

**Alakoulun 5-6. luokkalaisten ajatuksia kouluruokailuista**  
Anu Kontiainen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Kevätlukukausi 2021  
Opettajankoulutuslaitos  
Jyväskylän yliopisto

# TIIVISTELMÄ

**Kontiainen, Anu. 2021. 5-6. luokkalaisten ajatuksia kouluruokailuista. Kasvatustieteen Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 76 sivua.**

Tutkimuksen tarkoituksena oli kartoittaa 5-6. luokkalaisten oppilaiden ajatuksia kouluruokailuista. Tutkimuksessa selvitettiin, millaisia ajatuksia oppilailla on kouluruokailuun liittyen. Lisäksi vastauksia haettiin siihen, millaisin toimin kouluruokailua voitaisiin oppilaiden näkökulmasta kehittää. Tutkimuksen keskiössä oli saada käsitys siitä millaiset muut asiat, kuin itse tarjoiltava tuote, vaikuttavat oppilaiden kouluruokailukokemuksiin.

Tutkimus toteutettiin kvalitatiivisen tutkimusotteen mukaisesti ja tutkimuksen lähestymistapa oli fenomenologis-hermeneuttinen. Tutkimukseen osallistui 69 alakoulun 5-6. luokkalaista, kahdesta eri Keski-Suomalaisesta koulusta. Tutkimusaineisto kerättiin oppilaiden vapaamuotoisina kirjoitelmina sekä erillisinä kyselylomakkeina kahdessa osassa. Aineiston keruu suoritettiin keväällä 2019. Aineiston analyysimenetelmänä käytettiin aineistolähtöistä sisällönanalyysyä.

Tulosten mukaan kouluruokailuun sisältyy monia tekijöitä, jotka osaltaan vaikuttavat oppilaiden kouluruokailukokemuksiin. Erityisesti toiset oppilaat, henkilökunta ja ruokailutilat vaikuttivat oppilaiden kokemuksiin. Tiettyihin kouluruokailun raameihin, kuten ruokailun ajankohtaan, ruokailuun käytettävissä olevaan aikaan ja tilajärjestelyihin toivottiin selkeästi muutoksia.

Asiasanat: kouluruokailukokemukset, kouluruokailun järjestäminen, oppilasnäkökulma, ravitsemuskasvatus, kouluruokailun kehittäminen, alakoulu

# SISÄLTÖ

Tiivistelmä

Sisältö

<b>1 JOHDANTO</b> .....	<b>1</b>
<b>2 KOULURUOKAILU OSANA RAVITSEMUSKASVATUSTA</b> .....	<b>4</b>
2.1 Kouluruokailua ohjaavat asiakirjat.....	4
2.2 Ruoka- ja ravitsemuskasvatus kouluissa .....	6
2.3 Oppilaiden osallisuus kouluruokailussa .....	9
<b>3 RUOKAVALINNAT JA ASEENTEET KOULURUOKAILUA KOHTAAN</b> .....	<b>12</b>
3.1 Ruokavalinnat.....	12
3.2 Oppilaiden asenteet kouluruokailua kohtaan.....	15
<b>4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET</b> .....	<b>19</b>
<b>5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>20</b>
5.1 Tutkimuskohde ja lähestymistapa .....	20
5.2 Tutkimukseen osallistujat .....	22
5.3 Aineiston keruu .....	23
5.3.1 Kirjoitelmat.....	25
5.3.2 Jatka lause loppuun-lomakkeet.....	26
5.3.3 Väittämät .....	27
5.4 Aineiston analyysi.....	28
5.5 Eettiset ratkaisut .....	32
<b>6 TULOKSET</b> .....	<b>35</b>
6.1 Oppilaiden ajatuksia kouluruokailuista .....	35
6.1.1 Sosiaalinen kanssakäyminen.....	36
6.1.2 Ruokailun järjestäminen .....	40
6.1.3 Hyvinvointi ja jaksaminen .....	45
6.1.4 Ruokailuun liittyvät säännöt ja syömisen kontrollointi .....	48
6.1.5 Ruoan maku ja laatu .....	50
6.2 Oppilaiden toiveita kouluruokailun kehittämiseksi .....	52
<b>7 POHDINTA</b> .....	<b>56</b>
7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	56
7.2 Tutkimuksen luotettavuus.....	63

