista selvitetään kysymällä niistä heiltä itseltään, ovat keskeisessä osassa lasten osallisuus ja kuuleminen. Näihin kahteen puolestaan kytkeytyy yhteiskuntatieteelliseen lapsuudentutkimukseen kuuluva lapsuuden sosiologia, jossa lapset käsitetään vakavasti otettavina oman elämänsä asiantuntijoina (esim. Einarsdóttir 2007; Mayall 2000). Kyseisessä ajattelutavassa tunnustetaan, että lapset ovat aikuisten tavoin kansalaisia, joilla on omat näkemyksensä ja näkökulmansa. Lisäksi nähdään, että lapsilla on oikeus tulla kuulluksi ja he ovat kykeneviä kertomaan näkemyksistään itse. (Einarsdóttir 2007, 197.) Lapsuuden sosiologian mukaisesti ajateltuna lapset ovat siis päteviä ja oikeutettuja kertomaan mielipiteensä myös ruokaan ja ruokailuun liittyvissä asioissa. Lapsuuden sosiologian lisäksi YK:n lapsen oikeuksien sopimus on ollut kehittämässä lapsikäsitystä, jossa lapset nähdään ihmisinä, joilla on oikeuksia (Clark 2005, 489; Smith 2011, 12). Sopimus tuli Suomessa voimaan laintasoisena säädöksenä vuonna 1991.

Tässä tutkimuksessa keskityn varhaiskasvatukseen lasten kokemuksiin ruokailutilanteista. Lasten kuulemisen tärkeyttä ruokailuun liittyen voi perustella myös YK:n lapsen oikeuksien sopimuksella, joka nimeää lasten oikeuksiksi muun muassa oikeuden mielipiteen ilmaisuun ja kuulluksi tulemiseen. Keskeisimpien lasten osallisuutta käsittelevien artikloiden (artiklat 12 ja 13) mukaan lapsilla on oikeus tulla kuulluksi itseään koskevissa asioissa sekä oikeus ilmaista mielipiteensä (Hogan 2005, 19–20; Smith 2011, 12). Artiklassa 12 huomionarvoinen asia on, että lasten kuulemisessa on muistettava ottaa huomioon heidän ikänsä ja kehitystasonsa. Myös Suomen perustuslaissa (1999, 2. luku, § 6) on säädetty, että lasten tulee saada vaikuttaa itseään koskeviin asioihin kehitystään vastaavasti. Lasten kuuleminen ei siis tarkoita sokeasti lasten mielipiteiden kysymistä jokaisessa asiassa tai rajattomien vaikuttamismahdollisuuksien antamista lapsille. Pieni lapsi ei välttämättä osaa arvioida, millaiset asiat voivat olla hänelle esimerkiksi fyysisesti ja psyykkisesti vaarallisia. Myöskään lasten osallisuus ruokailun suhteen ei tällöin tarkoita, että lasten annettaisiin täysin vapaasti valita syömänsä, kuten päättää, että söisivät ainoastaan makeisia. Tämän pohjalta voisi ajatella, että aikuisten tehtävänä on viime kädessä arvioida, millaisia osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuuksia erityisesti pienille lapsille voidaan antaa. (ks. Mäkelä 2010, 75–83.)

YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen lisäksi Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2005, 12) arvopohjassa mainitaan keskeisenä asiana lasten mielipiteiden huomioon ottaminen sekä lasten oikeus tulla ymmärretyksi ja kuulluksi ikänsä ja kehitystasonsa mukaisesti. Lasten kuuleminen ruokailua koskevissa asioissa on yksi konkreettinen tapa, jolla kyseistä arvoa voidaan toteuttaa. Lasten kuulemisessa ja osallisuudessa, niin ruokailun kuin muidenkin asioiden suhteen, on kuitenkin parannettavaa, sillä lasten kokemuksia ja kokemusten merkityksiä on tyypillisesti kysytty muilta kuin lapsilta itseltään (Alanen 2001, 166; Christensen & James 2008, 2). Tämän epäkohdan lapset tiedostavat myös itse: Mayallin (2000, 255) tutkimuksen 9-vuotiaat lapset olivat tietoisia osallistumisoikeudestaan, mutta heidän mielestään aikuiset huomioivat sen vain harvoin.

Ruoka- ja ravitsemuskasvatuksessa lasten osallisuuden ja kuuleminen kannalta keskeistä on ruokapuhe. Ruokapuheella tarkoitetaan lasten kanssa keskustelemista ruo-

kailutilanteissa ja sitä, että lapset saavat kertoa mielipiteitään ruoasta ja ruokailutilanteista. Ruokapuheen kautta lasten osallisuus ja kuuleminen voidaankin nähdä merkittävänä osana päivähoiton ruokailua sekä päivähoitossa tapahtuvaa ruoka- ja ravitsemuskasvatusta. Ruokapuhe on myös yksi väylä, jonka kautta lasten osallisuus ja kuuleminen voivat toteutua. (Lyytikäinen 2011, 122–123.)

Ruokapuheen lisäksi lasten osallisuutta voidaan tukea antamalla lapsille mahdollisuuksia osallistua ruokailuun liittyvään toimintaan. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2010, 40) mukaan lapsille tulee antaa mahdollisuus osallistua ruokailun suunnitteluun ja toteuttamiseen, minkä nähdään edistävän lasten osallisuutta ja yhteisöllisyyttä. Myös Hasusen ja kumppaneiden (2004) mukaan lasten tulisi antaa osallistua ruoanvalmistukseen ja -tarjoiluun päivähoitossa. Osallistumisen kautta lapset voivat heidän mukaansa myös oppia erilaisten tehtävien suorittamista. (Hasunen ym. 2004, 150.) Lasten osallistumisen mahdollistaminen kannattaa, koska sillä voi olla myönteisiä vaikutuksia ruokailuun. Esimerkiksi Derscheidin ja kumppaneiden (2010, 259) tutkimuksessa se, että lapset saivat olla mukana ruoan valmistelussa, koettiin hyväksi keinoksi saada heidät kokeilemaan uusia ruokia. Pakarisen (2005, 31) pro gradu -tutkielmassa lastentarhanopettajat puolestaan havaitsivat, että kun lapset saivat itse osallistua ruoan tekemiseen, ruoka myös maistui paremmin.

Lasten kuulemisen voi konkreettisesti ajatella tarkoittavan, että aikuinen kuuntelee, mitä lapsilla on sanottavaa. Clark (2005) määrittelee kuuntelemisen aktiiviseksi prosessiksi, joka sisältää kuulemista, tulkintaa ja merkitysten muodostamista. Tämä tarkoittaa, että kun lapsia kuunnellaan, heiltä ei vain yritetä saada tietoa yksisuuntaisesti. Sen sijaan kuunteleminen on aktiivinen ja jatkuvasti muuttuva tapahtuma, joka sisältää aikuisen ja lapsen välistä erilaisista merkityksistä keskustelemista. Clarkin mukaan kuunteleminen on myös tärkeää nähdä laajempänä kuin vain sanallisena vaihtokauppana ja puhutun kielen vastaanottamisena. Erityisesti lasten kuuntelemisessa on tärkeää ottaa huomioon myös lasten ei-sanalliset tavat kommunikoida. (Clark 2005, 490–491.) Lasten osallistumiseen perustuvassa Sapere-menetelmän mukaisessa ravitsemuskasvatustoiminnassa huomioidaan juuri lasten aikuisesta poikkeavat tavat toimia. Clarkin (2009, 490–491) määritelmässä kuunteleminen liit-

tyy lisäksi olennaisesti osallistumiseen; kuunteleminen on osallistumisen välttämätön osa niin jokapäiväisissä rutiineissa kuin laajemmassa päätöksenteossa.

4.2 Lasten toimijuus

Keskeistä lasten kokemien ruokailutilanteiden tutkimisessa on näiden kokemusten kytkeytyminen toimijuuteen. Lasten toimijuuden tunnustaminen perustelee omalta osaltaan lasten kuulemisen tärkeyttä ruokaan ja ruokailuun liittyvissä asioissa. Lasten toimijuus on suhteellisen uudenlainen näkemys, sillä perinteisesti lapsuus on käsitetty yhtenä ihmisen elämänvaiheena, jota kuvaavat ohimenevyys ja väliaikaisuus sekä aikuisuuteen valmistautuminen. Lisäksi lapset on nähty ensisijaisesti suojelun kohteina. Lapsuuden sosiologia, uudet tutkimussuuntaukset ja sosiaaliset muutokset lasten asemassa kuitenkin haastavat tämän näkemyksen. (Alanen 2001, 172–178; Mayall 2002, 20–21; Woodhead & Faulkner 2008, 12, 34–35.)

Lapsuuden sosiologiassa ja uudessa lapsuudentutkimuksessa korostetaan, että lapset ovat omanlaisiaan yhteiskuntaan osallistujia ja yhteiskunnallisia toimijoita. Kun lapset käsitetään toimijoina, ei heitä nähdä enää vain aikuisen toiminnan kohteina (Lehtinen 2000, 20; Mayall 2000, 248; Smith 2011, 14). Lapset eivät siis ole enää vain opetuksen, suojelun ja kasvatuksen vastaanottajia vaan aktiivisia oman elämänsä rakentajia ja sosiaalisia toimijoita, joilla itselläänkin on annettavaa muille. Lapset ja lapsuus ovat tässä ja nyt, eivätkä lapset ole vain jotain tulevaa ja kehittyvää. (Alanen 2001, 175–178.) Lasten mielipiteillä on siis merkitystä tässä hetkessä, eikä vasta kun lapset ovat kasvaneet aikuisiksi (Smith 2011, 23). Lapset voivat siten hyvin osallistua esimerkiksi yhteiskunnassa vallitsevaan ruoka- ja ravitsemuskeskusteluun. Lisäksi toimijuuden pohjalta voi ajatella, että lapset ovat päteviä kertomaan ruokaan ja ruokailuun liittyvistä kokemuksistaan ja heidän mielipiteillään on merkitystä. Tässä tutkimuksessa otan tämän huomioon ja näen lapset subjekteina, joiden käsitykset ja kokemukset ovat merkityksellisiä ja jotka ovat asiantuntijoita itseään koskevissa asioissa.

Lapsuudentutkimuksen mukaan lapset tulisi tutkimuksessa nähdä osallistuvina ja osaavina subjekteina eikä mykkinä tutkimuksen objekteina tai epäkypsinä ja vaillinaisina olentoina. Olisi siis tärkeää tunnustaa, että lapset voivat tarjota uusia ajatuksia ja merkittävää tietoa tutkijoille. Sen lisäksi, että lapsilta saadaan tietoa, heille tulisi myös antaa tietoa itseään koskevista asioista ja heitä tulisi kunnioittaa. (Smith 2011, 11; Woodhead & Faulkner 2008, 34–35.) Punch (2002) toteaa, että erityisesti pienet lapset eroavat toki aikuisista esimerkiksi kielellisissä kyvyissään tai siinä, miten he ymmärtävät ympäröivää maailmaa. Usein nämä erot saattavat kuitenkin olla vain seurausta aikuisten tulkinnoista ja lasten kohtelusta aikuisten yhteiskunnassa. Näin ollen erot eivät johtuisi siitä, että lapset olisivat luontaisesti erilaisia. (Punch 2002, 330.)

Lapsia ja heidän kokemuksiaan ja käsityksiään on aikaisemmin tutkittu jossain määrin, mutta tutkimus on tapahtunut pääasiassa aikuisten näkökulmasta (Smith 2011, 11–12). Ongelmana aikuisnäkökulmassa on ollut, että lapsia on katsottu ikään kuin ylhäältä alaspäin. Lasten oikeuksien ja lapsuudentutkimuksen ajatusten mukaisesti lapsia tulisi sen sijaan tutkia ”katsomalla ylös”. Lasten näkökulmaa tulisi siis pyrkiä ymmärtämään, ja kohdella heitä toimijoina ja tietäjinä. (Mayall 2002, 20–21; Smith 2011, 12.) Se, että lasten asemaa sosiaalisina toimijoina kunnioitetaan, ei kuitenkaan vähennä aikuisten vastuita ja velvollisuuksia. Sen sijaan se asettaa aikuisille uutta vastuuta, kuten että aikuisten tulisi mahdollistaa lasten sosiaalinen osallistuminen heidän ymmärryksensä, kiinnostuksen kohteidensa ja kommunikointitapojensa mukaan. (Woodhead & Faulkner 2008, 35.)

Kun lapset käsitetään aktiivisina, osaavina yhteiskunnan jäseninä ja sosiaalisina toimijoina, ei aikuisten pitäisi vain tarjota lapsille ruokaa, vaan ottaa lapset mukaan esimerkiksi ruokailutilanteiden suunnitteluun ja järjestämiseen. Koska toimijuus rakentuu ja toteutuu toimijan ja toimintaympäristön välisessä vuorovaikutuksessa (Lehtinen 2000, 8–11), voisi lasten toimijuuden kehittymistä edistää myös ruokaan ja ruokailuun liittyvällä vuorovaikutuksella lasten kanssa. Toimijuuden tunnustamisen kautta tunnustetaan lasten oikeus ja pätevyys kertoa ruokailuun liittyvistä kokemuksistaan sekä annetaan heille vaikutusmahdollisuuksia omaa elämäänsä koskevissa

asioissa. Lasten toimijuus tukee tällöin myös edellä esittelemieni YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen osallisuutta ja kuulemista koskevien artiklojen toteutumista.

Niin hienolta kuin lapsuuden sosiologia lasten osallisuuden ja toimijuuden käsitteeseen kuulostaakin, voidaan sitä kohtaan esittää myös kritiikkiä. Vandenbroeck ja Bouverne-De Bie (2010) pohtivat artikkelissaan, sulkeeko lapset mukaan ottava lapsuskäsitys itse asiassa tiettyjä lapsi- ja aikuisryhmiä ulkopuolelleen. Tällä he viittaavat siihen, että lapset nähdään tutkimuksissa usein varsin homogeenisenä ryhmänä. Vandenbroeck ja Bouverne-De Bie (2010) huomauttavat, että neuvottelun, itsemilmaisun ja kielellisen ilmaisun korostaminen on valkoinen, länsimainen ja keski-luokkainen keskustelutyyli, joka voi johtaa valtavirrasta poikkeavien ryhmien tai kulttuurien vaientamiseen. Käytäntö suosii myös yksilöllisyyttä sekä sen osoittamiseen tarvittavia kielellisiä taitoja. Lisäksi siihen liittyy oletus, että kaikki lapset hyötyvät neuvottelevasta toimintatavasta. (Vandenbroeck & Bouverne-De Bie 2010, 17, 27–28.) Näin jää siis huomioimatta lasten erilaisten lähtökohtien lisäksi lasten kommunikatiivisten ja kielellisten taitojen vaihtelevuus. Ruokaan ja ruokailuun liittyen lapsilla saattaa olla esimerkiksi hyvin erilainen ruoka-aineisiin liittyvä sanavarasto.

4.3 Ruoka ja ruokailu lasten näkökulmasta

Ruokailua on tutkittu lasten näkökulmasta vähän, kun taas lasten ravitsemusta on tutkittu enemmän niin lasten itsensä kuin aikuisten näkökulmasta. Monet lasten ravitsemusta koskevat tutkimukset käsittelevät lapsuuden liikalihavuutta tai imetyruokintaa ja sen vaikutuksia (esim. Horta ym. 2007; Kyttälä ym. 2008, 22–23, 27). Aiemmat tutkimukset, joissa lapsia on kuultu, ovat selvittäneet muun muassa lasten ruokamieltymyksiä sekä ikään ja sukupuoleen liittyviä eroja näissä mieltymyksissä (Caine-Bish & Scheule 2009; Cooke & Wardle 2005). Lisäksi on tutkittu lasten ruokatietämystä koskien terveellisiä ja epäterveellisiä ruokia (Holub & Musher-Eizenman 2010). Suomessa lasten ja nuorten joukkoruokailuun liittyviä hankkeita ja tutkimuksia on tehty 2000-luvulla kohtalaisen vähän. Monet ruokailuun liittyvät hankkeet ja tutkimukset käsittelevät kouluruokailua, kun taas päiväkotiruokailua ei

ole juurikaan huomioitu. Myöskään lasten kuuleminen ei tule hankkeissa ja tutkimuksissa esiin. (Karjalainen & Koskinen-Ollonqvist 2006, 28–29.) Seuraavaksi esitelen tarkemmin sekä suomalaista että ulkomaista lasten näkökulmasta tehtyä ruoka- ja ruokailuaiheista tutkimusta.

Tutkimukset ulkomailla

Lapsia ruoan ja ruokailutilanteiden suhteen ovat kuulleet esimerkiksi Matheson, Spranger ja Saxe (2002), jotka ovat tutkineet lasten ruokakokemuksia ja heidän käsityksiään ruoasta ja ruokaympäristöstä. Savoie-Zajc (2005) sen sijaan on tutkinut lasten visuaalisia kuvauksia ruoasta ja ruokailutilanteista. Lasten kokemukset ja käsitykset huomioonottavien tutkimusten menetelmät ovat vaihdelleet haastatteluista (Holub & Musher-Eizenman 2010) ja leikin havainnoinnista (Matheson ym. 2002) piirroksiin (Savoie-Zajc 2005) ja kyselylomakkeisiin (Caine-Bish & Scheule 2009; Cooke & Wardle 2005). Joissain tutkimuksissa lapset ovat myös suorittaneet esimerkiksi ruokien lajitteluun liittyviä tehtäviä (Holub & Musher-Eizenman 2010; Matheson ym. 2002). Useissa tutkimuksissa aineistoa on kerätty useammalla kuin yhdellä menetelmällä, kuten yhdistämällä lasten haastattelua ja piirroksia (esim. Savoie-Zajc 2005).

Ruokamieltymyksiä lasten näkökulmasta ovat tutkineet muun muassa Cooke ja Wardle (2005). Heidän Iso-Britanniassa tehdyn tutkimuksensa mukaan 4–6-vuotiaiden lasten suosimia ruokia olivat erityisesti makeat ja sokeriset ruoat, kuten keksit, kakut, jäätelö ja makeiset. Lisäksi lasten suosikkeihin kuuluivat mansikat, viinirypäleet, pizza ja pasta. Sen sijaan vähiten pidettyjä ruokia lasten keskuudessa olivat monet vihannekset, kuten pinaatti, kesäkurpitsa ja purjo. Lapset eivät pitäneet myöskään joistakin liharuoista ja lihankorvikkeista, kuten soijasta, maksamakkaraa ja maksasta. Cooken ja Wardlen tutkimat lapset pitivät ylipäätään eniten rasvaisista ja sokerisista ruoista. Niiden jälkeen seuraavaksi pidetyimpiä ruokia olivat hedelmät, tärkkelys- tai hiilihydraattipitoiset ruoat, liha, prosessoidut lihatuotteet, kananmunat, kala ja maitotuotteet. (Cooke & Wardle 2005, 743.)

Cooken ja Wardlen (2005) lisäksi myös Cullen ja kumppanit (2000, 585) havaitsivat tutkimuksessaan, että suurin osa lapsista söi mieluummin makeisia, jälkiruokia ja

muita pikkupurtavia kuin hedelmiä tai kunnollisia aterioita. Rasvaiset ja sokeriset ruoat saivat mainintoja myös Holubin ja Musher-Eizenmanin (2010, 795) tutkimuksessa, jossa lasten suosikkiruokia olivat makaroni juustokastikkeella, perunalastut ja mansikat. Ravitsemussuositusten kannalta myönteinen asia tuloksissa oli, etteivät lasten ruokamieltymykset koostuneet pelkistä herkuista vaan he pitivät myös esimerkiksi hedelmistä. Sen sijaan lasten mieltymys rasvaisiin ja sokeripitoisiin ruokiin vaatii aikuisia kiinnittämään huomiota lasten ruokavalintoihin. (Hasunen ym. 2004, 24, 37.)

Tyttöjen ja poikien ruokamieltymysten välillä on tutkimuksissa löydetty eroja. Caine-Bish ja Scheule (2009, 534–536) löysivät tutkimuksessaan merkittäviä sukupuolieroja kouluikäisten lasten kohdalla. Pojat suosivat muun muassa liha- ja grilliruokia sekä pataruokia, kun taas tytöt suosivat hiilihydraattipitoisia ja makeita ruokia. Lisäksi tytöt suosivat enemmän hedelmiä ja vihanneksia kuin pojat. Myös Cooken ja Wardlen (2005) tutkimuksessa kävi ilmi, että tytöt pitivät poikia enemmän hedelmistä ja vihanneksista. Samassa tutkimuksessa pojat taas pitivät tyttöjä enemmän rasvaisista ja sokeripitoisista ruoista sekä lihatuotteista. (Cooke & Wardle 2005, 743.) Tämä poikien tyttöjä suurempi mieltymys liharuokiin on samansuuntainen Caine-Bishin ja Scheulen (2009) tulosten kanssa. Sen sijaan eroja esiintyy sokerin ja makean mieltymyksissä: Caine-Bishin ja Scheulen tutkimuksessa tytöt olivat mieltyneempiä makeaan kuin pojat, kun taas Cooken ja Wardlen tutkimuksessa asia oli toisinpäin. Toisaalla sukupuolieroista on saatu myös sellaisia tuloksia, että tytöt suosivat vähäkalorisempia ja vähärasvaisempia aterioita kuin pojat (Holub & Musher-Eizenman 2010, 792). Vaikka lasten ruokamieltymyksiä on tutkittu paljon, ei yksittäisiä ruokia tai ruoka-aineita koskevien mieltymysten tutkiminen kuitenkaan välttämättä ole paras menetelmä selvittämään lasten ruokavalion terveellisyyttä. Jotkut tutkijat ovatkin sitä mieltä, että koko ruokavalion kattava malli kuvaa yleistä ruokailukäyttäytymistä paremmin kuin yksittäiset ruokavalinnat. (Mikkilä ym. 2005, 930.)

Lasten ikä- ja sukupuolieroja on tutkittu ruokamieltymysten lisäksi heidän ravitsemustietämyksessään. Esimerkiksi Holub ja Musher-Eizenman (2010) tutkivat ikä- ja sukupuolieroja keskimäärin 5-vuotiaiden lasten ravitsemustietämyksessä. Tutkimuksessa lapset tekivät muun muassa tehtäviä, joissa he lajittelivat ruokia ruokaryhmiin

ja muodostivat erilaisia aterioita. Ruokien lajittelutehtävässä vain alle puolet lapsista osasi lajitella ruokia oikein hedelmä- ja vihannesryhmiin ja tulos oli vielä huonompi maitotuote- ja viljaryhmissä. Luokiteltaessa ruokia terveelliseen ja epäterveelliseen ryhmään olivat tytöt puolestaan poikia taitavampia. Sekä tyttöjen että poikien ravitsemustietämys näytti kuitenkin lisääntyvän iän myötä, sillä vanhempien lasten muodostamat terveelliset ateriat olivat vähäkalorisempia ja vähärasvaisempia kuin nuorempien lasten muodostamat ateriat. Vanhemmat lapset valitsivat myös enemmän hedelmiä ja vihanneksia sekä vähemmän jälkiruokia terveellisiin aterioihinsa kuin nuoremmat lapset. (Holub & Musher-Eizenman 2010, 787–795.)

Vaikka lapset saattavat osata lajitella ruokia niiden terveellisyyden ja epäterveellisyyden mukaan, eivät he kuitenkaan välttämättä osaa selittää valintojaan. Holubin ja Musher-Eizenmanin (2010) tutkimuksessa lapset luokittelivat ruokia yleensä ruokamieltymistensä perusteella. Lapset totesivat esimerkiksi, että jokin ruoka oli terveellinen, koska he pitivät siitä tai epäterveellinen, koska he eivät pitäneet siitä. (Holub & Musher-Eizenman 2010, 795.) Tämä tulos antaa varsin positiivisen viestin lasten kanssa työskenteleville; lapset siis liittävät terveellisen ruoan sellaiseen, josta pitävät eivätkä näe terveellistä ruokaa ainoastaan pahanmakuisena.

Lasten kokemuksia ruokailutilanteista on tutkittu muun muassa piirrosten avulla. Savoie-Zajcin (2005) tutkimuksessa 5–11-vuotiaat lapset piirsivät perheen illallisesta kotona. Piirustuksissaan monet lapset esittivät illallisen sosiaalisena tapahtumana, jolloin perhe kokoontuu yhteen. Lisäksi he kuvasivat sen miellyttävänä ja iloisena hetkenä. Piirustukset olivat suurimmaksi osaksi valokuvien kaltaisia pysäytettyjä tilanteita, kuten perhe istumassa pöydän ääressä. Hallitsevana elementtinä piirroksissa oli perheen kokoontuminen, kun taas itse ruoka oli toissijaisessa roolissa. Monet lapset kuvasivat illallisen konkreettisena ja toiminnallisena tapahtumana, jossa ruoka on läsnä ja johon kuuluvat tietyt toiminnot. (Savoie-Zajc 2005, 134–138.)

Lasten ruokaan ja ruokailuun liittyviä kokemuksia on selvitetty piirrosten lisäksi toisenlaisillakin menetelmillä. Matheson ja kumppanit (2002) tutkivat 5–6-vuotiaiden lasten ruokakokemuksia ja käsityksiä ruoasta haastattelemalla ja havainnoimalla. Tutkimukseen kuuluvissa leikkitalanteissa lapset käyttivät suuren osan ajasta ruoan

laittamiseen, pöydän kattamiseen sekä keskusteluun ja aterian suunnitteluun havainnoijan kanssa. Lasten leikki oli suurimmaksi osaksi realistista ja he jäljittelivät ruokailutapoja ja -tilanteita, joita olivat todennäköisesti nähneet kotonaan. Tyttöjen ja poikien leikissä näkyi myös sukupuolieroja, jotka noudattivat tyypillisiä sukupuolistereotyyppioita. Tytöt esimerkiksi ottivat nukan mukaan leikkiin, kun taas pojat ryhtyivät korjauspuuhiin keittiössä. Tytöt myös valmistivat monimuotoisempia aterioita kuin pojat, jotka tyttöjä useammin valmistivat ja tarjoilivat vain välipalan tai valmistivat ruoan mikrossa. (Matheson ym. 2002, 86–89.)

Mathesonin ja kumppaneiden (2002) tutkimuksessa havainnoija esitti lapsille välillä myös ruokaan liittyviä kommentteja. Kun havainnoija kertoi, ettei pitänyt jostakin ruoasta, lapset reagoivat siihen joko välipitämättömyydellä tai sillä, etteivät huomioineet havainnoijan kommentteja lainkaan. Lapset saattoivat myös tarjota toisen ateriavaihtoehdon tai vaatia havainnoijaa syömään ruoan, jonka he olivat tarjonneet. Lapset kehottivat havainnoijaa syömään muun muassa toteamalla, että heidän tarjoamansa ruoka on hyväksi hänelle, saa hänet kasvamaan ja on terveellistä. Tällaiset perustelut ovat luultavasti lasten ympäristöstään oppimia. Tutkimuksen lapset myös jäljittelivät kulttuurisia ruokailutapoja, kuten yhdessä syömistä ja ruoan tarjoilutapoja, joita olivat nähneet muualla. Tämä vahvistaa käsitystä ympäristön vaikutuksesta lasten ruokailutottumusten ja -käyttäytymisen muodostumiseen. (Matheson ym. 2002, 88–90.)

Tutkimukset Suomessa

Suomessa Kinnunen (2011) on tutkinut pro gradu -tutkielmassaan esiopetusikäisten lasten ruokaan liittyvää puhetta sekä lastentarhanopettajien näkemyksiä esiopetuksen ruokailusta. Lasten ruokapuheissa esiintyi eniten ruoan määrään, ruoan tai jonkin sen raaka-aineen nimeämiseen, mieltymyksiin ja aistimiseen liittyviä ilmauksia. Mieltymysten ilmaukset olivat lyhyitä ja lapsille tyypillinen ilmaus oli, että ruoka maistuu joko hyvälle tai pahalle. (Kinnunen 2011, 34–37.) Suomalaisia kouluikäisiä lapsia on puolestaan kuullut Suomen Lasten Parlamentti, joka on 9–14-vuotiaiden lasten valtakunnallinen vaikuttamiskanava. Suomen Lasten Parlamentin (2010a) teettämän kyselyn mukaan koululaisille tärkeimmät asiat ruokailussa olivat lempiruokien tarjoaminen, ruoan riittävyys, ruoan maku ja lämpö sekä allergioiden huomioiminen.

Suomen Lasten Parlamentti on myös vuonna 2010 käynnistyneen Lasten ääni lautaselle! -kouluruokakampanjan takana. Kampanjan tarkoituksena on nostaa esille, miten oppilaita voidaan kuulla kouluruokailun suunnittelussa. Kampanja tarjoaa kouluille mahdollisuuden selvittää ala- ja yläasteikäisten näkemyksiä kouluruoasta kyselyvälineellä, jonka suunnittelussa lapset ovat olleet mukana. Kyselystä on tehty myös esiopetukseen soveltuva versio, jossa lapset voivat arvioida hymyileviä, neutraaleja tai surullisia kasvoja valitsemalla muun muassa ruoan makua, ruokailun sääntöjä, ruokailutilan viihtyisyyttä sekä mahdollisuuttaan vaikuttaa tarjottuun ruokaan. (Suomen Lasten Parlamentti 2010b.)

5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tutkimukseni tehtävänä on tutkia ruokailutilanteita lasten näkökulmasta. Lasten osallisuus ja kuuleminen ovat tutkimuksessani keskeisessä osassa, sillä pidän lasten omia kokemuksia ja ajatuksia tärkeänä ja kiinnostavana tutkimuskohteena. Ruokailutilanteet koskettavat jokaisen lapsen arkea, mutta aiheesta on vain vähän lapsilta kerättyä tietoa. Aiemmissä tutkimuksissa, joissa lapsia on kuultu ruokaan ja ruokailuun liittyvissä asioissa, on selvitetty muun muassa lasten ruokamieltymyksiä sekä sitä, mistä lasten ravitsemus koostuu (Caine-Bish & Scheule 2009; Cooke & Wardle 2005; Karjalainen & Koskinen-Ollonqvist 2006, 29). Lisäksi on tutkittu lasten tietämystä terveellisistä ja epäterveellisistä ruoista (Holub & Musher-Eizenman 2010). Lasten näkemykset ruokailutilanteista voivat kuitenkin tuoda ruoka- ja ravitsemuskasvatukseen uutta ja hyödyllistä tietoa. Lapsille mielisissä tilanteissa esimerkiksi uusiin makuihin totuttelu voi onnistua paremmin kuin lapsille epämielisissä tilanteissa. Tutkimuksen aiheen merkitystä perustelee myös se, että lapsuudenaikaiset ruokailukokemukset vaikuttavat myöhemmän elämän ruokailutottumuksiin (Mikkilä ym. 2005, 930). Tämän vuoksi on tärkeää saada tietää, millaisina lapset kokevat erilaiset ruokailutilanteet. Pyrin selvittämään lasten ajatuksia ja kokemuksia ruokailutilanteista kotona, päiväkodissa ja heidän elämässään yleensä.

Tutkimustani ohjaavat tutkimuskysymykset ovat:

1. Mitkä tekijät ovat tyypillisiä lasten kokemissa mukavissa ruokailutilanteissa?
2. Mitkä tekijät ovat tyypillisiä lasten kokemissa ikävissä ruokailutilanteissa?
3. Mitä lapset kertovat päiväkodin ruokailutilanteista?

Tavoitteenani on selvittää, millaisia asioita lasten kokemiin mukaviin ja ikäviin ruokailutilanteisiin liittyy – millaisissa tilanteissa ruokailu on lasten mielestä ollut mukavaa ja toisaalta, milloin se voi olla lasten mielestä ikävää. Pysin myös kartoittamaan, millaisia toiveita tai ehdotuksia lapsilla on ruokailuun liittyen. Lisäksi olen kiinnostunut siitä, millaisina lapset kokevat päiväkodin ruokailutilanteet, joita ohjaavat tietyt säännöt ja ruokailuun liittyvät käytänteet. Jäävätkö esimerkiksi ruokailuun liittyvät ristiriitatilanteet lapsille vahvasti mieleen ja mitä he niistä ajattelevat?

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

6.1 Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat

Pro gradu -tutkielmassani lähestyn lasten kokemuksia ruokailutilanteista laadullisella tutkimusotteella. Laadullista tutkimusotetta käytetään, kun halutaan saada syvällistä ja yksityiskohtaista tietoa siitä, miten ihmiset kokevat jonkin asian tai miten he kertovat tai ajattelevat siitä (Patton 2002, 13–14). Menetelminä tähän voivat olla esimerkiksi havainnointi, haastattelu tai dokumenttien analysointi (Patton 2002, 145). Laadullinen aineisto kerätään kentällä luonnollisissa olosuhteissa (Creswell 2009, 175). Laadullinen tutkimus liitetään usein myös sosiokonstruktivistiseen maailmankuvaan, johon kuuluu ajatus, että yksilöt muodostavat todellisuudesta erilaisia merkityksiä ja kokevat todellisuuden siis kukin omalla tavallaan. Nämä subjektiiviset merkitykset muodostuvat vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa sekä historiallisten ja kulttuuristen normien kautta. (Creswell 2009, 8.) Tässä tutkimuksessa lasten kuuleminen ja heidän yksilölliset kokemuksensa ovat keskeisessä osassa. Tieteenfilosofiselta näkökulmaltaan tutkimukseni painottuu fenomenografiaan, mikä näkyy tutkimukseni metodologisissa lähtökohdissa sekä analyysiprosessissa. Fenomenografialla viitataan useimmiten käsitysten tutkimiseen (Ahonen 1994, 117).

Fenomenografisen tutkimussuuntauksen takana on Göteborgin yliopiston professori Ference Marton, joka alkoi tutkia opiskelijoiden erilaisia käsityksiä oppimisesta 1970-luvulla. Sananmukaisesti fenomenografia tarkoittaa ilmiöiden kuvaamista. (Ahonen 1994, 114–115.) Fenomenografiassa tarkoituksena on tutkia niitä laadullisesti erilaisia tapoja, joilla ihmiset ymmärtävät tai kokevat ympäröivän maailman ilmiöitä (Barnard, McCosker & Gerber 1999, 223–224; Marton 1981, 190; Marton & Pong 2005, 335). Fenomenografiassa ei olla kiinnostuneita siitä, ovatko käsitykset niin sanotusti oikeita, vaan keskeistä on se, mikä on käsitysten sisältö (Uljens 1989, 30). Tarkoituksena ei siis ole selvittää, miten asiat todellisuudessa ilmenevät, vaan tutkia nimenomaan ihmisten käsityksiä. Tässä tutkimuksessa tutkin, millaisia erilaisia kokemuksia lapsilla on ruokailutilanteista. Tyypillistä fenomenografialle on, että siinä ollaan kiinnostuneita nimenomaan käsitysten sisällöllisistä eroista. Fenomenografiassa vertaillaan eri ihmisten käsityksiä keskenään sekä suhteutetaan yhden ihmisen käsityksiä jostain ilmiöstä hänen muihin käsityksiinsä. (Ahonen 1994, 115–117.) Fenomenografiseen tarkasteluun sopivat hyvin ilmiöt, joiden ymmärtämisestä ja käsittelemisestä ei ole aiempaa tietoa (Huusko & Paloniemi 2006, 171). Ruokailutilanteita ei olekaan aiemmin juuri tutkittu lasten näkökulmasta.

Fenomenografinen tutkimussuuntaus liittyy ajatukseen ensimmäisen ja toisen asteen näkökulmista. Martonin (1981) mukaan ensimmäisen asteen näkökulman pyrkimys on kuvata maailman eri asioita, kun taas toisen asteen näkökulman pyrkimys on kuvata ihmisten kokemuksia näistä asioista. Toisen asteen näkökulman mukaan ihmisten erilaiset tavat kokea, tulkita, ymmärtää, havaita ja käsitteellistää todellisuuden eri puolia ovat itsessään kiinnostavia. Fenomenografia on toisen asteen näkökulman mukainen, sillä siinä tutkitaan nimenomaan ihmisten käsityksiä, ei asioita itsessään. (Marton 1981, 177–178; Uljens 1989, 13–18.) Tässä tutkimuksessa en tutki ruokailutilanteita yleensä, vaan keskityn nimenomaan lasten kokemuksiin ruokailutilanteista.

Se, mitä käsityksellä tarkoitetaan fenomenografiassa, ei ole aivan yksiselitteistä. Ensiksi on tärkeää huomata, että käsityksellä on fenomenografiassa eri merkitys kuin arkikielessä, jossa käsitys tarkoittaa usein samaa kuin mielipide (Ahonen 1994, 117; Marton 1981, 177–178; Uljens 1989, 10). Toiseksi käsityksistä käytetään fenomenografiassa useita eri nimityksiä. Fenomenografian yhteydessä kuulee puhuttavan niin

käsityksistä ja ajatuksista kuin ymmärtämisen ja kokemisen tavoista (esim. Ahonen 1994, 116–117; Huusko & Paloniemi 2006, 163–165; Marton & Pong 2005, 335–336; Valkonen 2006, 22). Tässä fenomenografisessa tutkimuksessa puhun lasten kokemuksista. Martonin ja Pongin (2005, 336) mukaan syy niin monien samankaltaisen sanojen käyttämiseen on, että vaikka mikään niistä ei vastaa täysin sitä, mitä fenomenografinen käsitys pohjimmiltaan on, ne kaikki kuitenkin tekevät niin jossain määrin. Eri määritelmät kuvaavat siis fenomenografisen käsityksen eri puolia.

Sen lisäksi, että fenomenografisen käsityksen eri määritelmät kuvaavat käsityksen eri puolia, ne myös kietoutuvat toinen toisiinsa. Esimerkiksi Ahonen (1994, 117) toteaa, että käsitys on kokemuksen ja ajattelun avulla muodostettu kuva jostakin ilmiöstä. Tässä määritelmässä käsitykseen liittyvät siis myös ihmisen kokemukset ja ajattelu. Patton (2002) puolestaan esittää, että fenomenografiassa pyritään kuvaamaan ihmisten kokemuksia jostakin ilmiöstä. Tähän kokemusten kuvaamiseen sisältyy Pattonin (2002) mukaan se, miten ihmiset kuvailevat tiettyä ilmiötä, miltä se heistä tuntuu, miten he arvioivat ilmiötä, miten muistavat ja ymmärtävät sen sekä miten puhuvat siitä muiden kanssa. Pattonin (2002) mukaan käsitys ilmiöstä muodostuu siis niin ilmiön kuvailusta, arvioinnista, muistamisesta, ymmärtämisestä kuin siitä, miltä ilmiö tuntuu ja miten siitä puhutaan. (Patton 2002, 104.) Näiden moniulotteisten määritelmien perusteella on selvää, että fenomenografiseen käsitykseen kuuluu hyvin monenlaisia asioita ja siitä on vaikeaa antaa yksiselitteistä määritelmää.

Fenomenografisen käsityksen monien erilaisten merkitysten keskellä Valkonen (2006, 22) ehdottaa, että fenomenografisen käsityksen määritelmä voisi olla myös yksinkertaisesti ”sanoiksi puettu kokemus”. Tällaisena näen fenomenografisen käsityksen myös omassa tutkimuksessani, jossa puhun käsitysten sijaan lasten ruokailuun liittyvistä kokemuksista. Esimerkiksi Aarnos (2010, 183) muistuttaakin, että käsitykset ja kokemukset liittyvät tiiviisti toisiinsa. Toisaalta on tärkeää tiedostaa, että käsitäminen ja kokeminen eivät tarkoita samaa asiaa, kuten Marton ja Pong (2005, 336) huomauttavat.

Fenomenografisen tutkimussuuntauksen lisäksi tutkimukseni perustuu humanistiseen ihmiskäsitykseen, joka vaikuttaa myös fenomenografian taustalla. Humanistisen ih-

miskäsityksen mukaan jokaisella ihmisellä on omat ajatuksensa, kokemuksensa, tunteensa ja käsityksensä. (Aarnos 2010, 182.) Tutkimuksessani paneudun lasten omiin kokemuksiin ruokailutilanteista. Fenomenografian ja humanistisen ihmiskäsityksen lisäksi lasten osallisuus ja kuuleminen ovat tutkimukseni keskeisiä lähtökohtia. Lapsuuden sosiologian ja lasten oikeuksien näkökulman mukaisesti ajateltuna lapset voivat toimia aktiivisessa roolissa myös tutkimuksessa, eivätkä he ole vain tutkimuksen passiivisia kohteita (ks. Smith 2011, 23).

6.2 Tutkimuksen aineisto ja aineiston keruu

6.2.1 Tutkimuskonteksti ja tutkittavat

Tutkimukseni liittyy Keski-Suomesta lähtöisin olevaan Lasten ruokakasvatus varhaiskasvatuksessa -hankkeeseen, joka tunnetaan päivähoiton kentällä yleisemmin nimellä Sapere-menetelmä. Hankkeen tavoitteena on tukea lasten monipuolisten ruokailutottumusten kehittymistä ja ohjata lasten ruokavaliota terveellisempään suuntaan. Lisäksi sen tavoitteena on levittää Sapere-menetelmää ja saada sille näkyvyyttä suomalaisessa varhaiskasvatuksessa. (Koistinen & Ruhanen 2009; Lasten ruokakasvatus varhaiskasvatuksessa -ohjausryhmä 2011.) Vuonna 2013 hanke on sosiaali- ja terveysministeriön rahoittama ja Jyväskylän yliopiston Kasvatustieteiden laitos on siinä mukana tutkimusyhteistyön merkeissä.

Tutkimuskohteeni on eräs keskisuomalainen päiväkotikoti, jossa on käytetty Sapere-menetelmää jo useamman vuoden ajan. Tutkimukseeni osallistui päiväkodin kaksi 5–6-vuotiaiden lasten ryhmää. Tutkimuslupakirjeitä jaettiin aluksi vain esiopetusikäisten lasten koteihin. Lupia ei kuitenkaan palautunut riittävästi esiopetusikäisten lasten vanhemmilta, joten niitä jaettiin myös 5-vuotiaiden lasten koteihin. Lupien palautus oli lokakuussa 2012. Molemmista ryhmistä tutkimukseen osallistui kuusi lasta. Tutkimukseni aineisto koostuu kaikkiaan kahdentoista 5–6-vuotiaan lapsen haastattelusta sekä kahdestatoista piirustuksesta. Lapsista kymmenen oli 6-vuotiaita ja kaksi 5-vuotiaita. Tyttöjä heistä oli seitsemän ja poikia viisi. Esiopetusikäisiä heistä oli tut-

kimushetkellä yksitoista. Valitsin kyseisen ikäryhmän, koska 5–6-vuotiailla lapsilla on laajempi sanavarasto kuin aivan pienillä lapsilla, minkä vuoksi he soveltuvat haastattelututkimukseen nuorempia lapsia paremmin (ks. Wilson & Powell 2001, 18).

Aineiston keruun toteutin päiväkodin tiloissa kolmena eri päivänä aamupäivisin, jolloin se sopi parhaiten ryhmien omiin aikatauluihin. Olin päiväkodilla kunakin aineistonkeruupäivänä keskimäärin 2–3 tuntia. Päiväkoti ja lapset eivät olleet minulle ennestään tuttuja, mutta lapsille oli kuitenkin kerrottu haastatteluista etukäteen ja he osasivat odottaa niitä. Osallistuin ryhmien toimintaan ainoastaan esittelemälläni itseäni, ja aloitin haastattelut usein melkein saman tien päiväkodille saavuttuani. Tässä vaiheessa pyysin myös lapsilta luvat haastatteluun. Haastatteluiden kestot nauhoitettuna olivat 12–24 minuuttia.

6.2.2 Teemahaastattelu parihaastatteluna

Menetelmäksi lasten ruokailukokemusten selvittämiseen valitsin lasten haastattelun ja piirustukset. Laadullisella haastattelulla saadaankin tietoa haastateltavien kokemuksista, mielipiteistä, tunteista ja tietämyksestä (Patton 2002, 4). Valitsin haastattelun aineistonkeruumenetelmäksi siitä syystä, että yksinkertaisin tapa selvittää tutkittavien ajatuksia, käsityksiä ja kokemuksia on kysyä niitä heiltä suoraan (Eskola & Vastamäki 2010, 26; Tuomi & Sarajärvi 2009, 72). Näen lapset tutkimuksessani subjekteina ja aktiivisina osapuolina, jolle halusin antaa mahdollisuuden kertoa vapaasti kokemuksistaan. Lisäksi haastattelun valintaa aineistonkeruumenetelmäksi puolsi se, että haastattelu soveltuu hyvin tilanteisiin, joissa aihetta ei ole tutkittu paljon. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 205.) Kuten jo edellä olen todennut, varhaiskasvatustutkimuksen lasten ruokailukokemuksia ei ole aikaisemmin juuri tutkittu kysymällä niistä heiltä itseltään.

Haastattelut olivat muodoltaan puolistrukturoituja teemahaastatteluja. Teemahaastattelussa samat teemat ja aihepiirit käydään läpi jokaisen haastateltavan kanssa, mutta kysymysten muoto ja järjestys saattavat vaihdella. Valitsin aineistonkeruumenetel-

mäksi puolistrukturoidun teemahaastattelun, koska siinä on tilaa myös vapaammalle etenemiselle ja keskustelulle. (Eskola & Vastamäki 2010; Patton 2002, 343–344.) Puolistrukturoidun haastattelusta tekee se, että haastateltava saa vastata omin sanoin ilman valmiita vastausvaihtoehtoja (Eskola & Vastamäki 2010, 28). Puolistrukturoidun haastattelun valinnalla halusin tukea lasten vapaata kerrontaa ja välttää lasten johdattelemista, mitä suljetut kysymykset olisivat voineet aiheuttaa. Käytin paljon millainen-sanalla alkavia kysymyksiä, jotka Westcottin ja Littletonin (2005, 151) mukaan rohkaisevat lapsia antamaan pidempiä ja yksityiskohtaisempia vastauksia kuin tarkoin määritetyt tai suljetut kysymykset.

Toteutin puolistrukturoidut haastattelut parihaastatteluina ja yksilöhaastatteluina. Tavoitteeni oli toteuttaa kaikki haastattelut parihaastatteluna, mutta lopulta haastatteluista viisi oli lasten parihaastattelua ja kaksi yksilöhaastattelua. Yksilöhaastattelut johtuivat siitä, että haastateltavia lapsia oli joinakin haastattelupäivinä pariton määrä. Käytännön asioiden, kuten ryhmien omien aikataulujen ja toiminnan, kannalta oli helpompaa tehdä haastattelut samana päivänä kuin esimerkiksi siirtää niitä toiseen ajankohtaan. Haastatteluparit muodostuivat lastentarhanopettajien päätösten mukaan, ja ne olivat niin kahden pojan tai kahden tytön muodostamia kuin yhden pojan tai yhden tytön muodostamia. Lastentarhanopettajien muodostamat parit toimivat hyvin, enkä olisi ehkä itse osannut muodostaa pareja yhtä sujuvasti. Haastatteluni lasten kanssa olivat muodoltaan hyvin paljon kysymys-vastaus-tyyppisiä. Varsinaisten kysymysten lisäksi esitin lapsille usein lisäkysymyksiä tarkentamaan ja täydentämään heidän vastauksiaan. Kysymyksistä osa oli keskenään samankaltaisia ja saatoinkin kysyä samaa asiaa monin eri tavoin, jotta lapset varmasti ymmärtäisivät, mitä tarkoitin. Lisäkysymyksiä olin kirjannut valmiiksi haastattelurunkoon (ks. liite 1).

Parihaastatteluja lasten haastattelun menetelmänä puoltaa yksilöhaastattelun sijaan se, että tilanne, jossa lapsia on useita, voi olla heille tutumpi ja rennompaa kuin sellainen, jossa lapsi olisi tutkijan kanssa kahden (Einarsdóttir 2007, 200). Pari- tai ryhmähaastattelun etuna on myös se, että lasten yksilöllinen osallistuminen voi parantua ryhmässä (Freeman & Mathison 2009, 66). Tämä vastaa hyvin omaa kokemustani, sillä koin, että lapset saivat parihaastattelussa tukea ja rohkeutta toisiltaan. Lapsissa on toki yksilöllisiäkin eroja, mutta ero oli mielestäni silti huomattava näiden kahden

haastattelumenetelmän välillä; tekemissäni yksilöhaastatteluissa lapset olivat selvästi vähäsanaisempia kuin parihaastatteluissa. Yhdeksi ryhmä- tai parihaastatteluiden pulmaksi voi nousta asioiden luottamuksellisuus (Freeman & Mathison 2009, 66). Tutkimuksessani samaan aikaan haastattelussa olleet lapset kuuluivat toistensa vastauksia, mutta se ei kuitenkaan muodostanut vakavaa luottamuksellisuusongelmaa, sillä ruokailu ei ole kovin arkaluontoinen aihe. Ongelmana parihaastattelussa voi olla myös, että yksi henkilö dominoi ryhmässä. Myös omissa haastatteluissani jotkut lapsista olivat muita enemmän äänessä. Hirsjärvi ja Hurme (2009) neuvovat, että haastattelijan kannattaa tällaisissa tilanteissa pyytää myös hiljaisemmilta osapuolilta kommentteja. (Hirsjärvi & Hurme 2009, 63.) Pyrinkin kysymään aina myös toisen lapsen mielipidettä asiaan, jos huomasin, että vain toinen lapsista antoi vastauksia.

Haastatteluiden aluksi selitin lapsille, mitä olin tekemässä ja miksi. Kerroin lapsille tutkimukseni tarkoituksesta ja haastattelun sisällöstä, kuten Freeman ja Mathison (2009, 96) muistuttavat tekemään. Erityisesti pienille lapsille on tärkeää kuvata haastattelun tarkoitus selkeästi (Cameron 2005, 599; Freeman & Mathison 2009, 43–44). Korostin lapsille, että he saavat kertoa aivan omat mielipiteensä ja ajatuksensa kysymiini asioihin. Wilsonin ja Powellin (2001, 46) neuvoja noudattaen esittelin lapsille myös käyttämäni mp3-nauhurin ja selitin sen merkityksen. Cameron (2005, 603) puolestaan ohjeistaa, että haastattelut on hyvä aloittaa puhumalla lapsille tutuista aiheista. Esitinkin lapsille aluksi lämmittelykysymyksiä heidän nimistään, iästään sekä heille mieluisista ja epämieluisista ruoista. Jotkut lapset alkoivat haastattelutilanteen aluksi myös itse kertoa heille merkityksellisistä tai viime aikoina tapahtuneista asioista, mikä sekini toimi hyvänä lämmittelynä itse haastatteluun.

Litteroin haastattelut mahdollisimman pian haastatteluista seuraavina päivinä, jolloin ne olivat vielä tuoreessa muistissa. Litteroitua aineistoa kertyi yhteensä 64 sivua fonttikoolla 12 ja rivivälillä 1,5. Nauhoitetun aineiston kesto oli yhteensä noin 121 minuuttia. Litteroin haastattelut sanasta sanaan tarkkuudella, johon otin mukaan myös lyhyet kommentit, kuten ”mm” ja ”joo”. Jätin litteroimatta joitain kohtia, jotka eivät liittyneet ollenkaan haastattelukysymyksiin, kuten nauhurin esittelyn lapsille tai sen, kun joku lapsista kertoi haastattelun lomassa esimerkiksi viime aikojen tekemisistään. Tällaisia kohtia voi Ruusuvooren, Nikanderin ja Hyvärisen (2010, 14)

mukaan jättää litteroimatta. Parihaastatteluiden litterointi oli haastavaa, enkä aina erottanut ensimmäisellä kuuntelukerralla kumpi lapsista oli äänessä. Tämä onkin tyypillisesti suurin ongelma ryhmä- tai parihaastatteluiden purkamisessa (Hirsjärvi & Hurme 2009, 63). Tarkastin lasten puheenvuorot kuitenkin kuuntelemalla nauhaa uudelleen, kunnes olin varma siitä, kumpi lapsista puhui. Tutkittavien anonymiteetin turvasin muuttamalla kaikkien esiin tulleiden henkilöiden ja paikkojen nimet heti litterointivaiheessa, kuten Ruoppila (1999, 41) ohjeistaa.

6.2.3 Piirustukset lasten kokemusten selvittämisessä

Tutkimusaineistoni koostui haastatteluiden lisäksi lasten piirustuksista. Piirustusten aiheena oli mukava ruokailutilanne, joka sai olla joko todellinen tai lapsen itsensä kuvittelema. Piirustuksilla pyrin selvittämään, mitä lapset pitävät tärkeinä ja keskeisinä asioina mukavissa ruokailutilanteissa. Piirustuksia samantapaiseen tutkimustarkoitukseen on käyttänyt Punch (2002, 331), joka selvitti piirustusten avulla, mitä lapset pitivät tärkeinä asioina ja näkökulmina elämässään.

Valitsemalla piirustukset aineiston keruun osaksi huomioin sen, että lapset kertovat asioista sanojen lisäksi myös kehollaan sekä leluja ja muita välineitä apuna käyttämällä (Alasuutari 2005, 146; Cameron 2005, 606). Lasten haastatteluun yhdistetyt piirustukset voivat myös auttaa haastattelun syventämisessä ja liittämässä lasten omaan kokemus- ja elämysmaailmaan (Aarnos 2010, 178). Kuvia ja piirroksia kutsutaan projektiivisiksi menetelmiksi, mikä tarkoittaa, että lapsi heijastaa kuvaan omaa itseään ja puhuessaan kuvasta kertoo myös siihen heijastuneesta minästään (Aarnos 2010, 178). Lasten piirustukset edustavat myös erilaisia lasten omaksumia merkityksiä ja arvoja (Freeman & Mathison 2009, 111). Piirtämistä tutkimusmenetelmänä puoltaa se, että lapsilla on taipumus innostua käsillä tehtävästä, vuorovaikutteisesta ja kokemuksellisesta toiminnasta (Freeman & Mathison 2009, 112).

Valintaani ottaa piirustukset aineistonkeruumenetelmäksi perusteleo myös se, että esimerkiksi valokuvilla tai piirustuksilla voidaan pyrkiä tekemään tutkimustilanteesta lapsille mukava ja hyödyntää heidän kiinnostuksen kohteitaan (Alasuutari 2005,

146). Tutkimuksessani piirtäminen toimi myös eräänlaisena lämmittelynä aiheeseen, sillä piirtäminen tapahtui yhtä lasta lukuun ottamatta ennen haastatteluja. Piirustustilanteiden aluksi luin lapsille ohjeet piirustustehtävään, joissa pyysin lapsi miettimään, millainen on mukava ruokailutilanne. Apukysymyksinä esitin, millaisessa paikassa on mukavaa syödä, mitä siellä tapahtuu, ketä siellä on paikalla ja mitä he syövät. Ohjeistuksen jälkeen lapset saivat vapaasti piirtää, mitä halusivat. Istuin piirtämisen aikana lasten kanssa samassa pöydässä ja käytin tilanteet lasten havainnointiin ja lapsiin tutustumiseen. Juttelimme lasten kanssa piirtämisen aikana itse piirustuksista mutta myös muista asioista, joita lapset toivat esille. Piirustustilanteen aikana en juuri esittänyt lapsille kysymyksiä, vaan annoin heidän jutella vapaasti. Pyrkimykseni oli näin menettelemällä luoda tilanteesta lapsille mukava ja saada heidät rentoutumaan vieraan tutkijan läsnä ollessa (ks. Cameron 2005, 606).