7.3 Jatkotutkimushaasteet .....	67
<b>LÄHTEET</b> .....	<b>69</b>
<b>LIITTEET</b> .....	<b>77</b>

# 1 JOHDANTO

Kouluruokailu ja etenkin siellä tarjottava kouluruoka on noussut otsikoihin viime vuosina useampaankin kertaan. Erityisesti kouluruoan laadusta ja kasvisruokavaihtoehtojen saatavuudesta on käyty aktiivista keskustelua. Viimeisten vuosien aikana myös mm. julkishallinnon lakko sekä koronavirus pandemia keskeyttivät perinteisen kouluruoan jakelun koko Suomen mittakaavassa. Tutkimuksen saralla kouluruoan ravitsemuksellisia ja kansanterveydellisiä kysymyksiä on tutkittu useaan otteeseen, mutta muita kouluruokailuun ja mahdollisesti myös ruuan maittavuuteen vaikuttavia tekijöitä on tutkittu huomattavasti vähemmän. Näihin teemoihin on kuitenkin viime vuosina alettu kiinnittämään enemmän huomiota (Ruckenstein 2012, 157).

Kouluruoalla on suomessa pitkät perinteet ja ilmaista kouluruokaa on jaettu suomalaisissa peruskouluissa jo yli 70-vuoden ajan (OPH). Jokaisella suomalaisella on myös omakohtaisia muistoja kouluaikaisesta ruokailusta ja varmasti siksikin aihe herättää ihmisissä vahvoja tunteita, puolesta ja vastaan. Kouluruoka on jäänyt, sekä positiivisessa että negatiivisessa mielessä, monien ihmisten muistoihin loppuelämäksi ja nämä kokemukset ovat myös todennäköisesti vaikuttaneet yksilön myöhempiin ruokailutottumuksiin huomattavalla tavalla. Jos kouluruokailun tunnelma on ollut kielteinen ja ruokailua on leimannut kuri ja jonkinlainen pelko tai pakko, ovat koulun ruokamuistot usein epämieluisia (Mäkelä, Palojoki & Sillanpää 2003, 97).

Kouluruokailun tarkoituksena on edistää oppilaiden fyysistä hyvinvointia sekä kykyä opiskella (Ruokavirasto 2018). Kouluruokailusta tehdyn selvityksen mukaan alakouluikäisistä oppilaista kuitenkin vain noin joka kolmas syö koululounaalla suositusten mukaisen ruoka-annoksen. Osalla luokka-asteista, joka neljännen annoksen pystyy mittaamaan teelusikallisilla (Lyytikäinen 2002, 377). Olisikin tärkeää selvittää, onko vähäisen syömisen taustalla tosiaan se, että ruoka on oppilaiden mielestä pahaa, vai löytyykö ilmiölle muita selityksiä. On

tärkeää huomioida, että on myös oppilaita, joille koulussa tarjottava lounas on koko päivän ainoa lämmin ateria (ks. Ruokavirasto 2018; Halinen 2020).