Tarkoitukseni oli toteuttaa piirtäminen ennen haastatteluja siten, että samana päivänä haastatteluun osallistuvat lapset piirtäisivät yhtenä ryhmänä. Käytännössä tämä ei kuitenkaan aina onnistunut muun muassa sen vuoksi, että joku lapsista saattoi tulla vasta myöhemmin hoitoon. Myös piirustusryhmien koot vaihtelivat: piirustustilanteissa oli joko viisi, kolme tai kaksi lasta ja kahdessa tilanteessa ainoastaan yksi lapsi. Toinen näistä yksittäisistä lapsista piirsi vasta haastattelun jälkeen. Kun piirustukset olivat valmiit, jokainen lapsi sai vuorollaan kertoa piirustuksestaan muille. Samalla esitin lapsille muutamia kysymyksiä piirustuksista ja kirjoitin heidän kertomansa asiat muistiin. Lasten kuuleminen aikuisen tulkinnan sijaan on tärkeää heidän piirustustensa tarkastelussa, sillä näin saadaan selville, mitä lapset todella ajattelevat ja ovat halunneet kuvata (Clark 2005, 49; Einarsdóttir 2007, 201; Punch 2002, 331).

6.2.4 Osallistavat menetelmät

Uuden lapsuudentutkimuksen mukainen ajattelu korostaa, että lasten kuuleminen ja osallisuus edellyttävät tarkoituksenmukaisten ja lapsille sopivien menetelmien käyttöä (Einarsdóttir 2007, 197; Punch 2002, 329–330). Tämän voi nähdä eräänlaisena lapsen iän ja kehitystason huomioimisena, mitä peräänkuulutetaan myös YK:n lapsen oikeuksien sopimuksessa. Toisaalta se, että lasten kuuleminen edellyttää aivan erityi-

sia menetelmiä, voidaan tulkita näkemyksenä, että lapset olisivat jotenkin vajavaisia eivätkä yhtä taitavia kuin aikuiset tutkittavat. Lasten osallisuutta painottavien tutkimusmenetelmien eettisyyteen liittyen voisikin pohtia, että jos lapset nähdään kompetentteina sosiaalisina toimijoina, miksi edes tarvitaan erityisiä lapsiystävällisiä menetelmiä kommunikointiin heidän kanssaan? Eivätkö erityiset menetelmät juuri tee heistä jollain tapaa epäpäteviä tai osaamattomampia ja korosta heidän heikkoa asemaansa? (Punch 2002, 321.)

Asian voi kuitenkin nähdä myös toisella tavalla. Cameron (2005, 606) muistuttaa, että erityisesti pienet lapset saattavat tarvita muita menetelmiä kuin puhumista kokemustensa kuvailuun. Vaikka lapset siis nähtäisiin kompetentteina oman elämänsä asiantuntijoina, he tarvitsevat ehkä tiettyjä menetelmiä tai tietynlaista toimintaa, jotta alkavat puhua ajatuksistaan ja kokemuksistaan. Lapsille ei ole myöskään välttämättä tarkoituksenmukaista esittää täsmällisiä kysymyksiä, vaan tärkeää on saada lapset kertomaan ja keskustelemaan (Aarnos 2010, 176). Cameronin (2005, 606) mukaan olennaista osallistavien menetelmien käytössä on, että ne vapauttavat lapset tavanomaisista keskusteluun perustuvista menetelmistä ja tarjoavat mahdollisuuden osallistua ilmaisuvoimaiseen ja mielikuvitukselliseen toimintaan.

Eettisyyden kannalta osallistavien menetelmien käytön haasteena on toimia siten, ettei lapsiin suhtauduta alentuvasti ja että heidän taitonsa tunnustetaan. Samalla tulisi kuitenkin huolehtia, että tutkimukseen osallistuminen on lapsille miellyttävää sekä helpottaa heidän kykyään kertoa näkemyksistään. (Punch 2002, 337). Osallistavien menetelmien käyttö on siis jatkuvaa tasapainoilua lasten pätevyden tunnustamisen ja toisaalta lasten kerronnan helpottamisen välillä. Lisäksi on hyvä pitää mielessä, että vaikka lasten osallisuutta painottavien menetelmien käytössä nähdään paljon myönteisiä puolia, tulisi liikaa yleistämistä kuitenkin välttää. Tutkijoiden olisi hyvä muistaa, että kaikki lapset eivät välttämättä pidä näistä "hauskoista" menetelmistä ja ole niissä taitavia (Punch 2002, 329). Esimerkiksi käyttämäni piirtäminen nähdään usein menetelmänä, johon lapsilla on luonnollinen taipumus tai taito. Kaikki lapset eivät kuitenkaan välttämättä innostu kuvallisesta ilmaisusta. Lapset ovat moninaisia ja heidän taitonsa ja kiinnostuksen kohteensa ovat yksilöllisiä, aivan kuten aikuisilla-kin. (Freeman & Mathison 2009, 112; Punch 2002, 329, 337.)

6.3 Aineiston analyysi

6.3.1 Haastatteluaineiston fenomenografinen analyysi

Tutkimukseni analyysimenetelmänä oli fenomenografinen analyysi. Aloitin analyysin lukemalla aineistoa läpi. Pyrin tarkastelemaan aineistoa ilman ennakkokäsityksiä ja -oletuksia, mikä mahdollistaa myös uudet lähestymistavat ja näkökulmat aiheeseen (Ruusu vuori ym. 2010, 14–16). Lukemisen jälkeen minulla oli yleiskuva aineistosta ja olin valmis siirtymään fenomenografisen analyysin vaiheiden suorittamiseen. Seuraavaksi kuvaan fenomenografisen analyysini etenemistä vaihe vaiheelta.

1. vaihe

Aloitin fenomenografisen analyysin etsimällä aineistosta merkitysyksiköitä, kuten Huusko ja Paloniemi (2006, 166–167) sekä Niikko (2003, 33) ohjeistavat. Merkitysyksiköt ovat tutkimuksen ongelmanasettelun kannalta kiinnostavia ja merkityksellisiä ilmaisuja (Niikko 2003, 33–34) ja fenomenografisen analyysin analyysiyksiköitä (Valkonen 2006, 33). Fenomenografisessa analyysissä keskitytään alusta alkaen ilmauksiin, ei niitä tuottaneisiin henkilöihin (Niikko 2003, 33). Tarkoituksena ei ole keskittyä yksittäisten henkilöiden kokemuksiin, vaan etsiä aineistosta kaikki ne erilaiset tavat käsittää tutkimuksen kohteena oleva ilmiö, joita tutkittavilla on (Ahonen 1994, 127; Barnard, McCosker & Gerber 1999, 213; Niikko 2003, 33). Fenomenografisessa tutkimuksessa keskeistä ei ole käsitysten määrällinen jakautuminen vaan kiinnostuksen kohteena ovat käsitysten laadulliset erot. Sen vuoksi myös hyvin marginaalinen käsitys voi olla teoreettisesti mielenkiintoinen. (Huusko & Paloniemi 2006, 169.)

Merkitysyksikkönä fenomenografisessa analyysissä voi olla sana, lause, tekstin kappale tai laajempi kokonaisuus (Niikko 2003, 33). Tutkimuksessani merkitysyksiköt olivat yksittäisiä sanoja, sanojen yhdistelmiä tai kokonaisia lauseita. Ne olivat lasten suoria vastauksia haastattelukysymyksiin tai muutoin heidän ilmaisemiaan asioita, jotka liittyivät olennaisesti tutkimuksen tehtävään. Merkitsin merkitysyksiköt litteroituun haastatteluaineistoon tekstinkäsittelyohjelmaa apuna käyttäen eri väreillä. Jo-

kainen lapsi ilmaisi haastatteluissa hyvin monenlaisia käsityksiä ruokailutilanteista. Joskus yksikin lause saattoi sisältää useamman käsityksen. Lisäksi lapsi saattoi ilmaista saman asian useammalla tavalla eri yhteyksissä, jolloin kuitenkin sisällytin nämä ilmaukset aineistooni erillisinä. Tämä tuntui loogiselta, koska silloin tulin varmasti huomioineeksi kaikki lasten esittämät käsitykset ja ilmausten erilaiset vivahdet. Alla on viisi esimerkkiä litteroituun tekstiin merkitsemistäni merkitysyksiköistä.

H: Mm-m, pitääkö lautanen syödä aina tyhjäksi?

Kaisla: Joo.

Venla: (1) Ei oo pakko, jos ei tykkää siitä ruoasta mutta (2) aina on pakko ottaa pieni annos ja maistaa.

H: Joo, ni aina pitää maistaa joo.

Venla: (3) Ja sitte loput voi viedä biojätteeseen.

H: Joo. Mitäs tapahtuu, jos ei haluaakaan maistaa ollenkaa?

Venla: No sit sen melkein joutuu niin tekee, että tota (4) se viedään niinku tonne sohvalle, ku siinä on semmone odotuspenkki, ni sinne, sinne miettimään, että maistaako vaiko eikö. (5) Jos ei maista, ni sit se saa olla iha ilman leipiä tai ruokia.

Merkitysyksiköitä kertyi aineiston läpikäymisen jälkeen 359. Keräämäni merkitysyksiköt järjestin siten, että listasin jokaisen haastattelukysymyksen alle kaikki siihen liittyvät ilmaukset. Tässä vaiheessa en vielä ollenkaan yhdistellyt samankaltaisia merkitysyksiköitä, kuten Valkosen (2006) mukaan on tärkeää toimia. Vaikka jotkut ilmauksista saattaisivatkin myöhemmin yhdistyä samaksi käsitykseksi, on ne tärkeää vielä analysoida tässä vaiheessa eritellä, jotta voidaan löytää koko käsitysten kirjo (Valkonen 2006, 34). Ennen analyysin seuraavaan vaiheeseen siirtymistä jätin 359 merkitysyksikön summasta pois lasten en tiedä ja ei-vastaukset (yhteensä 46 kappaletta). Lisäksi jätin summasta pois sellaiset vastaukset, joita lapsi ei ollut oman tulkintani mukaan esittänyt tosissaan, vaan hän oli pelleillyt vastatessaan, sekä jotkin muut tutkimuksen kannalta irralliset vastaukset, kuten muutaman lapsen kertomukset hampaan irtoamisesta ruokailun yhteydessä tai sen, että kaikki oli syödessä ikävää (yhteensä 9 kappaletta). Näin ollen lopulliseen analyysiin jäi edellä mainitsemieni karsimisten jälkeen yhteensä 304 merkitysyksikköä.

2. vaihe

Fenomenografisen analyysin toisessa vaiheessa aloin järjestää ja luokitella merkitysyksiköitä ryhmiksi ja teemoiksi, kuten Niikko (2003, 34) ohjeistaa. Olennaista analyysin tässä vaiheessa on, että luokittelu ja ryhmittely nousevat aineistosta eikä

merkitysyksikköjä soviteta ennalta tehtyyn luokittelurunkoon (Niikko 2003, 34). Ryhmittelin merkitysyksiköitä niitä kuvaavien yläotsikoiden alle ja yhdistelin samankaltaisia ryhmiä. Käytännössä tämä vaihe tarkoitti ilmausten siirtelyä eri otsikoiden alle tekstinkäsittelyohjelman ”kopioi” ja ”liitä” -toiminnoilla. Esimerkiksi käsitysryhmä ”Säännöt päiväkodin ruokailussa” sisälsi seuraavanlaisia merkitysyksiköistä muodostettuja alaryhmiä: pitää käyttäytyä, hiljaisuus ja ruokarauha, istutaan kunnolla, ei saa leikkiä ruoalla eikä ruokailuvälineillä, ei saa potkia tai tönä. Esimerkkite tästä analyysin vaiheesta löytyy liitteestä 2.

Seuraavaksi jatkoin ryhmittelyä edelleen teemoittain. Teemat olivat samat kuin haastattelurungossa, eli päiväkodin ruokailutilanteet, mukavat ruokailutilanteet ja ikävät ruokailutilanteet. Haastattelurungossa yhtenä teemana oli myös ”Ruokailu kotona”, mutta en ottanut sitä omaksi teemakseen enää analyysivaiheessa, koska se ei vastaa suoraan tutkimuskysymyksiini. ”Ruokailu kotona” -teeman vastauksia sisällytin tässä analyysin vaiheessa kuitenkin teemoihin ”Mukavat ruokailutilanteet” ja ”Ikävät ruokailutilanteet”. Jokaiseen teemaan tuli vastauksia useasta haastattelukysymyksestä ja haastattelurungon eri teemoista. Esimerkiksi teemaan ”Ikävät ruokailutilanteet” tuli vastauksia myös haastattelurungon teemoista ”Päiväkodin ruokailutilanteet” ja ”Ruokailu kotona”.

Jouduin myös tarkistamaan uudelleen joitakin jo tekemiäni ryhmittelyjä. Esimerkiksi teemassa ”Ikävät ruokailutilanteet” olin alun perin yhdistänyt kaikki lasten ilmaukset astioiden putoamisesta ja antanut käsitysryhmälle nimen ”Astioita putoaa”. Tarkemmin tarkasteltuna näiden kaikkien ilmausten perimmäinen ajatus ei ollut kuitenkaan sama, mikä tulee esiin alta löytyvistä aineistoesimerkeistä. Ensimmäisessä esimerkissä astioiden putoaminen oli Kerkon ja Leon mielestä ollut tapahtumana ikävä, eli se, että astia oli ylipäättään pudonnut ja mennyt rikki.

H: Onko joskus sattunut jotain ikävää kun olet ollut syömässä?

Kerkko: Öö, on.

H: No?

Kerkko: Yläkerran keittiössä on tippunu lasikulho.

H: Oho, menikse rikki?

Kerkko: Joo.

Leo: Ja mulla on tippunu pöydältä lasi.

Sen sijaan Alinan tapauksessa ikävä kokemus ei ollut astioiden putoaminen itsessään, vaan ikävää oli astioiden putoamisen aiheuttamaa melu, mikä häiritsi ruokarauhaa.

Alina: No se ku siellä on kaikki vaan tippuu ja ei saa rauhasa syyä.

Sain siis olla tarkkana ilmausten ryhmittelyssä, että ymmärsin lasten esittämät asiat varmasti oikealla tavalla enkä tehnyt ilmauksista väärää tulkintoja.

3. vaihe

Fenomenografisen analyysin kolmannessa vaiheessa yhdistelin aikaisemmassa vaiheessa muodostamiani ryhmiä edelleen laaja-alaisemmiksi ylemmän tason kategorioidiksi eli kuvauskategorioidiksi (”category of description”). Kuvauskategoriat ovat siis tuloksena uudelleen ja uudelleen toistuvasta vertailusta ja ryhmittelystä (Cousin 2009, 195). Tutkimuksessani kuvauskategorioiden tarkoitus on kuvata tiivistetysti lasten kokemuksia ruokailutilanteista. Kuvauskategoriat kuvaavat samanlaisuuksia ja erilaisuuksia ja heijastavat koko sitä laadullisesti erilaisten tapojen joukkoa, joilla ilmiötä voidaan kuvata, analysoida ja ymmärtää. Ne kertovat siis, mitä käsityksiä aineistossa esiintyy. Kuvauskategoriat ovat jo itsessään fenomenografisen tutkimuksen päätulos. (Marton 1981, 195–196; Niikko 2003, 37.)

Muodostin alustavat kategoriat mukavista ruokailutilanteista, ikävistä ruokailutilanteista, päiväkodin ruokailutilanteista ja päiväkodin ruokailuun liittyvistä toiveista. Tästä jatkoin kategorioiden tiivistystä ja yhdistelyä edelleen. Esimerkiksi ryhmän päiväkodin ruokailun säännöistä siirsin osaksi päiväkodin ruokailutilanteet -kategoriaa. Myös eri kategorioiden nimet ja sisällöt muokkaantuivat tämän jälkeen vielä paljon. Jotkut ilmauksista olisivat voineet kuulua useampaankin eri kategoriaan ja tällöin jouduin miettimään, mikä on ilmauksen perusajatus. Pohdin esimerkiksi pitkään, kuuluisiko ilmaus ”lapset saivat päättää, mitä ruokaa on” kategoriaan lapset toimijoina vai kategoriaan mieluinen ruoka. Tulin kuitenkin siihen tulokseen, että keskeistä tässä ilmauksessa ei ollut niinkään se, että lapset saivat toivomaansa ruokaa tai lempiruokaansa, kuten muissa mieluinen ruoka -kategorian ilmauksissa. Toivomusten toteutumisen sijaan ilmaus liittyi mielestäni enemmän toimintaan, niin

sanotusti toiveiden toteuttamiseen itse. Tällöin toiveet eivät vain ikään kuin abstraktisti toteudu, vaan lapset itse omalla toiminnallaan toteuttavat ne.

Jatkoin kategorioiden työstämistä, kunnes jäljellä olivat lopulliset kuvauskategoriat. Lasten kokemista mukavista ruokailutilanteista muodostin 6 yläkategoriaa, lasten kokemista ikävistä ruokailutilanteista 5 yläkategoriaa ja lasten päiväkodin ruokailuun liittyvistä kokemuksista 5 yläkategoriaa. Lasten toiveet päiväkodin ruokailutilanteista muodostivat aluksi omat kategoriansa, mutta sisällytin ne lopulta lasten kokemuksiin mukavista ruokailutilanteista. Yläkategorioille muodostin 2–3 alakategoriaa. Seuraavassa taulukossa näkyvät mukavien ruokailutilanteiden ylä- ja alakategoriat sekä kategorioihin liittyvien mainintojen lukumäärät (taulukko 1). Loput tämän analyysivaiheen taulukot löytyvät liitteistä (liite 3).

TAULUKKO 1 Mukaviin ruokailutilanteisiin liittyvien käsitysten kategoriat

Mukaviin ruokailutilanteisiin liittyvät käsitykset	Mainintojen lukumäärät
1. Erityiset asiat	52
A) Syöminen erityisessä paikassa	42
B) Lelut ja leikkiminen	7
C) Juhla	3
2. Mieluisa ruoka ja syömään pääseminen	20
A) Mieluisa ruoka	17
B) Syömään pääseminen	3
3. Tietty ympäristön piirre	19
A) Ulkoilma	8
B) Sisätilat	7
C) Jokin fyysinen elementti	4
4. Lapset toimijoina	18
A) Toiminnanvapaus ja päätäntävalta	15
B) Omatoimisuus ruoan suhteen	3
5. Sosiaalisuus	16
A) Läheiset ihmiset ovat läsnä	13
B) Yhdessä syöminen	3
6. Tunnelma	9
A) Rauhallisuus	5
B) Estetiikka	4
Yhteensä	134

4. vaihe

Fenomenografisen analyysin päätteeksi kuvauskategorioista voidaan rakentaa kuvauskategoriasysteemi tai tulosavaruus (”outcome space”), jonka avulla tulokset lopulta esitetään (Barnard, McCosker & Gerber 1999, 214; Marton 2005, 335). Rakensin tulosistani tulosavaruudet, jotka muodostuvat kuvauskategorioista sekä niihin kuuluvista alakategorioista, käsityksistä ja esimerkkisitaateista (taulukot 2–17). Esittelen tulosavaruuksia tarkemmin luvussa 7.

Tulosavaruudessa tulokset voidaan esittää hierarkkisesti, horisontaalisesti tai vertikaalisesti. Horisontaalisessa tulosavaruudessa kategoriat ovat samanarvoisia toisiinsa nähden ja kategorioiden erot näkyvät vain niiden sisällössä. Vertikaalisessa tulosavaruudessa kategoriat järjestetään nousevaan järjestykseen jonkin kriteerin, kuten ajallisen esiintyvyyden tai yleisyyden perusteella. Hierarkkisessa tulosavaruudessa toiset kategoriat ovat puolestaan sisällöltään ja rakenteeltaan muita kategorioita tärkeämpiä tai kehittyneempiä. (Niikko 2003, 38; Uljens 1989, 46–51.) Tutkimukseni tulosavaruudet ovat vertikaalisia, vaikka niiden sisältämät kuvauskategoriat ovatkin samanarvoisia keskenään. Valitsin vertikaalisen muodon, koska kategorioiden esittäminen tällä tavoin selkeyttää mielestäni tulosten esittämistä. Tulosavaruuteni etenevät vertikaalisesti yleisistä kategorioista harvinaisempiin kategorioihin.

6.3.2 Piirustusten analyysi

Haastatteluiden lisäksi analysoin myös lasten piirustukset. Tein tämän taulukoimalla kuten Freeman ja Mathison (2009, 161) ehdottavat. Piirustusten analyysin tueksi olin pyytänyt myös lapsilta itseltään kuvauksia piirustuksistaan. Useimmat tutkijat ovatkin varovaisia sen suhteen, että tulkitsisivat piirustuksia ilman lasten kommentteja niistä. Kuvia voidaan kyllä ymmärtää ilman, että kuvan tekijä kertoo työstään, mutta silloin ei välttämättä päästä lähellekään sitä, mitä kuvan tekijä on pyrkinyt kuvaamaan esimerkiksi kokemuksistaan. (Freeman & Mathison 2009, 159.) Piirustuksista tekemäni taulukko löytyy liitteestä 4. Taulukkoon olen eritellyt piirustusten aiheet, tapahtuman, paikan tai rakennukset sekä piirustuksissa esiintyvät henkilöt, esineet ja muut elementit.

6.4 Aineistonkeruun eettisyys- ja luotettavuustarkastelut

Lapsia tutkittaessa on tärkeää pohtia tiettyjä eettisyys- ja luotettavuustekijöitä. Lapsia tutkiessaan tutkija joutuu ensinnäkin kohtaamaan monia ”portinvartijoita” ennen kuin saa pääsyn tutkittaviensa luokse (Freeman & Mathison 2009, 37). Ennen aineiston keruuseen ryhtymistä minun oli haettava tutkimusluvat niin kaupungilta, päiväkodilta, lasten vanhemmilta kuin lapsilta itseltään. Prosessi alkoi tutkimusluvan hakemisella Jyväskylän kaupungin päivähoiton johtajalta. Tätä ennen olin jo ollut yhteydessä erääseen Sapere-menetelmää käyttäneeseen päiväkotiin ja sopinut tutkimuksen toteuttamisesta päiväkodin kahdessa ryhmässä. Kaupungin tutkimusluvan jälkeen seuraavana tärkeänä vaiheena oli kirjallisen tutkimusluvan saaminen lasten huoltajilta (ks. Freeman & Mathison 2009, 38; Ruoppila 1999, 32–33). Syyskuussa 2012 toimitin päiväkotiin lasten koteihin jaettavat lupakirjeet ja -lomakkeet. Kirjeessä esitelin tutkimukseni lyhyesti ja pyysin lupaa lasten haastatteluun sekä piirustusten teettämiseen.

Lupakirjeitä ei jaettu kaikkiin koteihin samaan aikaan vaan ryhmien lastentarhanopettajat halusivat jakaa lupakirjeitä vähitellen. Heidän tarkoituksenaan tässä oli, ettei lupia palautuisi enempää kuin oli tarve. Tutkittavien valintaan on siis saattanut liittyä jonkin verran valikointia, mihin en tutkijana voinut tässä tapauksessa kuitenkaan vaikuttaa. Mahdollisen valikoinnin olisi voinut välttää sillä, että lupakirjeet olisi jaettu samaan aikaan kaikkien lasten koteihin. Toisaalta, jos lupia olisi tällöin palautunutkin aivan yli tarpeiden, olisin tutkijana saattanut joutua uudenlaisen eettisen ongelman eteen. Koska pro gradu -tutkielman aineisto on rajallinen, olisin saattanut joutua tuottamaan joillekin luvan saaneille ja tutkimuksesta innostuneille lapsille pettymyksen, kun en olisikaan voinut ottaa heitä kaikkia mukaan tutkimukseeni. Näin on aiemmin käynyt esimerkiksi Vuorisalolle (2010, 113–114).

Kun luvat kaupungilta, päiväkodilta ja vanhemmilta oli saatu, tarvitsin vielä lasten oman suostumuksen tutkimukseen osallistumiseen, kuten Freeman ja Mathison (2009, 43–45) muistuttavat. Vaikka vanhempi antaisi luvan lapsen osallistumiselle, on tärkeää muistaa, että lapsella itsellään on kuitenkin oikeus kieltäytyä osallistumi-

sesta (Ruoppila 1999, 38). Tutkimuksessani pyrin ottamaan huomioon lasten oman halukkuuden kysymällä luvan saaneilta lapsilta, lähtevätkö he kanssani haastatteluun. En kuitenkaan voi olla varma, kuinka vapaaehtoisena lapset haastattelua pitivät, sillä minulle jäi vaikutelma, että lapset kokivat haastattelut vapaaehtoisen toiminnan sijaan enemmänkin jonakin aikuisten ohjaamana, mihin nyt vain oli osallistuttava. Freemanin ja Mathisonin (2009, 70) mukaan lasten voikin olla joskus vaikea kieltäytyä toiminnasta, johon aikuiset heitä kehottavat. Saamaani vaikutelmaan vaikutti esimerkiksi se, että henkilökunta ohjasi lapsia hyvin määrätietoisesti haastatteluihin ja piirustustilanteisiin kanssani. Lisäksi lasten kanssa oli puhuttu haastatteluihin osallistumisesta etukäteen ja haastattelut oli suunniteltu osaksi tiettyjen lasten päivän ohjelmaa. Lasten vapaaehtoista osallistumista voisi tukea sopimalla haastattelukäytännöistä selkeämmin päiväkodin henkilökunnan kanssa ja korostamalla myös heille, että osallistumisen tulee olla lapsille vapaaehtoista.

Haastatteluiden aluksi kerroin lapsille tutkimukseni aiheesta ja heidän antamansa tiedon merkityksestä. Tutkijan velvollisuus ja samalla tutkimusetiikan yksi perusasia onkin kertoa lapselle, mistä tutkimuksessa on kyse, mikä on haastattelijan suhde tutkimuksen muihin henkilöihin ja miten lapsen kertomia tietoja käytetään (Alasuutari 2005, 147–148; Freeman & Mathison 2009, 96). Selitin lapsille tietojen luottamuksellisuuden sanomalla, etten kerro heidän kertomiaan asioita muille aikuisille tai lapsille, vaan ne jäävät vain minulle ja auttavat minua tutkimuksessani (ks. liite 1). Luottamuksellisuuden kertomisen merkityksestä muistuttavat esimerkiksi Freeman ja Mathison (2009, 43) sekä Kirmanen (1999, 204). Sillä, että lapsille annetaan tietoa tutkimuksesta ja haastattelusta, huomioidaan ja kunnioitetaan myös lasten sosiaalista toimijuutta (Alasuutari 2005, 147–148).

6.4.1 Lasten haastattelun ominaispiirteitä

Tutkimuksen eettisyyden ja luotettavuuden kannalta on tärkeää huomata, että lasten haastattelu on luonnollisesti hyvin erilaista kuin aikuisten haastattelu (Hirsjärvi & Hurme 2009, 128–129). Tämä asettaa omat erityisvaatimuksensa myös tutkimuksen eettisyydelle ja luotettavuudelle. Lasten haastattelussa tulee ottaa huomioon muun

muassa haastattelun rakenteen ja siinä käytetyn kielen yksinkertaisuus, haastattelu-ympäristö, haastattelun ilmapiiri, lapsille annettava miettimisaika sekä lasten ja aikuisten valta-asemien ero (Cameron 2005; Smith 2011; Westcott & Littleton 2005; Wilson & Powell 2001). Nämä asiat liittyvät myös toinen toisiinsa, sillä esimerkiksi haastattelu-ympäristö ja -ilmapiiri voivat vaikuttaa hyvin paljon siihen, millainen valta-asetelma tutkijan ja tutkittavien välille muodostuu.

Cameronin (2005, 598) mukaan lasten haastattelun rakenteen ja siinä käytetyn kielen tulisi olla mahdollisimman yksinkertaisia. Tämä on tärkeää, koska pienten lasten ajattelu on vielä hyvin konkreettista. Lapsi saattaa esimerkiksi ajatella, että 20-vuotias henkilö on hyvin vanha, koska 20 on suurin luku, jonka hän tietää. Lapset myös ymmärtävät sanat hyvin kirjaimellisesti. (Wilson & Powell 2001, 5–6, 17.) Pysin muotoilemaan haastattelukysymykseni mahdollisimman selkeiksi ja konkreettiseksi, että lasten olisi helppo ymmärtää ne. Kiinnittämällä huomiota käyttämäni kieleen, pyrin myös varmistamaan sen, että lapset ymmärtävät, mistä tutkimuksessa on kyse. Tämä onkin tärkeä eettisyyden ja luotettavuuden kriteeri koko tutkimuksen kannalta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 131).

Kielen lisäksi lasten haastattelussa on eettisyyden ja luotettavuuden näkökulmasta tärkeää ottaa huomioon haastattelu-ympäristö. Toteutin haastattelut päiväkodin tiloissa, joka on lapsille tuttu ja turvallinen ympäristö ja jossa itse olin vieraalla maalla. Tällainen on hyvä ratkaisu muun muassa Eskolan ja Vastamäen (2010, 30) mukaan. Haastattelu-ympäristössä istumapaikkojen valinnalla voidaan puolestaan pyrkiä vähentämään lasten ja aikuisten välistä eriarvoista valtasuhdetta. Ennen haastatteluita valmistelin haastatteluhuoneeseen istumapaikat, mikä on tärkeää erityisesti kun tutkitaan lapsia (Cameron 2005, 598). Useimmissa haastatteluissani asetelma oli sellainen, että istuimme lasten kanssa samankorkuisilla tuoleilla vastakkain ja olimme näin samalla tasolla. Tällaista asetelmaa suosittelevat muun muassa Wilson ja Powell (2001, 29). Pysin järjestämään istumapaikat tällä tavoin myös siksi, koska pöydän takana istuminen saattaa antaa lapsille vaikutelman, että tutkija on auktoriteettihahmo, joka kuulustelee heitä pöydän takaa (Cameron 2005, 599). Vaihtuvien haastattelutilojen vuoksi istuma-asetelma oli kuitenkin yhdessä haastattelussa myös sellainen, että istuin itse pöydän toisella puolella ja lapset toisella puolella. Koin asetelman

selvästi huonommaksi kuin sellaisen, jossa minun ja lasten välissä ei ollut pöytää. Tuntui, että pöydän takana istuvat lapset jäivät kauas ja jatkuvan kontaktin saaminen heihin oli haastavaa. Pöydän takana istuminen saattaa vähentää myös lasten vapaata kerrontaa, ja sitä tulisikin välttää lapsia haastatellessa (Cameron 2005, 599).

Yhtenä eettisenä näkökulmana tutkimuksessani otin huomioon myös haastattelutilanteen ilmapiirin. Haastatteluympäristön lisäksi mukavan ilmapiirin luomiseen vaikuttavat lapsia haastatellessa haastattelijan käyttämät eleet ja katsekontakti (Westcott & Littleton 2005, 15). Koska nauhoitin haastattelut, minun ei tarvinnut tehdä jatkuvasti muistiinpanoja, vaan saatoin keskittyä kuuntelemaan lapsia ja pitää yllä katsekontaktia. Pysin kuitenkin välttämään liian pistävää tuijottamista, ettei tilanne tuntuisi lapsista epämiellyttävältä. Lisäksi rohkaisin lapsia vapaaseen kerrontaan haastattelun aikana pienillä sanoilla, kuten ”mm” tai ”joo”, sekä päännyökkäyksillä. Wilson ja Powell (2001, 51) suosittelevatkin tällaista toimintatapaa lasten vapaan kerronnan tukemiseen ja rohkaisuun.

Lapsia haastatellessa on tärkeää antaa lapsille myös riittävästi miettimisaikaa. Cameronin (2005, 603) mukaan lasten kerronnan alkuun saaminen voi viedä aikaa. Vaitonainen lapsi saattaa miettiä kysyttyä asiaa, mutta samalla haastattelijatuntee paineita dialogin ylläpitämisestä (Cameron 2005, 603). Haastattelijan haasteena onkin pysyä hiljaa ja maltaa olla täyttämättä keskustelun aukkoja uusilla kysymyksillä (Wilson & Powell 2001, 51). Hiljaisuuden sietämisen haastavuuden huomasin myös omassa tutkimuksessani, kuten seuraavasta esimerkistä käy ilmi.

- H: Mikäs sul on se, mikä on ollu tosi tosi kiva paikka missä oot ollu syö-
mässä, muistatko?*
- Leevi: Mä mietin.*
- H: Tai millon on ollu tosi kivaa syödä?*
- Leevi: Mä mietin, mä sanoin jo.*
- H: Joo, mieti vaa.*
- Leevi: Mm, mm... (mietti)*
- H: Eli milloin ruokailu tai syöminen- (puhe katkeaa lapsen vastaukseen)*
- Leevi: Mäkkäri ja sitten mäkkäri ja sitten semmonen semmone ihan tavalline
ravintola ja se sama, se sama ku Rasmuksella.*

Haastattelijana en millään malttanut odottaa lapsen vastausta hiljaa. Syyllistyin tois-
tuvasti lisäkysymysten esittämiseen, vaikka lapsi ilmaisi selvästi, että haluaa miettiä.

Aikansa mietittyään lapsi kuitenkin esitti varsin pitkän vastauksen. Opin siis kantaan kautta, että lasten haastattelijalta vaaditaan todella kärsivällisyyttä ja kykyä sieittää hiljaisuutta ja että odottaminen kyllä yleensä palkitaan (Wescott & Littleton 2005, 152; Wilson & Powell 2001, 51). Kyseinen esimerkki tapahtui yhdessä ensimmäisistä haastatteluistani, ja huomattuani virheeni otin siitä opiksi – myöhemmissä haastatteluissa siedinkin hiljaisuutta jo paljon paremmin.

6.4.2 Lasten ja aikuisten valta-asemien eron huomioiminen

Edellä esittelin lasten haastattelun ominaispiirteitä, jotka eettisyyden ja luotettavuuden näkökulmasta on tärkeää ottaa huomioon lasten haastattelussa. Niiden lisäksi on tärkeää huomioida lasten ja aikuisten valta-asemien ero (Alasuutari 2005, 152–153; Smith 2011, 14), mitä käsittelin haastatteluympäristön osalta jo edellä. Valta-asemien ero tulee esiin muun muassa siinä, että lapsilla on oletuksia siitä, mitä heiltä vaaditaan, kun he ovat vuorovaikutuksessa aikuisten kanssa. Nämä oletukset taas voivat vaikuttaa lasten vastauksiin haastattelussa. (Westcott & Littleton 2005, 148–149.) Lapset saattavat esimerkiksi yrittää arvata, mitä aikuiset haluavat kuulla tai tuntea paineita siitä, että heidän tulisi vastata oikein (Clark 2005, 492; Punch 2002, 328–332). Haastatteluissani lapset osoittivat joitakin tyypillisiä tapoja, joilla he ovat tottuneet olemaan vuorovaikutuksessa aikuisten kanssa. Esimerkiksi yksi lapsista pyysi puheenvuoroa peukaloa näyttämällä, minkä tulkitsin päiväkodissa opituksi tavaksi.

Myös se, jos lapsi vastaa toistuvasti ”en tiedä” tai ”en muista”, voi olla osoitus hänen pyrkimyksensä antaa aikuiselle vain oikeita vastauksia (Alasuutari 2005, 152–153). Tutkimuksessani tällaisia vastauksia antoi toistuvasti kaksi lapsista. Lasten painetta ”oikeiden” vastausten antamiseen voi kuitenkin vähentää aloittamalla haastattelun helpoilla ja lapsille tutuilla aiheilla, kuten itsekin tein (Cameron 2005, 603). Lisäksi lasten ja aikuisten valta-asemien eroa voi vähentää visuaalisilla menetelmillä, kuten piirtämisellä (Punch 2002, 336). Tutkimuksessani lapset saivatkin piirtää mukavasta ruokailutilanteesta. Tutkimuksessani lasten ja aikuisen valta-asemien erosta esiintyi siis joitakin merkkejä, mutta olin niistä tietoinen ja pyrin vähentämään valtasuhteiden eriarvoisuutta parhaani mukaan.

7 LASTEN KOKEMUKSIA RUOKAILUTILANTEISTA

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni tuloksia, eli sitä, millaisia kokemuksia 5–6-vuotiailla lapsilla oli ruokailutilanteista. Kiinnostukseni kohteena oli, mitkä ovat tyypillisiä tekijöitä lasten kokemissa mukavissa ruokailutilanteissa, mitkä ovat tyypillisiä tekijöitä lasten kokemissa ikävissä ruokailutilanteissa sekä mitä lapset kertovat päiväkodin ruokailutilanteista. Tulosluku etenee tutkimuskysymysten mukaisessa järjestyksessä. Esitän tutkimukseni taulukkomuotoiset tulosavaruudet yksi kerrallaan ja kerron niiden sisällöstä sanallisesti. Lisäksi tarkastelen lasten piirustuksia. Taulukoista löytyvät kuvauskategoriat, alakategoriat, kategorioiden sisältämät käsitykset sekä esimerkkisitaatit. Sulkuihin olen merkinnyt numeroilla ilmaisujen määrän haastatteluaineistossa. Esimerkiksi mukaviin ruokailutilanteisiin liittyvä käsitys ”Yhdessä syöminen (3)” tarkoittaa, että aineistossa esiintyi kolme kertaa ilmaus, jonka mukaan mukaviin ruokailutilanteisiin liittyy syöminen muiden kanssa. Kursivoidut aineisto-esimerkit tekstin sisällä sekä esimerkkisitaatit taulukoissa ovat suoria lainauksia lasten haastatteluista. Kaikki taulukoissa, tekstissä ja aineistositaateissa esiintyvät lasten, aikuisten ja paikkakuntien nimet on muutettu.

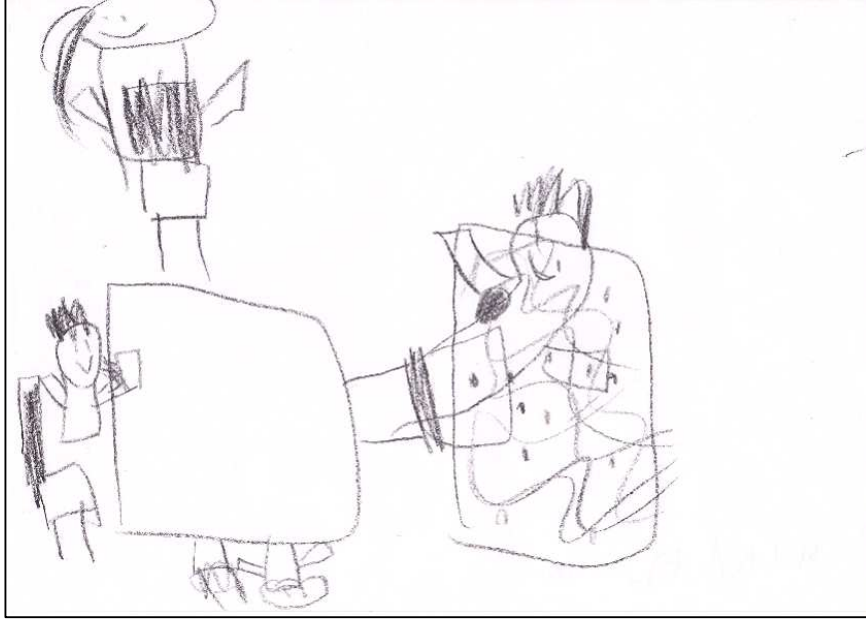
7.1 Lasten kokemukset mukavista ruokailutilanteista

Lasten kokemista mukavista ruokailutilanteista muodostin kuusi kuvauskategoriaa, jotka kuvaavat mukavien ruokailutilanteiden tyypillisiä tekijöitä. Nämä tekijät ovat erityiset asiat, tietty fyysinen elementti, sosiaalisuus, mieluisa ruoka ja syömään pääseminen, lapset toimijoina sekä tunnelma. Selkeästi tyypillisin tekijä lasten kokemisessa mukavissa ruokailutilanteissa olivat ensimmäiseen kuvauskategoriaan kuuluvat erityiset asiat (taulukko 2). Erityisiin asioihin kuuluivat kaikki tavallisesta arjesta poikkeavat kokemukset, joita olivat syöminen jossakin erityisessä, arjesta poikkeavassa paikassa, lelujen saaminen ja leikkiminen ruokailun yhteydessä sekä juhlat.

TAULUKKO 2 Erityiset asiat

KUVAUSKATEGORIA 1. Erityiset asiat (52)	KÄSITYKSET	ESIMERKKISITAATIT
ALAKATEGORIA A) Syöminen erityisessä paikassa (42)	- Ravintolassa, ABC:lla hampurilaisravintolassa tai pizzariassa syöminen (36) - Sisäseikkailupuistossa syöminen (4) - Hotellissa syöminen (1) - Jääkiekkopelissä syöminen (1)	”Mäkissä, Hesburgerissa, hotellissa, mulla on monta paikkaa.” ”Hesburgerissa oli kivaa.” ”Mulla on Hoplopissa kivaa syödä.” ”Jääkiekkopelissä.”
ALAKATEGORIA B) Lelut ja leikkiminen (7)	- On leikkipaikka (5) - Saa leluja ja ilmapalloja (2)	”ABC:lla, koska siellä on leikkipaikka.” ”Ku sieltä saa Hesburgerissa saa niitä leluja.” ”Mäkistä saa leluja ja ilmapalloja.”
ALAKATEGORIA C) Juhla (3)	Juhla/syntymäpäivä (3)	”No aineki mä tekisin sillee, että mä teen huomisen mää teen koko ajan vaan synttäreitä.”

Erityiset asiat painottuivat lasten kokemuksissa syömiseen kodin ulkopuolella, kuten ravintolassa, hampurilaisravintolassa, pizzariassa tai liikennemyymälän ravintolassa syömiseen. Yksi erikoisimmista lapsille myönteisesti mieleen jääneistä ruokailupaikoista oli lentokentän ravintola, jonka yksi lapsista mainitsi. Lisäksi ruokailut sisäseikkailupuistossa, jääkiekkopelissä ja hotellissa olivat olleet lapsille mieluisia kokemuksia. Lapsista Rasmus myös piirsi syömisestä erityisessä paikassa (kuva 1). Rasmus kertoi, että hänen piirustuksessaan on ”paras ruokailupaikka”, jossa hän itse on syömässä ranskalaisia perunoita kuvan vasemmassa reunassa.



Kuva 1 Rasmuksen piirustus mukavasta ruokailutilanteesta

Rasmuksen piirustuksen ruokailupaikka on sama ravintola, josta Rasmus myös puhui haastattelun aikana paljon. Rasmus kertoi, että ravintola on toisessa kaupungissa ”hirveen kaukana” ja hän oli ollut siellä kaksi kertaa perheensä ja sukulaistensa kanssa. Oikealla kuvassa sijaitseva suorakaiteen muotoinen alue on Rasmuksen mukaan ”onnenvesi”, johon voi heittää kolikoita. Sen perusteella, kuinka paljon ja monissa eri yhteyksissä Rasmus kyseisestä ruokailupaikasta puhui, oli siellä ruokailu selvästi jäänyt hänen mieleensä mukavana ja erityisenä kokemuksena.

Rasmuksen kanssa samassa piirtämistilanteessa ollut Leevi innostui piirtämään Rasmuksen kuvalle eräänlaista jatkotarinaa (kuva 2).



Kuva 2 Leevin piirustus mukavasta ruokailutilanteesta

Leevin piirustuksessa pizza-auto kuljettaa pizzaa Rasmuksen piirtämään ravintolaan. Auto ajaa yöllä vesisateessa ja salamoiden iskiessä. Lisäksi auton edessä on puu, joka on juuri kaatumassa tielle. Piirtäessään Leevi kertoi nähneensä pizza-auton kun kotiin tilattiin pizzaa. Pizzaa oli Leevin mukaan tilattu monta kertaa. Leevin piirustuksessa yhdistyivät siis hänelle myönteisesti mieleen jäänyt ruokailukokemus, eli pizzan tilaaminen kotiin, ja toisaalta toisen lapsen piirustuksesta tullut idea kuvitteellisesta tilanteesta. Rasmus ja Leevi olivat kaveruksia, mikä ehkä selittää piirustusten yhdistymisen.

Erityisissä paikoissa syömisen lisäksi ruokailutilanteiden erityisiin asioihin kuuluivat lelut ja leikkiminen. Leluihin sisällytin tässä myös ilmapallot. Lasten mielestä oli ollut mukavaa, jos ruokailun yhteydessä oli saanut leluja tai ruokailupaikassa oli ollut mahdollisuus leikkiä. Tämä teki ruokailutilanteista tavallisesta arjesta poikkeavia. Leluja ja ilmapalloja lapset olivat saaneet muun muassa hampurilaisravintolassa käydessään. Seuraavassa esimerkissä Venla perustelee ABC-liikennemyymälässä syömisestä mukavuutta leikkimismahdollisuudella:

- H: Nii millaisessa paikassa on mukavaa syödä?
 --- (toisen lapsen kommentteja jätetty pois välistä)
- Venla: ABC:lla.
- H: Okei.
- Venla: Koska siellä on leikkipaikka (naurahtaa) ja aina ku me ollaan syöty ruokaa sit me saadaan mennä, ja sillä välin ku iskä hakee ruoan tai äiti, ni sillä välin me saadaan kans.

Mukavien ruokailutilanteiden erityisiin piirteisiin kuuluivat myös juhlat. Lapset puhuivat sekä juhlista yleensä että syntymäpäiväjuhlista. Esimerkiksi Aada kuvasi syntymäpäiväjuhliä seuraavasti: ”Synttärijuhlilla keittiöpöytään ei saa istua, koska pitää mennä omille paikoille ja sitte se on kivaa siellä ku saa syyä kakkua ja paistaa aurinko.” Aadan kokemuksiin syntymäpäiväjuhlista liittyi siis arjesta poikkeavia järjestelyjä, kuten että siellä istutaan muualla kuin keittiöpöydässä. Myös kakun syöminen ja auringonpaiste olivat erityisiä asioita, joka tekivät syntymäpäivistä mukavan kokemuksen.

Toinen tyypillinen tekijä lasten kokemissa mukavissa ruokailutilanteissa olivat ruokaan ja syömään pääsemiseen liittyvät asiat, jotka on kuvattu seuraavassa taulukossa (taulukko 3).

TAULUKKO 3 Mieluisa ruoka ja syömään pääseminen

KUVAUSKATEGORIA 2. Mieluisa ruoka ja syömään pääseminen (20)	KÄSITYKSET	ESIMERKKISITAATIT
ALAKATEGORIA A) Mieluisa ruoka (17)	- Tietty, toivottu ruoka (11) - Makeat herkut (4) - Lempiruoka (2)	”Aina vaan kalakeittoa.” ”Että saisi sellasta ruokaa mitä haluais.” ”Joo ja se (isomummo) anto aina herkkuja, jätskiä, pullaa, kaikkea, karkkia, marmeladia, tikka-reita, kaikkee, suklaata ja kaikkee, jätksejä ja kaikkea.” ”Sitten tulis hyv- lempiruokaa.”
ALAKATEGORIA B) Syömään pääseminen (3)	- Syömään pääseminen (2) - Syömään meneminen (1)	”Sit pääsee istuu penkkien päälle ja.” ”Mun mielestä on hauskaa ku me mennään syömää.”

Lasten kokemiin mukaviin ruokailutilanteisiin liittyi siis herkuttelu tai lapsille muuten mieluinen, heidän toiveidensa mukainen ruoka. Esimerkiksi Alina ilmoitti, että: ”Mä järjestäisin semmosen ruokailupaikan Hesburgerii, että sinne tulis niinku kaikki

mun lempiruokat.” Lapsille mieluisista ruoista kysyttäessä, niin yleisesti kuin päiväkodin ruokia koskien, eniten mainintoja saivat erilaiset keitot, joista kalakeitto ja pinaattikeitto olivat selkeästi suosituimpia. Myös perinteiset jauheliharuoat, kuten makaronilaatikko, jauhelihakastike ja spagetti sekä lihapullat erilaisten lisukkeiden kanssa olivat suosittuja. Muita useita mainintoja keränneitä ruokia olivat perunamuusi, ruisleipä ja maksalaatikko.

Osa lapsista kuvasi heille mieluisia ruokia myös piirustuksissaan mukavista ruokailutilanteista, kuten esimerkiksi Kaisla teki (kuva 3).



Kuva 3 Kaislan piirustus mukavasta ruokailutilanteesta

Kaislan piirustus kuvaa hänen omaa perhettään kotona keittiössä, minkä lisäksi Kaisla piirsi pöydälle lempiruokiaan: leipää, juustoa, omenaa ja mustikkaa. Mieluisten ruokien lisäksi lasten mielestä mukavaa oli myös itse syömään pääseminen ja syömään meneminen. Esimerkiksi Kaisla kuvasi päiväkodin ruokailutilanteita seuraavasti: *”Mun mielestä on hauskaa ku me mennään syömää.”*

Kolmas tyypillinen tekijä lasten kokemissa mukavissa ruokailutilanteissa oli tietty ympäristön piirre (taulukko 4).

TAULUKKO 4 Tietty ympäristön piirre

KUVAUSKATEGORIA 3. Tietty ympäristön piirre (19)	KÄSITYKSET	ESIMERKKISITAATIT
ALAKATEGORIA A) Ulkoilma (8)	- Ulkona tai retkellä oleminen (8)	”Me otettiin sämpylät eväaks ja me puhallettiin siellä retkellä kuplia ja äiti makoili siinä viltillä ja me puhallettiin ihanalla ruohikolla kuplia.”
ALAKATEGORIA B) Sisätilat (7)	- Kotona syöminen (5) - Sisällä syöminen (1) - Päiväkodissa syöminen (1)	”Mä tykkään kotona” ”Ulkona, eiku sisällä. Minä en tykkää et ne ötökät menee mun ruokaa.” ”Ja päiväkotona.”
ALAKATEGORIA C) Jokin fyysinen elementti (4)	- Sohvalla syöminen (2) - Parvekkeen keinussa syöminen (1) - Teltassa syöminen (1)	”Ai missä? Sohvalla.” ”Ja kesällä välillä mä söin jäätelöä yhdessä sellasessa keinussa mun parvekkeella.” ”Mulla on semmonen teltta kotona ni mä aina syön siellä sala.”

Lasten kokemien mukavien ruokailutilanteiden ympäristön piirteisiin kuuluivat syöminen ulkoilmassa tai retkellä ollessa. Eväiden syöminen oli ollut lapsille usein tärkeää. Esimerkiksi Leon mielestä ulkona syömisestä mukavaa teki se, että siellä ”*saa paistaa makkaraa*”. Oona puolestaan kertoi ulkona syömisestä seuraavasti:

”Ihan hauskaa. Yks kerta ku mä menin eka kerta ni me asuttii vanhalla kodilla ja me otettiin sämpylät eväaks ja me puhallettiin siellä retkellä kuplia ja äiti makoili siinä viltillä ja me puhallettiin ihanalla ruohikolla kuplia.”

Eväiden syömisestä lisäksi Oona oli saanut retkellä myös maata auringossa ja puhalttaa saippuakuplia, mikä oli tehnyt kokemuksesta Oonalle mukavan.

Ulkona tai retkellä olemisen ohella myös sisätilat liittyivät lasten kokemiin mukaviin ruokailutilanteisiin. Syöminen oli ollut haastattelumilleni lapsille mieluisaa kotona, päiväkodissa tai sisätiloissa ylipäätään. Esimerkiksi Oona ilmoitti syövänsä mieluiten sisällä, etteivät hyönteiset menisi hänen ruokaansa: ”*Ulkona, eiku sisällä. Minä en tykkää et ne ötökät menee mun ruokaa.*”

Mukavien ruokailutilanteiden ympäristön piirteisiin liittyi lasten kokemuksissa myös jokin tietty fyysinen elementti, joita olivat sohva, parvekkeen keinu ja oma leikkittel-

ta. Muutama lapsi toivoi myös erilaista ruokapöytää päiväkotiin. Kerkko kertoi tiettyyn fyysiseen elementtiin liittyvästä mukavasta kokemuksestaan seuraavasti:

”Tiiätsä mitä? Mulla on semmonen teltta kotona ni mä aina syön siellä salaa. Mä käyn ottaa aina pöytäaikaan ku äiti on pöytäaika, ni salaa ruokaa ja mä syön ne siellä (naurahtaa) äitin lempiruokat (naurahtaa). Sitten mä teen, sitten mä syön siitä vähäse ja sitte tuon ne takasin ja äiti ihmettelee, et minne kaikki ruokat on hävinny.”

Kercon kokema mukava ruokailutilanne liittyi siis omassa piilopaikassa, teltassa salaa syömiseen. Kerkko kertoi kokemuksestaan nauraen, mikä viittaa siihen, että tapahtuma on ollut hänestä hauska ja tuottanut hänelle iloa. Omassa piilopaikassaan Kerkko oli saanut syödä itse valitsemaansa ruokaa silloin kun halusi, äidin tietämättä. Hauskuuden lisäksi tulkitsin, että omassa piilopaikassa ”luvatta” syömiseen liittyi myös jännitystä, mikä teki siitä erityisen mukavan ja mieleenpainuvan kokemuksen.

Neljäs lasten kokemien mukavien ruokailutilanteiden tyypillinen tekijä oli lasten toimijuus (taulukko 5).

TAULUKKO 5 Lapset toimijoina

KUVAUSKATEGORIA 4. Lapset toimijoina (18)	KÄSITYKSET	ESIMERKKISITAATIT
ALAKATEGORIA A) Toiminnanvapaus ja päätäntävalta (15)	- Lattialla syöminen (4) - Saa pelleillä (4) - Saa sotkea (1) - Saa leikkiä (1) - Saa katsoa telkkaria (1) - Ei tarvitse syödä pöydässä (1) - Saa tehdä eri asioita (1) - Ei tarvitse maistella (1) - Lapset saavat päättää, mitä ruokaa on (1)	”Lattialla pelkää aina.” ”No siellä sais pelleillä” ”Siellä sais leikkiä sellasta leikkiä mitä halus.” ”Ja siellä hotellissa on sen takii kivaa syyä, koska siellä saa ihan siellä huoneessa syyä --- ni saa ihan sängyssäki syyä.” ”Sais tehä eri juttuja.” ”Eikä tartte maistella.” ”Mm, että lapset sais päättää mitä haluaa ruoaks.”
ALAKATEGORIA B) Omatoimisuus ruoan suhteen (3)	- Saa ottaa itse ruoan (1) - Saa annostella itse ruoan (1) - Saa hakea itse ruoat (1)	”Otettais iha itse ruoat.” ”Mm, että sais ottaa niin paljon niin vähän ruokaa ku haluu.” ”(Saa) itse hakea ruoat.”

Toimijuuteen liittyi lasten kokemuksissa toiminnanvapaus sekä mahdollisuus päättää asioista, kuten siitä, millaista ruokaa tarjotaan. Toiminnanvapaus tarkoitti muun muassa, ettei tarvitse syödä pöydän ääressä ja että saa syödä lattialla. Aadan mielestä hotellissa syömisestä teki mukavaa erityisesti se, että siellä sai syödä sängyssä, mitä

hän kuvasi seuraavasti: ”*Ja siellä hotellissa on sen takii kivaa syyä, koska siellä saa ihan siellä huoneessa syyä, ei tartte siellä huoneessa pöyässä syyä, ni saa ihan sän-gyssäki syyä.*”

Lisäksi toiminnanvapauteen sisältyivät lasten toiveet siitä, että ruokailussa saisi tehdä mitä haluaa, kuten pelleillä niin kuin Kerkko mainitsi: ”*Haluttais pelleillä ruoan kans.*”, tai sotkea niin kuin Santeri kertoi: ”*Tai sitte vaikka sotkee, heitellä vaikka ruokia.*” Nämä viittaavat toimintaan, joka on yleisten normien ja käyttäytymissääntöjen vastaista. Lapset toivoivat, että he voisivat myös leikkiä tai katsoa televisiota ruokailun yhteydessä. Toiminnanvapauden ja päätäntävällän lisäksi lasten toimijuus sisältää tässä sen, että lapsilla on mahdollisuus omatoimisuuteen ruoan hakemisessa ja annostelussa, kuten esimerkiksi Alina esitti: ”*Mm, että sais ottaa niin paljon niin vähän ruokaa ku haluu.*” Lapset toivoivat siis toiminnan ja päätöksenteon mahdollisuuksia sellaisissa asioissa, joissa nämä mahdollisuudet on yleensä rajattu heiltä aikuisten toimesta.