Lapsuusiässä erilaiset syömiskäyttäytymiseen ja syömiseen liittyvät ongelmat ovat yleisiä (Mäkelä, Palojoki & Sillanpää 2003, 81). Elintason nousu, sekä elinympäristön ja elintapojen muutos ovat johtaneet myös lasten ylipainon ja lihavuuden lisääntymiseen. Joka neljäs yli kaksitoistavuotias poika ja joka viides tyttö on ylipainoinen. Ylipaino ja sen liitännäissairaudet kuormittavat terveydenhuoltojärjestelmää jo nyt huomattavin kustannuksin (Kyynärsalmi, Raudaskoski, Riuttanen & Pinola 2019). Myös monenlaiset muut syömisen ongelmat, kuten valikoiva syöminen, tarpeeton laihduttaminen, ruokailun laiminlyönnit, kouluruokailun väliin jättäminen ja erilaiset ruokavaliokokeilut ovat lisääntyneet (Lyytikäinen 2002, 382).

Koululounaan syömistä selvittäneiden tutkimusten perusteella (esim. Raulio, Tapanainen, Kuusipalo, Nelimarkka & Virtanen 2018) tehtiin havainto, että etenkin alakoulun oppilaista useat osallistuvat kouluruokailuun, mutta todella harva oppilas syö kaikkia kouluruokaan kuuluvia aterianosia, jolloin myös kouluruokailusuosituksen mukaiset annokset ovat harvassa (Raulio ym. 2018). Kouluruoka jää osalta oppilaista välistä ja ateria korvataan napostelemalla sokeripitoisia tai rasvaisia välipaloja, kuten virvoitusjuomia ja suklaapatukoita (Kyynärsalmi ym. 2019). Osa oppilaista syö kouluruoalla vain leipää, koska he eivät halua jonottaa pääruokaa, osalla oppilaista taas on kiire välitunnille, tai he haluavat muuten pois ruokalasta. Koulun päivittäiset rutiinit, ajalliset ja tilalliset järjestelyt edesauttavat osaltaan sitä, että alakouluikäiset lapset jättävät ruokaa syömättä (Ruckenstein 2012, 159). Ruokailuun ja ruokaan liittyvät säännöt, kriteerit ja merkitykset ovat alkaneet mureta muuttuvien sosiaalisten käytänteiden myötä. Yksilöillä ei ole enää selvää kuvaa siitä mitä, milloin ja kuinka paljon tulisi syödä. Ravitsemuksellinen tasapaino järkkyy kulttuuristen rakenteiden muuttumisen vuoksi (ks. Mäkelä, Palojoki & Sillanpää 2003, 39).

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää hieman syvemmin sitä, millaisina oppilaat kokevat koulun ruokailutilanteet. Tavoitteena oli selvittää millä lailla esimerkiksi kaverit, opettajat, ruokailun aikaresurssit, tai

ruokailuympäristö vaikuttavat oppilaiden ruokailukokemukseen ja millaisia toiveita oppilailla on kouluruokailun kehittämiseksi. Tutkimuksen avulla selvitettiin, millaisin muutoksin kouluruokailuista voitaisiin tehdä oppilaille mieluisampia.

Koen aiheen esille nostamisen tärkeäksi, koska kouluruokailun rooli on merkittävä sekä yksilöllisestä, että yhteiskunnallisesta näkökulmasta katsottuna. Perusta terveellisille tavoille luodaan jo varhaisessa vaiheessa ja siksi on tärkeää, että myös terveellisten ruokailutottumusten omaksumista tuetaan lapsuudessa ja nuoruudessa (Ollila, Forsman & Absetz 2013). Lapsuudella on suuri vaikutus yksilön myöhempiin ruokatapoihin. Kodin lisäksi myös kouluruokailulla on keskeinen vaikutus lapsuuden makumuistoihin (Mäkelä, Palojoki & Sillanpää 2003, 75). Ylipäätään kouluruokailun merkitys ihmisten ruokakäyttäytymiseen vaikuttaisi olevan sen verran suuri, että kouluruokailuun käytettävä aika ja vaiva tulisi nähdä merkityksellisenä investointina tulevaisuuteen (Emt 2003, 97). Investoimalla kouluruokailuun, kunnat voivat ennakoida ja pitää huolta hyvinvoinnista, mikä voi tuoda kunnille säästöjä myöhemmin (Valtion ravitsemusneuvottelukunta 2017, 5). Suomalainen koulujärjestelmä tarjoaa ruokakasvatukselle erinomaisen oppimisympäristön, mutta käytännön toteutus peruskouluissa on tällä hetkellä vielä hyvin rikkonaista (Janhonen, Mäkelä & Palojoki 2015, 114; Ruckenstein 2012, 158).