Viides tyypillinen tekijä lasten kokemissa mukavissa ruokailutilanteissa oli sosiaalisuus (taulukko 6).

TAULUKKO 6 Sosiaalisuus

KUVAUSKATEGORIA 5. Sosiaalisuus (16)	KÄSITYKSET	ESIMERKKISITAATIT
ALAKATEGORIA A) Läheiset ihmiset ovat läsnä (13)	- Perhe, suku, kaverit ovat läsnä (13)	”Mun äiti ja mun isä ja sitte mun isovelji ja ei muita.” ”Mun mielestä, öö, siellä mummon luona.” ”Ja Otso ja Atte ja kaikki ja kaikki mejän serkut olis siellä.” ”Ni ja sitte Leena ja Tytillä on kiva syyä, koska ne on mun parhaimmat kaverit. Mä en malta ees syyä.”
ALAKATEGORIA B) Yhdessä syöminen (3)	- Yhdessä syöminen (3)	”(On mukavaa) et saa jutella kavereitten kanssa.” ”Se ku saa syyä yhdessä.”

Lapsille mukaviin ruokailutilanteisiin liittyi läheisten ihmisten, eli perheen, sukulaisten ja ystävien, läsnäolo. Läheiset ihmiset kuuluivat lasten tyypilliseen vastaukseen erityisesti kun kysyin, millaisen ruokailutilanteen he itse haluaisivat järjestää. Tämä tuli esiin muun muassa Leon ja Kerkon haastattelussa, josta seuraava ote on.

- H: Minkälaisen ruokailutilanteen te järjestäisitte, jos saisitte tehdä ihan mitä vaan? Missä syötäisiin, ketä siellä olisi ja mitä söisitte?*
- Leo: Mun kaikki kaverit.*
- H: Kaikki kaverit tulis.*
- Kerkko: Nii munki kaikki kaverit. Mulla on yli sata kaveria, mulla on täällä yli tuhat kaveria.*

Myös lasten piirustuksissa mukavista ruokailutilanteista esiintyi paljon heille läheisiä ihmisiä. Lapsista yhteensä neljä piirsi itsensä perheenjäsentensä, sukulaistensa tai ystäviensä kanssa. Esimerkiksi Alina piirsi itsensä syömään äitinsä kanssa (kuva 4).



Kuva 4 Alinan piirustus mukavasta ruokailutilanteesta

Alinan piirustuksessa on myös Alinan ystävä Emilia, joka on tullut kylään ja vilkuttaa omalle äidilleen ikkunassa. Läheisten ihmisten läsnäolon lisäksi sosiaalisuuteen kuului myös, että ruokailutilanteissa saa syödä yhdessä muiden kanssa ja että ruokaillessa on juttuseuraa. Esimerkiksi Rasmus totesi, että ruokaillessa on mukavaa ”*et saa jutella kavereitten kanssa*”. Tämän perusteella ruokailu on lapsille siis myös tärkeä sosiaalinen tapahtuma eikä vain ravinnon tarpeen tyydyttämistä.

Kuudes ja viimeinen tyypillinen tekijä lasten kokemissa mukavissa ruokailutilanteissa oli tunnelma (taulukko 7). Tämä kategoria oli lasten esittämien ilmausten perusteella pienin mukaviin ruokailutilanteisiin kuuluva kategoria. Halusin kuitenkin säi-

lyttää sen omana kategorianaan, koska se sisälsi muihin kuvauksen kategorioihin verrattuna selkeästi erilaista tietoa.

TAULUKKO 7 Tunnelma

KUVAUSKATEGORIA 6. Tunnelma (9)	KÄSITYKSET	ESIMERKKISITAATIT
ALAKATEGORIA A) Rauhallisuus (5)	- Hiljaisuus (2) - Ei valiteta ruoasta (1) - Syödään kaikki loppuun (1) - Rauhallisuus (1)	”Pizzeriassa, jossa on hiljaista.” ”Eikä valitettaisi siitä ruoasta.” ”Syötäis kaikki loppuun ja silleen.” ”Että olis rauhallista aina.”
ALAKATEGORIA B) Estetiikka (4)	- Erilainen ruokapöytä (2) - Tunnelmavalaistus (1) - Kukkia pöydissä (1)	”Pöytä ois vähän erilainen.” ”Mä haluaisin, että muute öö öö ruokapöydässä on kukkia.” ”No kotona tapahtuu sillai, että äiti voi panna välillä tunnelmaa --- se panee verhot kiinni ja panee kynttilät ja sammuttaa valot.”

Mukaviin ruokailutilanteisiin liittyi lasten mielestä siis myös rauhallisuus, kuten ruokailutilanteessa vallitseva hiljaisuus. Esimerkiksi Kaisla kertoi, että hänestä olisi mukavaa syödä pizzeriassa, jossa on hiljaista. Rauhallisuuteen kuuluivat myös lasten käsitykset kunnolla käyttäytymisestä, kuten ettei ruoasta valiteta ja että lautaset syödään tyhjiksi. Rauhallisen ilmapiirin lisäksi tunnelmaa ruokailutilanteisiin loivat lasten kokemuksissa esteettiset seikat, kuten miellyttävä sisustus tai tunnelmavalaistus. Esimerkiksi Leevi toivoi päiväkotiin erilaista ruokapöytää.

Leevi: Pöytä ois vähän erilainen.

H: Joo. Millanen pöytä pitäis olla?

Leevi: Semmonen vähän suorakaiteinen.

H: Okei.

Leevi: Ku meillä on vaa ympyräpöytä, ei oo suorakaiteinen.

H: Okei.

Leevi: Se on hienomman näkönen.

H: Joo.

Leevi: Ku tietää mihin menee, ku siin on ne rajat.

H: Joo.

Leevin toivoma pöytä olisi erimallinen ja hänen mielestään hienompi kuin vanhat pöydät. Lisäksi pöydän ”rajat” selkeyttäisivät Leevin mielestä istumapaikkoja ”*ku tietää mihin menee*”. Alinan kokemaan mukavaan ruokailutilanteeseen oli puolestaan kuulunut äidin tekemä tunnelmavalaistus, mistä hän kertoo seuraavassa esimerkissä.

H: *Joo-o, mitä siel kotona tapahtuu kun syödään?*
 Alina: *Öö...*
 H: *Tai missä syötte vaikka?*
 Alina: *No kotona tapahtuu sillai, että äiti voi panna välillä tunnelmaa.*
 H: *Tunnelmaa.*
 Alina: *Nii.*
 H: *Joo, mites se tekee sen?*
 Alina: *No, se panee verhot kiinni ja panee kynttilät.*
 H: *Oi, joo.*
 Alina: *Ja sammuttaa valot.*
 H: *Joo, nonni. Syötte kynttilän valossa sitte.*
 Alina: *Mm.*

Mukavat kokemukset ruokailutilanteista olivat lasten kertomuksissa huomattavasti yleisempiä kuin ikävät kokemukset. Kaikki lapset mainitsivat hyvin monenlaisia mukavien ruokailutilanteiden tekijöitä. Esimerkiksi tässä Alinan ja Jatan haastatteluteessa, jossa he saivat kuvitella mukavaa ruokailutilannetta, tulee esiin hyvin monta edellä kuvattua mukavien ruokailutilanteiden piirrettä: erityinen paikka (1), mieluisat ruoat (2), läheiset ihmiset (3) ja leikkiminen (4).

H: *No, minkäslaisen ruokailutilanteen te järjestäisitte, jos saisitte tehdä ihan mitä vaan, missä syötäisiin ja ketä olisi?*
 Aina: *Mä järjestäisin semmosen ruokailupaikan (1) Hesburgerii, että (2) sinne tulis niinku kaikki mun lempiruoaat.*
 H: *Joo, eli mitkäs ruoat sinne tulis sitte?*
 Alina: *Mm (2) hampurilainen, jäätelö.*
 H: *Mm-m.*
 Alina: *(2) Ja kakkua, mm, ja pinaattikeittoa ja kasvissosekeittoa ja jauheli-harisottoa.*
 H: *Joo-o.*
 Alina: *(2) Ja makaronia ja jauhelihaa.*
 H: *Mm-m. Ketäs siel olis paikalla?*
 Alina: *(3) Äiti ja Anni.*
 H: *Onks se Anni sun sisko vai kukas se on?*
 Alina: *(3) Se on yks kaveri.*
 H: *Kaveri, joo, mm-m. No, minkäslaisen ruokailutilanteen Jatta haluis järjestää, jos saisit tehdä ihan mitä vaan?*
 Jatta: *Mä järjestäisin sellaisen ruokailutilanteen (1) Hoploppii, että (2) sielä sais herkkuja.*
 H: *Joo, millassia herkkuja sais?*
 Jatta: *(2) No muffinsseja ja kakkuja.*
 H: *Joo. Mitäs muuta siel tehtäis sitte?*
 Jatta: *No sitte, mmh...*
 H: *Saisko siel leikkii siellä Hoplopissa kanssa?*
 Jatta: *Joo.*
 H: *Joo.*
 Jatta: *(4) Siellä sais leikkii sellasta leikkiä, mitä haluais.*
 H: *Joo, mm-m. Ketäs siel olis paikalla?*
 Jatta: *(3) Mun äiti ja mun isä ja sitte mun isovelji ja ei muita.*

7.2 Lasten kokemukset ikävistä ruokailutilanteista

Lasten kokemista ikävistä ruokailutilanteista muodostin viisi kuvauskategoriaa, jotka kertovat ikävien ruokailutilanteiden tyypillisistä tekijöistä. Näitä olivat ikävä tapahtuma ruokailun yhteydessä, rauhattomuus, kokemus epäoikeudenmukaisuudesta, toverisuhdeongelmat ja ruokailun puitteet eivät miellytä. Tyypillisin piirre lasten kokemissa ikävissä ruokailutilanteissa oli jokin ikävä tapahtuma, josta muodostin ensimmäisen ikäviin ruokailutilanteisiin liittyvän kuvauskategorian (taulukko 8).

TAULUKKO 8 Ikävä tapahtuma ruokailun yhteydessä

KUVAUSKATEGORIA 1. Ikävä tapahtuma ruokailun yhteydessä (12)	KÄSITYKSET	ESIMERKKISITAATIT
ALAKATEGORIA A) Fyysinen sattuminen (7)	- Itseä sattuu (3) - Toista sattuu (2) - Yleinen sattuminen (2)	”Ku mun kaveri Miro, ku seki oli vauva, se kaato mun penkin ni mua sattuu.” ”No jos toinen tippuu vaikka penkiltä.” ”Jos vaikka sattuu jotai, vaikka tippuu lautanen varpaalle.”
ALAKATEGORIA B) Ikävä sattumus (5)	- Astian putoaminen itseltä tai toiselta (2) - Mummon vieminen sairaalaan (1) - Veli ei löydä avaimia (1) - Humalaiset (1)	”Ja mulla on tippunu pöydältä lasi.” ”Yks päivä ku me oltiin Mirja-mummon kaa, äitin mummon kanssa tota ravintolassa ni se kuoli siellä --- ku ku me vietiin se lääkäriin ni sil oli joku sydänvaiva.” ”No ku mä söin aamupalaa ni mun isovelji lähti kouluun mutta siltä oli avain hukassa.” ”Öö jonku humalaisen kanssa.”

Ikävät tapahtumat ruokailun yhteydessä liittyivät suurimmaksi osaksi siihen, että lapsi itse tai joku toinen henkilö oli satuttanut itsensä fyysisesti esimerkiksi kolauttamalla päänsä tai kaatumalla tuolilta. Sattumisen syynä saattoi olla myös astian putoaminen esimerkiksi lapsen jalalle, kuten Santeri kertoi: ”*Jos vaikka sattuu jotai, vaikka tippuu lautanen varpaalle.*” Leevi puolestaan muisteli ikävää tapahtumaa aina vauvaiästään saakka: ”*Ku mä olin vauva, mun mun yks kaveri, ku mun kaveri Miro, ku seki oli vauva, se kaato mun penkin ni mua sattuu.*” Tämä kertoo siitä, että ruokailuun liittyvät ikävät asiat voivat säilyä lasten mielessä pitkäänkin.

Lasten kokemiin ikäviin ruokailutilanteisiin liittyi myös sellaisia yllättäviä, ikäviä tapahtumia, jotka eivät suoraan liittyneet ruokaan tai syömiseen. Tällaiset tapahtumat olivat sattuneet samaan aikaan kun lapsi oli ollut syömässä. Useimmiten ikävä asia oli tapahtunut jollekin toiselle kuin lapselle itselleen. Seuraavassa esimerkissä Jatta kertoo, miten isovelji ei löytänyt kotiavaimiaan Jatan ollessa aamupalalla:

Jatta: No ku mä söin aamupalaa, ni mun isovelji lähti kouluun, mutta siltä oli avain hukassa.

H: Oho, joo.

Jatta: Sitte sen pitää oottaa niin kauan, että mun isi ja minä tullaan kotiin.

Yhdelle lapsista oli puolestaan sattunut niinkin ikävä tapahtuma, että hänen mummonsa oli kesken perheen yhteisen ravintolakäynnin jouduttu viemään sairaalaan, missä mummo oli myöhemmin kuollut. Ikäviä sattumuksia ruokailun yhteydessä olivat myös se, jos paikalla oli humalaisia ihmisiä, tai jos lapselta itseltään tai joltakin toiselta oli pudonnut astia ja se oli mennyt rikki.

Toinen tyypillinen tekijä lasten kokemissa ikävissä ruokailutilanteissa oli rauhattomuus (taulukko 9).

TAULUKKO 9 Rauhattomuus

KUVAUSKATEGORIA 2.	KÄSITYKSET	ESIMERKKISITAATIT
Rauhattomuus (8)		
ALAKATEGORIA A)		
Melu (5)	Meteli (1) Huutaminen (1) Kirkuminen (1) Astioiden putoamisen aiheuttama melu (1) Ei ole ruokarauhaa (1)	”Siellä on aina niin kova meteli.” ”Kaikki häiritsee ja huutaa.” ”Jos siellä kirkutaa.” ”No se ku siellä on kaikki vaan tippuu ja ei saa rauhassa syyä.”
ALAKATEGORIA B)		
Huono käytös (3)	Pelleily (2) Isä ja pikkuveli tappelevat (1)	”Jos siellä pelleillää, se siinä on ainut.” ”Ja sit siinä joutuu isä ja Miska tappelee.”

Rauhattomuutta lasten kokemuksissa oli aiheuttanut muun muassa melu. Meteli leimasi lasten vastauksia erityisesti päiväkodin ruokailutilanteisiin liittyen. Seuraavassa esimerkissä Kerkko kuvailee päiväkodin ruokailutilanteita:

Kerkko: Siellä on hirveen mekkala.

H: Aijaa häiritseeks se?

Kerkko: Noo kyllä ainaki mua. Mää koko ajan yritän sanoo, että hiljaa mutta puhuminen kovenee ja kovenee ja kovenee.

Melu ei ole siis ainoastaan päiväkodin aikuisia haittaava tekijä, vaan myös lapset pitävät sitä epämieluisana asiana. Lasten kokemuksissa melua oli aiheuttanut se, että joku huutaa tai kirkuu, astioita putoaa tai tilanteessa on yleistä hälyä ja meteliä. Melun lisäksi rauhattomuutta aiheutti huono käytös, kuten pelleileminen. Venlan mielestä ikäviä olivat puolestaan kotona pikkuveljen huonosta käytöksestä aiheutuvat kiisat, mistä seurasi, että: ”*sit siinä joutuu iskä ja Miska tappelee*”.

Kolmas tyypillinen tekijä lasten kokemissa ikävissä ruokailutilanteissa oli kokemus epäoikeudenmukaisuudesta (taulukko 10).

TAULUKKO 10 Kokemus epäoikeudenmukaisuudesta

KUVAUSKATEGORIA 3. Kokemus epäoikeudenmukaisuudesta (8)	KÄSITYKSET	ESIMERKKISITAATIT
ALAKATEGORIA A) Oman tahdon vastaisuus (6)	<ul style="list-style-type: none"> - Pitää syödä ruokaa, josta ei tykkää (1) - Pitää syödä kaikki (1) - Ei halua syödä (1) - Ei jaksa syödä (1) - Ei saa hakea itse ruokaa (1) - On pakko syödä (1) 	<p>”No mun mielestä se on tylsää, että pitää syyä sellasta ruokaa, ettei tykkää.”</p> <p>”Ja mun mielestä se on tylsää, että pitää syyä kaikki.”</p> <p>”Välillä mä en haluu syödä yhtää.”</p> <p>”No varmaan se kun toinen ei jaksa ni.”</p> <p>”Jos ei saa hakee (itse) ruokaa.”</p> <p>”No musta ei oo sitten kivaa syyä, jos mun isi pakottaa.”</p>
ALAKATEGORIA B) Epäoikeudenmukaiset säännöt (2)	<ul style="list-style-type: none"> - Toinen saa eri ruokaa kuin toinen (2) 	<p>”Toinen itkee, koska se ei saanu samaa ruokaa ku se toinen.”</p>

Epäoikeudenmukaisuuden kokemuksiin liittyi se, että lapsen oli täytynyt ruokailun yhteydessä toimia oman tahtonsa vastaisesti. Oli ollut esimerkiksi pakko syödä tai joutui syömään sellaista ruokaa, josta ei pitänyt. Myös se, jos ruokaa ei saanut hakea itse, oli ikävää, kuten Jatta kertoo seuraavassa esimerkissä:

- H: Joo, no onks Jatal mitää tylsää mielessä, mikä on silloin ku syyää ni ois tylsää? Onks siel mittää?*
- Jatta: Jos ei saa hakee ruokaa.*
- H: Joo. Ai, jos ei saa nii itse hakea?*
- Jatta: Ni.*

Epäoikeudenmukaisuuden kokemukseen kuuluivat myös epäoikeudenmukaiset säännöt. Lasten mielestä ikävää oli esimerkiksi se, että toinen lapsi sai eri ruokaa kuin toinen tai vain yksi lapsista sai herkkuja. Seuraavassa esimerkissä Rasmusen ja Leevin haastattelusta tulee esiin jo aiemmin käsittelemäni fyysinen sattuminen sekä kokemus epäoikeudenmukaisista säännöistä.

- H: No, sitte viimeseksi kysyn vielä vähän tämmösistä ikävistä ruokailutilanteista, mitkä ei oookaan ollu sitte niin kivoja, niin millon teidän mielestä ruokailu tai syöminen ei ole kivaa?*
- Leevi: No, jos toinen tippuu vaikka.*
- H: Joo.*
- Leevi: Tai tai toi tai toinen itkee, koska se ei saanu samaa ruokaa ku se toinen.*
- H: Joo, miksi se ei oo kivaa?*
- Leevi: Sen takia ku se on epistä.*
- H: Nii, joo. Tuleekos Rasmusel mieleen millon ei oo kivaa ruokailu ja syöminen, millon se ei oo kivaa?*
- Rasmus: No jos toinen saa vaikka karkkii ja toinen joutuu syömään.*
- Leevi: Ruokaa ensiksi sitten karkkii.*
- Rasmus: Ei vain toinen saa ruoaks karkkii ja toinen saa vaa ruokaa.*
- H: Joo, okei.*
- Leevi: Koska se on vähä eri sääntö öö isoilla lapsilla tai aikuisilla.*

Lasten kokemien ikävien ruokailutilanteiden yhtenä tyypillisenä tekijänä oli myös se, että ruokailun puitteet eivät miellyttäneet lapsia. Tästä muodostin neljännen ikäviin ruokailutilanteisiin liittyvän kategorian (taulukko 11).

TAULUKKO 11 Ruokailun puitteet eivät miellytä

KUVAUSKATEGORIA 4. Ruokailun puitteet eivät miellytä (4)	KÄSITYKSET	ESIMERKKISITAATIT
ALAKATEGORIA A) Ruokailupaikka ei miellytä (3)	- Pöydässä syöminen on ikävää (2) - Syöminen toisten kotona on ikävää (1)	”Ei siellä oo oikeestaa kivaa syyä pöydällä.” ”No toisten kotona, toisten kotona ei oo mun mielestä kivaa syödä.”
ALAKATEGORIA B) Tarvittavien välineiden puuttuminen (1)	- Ulkona syöminen on ikävää, jos ei ole pöytää tai eväslinaa (1)	”Hei ulkona! Silleen, jos ei oo mitään pöytää, eikä oo mitää eväslinaa.”

Muutaman lapsen mielestä ikävää oli pöydässä syöminen, mistä esimerkiksi Kerkko kertoi seuraavasti: ”*Öö eei ei oo kivaa syödä oikeestaan öö... lattialla... mä en kauheesti, tai siis ei siellä oo oikeestaa kivaa syyä pöydällä.*” Yhden lapsen mielestä ruokailu oli ikävää myös toisten kotona. Ruokailun puitteet eivät miellyttäneet myöskään, jos ruokailusta puuttuivat tarvittavat välineet, mikä tässä tapauksessa viittasi ulkona syömiseen ilman pöytää tai eväslinaa. Rasmus kertoo tästä seuraavassa esimerkissä:

*H: Millasessa paikassa ei ole kivaa syödä?
Rasmus: Mm en tiää.
Leevi: Enkä minäkää.
H: Okei. No onko-
Rasmus: Hei ulkona!
H: Okei, ai ei oo kiva syyä ulkona?
Rasmus: Mm. Silleen, jos ei oo mitään pöytää.
H: Okei.
Rasmus: Eikä oo mitää eväslinaa.
H: Joo. Entäs jos oiski pöytä ja eväslina?
Rasmus: No sitte ois.
H: Se ois kivaa, joo.*

Viidentenä ja viimeisenä lasten kokemien ikävien ruokailutilanteiden tyypillisenä tekijänä olivat toverisuhdeongelmat (taulukko 12).

TAULUKKO 12 Toverisuhdeongelmat

KUVAUSKATEGORIA 5. Toverisuhdeongelmat (3)	KÄSITYKSET	ESIMERKKISITAATIT
ALAKATEGORIA A) Ei ole kavereita (2)	- Ei ole kavereita (2)	”No sillonku ei oo yhtään kavereita.”
ALAKATEGORIA B) Kiusaaminen (1)	- Isoveli kiusaa ruokapöydässä (1)	”No mun mielestä on se, koska mun isovelji aina välillä kiusaa mua (ruokapöydässä).”

Toverisuhdeongelmiin kuului se, ettei paikalla ollut kavereita. Esimerkiksi Leon mielestä kotona oli ikävää syödä, mitä hän perusteli seuraavasti: ”*Noku siellä ei oo yhtää koskaa melkei yhtää kavereita.*” Kavereiden puuttumisen lisäksi toverisuhdeongelmat liittyivät ruokailun yhteydessä tapahtuvaan kiusaamiseen. Seuraavassa esimerkissä Jatta kertoo, miten isovelji oli kiusannut häntä ruokapöydässä:

- H: No onkos joku asia tylsää kun kotona syödään, tai tyhmää teidän mielestä?*
 --- (toisen lapsen kommentteja jätetty pois välistä)
- Jatta: No mun mielestä on se, koska mun isovelji aina välillä kiusaa mua.*
- H: Ai, hmh. Ai ruokapöydässä?*
- Jatta: Nii, se työntää sen jaloilla sen penkin ja sitte se sanoo isille tai äitille, että Jatta veti taas sen tuolin (epäselvää).*
- H: Ai, joo, nii vaikka sä et oo oikeesti liikuttanu sitä tuolia?*
- Jatta: Nii.*
- H: Joo, hmh, voivoi.*
- Jatta: Ja välillä se työntää sen ni ku mulla on sormet välissä.*
- H: Voi ei, sattuuks sua sitte sormiin?*
- Jatta: Sattuu.*
- H: Joo, höh. Kerroksä sit äitille ja iskälle, mitä se tekee se veikka?*
- Jatta: No sitte ku se ku isi tai äiti kattoo, ni sitte se ei enää koskekkaa siihen tuoliin.*
- H: Joo, aijaa, hmh. Se yrittää vähän huijata, joo. Sanoks sä sitte kuitenkin, että se oikeesti liikutti sitä tuolia?*
- Jatta: No ne ei sano mitään.*
- H: Joo, mut sä sanoksä iskälle ja äitille?*
- Jatta: Sanon, mutta ne sanoo, että minä liikutan sitä.*
- H: Aijaa, eiks ne usko?*
- Jatta: Ei.*
- H: Höh joo, voivoi.*

Esimerkissä Jatta puhuu myös sormien satuttamisesta, mikä liittyy aiemmin esittelemääni ikävien ruokailutilanteiden piirteeseen, fyysiseen sattumiseen (taulukko 8). Vaikutti siltä, että Jatan kannalta tilanteessa oli ollut ikävää myös se, etteivät vanhemmat uskoneet hänen puhuvan totta.

7.3 Mitä lapset kertovat päiväkodin ruokailutilanteista

Siitä, mitä lapset kertoivat päiväkodin ruokailutilanteista, muodostin viisi kuvauskategoriaa: ruokailussa on tietyt säännöt, on ruokaa ja syödään, ruokailua ohjaavat tietyt käytännöt, ruokailutilanteet ovat miellyttäviä ja ruokailutilanteet ovat rauhattoimia. Yleisin asia, mitä lapset kertoivat päiväkodin ruokailutilanteista, oli, että ruokailuun kuuluvat tietyt säännöt (taulukko 13).

TAULUKKO 13 Ruokailussa on tietyt säännöt

KUVAUSKATEGORIA 1. Ruokailussa on tietyt säännöt (63)	KÄSITYKSET	ESIMERKKISITAATIT
ALAKATEGORIA A) Ruoan ottamiseen ja syömiseen liittyvät säännöt (30)	<ul style="list-style-type: none"> - Lautasta ei tarvitse aina syödä tyhjäksi (9) - Ruokaa pitää maistaa (7) - Ruokia otetaan tietyssä järjestyksessä (5) - Lautanen pitää syödä tyhjäksi (3) - Maistamissäännöt (3) - Pienet eivät saa hakea ruokaitse (2) - Ruokaa pitää ottaa kunnan annos (1) 	<p>”Ei tarvi, jos ei halua.”</p> <p>”Aina on pakko ottaa pieni annos ja maistaa.”</p> <p>”Ja näkkärii sitte pitää ottaa ennen jälkiruokaa.”</p> <p>”Pitää (syödä lautanen tyhjäksi).”</p> <p>”Jos joku ei tykkää, ni ei sitte.”</p> <p>”Sitte pitää ottaa jotai niin paljon ku, paljon ku vuotias on.”</p> <p>”Ei vaa aikuiset antaa niille (pienille).”</p> <p>”Joo, mutta ei liian vähän.”</p>
ALAKATEGORIA B) Käytöstavat (28)	<ul style="list-style-type: none"> - Pitää istua kunnolla (5) - Ei saa leikkiä ruokailuvälineillä (4) - Hiljaisuus (4) - Ruokarauha (2) - Ei saa potkia tai töniä (2) - Ei saa pelleillä (2) - Ei saa näyttää kieltä (2) - Ei saa leikkiä ruoalla (1) - Ei saa riehua (1) - Ei saa sotkea (1) - Ei saa mässyttää (1) - Ei saa puhua vessajuttuja (1) - Ei saa leikkiä (1) - Saa koskea vain yhteen leipään (1) 	<p>”Mm, ei saa panna jalkoja pöydälle.”</p> <p>”Ei saa pyörittää mukia.”</p> <p>”Pitää olla hiljaa, että pääsee syömään.”</p> <p>”Ei sais pilata toisten ruokarauhaa”</p> <p>”Aam, ei saa potkia.”</p> <p>”Ei saa pelleillä ruokapöydässä.”</p> <p>”Eikä saa näyttää toiselle ruokailussa kieleä.”</p> <p>”Ei saa leikkiä ruoalla.”</p> <p>”Eikä tota, tota noin sais tota, hirveesti tota riehua sillai.”</p> <p>”Eikä sais öö sotkee tahallaa tai sillee”</p> <p>”Mää tiän, että ei saa ainakaan mässyttää ruoka suussa.”</p> <p>”Ei saa puhua vessajuttuja.”</p> <p>”Ei saa leikkiä.”</p> <p>”Et ei sais hirveesti öö sörkkiä ku otetaa leipiä, ni ei sais koskea ku vaan yhteen leipään.”</p>
ALAKATEGORIA C) Seuraukset syömättömyydestä (5)	<ul style="list-style-type: none"> - Pöytään jääminen (2) - Aikuiset komentavat (1) - Joutuu pois pöydästä miettimään (1) - Ei saa leipää eikä ruokaa (1) 	<p>”No sitte se jää viimeseks syömää.”</p> <p>”Sillo aikuiset komentaa.”</p> <p>”Se viedään niinku tonne sohvalle, ku siinääh on semmone odotusopenkki, ni sinne sinne miettimään.”</p> <p>”Sit se saa olla iha ilman leipiä tai ruokia.”</p>

Lapset kertoivat hyvin monenlaisista säännöistä. Eniten he mainitsivat erilaisista ruoan ottamiseen ja syömiseen liittyvistä säännöistä. Ruokia kuului muun muassa ottaa tietyssä järjestyksessä: näkkileipää piti ottaa ennen jälkiruokaa ja näkkileivän jälkeen ei saanut enää ottaa lisää ruokaa. Keiton kanssa sen sijaan sai ottaa ruisleivän

jo samalla kertaa keiton kanssa. Jälkiruoka oli puolestaan aivan viimeinen annos, jonka jälkeen ei saanut enää edes leipää. Seuraavassa esimerkissä Alina ja Jatta kertovat ruoan syömiseen liittyvistä säännöistä:

H: Joo, mm-m. Millos sille voi käydä, ettei saa ite hakee?
Jatta: Mm, no jos ei oo vielä syöny ruokaa.
H: Joo, nii ei saa hakee sitte lisää, tai leipää vai?
Alina: Ei.
Jatta: Ei.
H: Joo.
Alina: Ja aina keiton kanssa saa ottaa leivän.
H: Joo, mm-m, nii ai samalla kertaa jo?
Alina: Mm-m.
H: Joo.
Jatta: Mutta pitää ottaa vain ruisleipää keiton kaa.
H: Joo.
Alina: Ja näkkärii sitte pitää ottaa ennen jälkiruokaa.
H: Joo-o, nii jälkiruoka on ihan viimeinen.
Jatta: Nii, sen jälkee ei saa enää syödä ees leipää.
H: Joo, mm-m.
Alina: Nii, tai ottaa lisää ruokaa.

Lasten käsitykset siitä, pitikö lautanen syödä aina tyhjäksi, vaihtelivat. Suurin osa lapsista oli sitä mieltä, että lautasta ei tarvinnut aina syödä tyhjäksi. Esimerkiksi Rasmuksen mukaan ”jos joku ei tykkää, ni ei sitte” tai Kerkon mukaan ”ei iha aina, jos ei jaksa”. Muutama lapsi kertoi kuitenkin, että lautanen täytyi syödä tyhjäksi joka kerta. Venla puolestaan kertoi, että lautasta ei tarvinnut syödä aina tyhjäksi mutta ruokaa täytyi kuitenkin aina maistaa: ”Ei oo pakko, jos ei tykkää siitä ruoasta, mutta aina on pakko ottaa pieni annos ja maistaa.” Lisäksi ruokaa täytyi lasten mukaan ottaa kunnan annos. Lapset myös kertoivat, että pienet lapset eivät saaneet ottaa itse ruokiaan, vaan aikuiset antoivat ruoan heille.

Ruoan ottamiseen ja syömiseen liittyvien sääntöjen lisäksi lapset kertoivat monenlaisista käytöstapoihin liittyvistä säännöistä. Päiväkodin ruokailussa ei saanut lasten mukaan esimerkiksi riehua tai sotkea kuten Venla kertoi: ”Öö, tota pitäis olla rauhallisesti, eikä tota, tota noin sais tota hirveesti tota riehua sillai, eikä sais, öö, sotkee tahallaa tai sillee.” Kiellettyä oli myös leikkiminen ylipäättään sekä ruoalla tai ruokailuvälineillä leikkiminen ja pelleileminen. Leevi tiesi, ettei saanut myöskään ”mässyttää” ruoka suussa. Lisäksi muille oli annettava ruokarauha ja ruokailutilanteessa kuului olla ”hiljainen ruokapöytä”, kuten Rasmus kertoi. Leevi myös kertoi,

että ”pitää olla hiljaa, että pääsee syömään”. Lisäksi käytöstapoihin kuului lasten mukaan, ettei saanut potkia tai töniä toisia, näyttää kieltä tai ”puhua vessajuttuja”.

Päiväkodin ruokailutilanteiden sääntöihin kuului myös, että ruoasta tai syömisestä kieltäytyminen aiheuttaa erilaisia seurauksia. Kerkon mukaan seurauksena kieltäytymisestä oli, että ”sillo aikuiset komentaa”. Seurauksena kieltäytymisestä voi myös olla, että aikuiset kehottavat maistamaan ruokaa tietyn määrän. Esimerkiksi Santeri kertoi yhdestä hyvin tyypillisestä säännöstä, eli että ruokaa tulee ottaa yhtä monta haarukallista tai lusikallista kuin on vuotta: ”Sitte pitää ottaa jotai niin paljon ku, paljon ku vuotias on. Eli mun pitää ottaa, jos mä oon 12, mä en halua, ni ne sanoo, et mun pitää ottaa 12.” Lasten mukaan seurauksena ruoasta kieltäytymisestä voi olla myös, että joutuu jäämään pöytään, kun muut saavat jo nousta pöydästä, tai että aikuiset poistavat pöydästä kesken ruokailun. Esimerkiksi Venla kertoi, mitä voi tapahtua, jos kieltäytyy syömisestä kokonaan:

”No sit sen melkein joutuu niin tekee, että tota se viedään niinku tonne sohvalle, ku siinä on semmone odotuspenkki, ni sinne sinne miettimään, että maistaako vaiko eikö. Jos ei maista, ni sit se saa olla iha ilman leipiä tai ruokia.”

Joskus ruoan syömisestä kieltäytyvän lapsen täytyi siis poistua kokonaan ruokapöydästä miettimään. Jos lapsi ei miettimisestä huolimatta suostunut maistamaan, ei hän Venlan mukaan saanut enää mitään ruokaa.

Päiväkodin ruokailun säännöistä kertova kuvauskategoria sisälsi kaikista tutkimukseni kuvauskategorioista eniten ilmaisuja. Kysyessäni lapsilta säännöistä oli vastauksena usein pitkä luettelo erilaisia sääntöjä, jotka tyypillisesti alkoivat sanoilla ”ei saa”. Esimerkiksi Kerkko ja Leo nimesivät haastattelussaan useamman eri säännön:

H: No, minkälaisia sääntöjä on päiväkodin ruokailussa?

Kerkko: Öö, semmosia, että ruokailussa, että ei saa tehdä mitään, ei saa pelleillä.

H: Joo.

Leo: Ei saa leikkiä ruoalla.

H: Mm-m.

Kerkko: Ei saa leikkiä haarukalla eikä veitsellä, ei saa pistää veistä suuhun.

H: Joo-o.

Leo: Ja ei saa pyörittää mukia.

Kerkko: Eikä saa pistää mukia tähän (laittaa mukin suun eteen).

Erilaiset, ja etenkin kieltomuotoiset säännöt vaikuttivat siis hyvin pitkälti leimaavan lasten kokemuksiä päiväkodin ruokailutilanteista.

Pyytäessäni lapsia kertomaan päiväkodin ruokailutilanteista tai kuvailemaan niitä, moni heistä vastasi yksinkertaisesti, että päiväkodin ruokailutilanteissa on ruokaa ja siellä syödään, mikä muodostaa toisen päiväkodin ruokailutilanteisiin liittyvän kuvauskategorian (taulukko 14).

TAULUKKO 14 On ruokaa ja syödään

KUVAUSKATEGORIA 2. On ruokaa ja syödään (31)	KÄSITYKSET	ESIMERKKISITAATIT
ALAKATEGORIA A) On ruokaa (26)	- Hyvää ruokaa (8) - Tiettyä ruokaa (6) - Kaikenlaista ruokaa (5) - On ruokaa (5) - Paha ruokaa (2)	"Joskus on ihan hyvää (ruokaa)." "Mä oon syönyt pinaattikeittoa täällä jaa perunamuusii." "Kaikkeeta, mitä ne keittön tädit tekee." "Pelkkää ruokaa." "Aina vaa mulle jotain paha."
ALAKATEGORIA B) Syödään (5)	- Syödään (5)	"Siellä syyään."

Useimpien lasten mielestä päiväkodin ruoka oli hyvää. Joidenkin lasten mielestä ruoka oli kuitenkin myös paha, kuten Aada kertoi: *"Aina vaa mulle jotain paha."* Lisäksi lapset kertoivat, että ruoka voi olla hyvin monenlaista ja ruokalajit vaihtelevat. Tyypillinen vastaus oli, että päiväkodissa on jotakin tiettyä ruokaa. Esimerkiksi Rasmus kertoi: *"sitte on salaattia ja jotai ruokaa"*, johon Leevi lisäsi *"salaatinkastiketta"*, ja Rasmus vielä jatkoi: *"ja joskus on jopa sen kaa hilloo"*. Seuraavassa esimerkissä Venla ja Kaisla kertovat päiväkodin ruoista:

H: *No, minkälaista ruokaa päiväkodissa on?*

Kaisla: *Mm, kaikkee.*

Venla: *Hernekeitto.*

Kaisla: *Kaikkeeta, mitä ne keittön tädit tekee.*

H: *Joo. Onks hyvää ruokaa?*

V & K: *On.*

H: *No mikäs on hyvää täällä teijän mielestä, mikä on parasta päiväkodin ruokaa?*

Venla: *Öö, puuro aamupalana ja sitte ruokana öö pinaattilettu ja sitte puolukkahillo, salaatti ja perunamuusi.*

Kaisla: *Munki mielestä on perunamuusi.*

H: *Joo-o.*

Kaisla: *Mun, mä tykkään vaan perunamuusista, en mistää muusta.*

Sen lisäksi, että päiväkodin ruokailutilanteissa tarjotaan erilaisia ruokia, lapset kertoivat, että siellä luonnollisesti syödään. Näin kertovat myös Jatta ja Alina seuraavassa esimerkissä:

H: Joo, no mitäs siellä ruokasalissa sitte tapahtuu?

Jatta: Siellä syyään.

H: Mm-m. Tehäänks siel jotain muuta, tai tekeekö joku jotain muuta?(hiljaisuus) Tuleeks mieleen, mitä siel tehään, tai mitä jotkut tekee?

Alina: Mm, siellä syyään.

Kolmanneksi lapset kertoivat päiväkodin ruokailusta, että sitä ohjaavat tietyt käytännöt (taulukko 15).

TAULUKKO 15 Ruokailua ohjaavat tietyt käytännöt

KUVAUSKATEGORIA 3. Ruokailua ohjaavat tietyt käytännöt (23)	KÄSITYKSET	ESIMERKKISITAATIT
ALAKATEGORIA A) Aikuisten tehtävät (13)	- Aikuiset syövät (9) - Aikuiset pitävät järjestystä (3) - Aikuiset juttelevat (1)	”Ne itse asias kans syö.” ”Sanoo, kuka saa tulla.” ”Ne sillon vähän juttelee.”
ALAKATEGORIA B) Ruokailukäytännöt (10)	- Tietty ruokailutila (6) - Kahden ryhmän lapset ovat syömässä samaan aikaan (1) - Yläkerrassa ruokailukäytännöt ovat erilaiset (1) - Allergikkolapsille tehdään eri ruoat (1) - Mitä ei syö, voi viedä biojätteeseen (1)	”Niillä on semmoset isot tilat, että niillä on omat ruokatilat ja ne hakee vaan kärryillä tota ne kaikki ruoat.” ”Ja sitten ne tekee eri ruokia myös jos on jollain jotain ruokaa, mitä toiset ei saa syödä, niin sit ne tekee aina allergia-ruoat.” ”Ja sitte loput voi viedä biojätteeseen.”

Päiväkodin ruokailutilanteisiin kuuluvia käytäntöjä olivat aikuisten tehtävät ja erilaiset ruokailukäytännöt. Lapset eivät nimenneet aikuisten tehtäviä kovin tarkasti, vaan suurin osa heistä kertoi vain, että aikuisetkin syövät. Muutama lapsi nimesi aikuisten tehtäviksi kuitenkin järjestyksen pitämisen ja ruokailutilanteen ohjaamisen, kuten että aikuiset sanovat, kuka saa tulla ottamaan ruokaa. Aada myös kertoi, että jos jokin putoaa, aikuiset kehottavat nostamaan sen: ”*Ne sanoo, että ole hyvä nosta se.*” Lisäksi Rasmus kertoi, että aikuiset juttelevat ruokailutilanteessa: ”*Ne sillon vähän juttelee.*”

Varsinaisiin ruokailukäytäntöihin päiväkodissa kuului lasten mukaan pääasiassa se, että ruokailu tapahtuu tiettyssä siihen varatussa tilassa. Useampi lapsista myös piirsi päiväkodin ruokailutilanteesta ja esimerkiksi Erikan piirustuksessa (kuva 5) näkyy päiväkodille tyypillinen ruokailutila pöytineen ja tuoleineen.



Kuva 5 Erikan piirustus mukavasta ruokailutilanteesta

Ruokailukäytäntöihin kuului lasten mukaan myös, että eri lapsiryhmät ovat ruokailemässä eri aikaan ja ruokailukäytännöt vaihtelevat eri ryhmissä. Esimerkiksi Venla kuvasi ruokailutilanteita seuraavasti: *"Ylhäällä niillä on semmoset isot tilat, että niillä on omat ruokatilat ja ne hakee vaan kärryillä tota ne kaikki ruoat."* Venla myös kertoi, että erityisruokavaliot huomioitiin päiväkodissa siten, että allergisille tehtiin eri ruoat kuin muille lapsille. Lisäksi jäljelle jääneet ruoat sai viedä pois: *"Ja sitte loput voi viedä biojätteeseen."* Päiväkodin ruokailun ohjaavia käytäntöjä esiintyi myös Oonan piirustuksessa, jossa hän ja hänen kaksi ystäväänsä ruokailevat päiväkodissa (kuva 6).



Kuva 6 Oonan piirustus mukavasta ruokailutilanteesta

Oonan piirustuksessa isoihin laatikoihin on merkitty kuvin paikat lautasille, lusikoille, haarukoille ja veitsille. Lisäksi eri ruoat ovat tarjolla eri astioissa ja ruokia otetaan tietyillä välineillä. Esimerkiksi salaattikulhossa on Oonan mukaan ne ”millä otetaan salaattia”. Piirustus kuvastaa päiväkodin ruokailukäytäntöjä: astioille ja muille tavaroille on omat paikkansa, eri ruoat tarjoillaan eri astioista ja ruoille on omat ottimensa.

Neljäs päiväkodin ruokailutilanteisiin liittyvä kuvauskategoria sisältää lasten käsitykset siitä, että päiväkodin ruokailutilanteet ovat miellyttäviä (taulukko 16).

TAULUKKO 16 Ruokailutilanteet ovat miellyttäviä

KUVAUSKATEGORIA 4. Ruokailutilanteet ovat miellyttäviä (10)	KÄSITYKSET	ESIMERKKISITAATIT
ALAKATEGORIA A) Mukavaa (6)	- Kivoja (2) - Mukavia (2) - Maailman parasta (1) - Hyviä (1)	”Tosi kivoja, kivoja.” ”Mm, no mukavaa.” ”Päiväkodissa on maailman parasta.” ”Hyviä.”
ALAKATEGORIA B) Rauhallisuus (4)	- Rauhallista (4)	”Annetaan toiselle ruokarauha.” ”Rauhallisia.”

Lapset kuvasivat päiväkodin ruokailutilanteita sanoilla mukava, kiva, hyvä ja sillä, että ”päiväkodissa on maailman parasta”. Lisäksi päiväkodin ruokailutilanteissa annetaan lasten mukaan ruokarauha toisille. Päiväkodin ruokailutilanteet olivat näiden vastausten perusteella lapsille miellyttäviä.

Päiväkodin ruokailutilanteiden miellyttävyydelle hieman vastakkaisena asiana lapset kertoivat kuitenkin myös ruokailutilanteiden rauhattomuudesta (taulukko 17).

TAULUKKO 17 Ruokailutilanteet ovat rauhattomia

KUVAUSKATEGORIA 5. Ruokailutilanteet ovat rauhattomia (8)	KÄSITYKSET	ESIMERKKISITAATIT
ALAKATEGORIA A) Melu (5)	- Kova meteli (2) - Ei ole aina rauhallista (2) - Puhutaan samaan aikaan kuin syödään (1)	”Siellä on hirveä mekkala.” ”Hetkellisesti on (rauhallista).” ”Aika moniki (puhuu).”
ALAKATEGORIA B) Astioiden putoaminen (3)	- Astioita putoaa (3)	”Kaikilta tippuu aina lusikat ja haarukat.” ”Yksi lapsi ei osaa kävellä lasien kanssa vaan aina tiputtaa ne.”

Lapset kertoivat, että päiväkodin ruokailutilanteet ovat meluisia. Näin ruokailutilanteita kuvasi esimerkiksi Kerkko: ”*Siellä on hirveä mekkala.*” Ruokailutilanteissa oli lasten mukaan yleistä melua, tai melua aiheutui esimerkiksi siitä, että ruokailussa puhuttiin samaan aikaan kuin syötiin. Melun lisäksi rauhattomuutta aiheutti myös astioiden putoaminen. Seuraavassa esimerkissä Santeri ja Aada kuvaavat päiväkodin ruokailutilanteita. Esimerkissä tulee esiin aiemmin esittelemäni päiväkodin ruokailutilanteisiin liittyvä käytäntö, että ruokailu tapahtuu tietyssä tilassa (taulukko 15), minkä lisäksi siinä esiintyy ruokailutilanteita leimaava melu.

H: Jaa, no sitte mä kyselen vähän päiväkodin ruokailusta. Millaisia päiväkodin ruokailuhetket on, mitä silloin tapahtuu, missä te olette?

Santeri: Siellä ylhäällä.

H: Yläkerrassa joo, mitäs siellä tapahtuu sitten?

Aada: Kaikilta tippuu aina lusikat ja haarukat.

H: Aijaa.

Santeri: Ja sitten niil tippuu mukit tai semmonen lasikuppi. Joonas se ei osaa kävellä laseja.

H: Hmh.

Santeri: Se aina tiputtaa ne.

Lapset toivat haastatteluissa ja piirustuksissaan esiin hyvin monenlaisia kokemuksia, käsityksiä ja toiveita erilaisista ruokailutilanteista. Ruoka ja ruokailutilanteet olivat selvästi lapsia kiinnostavia keskustelun aiheita, ja he kertoivat varsin paljon erilaisista ruokailuun liittyvistä kokemuksistaan. Ikävistä ruokailutilanteista lapset kertoivat kuitenkin vähemmän kuin mukavista tai päiväkodin ruokailutilanteisiin liittyvistä kokemuksistaan. Seuraavassa luvussa, ja samalla tutkimukseni viimeisessä osiossa, tarkastelen tuloksiani suhteessa aiempaan tutkimukseen ja esitän tuloksistani omia pohdintojani ja johtopäätöksiäni.

8 POHDINTA

8.1 Tutkimustulokset ja niiden yhteydet aiempiin tutkimuksiin

Tässä tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena olivat lasten kokemukset ruokailutilanteista. Tutkimukseni tehtävänä oli selvittää, mitkä ovat tyypillisiä tekijöitä lasten kokemissa mukavissa ja ikävissä ruokailutilanteissa sekä mitä lapset kertovat päiväkodin ruokailutilanteista. Tässä alaluvussa tarkastelen tutkimukseni päätuloksia ja pohdin niiden yhteyksiä aiempiin tutkimuksiin.

Tutkimuksessani lasten kokemille mukaville ruokailutilanteille selkeästi tyypillisin tekijä oli jokin erityinen asia. Tähän kuului syöminen jossakin erityisessä, arjesta poikkeavassa paikassa, kuten ravintolassa tai pizzeriassa. Aikuisten mielestä esimerkiksi ABC-liikennemyymälässä tai Hesburgerissa ruokailu eivät välttämättä ole kovin erikoisia asioita, mutta tutkimukseni lapsille tällaisissa paikoissa syömiset olivat selkeästi olleet mieluisia ja mieleenpainuvia kokemuksia. Erityisiin asioihin kuuluivat myös leikkimisen mahdollisuus ja lelujen saaminen sekä juhlat.

Erityisten asioiden lisäksi lasten kokemien mukavien ruokailutilanteiden piirteenä oli mieluisa ruoka ja itse syömään pääseminen. Samansuuntaisia tuloksia sai Suomen Lasten Parlamentti (2010a) kyselyssään, jonka mukaan koululaisten mielestä yksi tärkeimmistä asioista kouluruokailussa oli, että siellä tarjottaisiin lempiruokia. Omassa tutkimuksessani lapset esittivät useita ilmaisuja heille mieluisasta ruoasta. Myös Kinnusen (2011, 34) tutkimuksessa lapset puhuivat paljon ruokamieltymyksistään. Voisi helposti kuvitella, että lapset toivoisivat vain epäterveellisiä ja sokerisia ruokia, mutta tutkimuksessani näin ei kuitenkaan ollut. Pääasiassa lapset toivoivat aivan tavallisia, ”terveellisiä” ruokia, kuten kalakeittoa tai maksalaatikkoa. Tämä poikkesi aiemmista tutkimuksista, joissa lapset ovat ilmoittaneet heille mieluisiksi ruoiksi pääasiassa makeita, sokerisia ja rasvaisia ruokia (Cooke & Wardle 2005, 743; Cullen ym. 2000, 585; Holub & Musher-Eizenman 2010, 795). Aiemmin on tullut myös esiin, että alle kouluikäisillä lapsilla makeisten käyttö olisi lähes jokapäiväistä (Kyttälä ym. 2008, 29, 36). Tutkimuksessani lasten makeisten syönti ei kuitenkaan korostunut, tai he eivät ainakaan tuoneet sitä esiin erityisen mukavana asiana. Voi olla, että makeisten suosiminen ei tutkimukseni 5–6-vuotiailla ollut vielä kovin runsasta, koska on myös havaittu, että makeisten syöminen yleistyy lapsen kasvaessa (Kyttälä ym. 2008, 46; Mäki ym. 2010, 94).

Tutkimuksessani lasten kokemien mukavien ruokailutilanteiden piirteenä oli myös sosiaalisuus. Tähän kuului, että lapselle läheiset ihmiset ovat ruokailutilanteessa läsnä ja että lapsi saa syödä yhdessä muiden kanssa. Sosiaalisuus esiintyi ruokailutilanteiden piirteenä myös Savoie-Zajcin (2005, 134–138) tutkimuksessa, jossa lapset kuvasivat perheen ruokailutilanteen erityisesti sosiaalisena tapahtumana, jolloin perhe kokoontuu yhteen. Mathesonin ja kumppaneiden (2002, 88–90) tutkimuksessa lapset puolestaan jäljittelivät leikeissään yhdessä syömistä. Aiemmin myös lastentarhanopettajat ovat pitäneet sosiaalista syömistä ja ruokapöytäkeskustelua tärkeänä asiana (Kinnunen 2011, 47–48).

Aiempien tutkimusten valossa voi olla hyvä asia, että lapset pitävät sosiaalisista ruokailutilanteista. Tutkimuksissa on havaittu, että vanhempien toiminta, kuten heidän antamansa malli, syöttämiskäytännöt ja syömisen valvonta, ovat yksi keskeinen lasten terveelliseen ruokavalioon vaikuttavista tekijöistä (Blanchette & Brug 2005, 433;

Cullen ym. 2000, 586; Tysoe & Wilson 2010, 109). Yhdessä ruokaillessa vanhempien malli ja valvonta mahdollistuvat ja he voivat vaikuttaa lasten terveellisten ruokailutottumusten kehittymiseen. Sitä, että lapset ilmoittivat tutkimuksessani pitävänsä sosiaalisista ruokailutilanteista, kannattaa hyödyntää; sosiaalinen ruokailu, kuten perheen yhteiset ateriat, voivat olla hyvin merkittäviä lasten terveellisten ruokailutottumusten tukemisessa. Yhdessä syömisen hyödyllisyys ei ole kuitenkaan itsestään selvää, sillä on havaittu, että perheen kanssa ruokaileminen voi vaikuttaa myös kielteisesti lasten ruokavalioon (Kyttälä ym. 2008, 122).

Mukavien ruokailutilanteiden tekijänä oli tutkimuksessani myös lasten toimijuus. Lapset toivoivat itselleen toiminnanvapautta ja päätäntävaltaa ruokailun suhteen sekä mahdollisuutta omatoimisuuteen ruokailussa. Nämä asiat liittyvät myös lasten osallisuuteen. Lapset toivoivat esimerkiksi, että saisivat ottaa ja annostella itse ruokansa sekä vaikuttaa siihen, millaista ruokaa tarjotaan. Lapset esittivät myös toiveita siitä, että saisivat toimia niin kuin itse haluavat ja saisivat tehdä ”eri juttuja”. Tämä oli mielenkiintoista siinä mielessä, että kyseessä oli Sapere-menetelmää käyttävä päiväkotikoti, jossa siis lasten osallisuus ruoan suhteen tulisi olla hyvin huomioitu. Aiemmassa tutkimuksessa lastentarhanopettajat ovat esittäneet lasten osallistumisen esteiksi hygieenisyyteen liittyviä asioita, ajan puutetta sekä sitä, että ruoka tulee päiväkotiin valmiina kuljetuksena. Yhtenä syynä lasten osallistumisen vähäisyydelle voi olla myös, että esiopetuksen muut sisällöt menevät tällaisen toiminnan edelle. (Kinnunen 2011, 42–43.)

Sapere-menetelmässä lasten osallisuus liittyy muun muassa siihen, että lapsia rohkaistaan kertomaan mielipiteensä ruoasta ja ruokailusta ja ettei lapsia pakoteta maistamaan (Koistinen & Ruhanen 2009, 9). Kuitenkin tässä tutkimuksessa osa lapsista kertoi päiväkodin ruokailun sääntöihin liittyen, että päiväkodissa edellytettiin ruoan maistamista ja lautasen syömistä tyhjäksi. Sapere-menetelmässä lasten aistikokemukset nähdään yksilöllisinä (Koistinen & Ruhanen 2009, 9), minkä vuoksi aikuisten tulisi kunnioittaa sitä, etteivät lapset pidä kaikista ruoista. Sapere-menetelmässä keskeistä on ruokien tutkiminen kaikilla aisteilla, joten lapsia voisi maistamispakon sijaan totuttaa uusiin ruokiin hyödyntämällä makuaistin lisäksi enemmän myös muita

aisteja. Näin he voisivat pikkuhiljaa rohkaistua maistelemaan myös vieroksumiaan ruokia.

Aiemmissa tutkimuksissa lasten toimijuuden toteutumisesta on kuitenkin saatu myös kannustavia tuloksia. Parantaisen ja kumppaneiden (2002) kandidaatintutkielmassa tuli ilmi, että päiväkotiryhmissä lapsille annettiin yleensä mahdollisuus omatoimiseen ja itsenäiseen toimintaan ruokailutilanteessa. Myös Kinnusen (2011) pro gradu -tutkielmassa lastentarhanopettajat pitivät lasten oma-aloitteisuuden vahvistamista yhtenä päämääränä ruokailulle (Kinnunen 2011, 38). Lasten omatoimisuus nähdään tärkeänä asiana myös ruokailua koskevissa ohjeistuksissa (Hasunen ym. 2004, 150). Tästä huolimatta lasten osallistumista ruokailujärjestelyihin, ruoan valmistukseen ja tutkimiseen esiintyi Kinnusen (2011, 41–42) tutkimuspäiväkodissa todellisuudessa vähän. Samoin tässä tutkimuksessa tuli ilmi, että vaikka lasten omatoimisuus nähtäisiin tärkeänä asiana, se ei kuitenkaan välttämättä toteudu käytännössä.