## 2 KOULURUOKAILU OSANA RAVITSEMUSKASVATUSTA

### 2.1 Kouluruokailua ohjaavat asiakirjat

Maksutonta kouluruokaa on tarjottu suomalaisissa peruskouluissa jo vuodesta 1948 lähtien (ELO-säätiö; Ruckenstein 2012, 158). Kouluruokailua ohjaa tietyt *lait ja määräykset*, joita noudatetaan kaikissa suomalaisissa peruskouluissa. Perusopetuslain (628/1998) 31 § 2 momentin mukaan oppilaille tulee taata päivittäinen täysipainoinen ja maksuton ateria. Ruokailun tulee myös olla tarkoituksenmukaisesti järjestettyä ja ohjattua toimintaa. Lainsäädännön lisäksi kouluruokailun järjestämistä ohjataan valtakunnallisesti perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa nostetaan esille kaikki ne keskeisimmät tavoitteet, joita koulujen toiminnalla tavoitellaan. Kouluruokailu on ollut mukana opetussuunnitelman perusteissa sekä osana koulun opetussuunnitelman mukaista oppilashuoltoa vuodesta 2004 alkaen (Manninen, Wiss, Saaristo, Ståhl 2015). Myös kuntien paikallisissa perusopetuksen opetussuunnitelmissa määritellään kouluruokailun tavoitteet ja järjestämisen ohjenuorat. Lisäksi kouluruokailun koulukohtaista järjestämistä käsitellään lukuvuosisuunnitelmassa (Valtion ravitsemusneuvottelukunta 2017, 17). Paikallisissa opetussuunnitelmissa ja koulujen lukuvuosisuunnitelmissa on havaittavissa eroja painotusten ja kouluruokaan panostamisen suhteen.

Terveysten ja hyvinvoinnin laitos THL on julkaissut kouluruokailusuositukset vuonna 2017. Syödään ja opitaan yhdessä- kouluruokailusuositus pitää sisällään ohjeistuksia kouluruokailun järjestämiseen, yhteistyöhön koulun sisällä ja kotien kanssa sekä toiminnan seurantaan ja arviointiin (Valtion ravitsemusneuvottelukunta 2017). Kouluruoan tulee myös täyttää valtion ravitsemusneuvottelukunnan antamat suositukset koskien ravintoaineiden



saanti- sekä ruokasuosituksia. Käytännön toteutus on kunkin kunnan itse päättämää ja järjestämää (Emt 2017, 27). Maksuton ja ravitsemussuositusten mukainen koululounas luo oppilaille tasa-arvoa paikkakunnasta ja perhetaustasta riippumatta (Tilles-Tirkkonen, Jalkanen, Laitinen & Raulio 2020).

Sekä perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) että valtion ravitsemusneuvottelukunnan julkaisemassa kouluruokasuosituksessa (2017) painotetaan kouluruokailun järjestämistä tarkoituksenmukaisesti. Tämä pitää sisällään mm. sen, että koulun ruokailuympäristön tulisi olla miellyttävä ja ruokailemaan houkutteleva. Lisäksi aterian ajankohta tulisi aikatauluttaa järkevästi oppilaan koulupäivän alkamis- ja päättymisajankohdan mukaan. Mikäli ateriavälit venyvät kohtuuttomiksi, tulisi ateria jakaa tarkoituksenaan mukaisesti lounaaseen ja välipalaan (Valtion ravitsemusneuvottelukunta 2017, 20). Oppilaat ovat tällä hetkellä eriarvoisessa asemassa sen suhteen, tarjotaanko oppilaille koulussa ilmainen välipala vai ei, sillä maksutonta välipalaa tarjotaan nykyisellään vain joka neljännessä kunnassa (Tilles-Tirkkonen ym. 2020). Myös laissa säädetyllä täysipainoisuuden takaamisella tarkoitetaan sitä, että tarjottu ateria on riittävä koulupäivän pituus ja luonne huomioiden. Kouluruokailu tulee järjestää siten, että se tukee oppilaiden monipuoliselle kehitykselle, oppimiselle ja hyvinvoinnille asetettuja tavoitteita (POPS 2014, 42).