Lasten kokemien mukavien ruokailutilanteiden piirteinä oli myös tietty ympäristön piirre, mikä viittasi ruokailuun esimerkiksi ulkona, parvekkeella, päiväkodissa tai kotona. Aiemmissa tutkimuksissa Blanchette ja Brug (2005, 433–434) sekä Cullen ja kumppanit (2000, 586) ovat havainneet, että erilaisilla ympäristön piirteillä on vaikutusta lasten ruokavalintoihin, kuten hedelmien ja vihannesten kulutukseen. Viitteitä ympäristön vaikutuksesta lasten ruokailutottumusten ja ruokailukäyttäytymisen muodostumiseen on saatu myös muissa tutkimuksissa (Matheson ym. 2002). Lasten terveellisten ruokailutottumusten edistämässä ja ruoka- ja ravitsemuskasvatuksessa kannattaisi siis kiinnittää huomiota myös erilaisiin ympäristön piirteisiin. Tutkimukseni osa lapsista nimesi myös päiväkodin mukavien ruokailutilanteiden piirteeksi. Aiemman tutkimuksen mukaan päivähoidolla voi olla hyvin myönteinen vaikutus lasten ruokailutottumuksiin, sillä se voi monipuolistaa lasten ruokavaliota ja saada lasten ruokavalion lähemmäs yleisiä ravitsemussuosituksia (Kyttälä ym. 2008, 92). Se, että lapset pitävät päiväkodissa ruokailua mukavana asiana, saattaa tukea päivähoidon suotuisaa vaikutusta edelleen.

Useimmissa aiemmissa lasten näkökulmasta tehdyissä ruokailuaiheisissa tutkimuksissa ei ole tutkittu ruokaan tai ruokailuun liittyviä ikäviä asioita (Kinnunen 2011;

Matheson ym. 2002; Savoie-Zajc 2005). Omassa tutkimuksessani lasten kokemille ikäville ruokailutilanteille tyypillisin tekijä oli jokin ikävä tapahtuma ruokailun yhteydessä. Nämä olivat sellaisia asioita, jotka eivät suoraan liittyneet itse ruokaan tai syömiseen, vaan olivat vain sattuneet tapahtumaan samaan aikaan kun lapsi oli ollut syömässä. Lapset kertoivat muun muassa, että he olivat satuttaneet itsensä tai jollekin toiselle henkilölle oli sattunut jotakin ikävää. Ikävien tapahtumien lisäksi myös rauhattomuus osana päiväkodin ruokailutilanteita sai useita mainintoja. Rauhattomuus ja meluisuus ovat usein aikuisten kokemus päiväkodin ruokailutilanteista ja toimintaympäristöstä ylipäätään, ja olikin mielenkiintoista huomata, miten tutkimuksessani myös lapset toivat meluisuuden esiin ikävänä asiana. Melusta puhutaan päivähoiton henkilökunnan kohdalla jopa työsuojelullisena asiana, mutta olisi tärkeää huomata, että se haittaa myös lapsia.

Tutkimuksessani lasten ikävät ruokailuun liittyvät kokemukset olivat selkeästi vähäisempiä kuin mukavat kokemukset. Tämä oli hyvä uutinen siinä mielessä, että usein päivähoito- ja kouluruokailusta kuulee vain ikäviä tapauksia, joihin on liittynyt lapsille aiheutunutta mielipahaa tai aikuisten ylilyöntejä. Lisäksi olen monilta tutuiltani kuullut ikäviä lapsuudessa tapahtuneita pakkosyömiseen liittyviä kokemuksia, jotka ovat usein tapahtuneet esimerkiksi kouluruokailun yhteydessä. Tutkimukseni lapset eivät kuitenkaan kertoneet, että olisivat kohdanneet tällaista. Kinnusen (2011, 43–44) pro gradu -tutkielmassa lastentarhanopettajat ilmoittivatkin, etteivät he harrasta syömään pakottamista. Toisaalta saattaa myös olla, etteivät lapset kerro vieraille tutkijalle tällaisista kokemuksista kovin helposti.

Lasten kokemien ikävien ruokailutilanteiden yhtenä tyypillisenä tekijänä oli myös kokemus epäoikeudenmukaisuudesta. Tähän sisältyi lasten ilmaisuja oman tahdon vastaisuudesta, kuten että oli ikävää, kun joutui syömään ruokaa, jota ei halunnut tai jaksanut syödä. Yksi lapsista sanoi myös suoraan, että oli ikävää, kun isä pakotti hänet syömään. Nämä olivat melko lieviä ilmaisuja syömiseen liittyvästä pakosta ja niitä ei esiintynyt aineistossa montaa. Kuitenkin ne kertovat siitä, että kaikenlaiset pakottamiset ruokailutilanteissa voivat olla lasten mielestä ikäviä. Jälleen oli myös mielenkiintoista huomata, että juuri Sapere-menetelmää käyttävän päiväkodin lapset ilmaisivat tällaisia asioita. Toisaalta lasten ikävien kokemusten tapahtumapaikka ei

aina selvinnyt, joten on mahdollista, että nämä ikävät kokemukset saattoivat olla myös pääasiassa muualla kuin päiväkodissa koettuja.

Päiväkodin ruokailutilanteista lapset kertoivat eniten siitä, että päiväkodin ruokailussa on tietyt säännöt. Lapset luettelivat minulle pitkät listat erityisesti kieltomuotoisia sääntöjä. Tämä osoitti, että lapset ovat hyvin tietoisia ruokailun säännöistä, minkä lisäksi se saattoi kertoa siitä, että lapset saavat ruokaillessaan kuulla paljon kieltoja. Lasten kertoman perusteella vaikutti siltä, että moni asia on päiväkodin ruokailussa juuri aikuisten toimesta kielletty. Sääntöjen lisäksi lapset kuvasivat päiväkodin ruokailutilanteita yksinkertaisesti, sillä että siellä tarjotaan jotakin ruokaa ja että siellä syödään. Päiväkodin ruokaa lapset kuvasivat usein lyhyillä ilmauksilla, kuten että päiväkodissa on hyvää ruokaa, paha ruokaa tai jotakin tiettyä ruokaa. Samantapaiset ilmaukset olivat lapsille tyypillisiä myös Kinnunen (2011, 34–39) pro gradu -tutkielmassa.

Päiväkodin ruokailutilanteista lapset kertoivat myös, että ruokailua ohjaavat tietyt käytännöt. Myös Savoie-Zajcin (2005, 134–138) tutkimuksessa monet lapset kuvasivat ruokailun tapahtumana, johon kuuluvat tietyt toiminnot. Aiemmin on tullut myös esiin, että päiväkotiryhmien ruokailutilanteisiin liittyvät tavoitteet ja painotukset voivat vaihdella (Kinnunen 2011, 25). Tutkimuksessani lasten kertomia käytäntöjä olivat esimerkiksi, että ruokailu tapahtuu tietyssä tilassa, ryhmät syövät tietyssä järjestyksessä ja aikuisilla on ruokailussa erilaisia tehtäviä. Aikuisten tehtäviä lapset eivät kuitenkaan osanneet juuri nimetä, vaan pääasiassa kertoivat, että aikuisetkin syövät. Sen perusteella, että lapset puhuivat niin paljon päiväkodin ruokailun säännöistä, olisi voinut olettaa, että he puhuisivat aikuisista sääntöjen tai kieltojen asettajina. Näin ei kuitenkaan ollut, mikä voi viitata siihen, että lapset ajattelevat, että säännöt ovat ikään kuin vain itsestään olemassa, eivätkä he pidä niitä aikuisten asettamina määräyksinä.

Varsinaisten tulosten lisäksi tutkimukseni antina oli sen antama tieto lapsista tutkimustilanteessa. Lapset saattoivat esimerkiksi ymmärtää tutkimuksen käsitteet ja kysymykset aivan toisin kun olin ajatellut. Myöskään lasten vastaukset eivät aina olleet sitä, mitä odotin. Esimerkiksi kysyessäni lapsilta, millaisia sääntöjä he haluaisivat

päiväkodin ruokailuun, vastasi Kaisla: ”*Mä haluaisin, että musta tulee enkeli.*” Joskus lapset voivat myös yllättää haastattelijan avoimuudellaan (Aarnos 2010, 175), minkä huomasin myös itse. Olin tutkimukseeni osallistuneille lapsille täysin uusi ja vieras henkilö, mutta lapset kertoivat silti yllättävänkin avoimesti sekä haastatteluun liittyvistä että haastatteluun liittymättömistä asioista. Sain muun muassa kuulla muutamaman lapsen läheisen ihmisen kuolemasta sekä perhe-elämään liittyvistä ikävämmissä asioista. Myös piirtämistilanteissa lapset lähtivät välillä ”sivupoluille” ja piirsivät myös muita oman elämänsä kokemuksia kuin mihin olin heitä ohjeistanut. Piirustuksiin kuvastui muun muassa lapsille sattuneita ikäviä tapahtumia sekä heidän sen hetkisiä kiinnostuksen kohteitaan.

Tutkimukseni täydensi aiempaa tutkimusta sen osalta, millaisia asioita lapset pitävät ruokailutilanteissa mukavina ja ikävinä asioina. Tätä tietoa voidaan hyödyntää lasten ruoka- ja ravitsemuskasvatuksessa sekä terveellisten ruokailutottumusten tukemisessa. Monipuolisia ruokailutottumuksia voi olla helpompi edistää kun tiedetään, millaisissa tilanteissa syöminen on lasten mielestä mukavaa. Esimerkiksi uusiin makuihin totuttelu voi onnistua paremmin lapsille mieluisissa kuin epämieluisissa tilanteissa. Tutkimukseni tulokset olivat jossain määrin samansuuntaisia muiden aiheeltaan samantyylisten tutkimusten kanssa. Esimerkiksi sosiaalisuus ruokailun piirteenä oli yksi tutkimustani ja aiempia tutkimuksia yhdistävä tekijä (Matheson ym. 2002; Savoie-Zajc 2005). Myös se, että lapset yhdistivät mukavat ruokailukokemukset heille mieluisaan ruokaan (Suomen Lasten Parlamentti 2010a) kuin se, että päiväkodin ruokailutilanteisiin liittyi heidän mukaansa monenlaisia käytäntöjä (Savoie-Zajc 2005) saa tukea aiemmasta tutkimuksesta. Lisäksi tutkimukseni lasten ruokapuheessa oli samanlaisia piirteitä kuin aiemmassa tutkimuksessa (Kinnunen 2011).

Tutkimuksestani löytyi myös joitain eroja aiempaan tutkimukseen. Esimerkiksi lapsille mieluisten tai heidän toivomiensa ruokien osalta tutkimukseni poikkesi aiemmista samansuuntaisista tutkimuksista (Cooke & Wardle 2005; Cullen ym. 2000; Holub & Musher-Eizenman 2010; Kyttälä ym. 2008). Tutkimukseni lapset eivät korostaneet makeita herkkuja heille mieluisina ruokina, mikä taas on ollut tyypillistä aiemmissa tutkimuksissa. Lasten toimijuuden toteutuminen ruokailun suhteen oli omassa tutkimuksessani hiukan kyseenalaista, mutta aiemmin siitä on saatu myönteisiä

sempiä tuloksia (Kinnunen 2011; Parantainen ym. 2002). Tutkimukseni tulokset poikkesivat lasten osallisuuden ja toimijuuden suhteen myös siitä, miten niitä painotetaan Sapere-menetelmässä sekä lasten ruokailua koskevissa suosituksissa (Hasunen ym. 2004; Koistinen & Ruhanen 2009).

8.2 Tutkimuksen luotettavuus

Määrällisessä tutkimuksessa luotettavuutta arvioidaan reliabiliteetin ja validiteetin käsittein, joista reliabiliteetti viittaa tulosten toistettavuuteen ja validiteetti mittauksen pätevyYTEEN (Hirsjäsvi ym. 2009, 231). Nämä käsitteet eivät kuitenkaan sellaisinaan sovellu laadulliseen tutkimukseen. Käsitteitä voidaan kritisoida muun muassa siitä, että ne perustuvat oletukseen, että olisi olemassa vain yksi todellisuus tai totuus, jota tutkimuksessa tavoitellaan. Laadullisessa tutkimuksessa ajatellaan sen sijaan, että tutkittavilla on omat subjektiiviset kokemuksensa ja tulkintansa eri asioista. Ei siis ole olemassa vain yhtä todellisuutta, vaan todellisuuden erilaisia tulkintoja. (Creswell 2009, 8; Tuomi & Sarajärvi 2009, 136–137.) Myös käyttämäni fenomenografiseen menetelmään kuuluu, ettei saatujen tulosten ole tarkoituskaan edustaa absoluuttista totuutta, vaan ne kuvaavat ihmisten käsityksiä tai kokemuksia jostakin asiasta, eivät siis asian todellista ilmenemistä (Niikko 2003, 39). Reliabiliteetin ja validiteetin sijaan laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida neljän luotettavuuskriteerin mukaan, joita ovat uskottavuus, siirrettävyys, varmuus ja vahvistettavuus (Lincoln & Guba 1985, 301–323; Tuomi & Sarajärvi 2009, 137–139). Tässä aluvuussa arvioin tutkimukseni luotettavuutta näiden kriteerien avulla.

Ensimmäinen laadullisen tutkimuksen luotettavuuskriteeri on *uskottavuus* (”credibility”). Uskottavuutta lisää Lincolnin ja Guban (1985) mukaan se, että tutkija on kerännyt aineiston riittävän pitkän ajan kuluessa. Tämä perustuu muun muassa ajatukseen siitä, ettei mitään ilmiötä voida ymmärtää irrallaan sen kontekstista. Lisäksi aineiston keruuseen käytettävän ajan merkitys liittyy luottamuksen herättämiseen tutkittavissa, joka on aikaa vievä prosessi. (Lincoln & Guba 1985, 301–303.) Tutkimukseni aineiston keruu tapahtui kahden viikon aikana, kolmena eri päivänä, joten tutkimukseni ei

perustu kovin pitkällä aikavälillä kerättyyn aineistoon. Tämä johtui siitä, että tutkimukseni on opinnäytetyö ja siten sidoksissa valmistumiseeni, mikä asetti tietyt rajat muun muassa aineiston keruuseen käytettävälle ajalle. Toisaalta tutkimukseni pääasiallisena aineistonkeruumenetelmänä oli haastattelu, mikä ei ehkä edellytäkään tutkittavien ja heidän toimintaympäristönsä tuntemista samalla tavalla kuin esimerkiksi havainnointitutkimuksessa.

Aineiston keruuseen käytetyn ajan lisäksi laadullisen tutkimuksen uskottavuutta lisää triangulaatio (Lincoln & Guba 1985, 301). Yksinkertaistettuna triangulaatio tarkoittaa erilaisten menetelmien, tutkijoiden, tiedonlähteiden ja teorioiden yhdistämistä tutkimuksessa (Lincoln & Guba 1985, 305–307; Tuomi & Sarajärvi 2009, 143). Tutkimuksessani triangulaatiota tapahtui erilaisten teoreettisten näkemysten ja erilaisten menetelmien yhdistämisenä (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 145). Otin tutkimuksessani huomioon muun muassa lasten osallisuuden ja toimijuuden sekä sosiokonstruktivismiin ja pyrin tarkastelemaan asioita eri kannoilta aiempien tutkimusten valossa. Lisäksi käytin tutkimukseni aineiston keruuseen kahta erilaista menetelmää, eli haastattelua ja piirustuksia, mikä monipuolisti aineistoa.

Toinen laadullisen tutkimuksen luotettavuuden kriteeri on *siirrettävyys* (”transferability”). Siirrettävyys viittaa Lincolnin ja Guban (1985) mukaan siihen, että tulokset olisi mahdollista siirtää myös toisenlaisiin konteksteihin ja ihmisryhmiin. Siirrettävyys ei laadullisessa tutkimuksessa kuitenkaan tarkoita tulosten suoraa yleistämistä, sillä laadullisessa tutkimuksessa on kysymys aina tapauksesta eikä siinä pyritäkään tilastollisiin yleistyksiin. (Lincoln & Guba 1985, 316; Tuomi & Sarajärvi 2009, 85.) Tämä tutkimuksen tulokset eivät ole siirrettävissä kuvaamaan kaikkien 5–6-vuotiaiden lasten ruokailuun liittyviä kokemuksia. Tutkimukseni käsittää vain hyvin pienen joukon tietyn alueen, tietyn päiväkodin lapsista. Lisäksi tutkimukseen ovat valikoituneet vain ne lapset, jotka saivat vanhemmiltaan luvan osallistua tutkimukseen. Otoksen ulkopuolelle jäivät myös esimerkiksi lapset, joilla on erityisen tuen tarvetta. Fenomenografisessa tutkimuksessa tutkimushenkilöiden määrä on kuitenkin yleensäkin melko pieni (Ahonen 1994, 152). Aineistoni pienestä koosta huolimatta arvioisin, että aineistoa oli riittävästi monipuolisten tulosten saamiseksi. Lisäksi tulokset antavat ainakin jonkinlaista suuntaa sille, millaisia kokemuksia 5–6-vuotiailla

lapsilla voi olla ruokailutilanteista. Koska olen kuvannut tutkimusprosessini ja sen kontekstin tarkasti, voivat tutkimustani lukevat myös itse arvioida, miten hyvin tulokset voisivat päteä muissa konteksteissa (Lincoln & Guba 1985, 316).

Kolmantena luotettavuuden kriteerinä laadullisessa tutkimuksessa on *varmuus* (”dependability”). Varmuuden ohella tai sen sijasta käytetään suomenkielisessä tutkimuskirjallisuudessa joskus myös käsitettä riippuvuus. Varmuuden takaamiseksi tutkijan tulee ottaa huomioon erilaiset ennustamattomasti vaikuttavat tekijät. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 138–139.) Tutkimuksessani pyrin kiinnittämään huomiota omiin ennako-oletuksiini ja käsityksiini tutkimastani aiheesta ja välttämään niiden vaikutuksen tutkimukseni tuloksiin. Varmuutta tai riippuvuutta lisää Lincolnin ja Guban (1985, 317–318) mukaan myös se, että toinen henkilö tarkastaa tutkimusprosessin toteutumisen, eli arvioi muun muassa tulokset ja koko tutkimusprosessin alkuperäisten materiaalien pohjalta. Tämä viittaa määrällisen tutkimuksen käsitteeseen tulosten toistettavuudesta, eli tutkimuksen reliabiliteettiin. Tutkimukseni aineistosta joku toinen tutkija olisi hyvin voinut muodostaa hieman erilaiset kuvauskategoriat lasten kokemuksista. Olen kuitenkin pyrkinyt perustelemaan kaikki analyysiprosessissa tekemäni valinnat. Niikon (2003, 37) mukaan fenomenografisen tutkimuksen tulokset ovatkin aina tutkijan tulkintoja tutkittavilta saadusta tiedosta.

Neljäs laadullisen tutkimuksen luotettavuuden kriteeri on *vahvistettavuus* (”confirmability”). Vahvistettavuus liittyy Lincolnin ja Guban (1985, 323) mukaan muun muassa siihen, perustuvatko tulokset aineistoon ja ovatko tutkijan aineistosta tekemät päätelmät loogisia. Tutkimuksessani olen pyrkinyt kuvaamaan tarkasti, miten olen toiminut tutkimukseni eri vaiheissa. Lisäksi olen pyrkinyt havainnollistamaan ajatuspolkujani, jotka ovat johtaneet tutkimukseni tuloksiin. Tällainen tarkka kuvaaminen mahdollistaa sen, että lukija pystyy seuraamaan päättelyäni ja arvioimaan sitä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 138–139). Lisäksi käyttämäni aineistositaatit toimivat perusteluina tutkijana tekemilleni tulkinnoille ja päätelmille (Hirsjärvi ym. 2009, 232–233). Sitaateilla halusin myös tuoda lasten oman äänen kuuluviin ja korostaa sitä, että näin lapset subjekteina tutkimuksessani. Vahvistettavuuden arvioinnissa tarkastellaan myös sitä, onko tutkija tehnyt tulkintansa rehellisesti aineistonsa pohjalta (Lincoln & Guba 1985, 318–327). Pattonin (2002, 577) mukaan laadullisen tutkimuksen teossa

sekä sen luotettavuuden arvioinnissa onkin kyse nimenomaan rehellisyydestä täydellisen totuuden löytämisen sijaan. Olen pyrkinyt avoimesti ja rehellisesti kuvaamaan tekemäni ratkaisut ja päätelmät sekä tutkimukseni mahdolliset heikkoudet.

Tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa on tärkeää ottaa huomioon myös tutkijan objektiivisuus (Lincoln & Guba 1985, 323). Laadullisten menetelmien uskottavuus ja luotettavuus ovat paljolti riippuvaisia tutkijan taidoista, täsmällisyydestä ja perusteellisuudesta sekä tutkijan henkilökohtaisista ominaisuuksista, kuten taustasta, iästä, sukupuolesta ja aiemmasta ymmärryksestä (Patton 2002, 14; Tuomi & Sarajärvi 2009, 136). Aiempi tutkimuskokemukseni sekä kokemukseni lasten haastattelusta rajoittuvat kandidaatin tutkielman tekemiseen. Vähäinen kokemus saattoi vaikuttaa esimerkiksi siihen, miten toimin haastattelutilanteissa tai miten ymmärsin fenomenografisen analyysin tekemisen. Fenomenografisen analyysin tekeminen oli kokemattomalle tutkijalle varsin työlästä ja haastavaa, vaikka olinkin saanut siihen opastusta fenomenografiaa käsittelevällä tutkimusmenetelmäkurssilla. Tutkimusta tehdessäni huomasin, ettei fenomenografisen analyysin tekoon ollut yhtä selkeää tapaa, vaan aiemmissa fenomenografisissa tutkimuksissa käytännöt olivat hyvin kirjavia (esim. Anttila 2008; Siitonen 2011; Valkonen 2006). Analyysin tekoni olikin jatkuvaa pohdiskelua eri vaihtoehdoista ja myös askeleiden ottamista välillä taaksepäin.

Lisäksi tutkimukseen ja tulosten tulkintaan vaikuttavat aina tutkijan omat näkemykset (Hirsjärvi ym. 2009, 310). Tässä tutkimuksessa merkitystä voi olla sillä, että olen nuori opiskelija ja minulla on omat ruokaan, ruokailuun ja lapsiin liittyvät käsitykseni, mikä antaa minulle tietyn näkökulman tutkimukseni aiheen tarkasteluun. Täydellinen omien näkemysten pois sulkeminen ja toisten kokemusten ymmärtäminen ei ole edes mahdollista (Niikko 2003, 40–41), mutta olen kuitenkin pyrkinyt siihen parhaani mukaan. Esimerkiksi analyysissä pyrin kiinnittämään huomiota siihen, että analyysini nousi aineistosta ja lasten esittämistä ilmaisuista, eikä mistään ulkopuolelta kuulemistani asioista siitä, millaisia mukavat tai ikävät ruokailutilanteet voivat lasten mielestä olla. Laadullisessa tutkimuksessa on myös tärkeää muistaa, että tutkimus ja sen tulokset ovat aina tutkijan tulkinta tietystä aineistosta ja tietyistä lähteistä (Creswell 2009, 176; Hirsjärvi ym 2009, 209). Tämäkin tutkimus on siis vain yksi

tulkinta tietyistä aiheista ja melko pienestä aineistosta, ja tähän tulkintaan ovat voineet vaikuttaa muun muassa edellä mainitsemani henkilökohtaiset tekijäni.

8.3 Johtopäätökset ja jatkotutkimusmahdollisuudet

Tutkimukseni lopuksi esitän muutamia johtopäätöksiä ja jatkotutkimusmahdollisuuksia tutkimukseni pohjalta. Tutkimukseni osoitti, että lapsilla on sanottavaa ruokailu-aiheesta ja koin, että käyttämäni haastattelumenetelmä, eli parihaastattelu myös tuki hyvin lasten kerrontaa. Tutkimuksessani keskeistä oli lasten kuuleminen ja osallisuus, joita halusin tutkimuksellani edistää. Tutkimuksessani näin lapset subjekteina, joille halusin antaa mahdollisuuden tulla kuulluksi itseään koskevilla asioilla. Lapset osoittautuivatkin varsin päteviksi kertomaan kokemuksistaan. Kertoessaan toiveitaan ruokailusta, he eivät esittäneet epärealistisia toiveita tai muita aikuisten mielestä ”hölmöjä” toiveita, kuten, että haluaisivat syödä vain karkkia. Lasten toiveet olivat varsin toteuttamiskelpoisia ja arkeen kytkeytyviä asioita. Lapset toivoivat pieniä asioita, kuten että he saisivat vaikuttaa tarjottuun ruokaan tai annostella ruokansa itse. Tämän pohjalta voidaan ajatella, että lapset voitaisiin hyvin ottaa mukaan esimerkiksi ruokailutilanteiden suunnitteluun eikä lasten ruokailuun liittyvän osallisuuden tukeminen välttämättä vaadi kovin suuria tekoja.

Tutkimuksessani lasten kuvaama omatoimisuuden rajoittaminen oli vastakkaista sille, mitä lasten ruokailusta ohjeistetaan. Hasusen ja kumppaneiden (2004, 150) mukaan lapsia tulisi nimenomaan ohjata omatoimisuuteen ruokailutilanteissa ja osallistumisen kautta lapset voivat myös oppia paljon. Myös Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2010, 40) todetaan, että lapsille tulee antaa mahdollisuus osallistua ruokailun suunnitteluun ja toteuttamiseen. Koska kasvatustieteissä painotetaan nykyään paljon osallisuutta, voisi lasten mielipiteet huomioida paremmin muun muassa päivähoiton ruokailua suunniteltaessa. Tutkimukseni tulosten perusteella varhaiskasvatuksen ruoka- ja ravitsemuskasvatusta tulisi kehittää suuntaan, jossa lasten mielipiteet tulevat paremmin huomioiduiksi.

Päiväkodin ruokailutilanteita lapset kuvasivat hyvin pitkälti erilaisten aikuisten asettamien sääntöjen ja käytäntöjen sanelemaksi, eivätkä he ainakaan tuoneet esiin niihin liittyviä vaikutusmahdollisuuksiaan. Tämän pohjalta herää kysymys, miten hyvin Sapere-menetelmä edistää lasten osallisuutta ruoan ja ruokailun suhteen ja millaiset asiat tähän voivat vaikuttaa. Toisaalta voidaan myös pohtia, missä määrin lapsille on järkevää antaa vaikutusmahdollisuuksia ravitsemukseen liittyvissä asioissa. Haluaisivatko lapset esimerkiksi syödä vain sokerisia ja epäterveellisiä ruokia, jos saisivat päättää? Tutkimuksessani lapset kyllä nimesivät heille mieluisaksi ruoaksi myös makeita herkkuja, mutta pääasiassa he kuitenkin toivoivat aivan tavallisia perusruokia. Uskoisin myös, että jos lapsille selitettäisiin, mistä esimerkiksi terveellinen ja ravitseva lounas koostuu, he varmasti osaisivat ottaa tämän huomioon tehdessään ehdotuksia ruoasta. Lasten pätevyyden tunnustamista on myös se, että uskotaan heidän ymmärtävän asioita. Lasten osallistumisen esteenä päiväkodin ruokailutilanteissa voivat toki olla myös kiire ja resurssit, mistä aiemmassa tutkimuksessa onkin saatu viitteitä (Kinnunen 2011). Ehkä näissä asioissa vaadittaisiin kuitenkin myös aikuisten uskallusta astua oman mukavuusalueensa ulkopuolelle sekä rohkeutta tehdä muutoksia siihen, mihin on totuttu.

Jatkossa lasten ruokailukokemuksia tutkittaessa voisi menetelmänä käyttää myös muita lapsia osallistavia menetelmiä kuin tässä tutkimuksessa käyttämiäni haastattelua ja piirtämistä. Esimerkiksi ruokailuaiheisen leikin virittäminen ja havainnointi tai kuvien avulla tapahtuva tarinan kerronta voisivat olla kokeilemisena arvoisia ja rikkaita aineistoa tuottavia menetelmiä. Ruokaan ja ruokailuun liittyvistä asioista voisi olla antoisaa kerätä tietoa myös tilanteessa, jossa lapset saisivat itse laittaa ruokaa, leipoa tai tutkia ruoka-aineita, eli olla konkreettisesti tekemisissä ruoan kanssa. Olisi mielenkiintoista kuulla, millaisia lasten tarinoita tällainen voisi saada aikaan. Varhaiskasvatikäisten lasten kokemuksia ruokailutilanteista ei ole tutkittu juuri lainkaan lasten itsensä näkökulmasta, minkä vuoksi niiden tutkiminen ylipäätään on tärkeää. Laajemmat tutkimukset suuremmilla aineistoilla kartoittaisivat lasten ruokailukokemuksia lisää.

Tutkimukseni perusteella lasten toimijuuden ja osallisuuden toteutuminen ruokailun suhteen herätti lisäkysymyksiä. Olisikin mielenkiintoista kuulla varhaiskasvatuksen

työntekijöiden näkemyksiä lasten osallisuudesta ruokailun suhteen: miten osallisuutta voidaan heidän mielestään edistää päivähoidon arjessa ja mikä osallisuutta voi rajoittaa? Pitävätkö työntekijät lasten ruokailuun liittyvää toiminnanvapautta, päätäntävaltaa ja osallistumista tärkeänä asiana? Jotain tutkimusta tästä jo löytyykin opinnäytetyön tasolla (Kinnunen 2011), mutta lisätutkimusta kaivataan. Lopuksi olisi mielenkiintoista saada lisätietoa lasten ruokailutottumusten kehittymisestä pitkällä aikavälillä esimerkiksi seurantatutkimuksen avulla. Miten koko ruokailutottumusten kaari aina varhaislapsuudesta varhaisaikuisuuteen saakka kehittyy, ja millaiset asiat, kokemukset ja tapahtumat voivat vaikuttaa erilaisten mieltymysten ja tottumusten syntymiseen tänä aikana?

LÄHTEET

- Aarnos, E. 2010. Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I*. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 172–188.
- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä, 113–160.
- Alanen, L. 2001. Lapsuus yhteiskunnallisena ilmiönä. *Sosiologia ja sukupolvijärjestys*. Teoksessa A. Sankari & J. Jyrkämä (toim.) *Lapsuudesta vanhuuteen – iän sosiologiaa*. Tampere: Vastapaino, 161–186.
- Alasuutari, M. 2005. Mikä rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa? Teoksessa J. Ruusuvoori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 145–162.
- Anttila, T. 2008. Lukiolaisten käsityksiä huumorista ja kokemuksia opettajista huumorin käyttäjinä. Joensuun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisu- ja 126. Väitöskirja.
- Barnard, A., McCosker, H. & Gerber, R. 1999. Phenomenography: A qualitative research approach for exploring understanding in health care. *Qualitative health research* 9 (2), 212–226.
- Bernath, P. & Masi, W. 2006. Smart School Snacks: A comprehensive preschool nutrition education program. *Young Children* 61 (3), 20–24.
- Blanchette, L. & Brug, J. 2005. Determinants of fruit and vegetable consumption among 6–12-year-old children and effective interventions to increase consumption. *Journal of Human Nutrition & Dietetics* 18 (6), 431–443.
- Caine-Bish, N. L. & Scheule, B. 2009. Gender differences in food preferences of school-aged children and adolescents. *Journal of School Health* 79 (11), 532–540.
- Cameron, H. 2005. Asking the tough questions: a guide to ethical practices in interviewing young children. *Early Child Development and Care* 175 (6), 597–610.
- Christensen, P. & James, A. 2008. Introduction. Researching children and childhood cultures of communication. Teoksessa P. Christensen & A. James (toim.) *Research with children. Perspectives and practices*. 2. painos. New York: Routledge, 1–9.
- Clark, A. 2005. Listening to and involving young children: a review of research and practice. *Early Child Development and Care* 175 (6), 489–505.
- Cooke, L. J. & Wardle, J. 2005. Age and gender differences in children's food preferences. *British Journal of Nutrition* 93, 741–746.
- Creswell, J. W. 2009. *Research design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. 3. painos. Thousand Oaks, California: Sage.
- Cullen, K. W., Baranowski, T., Rittenberry, L. & Olvera, N. 2000. Social-environmental influences on children's diets: results from focus groups with

- African, Euro and Mexican-American children and their parents. *Health Education Research* 15 (5), 581–590.
- Derscheid, L. E., Umoren, J., Kim, S-Y., Henry, B. W. & Zittel, L. L. 2010. Early childhood teachers' and staff members' perceptions of nutrition and physical activity practices for preschoolers. *Journal of Research in Childhood Education* 24, 248–265.
- Einarsdóttir, J. 2007. Research with children: methodological and ethical challenges. *European Early Childhood Education Research Journal* 15 (2), 197–211.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2010. Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2010:27. Viitattu 27.1.2012 http://oph.fi/download/131115_Esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2010.pdf
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2010. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. 3. uudistettu ja täydennetty painos*. Jyväskylä: PS-kustannus, 26–44.
- Freeman, M. & Mathison, S. 2009. *Researching children's experiences*. New York: The Guilford Press.
- Grimm, E. R. & Steinle, N. I. 2011. Genetics of eating behavior: established and emerging concepts. *Nutrition Reviews* 69 (1), 52–60.
- Guo, S. S., Huang, C., Maynard, L. M., Demerath, E. Towne, B., Chumlea, W. C. & Siervogel, R. M. 2000. Body mass index during childhood, adolescence and young adulthood in relation to adult overweight and adiposity: the Fels Longitudinal Study. *International Journal of Obesity* 24 (12), 1628–1635.
- Hasunen, K., Kalavainen, M., Keinonen, H., Lagström, H., Lyytikäinen, A., Nurttila, A., Peltola, T. & Talvia, S. 2004. Lapsi, perhe ja ruoka. Imeväis- ja leikkiikäisten lasten, odottavien ja imettävien äitien ravitsemussuositus. *Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskuksen julkaisuja 2004:11*. Helsinki: Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskus. Viitattu 11.3.2012 http://www.stm.fi/c/document_library/get_file?folderId=28707&name=DLFE-3555.pdf&title=Lapsi__perhe_ja_ruoka_fi.pdf
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2009. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. *Tutki ja kirjoita. 15. uudistettu painos*. Helsinki: Tammi.
- Hogan, D. 2005. Researching “the child” in developmental psychology. Teoksessa S. Greene & D. Hogan (toim.) *Researching children's experiences: Approaches and methods*. London: Sage, 22–41.
- Holub, S. C. & Musher-Eizenman, D. R. 2010. Examining preschoolers' nutrition knowledge using a meal creation and food group classification task: age and gender differences. *Early Child Development and Care* 180 (6), 787–798.
- Horta, B. L., Bahl, R., Martines, J. & Victora, C. 2007. *Evidence on the long-term effects of breastfeeding: systematic reviews and meta-analyses*. Geneva: World Health Organization.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 2/2006, 162–173.

- Jennings, A., McEvoy, S. & Corish, C. 2011. Nutritional practices in full-day-care pre-schools. *Journal of Human Nutrition and Dietetics* 24 (3), 245–259.
- Johnson, S. L., Bellows, L. Beckstrom, L. & Anderson, J. 2007. Evaluation of a social marketing campaign targeting preschool children. *American Journal of Health Behavior* 31 (1), 44–55.
- Juntunen, K. 2011. *Makuasiaa!*-ruokateatteri lasten ravitsemuskasvattajana. Itä-Suomen yliopisto. Lääketieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Karjalainen, K. & Koskinen-Ollonqvist, P. 2006. Suomessa toteutetut lapsiin ja nuoriin suunnatut ravitsemusaiheiset hankkeet 2000-luvulla. Terveystieteiden tutkimuskeskus ry. Elintarvike- ja ravitsemusohjelma ERA. Suomen itsenäisyyden juhlarahasto Sitra. Viitattu 24.3.2012
http://www.jarkipalaa.fi/ravitsemushankkeet/fi_FI/ravitsemushankkeet/_files/82429208981471590/default/Ravitsemusaiheiset%20hankkeet%202000-luvulla.pdf
- Kinnunen, O. 2011. Esiopetuksen ruokailu lasten ruokapuheen ja lastentarhanopettajien näkemysten valossa. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Kirmanen, T. 1999. Haastattelu lapsen ja aikuisen kohtaamisena – kokemuksia lasten pelkojen tutkimuksesta. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinno, P. Niiranen & M. Ojala (toim.) *Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä*. Jyväskylä: Atena, 194–217.
- Koistinen, A. & Ruhanen, L. (toim.) 2009. Aistien avulla ruokamaailmaan – Saperemenetelmä päivähoiton ravitsemus- ja ruokakasvatuksen tukena. Jyväskylän kaupungin sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskuksen raportteja 1/2009. Helsinki: Sitra. Viitattu 27.1.2012 http://www.sitra.fi/julkaisut/muut/Sapere_tyokirja.pdf?download=Lataa+pdf
- Kuusela, S-L. 2006. Ravitsemuskasvatus päivähoitossa. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Kyttälä, P., Ovaskainen, M., Kronberg-Kippilä, C., Erkkola, M., Tapanainen, H., Tuokkola, J., Veijola, R., Simell, O., Knip, M. & Virtanen, S. M. 2008. Lapsen ruokavalio ennen kouluikää. Kansanterveyslaitoksen julkaisuja 32/2008. Helsinki: Kansanterveyslaitos. Viitattu 11.3.2012
http://www.ktl.fi/attachments/suomi/julkaisut/julkaisusarja_b/2008/2008b32.pdf
- Lagström, H., Hakanen, M., Niinikoski, H., Viikari, J., Rönnemaa, T., Saarinen, M., Pakkala, K. & Simell, O. 2008. Growth patterns and obesity development in overweight or normal-weight 13-year-old adolescents: The STRIP study. *Pediatrics* 122, 876–883.
- Lasten ruokakasvatus varhaiskasvatuksessa -ohjausryhmä. 2011. Lasten ruokakasvatus varhaiskasvatuksessa -hankkeen loppuselitys. Viitattu 15.12.2012
http://www.peda.net/img/portal/2097362/Hankkeeselitys_2011.pdf?cs=1349941892
- Lehtinen, A-R. 2000. Lasten kesken. Lapset toimijoina päiväkodissa. Jyväskylä: SoPhi.

- Levä, H. 2011. ”Jauho näyttää ihan lumelta!” Lasten kokemuksia Sapere-menetelmästä päiväkodin ruoka- ja ravitsemuskasvatuksessa. Ammattikorkeakoulun opinnäytetyö. Sosiaali-, terveys- ja liikunta-ala. Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 1985. *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, California: Sage.
- Lyytikäinen, A. 2011. Ruokapuhetta lasten kanssa. Teoksessa M. Nurmilaakso & A-L. Välimäki (toim.) *Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa*. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 122–123.
- Marton, F. 1981. Phenomenography – Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science* 10, 177–200.
- Marton, F. & Pong, W. Y. 2005. On the unit of description in phenomenography. *Higher Education Research & Development* 24 (4), 335–348.
- Matheson, D., Spranger, K. & Saxe, A. 2002. Preschool children’s perceptions of their food and their food experiences. *Journal of Nutrition Education and Behavior* 34 (2), 85–92.
- Mayall, B. 2000. The sociology of childhood in relation to children's rights. *International Journal of Children's Rights* 8 (3), 243–259.
- Mayall, B. 2002. *Towards a sociology for childhood: Thinking from children's lives*. Buckingham: Open University Press.
- McGowan, L., Croker, H., Wardle, J. & Cooke, L. J. 2012. Environmental and individual determinants of core and non-core food and drink intake in pre-school-aged children in the United Kingdom. *European Journal of Clinical Nutrition* 66, 322–328.
- Mikkilä, V., Räsänen, L., Raitakari, O. T., Pietinen, P. & Viikari, J. 2005. Consistent dietary patterns identified from childhood to adulthood: The cardiovascular risk in young Finns study. *British Journal of Nutrition* 93, 923–931.
- Mäkelä, K. 2010. Alaikäisiä koskevan yhteiskunta- ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettinen ennakkosäätely. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 101, 67–88.
- 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 kasvu ympäristöstä. Raportti 2/2010. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Viitattu 14.9.2012
<http://www.thl.fi/thl-client/pdfs/3ebde5ad-1be7-4268-9167-df23095fca33>
- Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Tutkimuksia 85.
- Pakarinen, S. 2005. Sapere -menetelmällä toteutettu esikoululaisten ravitsemuskasvatuskokeilu. Pro gradu -tutkielma. Liikunta- ja terveystieteiden tiedekunta. Jyväskylän yliopisto.

- Parantainen, S., Rusanen, M. & Turunen, M. 2002. 3–6-vuotiaiden lasten ruokailutilanne Savonlinnan päiväkodeissa. Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos. Kandidaatintutkielma.
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative research & evaluation methods*. 3. painos. Thousand Oaks, California: Sage.
- Punch, S. 2002. Research with children. The same or different from research with adults? *Childhood* 9 (3), 321–341.
- Ruoppila, I. 1999. Lasten tutkimuksen eettisiä kysymyksiä. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinos, P. Niiranen & M. Ojala (toim.) *Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä*. Jyväskylä: Atena, 26–51.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino, 9–36.
- Sapere-hanke. 2013. Viitattu 17.4.2013
<http://www.peda.net/veraja/projekti/saperemenetelma>
- Sapere International. 2008–2009. Viitattu 11.3.2012 <http://sapere.ebaia.com/>
- Savoie-Zajc, L. 2005. Children's visual representations of food and meal time: towards an understanding of nutrition and educational practices. *European Educational Research Journal* 4 (2), 132–141.
- Siitonen, I. 2011. Koululaisuus esiopetusikäisten lasten silmin. Fenomenografinen tutkimus lasten koululaisuuskäsityksistä ja niiden rakentumisesta ekologisissa ympäristöissä. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Smith, A. B. 2011. Respecting children's rights and agency. Theoretical insights into ethical research procedures. Teoksessa D. Harcourt, B. Perry & T. Waller (toim.) *Researching young children's perspectives. Debating the ethics and dilemmas of educational research with children*. New York: Routledge, 11–25.
- Sosiaali- ja terveysministeriö. 2010. Joukkoruokailun kehittäminen. Joukkoruokailun seuranta- ja kehittämistyöryhmän toimenpidesuositus. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2010:11. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö. Viitattu 11.3.2012 http://www.stm.fi/c/document_library/get_file?folderId=1082856&name=DLFE-11471.pdf
- Suomen Lasten Parlamentti. 2010a. Lasten ääni lautaselle! -kouluruokakampanja alkaa. Viitattu 17.4.2013
<http://www.lastenparlamentti.fi/ajankohtaista/lasten-aani-lautaselle-kouluruokakampanja-alkaa>
- Suomen Lasten Parlamentti. 2010b. Lasten ääni lautaselle! – kouluruokakampanja lasten kuulemiseksi. Viitattu 17.4.2013
<http://www.lastenparlamentti.fi/slp/kouluruokakampanja>
- Suomen perustuslaki. 1999. 2. luku, § 6. Perusoikeudet: yhdenvertaisuus.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 7. uudistettu painos. Helsinki: Tammi.

- Tysoe, J. & Wilson, C. 2010. Influences of the family and childcare food environments on preschoolers' healthy eating. *Australasian Journal of Early Childhood* 35 (3), 105–110.
- Uljens, M. 1989. *Fenomenografi – forskning om uppfattningar*. Lund: Studentlitteratur.
- Valkonen, L. 2006. Millainen on hyvä äiti tai isä? Viides- ja kuudesluokkalaisten lasten vanhemmuuskäsitykset. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Tutkimuksia 286. Väitöskirja.
- Vanas, A. 2012. Ruuan pitää näkyä, tuoksua ja rouskua. *Lastentarha* 1/2012, 38–40.
- Vandenbroeck, M. & Bouverne-De Bie M. 2010. Lasten toimijuus ja kasvatuksen normit: neuvoteltu yhtälö. Teoksessa K. P. Kallio, A. Ritala-Koskinen & N. Rutanen (toim.) *Missä lapsuutta tehdään?* Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 105, 17–32.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2005. STAKES. Oppaita 56.
- Vihavainen, S. 2012. Päiväkotilapsia teipanneet hoitajat tuomittiin hovioikeudessa pahoinpitelystä. *Helsingin Sanomat* 29.8.2012, Kotimaa. Viitattu 4.5.2013 <http://www.hs.fi/kotimaa/P%C3%A4iv%C3%A4kotilapsia+teipanneet+hoitajat+tuomittiin+hovioikeudessa+pahoinpitelyst%C3%A4/a1305596097573>
- Vuorisalo, M. 2010. Salaisuus paljastuu. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 101, 113–114.
- Westcott, H. L. & Littleton, K. S. 2005. Exploring meaning in interviews with children. Teoksessa S. Greene & D. Hogan (toim.) *Researching children's experience. Approaches and methods*. London: Sage, 141–157.
- Willberg, U. 2011. Nyt saa leikkiä ruualla! *Opettaja* 44–45/2011, 20–25.
- Wilson, C. & Powell, M. 2001. *A guide to interviewing children. Essential skills for counselors, police, lawyers and social workers*. Sydney: Allen and Unwin.
- Woodhead, M. & Faulkner, D. 2008. Subject, objects or participants? Dilemmas of psychological research with children. Teoksessa P. Christensen & A. James (toim.) *Research with children. Perspectives and practices*. 2. painos. New York: Routledge, 20–39.
- YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista. 1991. Viitattu 27.1.2012 http://www.unicef.fi/Lapsen_oikeuksien_sopimus_koko
- Young, L., Anderson, J., Beckstrom, L., Bellows, L. & Johnson, S. L. 2003. Making New Foods Fun for Kids. *Journal of Nutrition Education & Behavior* 35 (6), 337–338.

LIITTEET

LIITE 1: HAASTATTELURUNKO

Tutkimuksen ja tilanteessa käytettävien välineiden esittely sekä haastattelun etenemisestä kertominen:

”Minä tutkin lasten kokemuksia ruokailutilanteista. Kirjoitan tutkimuksestani eräänlaisen kirjan. Haastattelen lapsia, koska kukaan muu kuin lapset itse eivät voi kertoa minulle vastauksia tähän asiaan. Kysyn teiltä kohta joitain kysymyksiä ruoasta ja ruokailusta. Saatte kertoa niihin ihan omat mielipiteenne. Minä en kerro vastauksianne muille aikuisille tai lapsille, vaan ne jäävät vain minulle ja auttavat minua tutkimuksessani. Nauhoitan haastattelun tällä nauhurilla, että muistan, mitä olette minulle kertoneet.”

Taustatiedot:

Nimi ja ikä?

Lämmittelykysymyksiä: Suosikkiruokat

Millaisista ruoista pidät?

Mikä on lempiruokasi?

Mistä ruoista et pidä?

Varsinaiset haastattelukysymykset:

Päiväkodin ruokailu

1. Millaisia päiväkodin ruokailuhetket ovat?
 - Mitä silloin tapahtuu? Missä olette? Mitä teette? Mitä aikuiset tekevät?
2. Millaista ruokaa päiväkodissa on?
3. Mikä ruoka päiväkodissa on hyvää? Mikä ei ole hyvää?
4. Millaisia sääntöjä on päiväkodin ruokailussa?
 - Pitääkö lautanen syödä aina tyhjäksi? Pitääkö kaikkea maistaa? Mitä tapahtuu, jos ei halua syödä/maistaa?
5. Jos saisit päättää, millaisia sääntöjä haluaisit päiväkodin ruokailuun?
6. Mikä on mukavaa kun päiväkodissa syödään?
7. Onko jokin asia tylsää kun päiväkodissa syödään?

Ruokailu kotona

8. Millaisia ovat ruokailutilanteet kotona?
 - Mitä syötte? Missä syötte (pöydän ääressä vai muualla)? Syövätkö kaikki samaan aikaan? Onko sääntöjä niin kuin päiväkodissa?
9. Mikä on mukavaa kun kotona syödään?
10. Onko jokin asia tylsää kun kotona syödään?

(jatkuu)

Mukavat ruokailutilanteet

11. Millaisessa paikassa on mukavaa syödä?
12. Milloin ruokailu/syöminen on ollut erityisen mukavaa?
 - Missä olit silloin? Mitä tapahtui?
 - Oletko ollut syömässä jossain erityisen kivassa paikassa?
13. Millaisen ruokailutilanteen järjestäisit, jos saisit tehdä ihan mitä vain?
 - Missä silloin syötäisiin? Ketä olisi paikalla? Mitä syötäisiin?
14. Millaisessa paikassa olisi kaikkein mukavinta syödä?

Ikävät ruokailutilanteet

15. Milloin ruokailu/syöminen ei ole kivaa? Miksi?
16. Millaisessa paikassa ruokailu/syöminen ei ole kivaa?
 - Mitä siellä tapahtuu?
17. Onko joskus sattunut jotain ikävää kun olet ollut syömässä?
 - Missä olit silloin? Mitä tapahtui?

Lopetus: Haastattelua koskevat kysymykset

Mitä pidit haastattelusta?

Oliko vaikeita kysymyksiä?

Haluatko kysyä jotain minulta?

LIITE 2: ESIMERKKI ILMAUSTEN RYHMITTELYSTÄ

Säännöt päiväkodin ruokailussa (ote)

Pitää käyttäytyä (9)

- ei saa puhua vessajuttuja
- eikä saa näyttää toiselle ruokailussa kieleä
- ei saa näyttää kieltä
- mää tiän että ei saa ainakaan mässyttää ruoka suussa
- öö semmosia että ruokailussa että ei saa tehdä mitään ei saa pelleillä
- eikä tota tota noin sais tota hirveesti tota riehua sillai
- eikä sais öö sotkee tahallaa tai sillee
- ei saa leikkiä
- ei saa pelleillä ruokapöydässä

Hiljaisuus ja ruokarauha (6)

- pitää olla hiljaa että pääsee syömään
- hiirenhiljaa pitää kipittää ylös (ruokalaan)
- hiljainen ruokapöytä
- ei sais pilata toisten ruokarauhaa
- pitää antaa raukaruoha ruokarauha siis
- pitäis olla rauhallisesti

Istutaan kunnolla (5)

- eikä saa sitten öö öö öö riehua penkissä
- pitää istuu oikein penkillä
- istutaan nätisti
- mm ei saa seisoa tuoleilla
- mm ei saa panna jalkoja pöydälle

Ei saa leikkiä ruoalla eikä ruokailuvälineillä (6)

- ei saa leikkiä ruoalla
- ei saa leikkiä haarukalla eikä veitsellä
- ei saa pistää veistä suuhun
- ei saa pyörittää mukia
- eikä saa pistää mukia tähän (suun eteen)
- et ei sais hirveesti öö sörkkiä ku otetaa leipiä ni ei sais koskea ku vaan yhteen leipään

Ei saa potkiä tai tönä (2)

- aam ei saa potkia
- eikä tönätä toista

LIITE 3: ESIMERKKITAUUKOT YLÄ- JA ALAKATEGORIOISTA: IKÄVÄT
RUOKAILUTILANTEET JA PÄIVÄKODIN RUOKAILUTILANTEET

Ikäviin ruokailutilanteisiin liittyvät käsitykset	Mainintojen lukumäärät
1. Ikävä tapahtuma ruokailun yhteydessä	12
A) Fyysinen sattuminen	7
B) Ikävä sattumus	5
2. Rauhattomuus	8
A) Melu	5
B) Huono käytös	3
3. Kokemus epäoikeudenmukaisuudesta	8
A) Oman tahdon vastaisuus	6
B) Epäoikeudenmukaiset säännöt	2
4. Ruokailun puitteet eivät miellytä	4
A) Ruokailupaikka ei miellytä	3
B) Tarvittavien välineiden puuttuminen	1
5. Toverisuhdeongelmat	3
A) Ei ole kavereita	2
B) Kiusaaminen	1
Yhteensä	35

Päiväkodin ruokailutilanteisiin liittyvät käsitykset	Mainintojen lukumäärät
1. Ruokailussa on tietyt säännöt	63
A) Ruoan ottamiseen ja syömiseen liittyvät säännöt	30
B) Käytöstavat	28
C) Seuraukset syömättömyydestä	5
2. On ruokaa ja syödään	31
A) On ruokaa	26
B) Syödään	5
3. Ruokailua ohjaavat tietyt käytännöt	23
A) Aikuisten tehtävät	13
B) Ruokailukäytännöt	10
4. Ruokailutilanteet ovat miellyttäviä	10
A) Mukavaa	6
B) Rauhallisuus	4
5. Ruokailutilanteet ovat rauhattomia	8
A) Melu	5
B) Astioiden putoaminen	3
Yhteensä	135

LIITE 4: PIIRUSTUSTEN TAULUKOINTI

Lapsen nimi	Piirustuksen aihe	Tapahtuma	Paikka/ rakennukset	Henkilöt	Esineet/muut elementit
Rasmus 6v	Paras ruokailupaikka	Perhe on ravintolassa syömässä, Rasmus syö ranskalaisia	Ravintola Turussa, ”hirveän kaukana”, ollut siellä 2 kertaa	Rasmus, äiti, isä, 3 muuta lasta, jotka asuvat Turussa	Pöytä, tuolit pöydän ympärillä, onnenvesi, johon voi heittää kolikoita
Leevi 6v	Pizza-auto, joka tuo Rasmuksen ravintolaan pizzeriaa, myrskysää	Pizza-auto ajaa yöllä, sataa vettä, salamoii, auton edessä on puu, joka on kaatumas- sa	Autotie	-	Pizza-auto, pilvet, vesipisarot, salamat, puu, musta taivas
Kerkko 5v	Hampurilaisravintola ja vesisäiliö	Vesisäiliöstä tulee vettä ravintolaan	Hampurilaisravintola ja vesisäiliö	-	Vesisäiliö
Leo 6v	Lempiruoka eli maksalattiko	-	-	Leo	Tausta väritetty viivoilla
Kaisla 6v	Ruokailutilanne kotona	Perhe on syömässä, koira syö pöydän alla omasta kupista	Koti, keittiö	Perhe, 2 aikuista, 2 lasta, koira	Pöytä, 2 tuolia ikkuna, lempiruokia pöydällä, aurinko
Venla 6v	Venla ja hänen ruokansa	Venla syö pizzeriaa	-	Venla	Ylhäällä sinistä, alhaalla ruskeaa (maa ja taivas?)
Aada 6v	Kodin pohjapiirros	-	Koti, yläkerta, alakerta, jossa Aadan ja pikkuveljen sotkuinen huone	-	Ruokapöytä, lasikaappi, jääkaappi, sohva, tietokone, rappuset alakertaan
Santeri 6v	JYP:n pelaaja Perrin	-	-	JYP:n pelaaja Perrini, jalassa vaaleanpunaiset kalsarit	Jääkiekkomaila, summeri, luistin

(jatkuu)

Oona 6v	Ruoan ottaminen päiväkodissa, juhlat	Oona ja kaverit ottavat ruokaa	Päiväkoti	Oona, 2 kaveria, kaikilla on mekot päällä	Pöytä, tarjoluastiat, joissa on erilaisia ruokia, ruokailuvälineet, muki, lautanen, paperia, säilytyslaatikot, joissa lukee niiden sisältö
Erika 6v	Päiväkodin ruokailutilanne	Päiväkodissa syödään	Päiväkodin ruokasali	3 ihmistä	Pöytiä, tuoleja, ruokia pöydillä
Jatta 5v	Tyttö on menossa syömään ruokalaan	Tyttö on menossa syömään, ruokana on keittoa, ruokalan savupiipusta nousee savua	Iso rakennus, pieni ruokala	Tyttö	Isossa rakennuksessa ikkuna ja ovi, ruokalassa savupiippu, josta nousee savua, maa, taivas
Alina 6v	Ruokailutilanne kotona, kaveri kylässä	Sisko on syömässä äidin kanssa, Emilia-kaveri on kylässä ja huiskuttaa omalle äidilleen ikkunas- sa	Koti, talo	Äiti, sisko, Emilia-kaveri	Pöytä, 2 tuolia, 2 ikkunaa, ovi, savupiippu, savua, ruokaa pöydällä