Kouluruokailun tulee tukea oppilaiden tervettä kasvua ja kehitystä, opiskelukykyä sekä ruokaosaamista. Ruokailun tulee myös olla tarkoituksenmukaisesti ohjattua toimintaa oppilaiden ikätaso huomioiden (POPS 2014, 42). Tavoitteena on ruokakasvatuksen ja viestinnän keinoin tukea oppilaiden positiivista kokemusta kouluruokailusta. Tätä kautta kehitetään oppilaiden ruokaosaamista ja tuetaan kuluttajatietoisuuden kehitystä (Valtion ravitsemusneuvottelukunta 2017, 20).

## 2.2 Ruoka- ja ravitsemuskasvatus kouluissa

Suomessa on viimeisen sadan vuoden aikana tultu pitkä matka eteenpäin kouluruokailun järjestämisessä. Suomalainen kouluruoka on alkuperäisestä roolistaan köyhäinavustuksena kehittynyt kouluruokailun kansainväliseksi edelläkävijäksi. Kouluruoan rooli on muuttunut ja ruokalautasen ympärille on kasvanut monipuolinen ruokakasvatuksen kokonaisuus (ELO-säätiö). Ruokakasvatuksen painopisteet ovat jo pitkään seuranneet suomalaisen yhteiskunnan kehitystä ja historiallisia käännekohtia. Ajanjaksoa 1980-luvulta 2010-luvulle kuvaa niin valinnanvaran kuin erilaisten ruokaan ja syömiseen sidoksissa olevien näkemysten moninkertaistuminen (Ks. Janhonen, Mäkelä & Palojoki 2015, 107).

Viime vuosina on tehty töitä ruokakasvatuksen menetelmien kehittämiseksi ja niiden jalkauttamiseksi kouluihin ja päiväkoteihin (Lyytikäinen 2019, 26). Ruokailun ja ruokakasvatuksen kehittämiseksi on käynnistetty mm. *Maistuva koulu* -hanke vuonna 2018. Hankkeen avulla on pyritty rakentamaan mallia alakoulun ravitsemuskasvatukseen (Soisalo 2018). Ruokakasvatus on saanut jo paremmin sijaa opetussisällöissä sekä hyvinvoinnin ja terveyden edistämisessä, mutta näiden toimien käytännön tason toteutumiseen on vielä matkaa (Lyytikäinen 2019, 26). Ruokakasvatuksen antamista edellytetään perusopetuksen opetussuunnitelmassa, mutta käytännöt vaihtelevat tällä hetkellä suuresti (Soisalo 2018). Tästä johtuen oppilaat voivat olla hyvin eriarvoisessa asemassa saamansa ruoka- ja ravitsemuskasvatuksen suhteen (Tilles-Tirkkonen 2016). Nykyinen, aiempaa kattavampi ymmärrys ruokakasvatuksesta asettaa haasteen ruokakasvatuksen tavoitteiden määrittelylle ja käytännön toteutukselle (Janhonen, Mäkelä & Palojoki 2015, 107-108).

Ruokakasvatus on yksi osa kouluissa tapahtuvaa terveystieteiden kasvatusta. Ruokakasvatuksella tarkoitetaan ruokaoppimisen kokonaisvaltaista tukemista ja sen tavoitteena on oppilaiden ruokatajunnan kehittäminen. Ruokakasvatus pitää sisällään tapa- ja hygieniakasvatuksen lisäksi kuluttajakasvatusta,

ympäristökasvatusta sekä suvaitsevaisuuskasvatusta (Lyytikäinen 2019, 8). Ruokakasvatuksen keskiössä ovat kuluttajaosaamiseen, ruokaan, ruokailuun ja ravitsemukseen liittyvät pedagogiset käytännöt, tavoitteet sekä sisällöt (OPH). Ruokailun kasvatuksellisenä ja opetuksellisenä tavoitteena on kehittää oppilaiden ruokaan sidoksissa olevaa monipuolisen tiedostamisen taitoa ja osaamista, eli ruokatajua (Ruokavirasto 2018). Ruokatajun kehittymiseen vaikuttaa olennaisesti lapsen kasvuympäristö ja se millaisia arvoja, asenteita, tietoja ja taitoja lapsella on ruokakasvatukseen liittyen. Myös tunteet vaikuttavat lapsen kokemukseen ja oppimiseen (Lyytikäinen 2019, 9). Ruokataju auttaa oppilaita hahmottamaan paremmin ruokien ravitsemuksellisia sisältöjä ja alkuperää ja herättelee keskusteluihin ruoan ympäristöllisistä ja eettisistä vaikutuksista. Ruokataju on ajattelun taitoa, jossa ilmiöiden syvätasoinen ymmärtäminen sekä kokonaisuuksien hallinta korostuu (Janhonen, Mäkelä & Palojoki 2015, 113). Oppilaille kehittyy ymmärrystä ruokaan liittyvistä valinnanvaihtoehdoista ja merkitysten moninaisuudesta (Emt 2015, 113). Ruokatajun kehittymisen avulla myös oppilaiden valmiudet vaikuttaa omaan elämänlaatuun, yhteisöön ja ympäristöön paranevat (ELO-säätiö). Ruokakasvatuksen voi integroida koulun kaikkiin oppiaineisiin. Ruokakasvatuksen avulla lapsille tarjotaan tietoa ja kokemuksia ruokakulttuurista ja ruoan alkuperästä, ruokien erilaisista ominaisuuksista sekä terveellisistä ja kestävästä ruokavalinnoista (Soisalo 2018).

Perusopetuksessa ruokakasvatuksen päivittäisenä oppimisympäristönä toimii kouluruokailu (OPH). Kouluruokailun merkitys ulottuu tänä päivänä paljon pelkkää syömistä laajemmalle (ELO-säätiö). Kouluruokailulla on esimerkiksi tärkeä rooli koulussa annettavassa ravitsemuskasvatuksessa (Lyytikäinen 2002, 381). Kouluruokailun ei kuitenkaan pitäisi olla ainoa ruokakasvatuksen oppimisympäristö, vaan ruoka- ja ravitsemuskasvatus tulisi integroida myös osaksi muuta opetusta (Tilles-Tirkkonen 2016). Kouluruokailu on poikkitieteellistä oppimista, osallisuutta, yhteisöllisyyttä ja kulttuuria (ELO-säätiö). Koulussa jokaisen ruokailun tulisi olla myös kasvatustilanne, jossa tutustutaan uusiin ruoka-aineisiin ja niiden makuihin ja rakenteisiin. Samalla

harjoitellaan syömisen perustaitoja, yhdessäoloa ja ruokapuhetta (Ruokavirasto 2018). Kouluruokailun tarkoitus on myös edistää oppilaiden fyysistä hyvinvointia sekä kykyä opiskella (emt 2018). Ruokailuhetkillä on lisäksi tärkeä virkistystehtävä. Viihtyisä ruokailuhetki lisää koko kouluyhteisön hyvinvointia (POPS 2014, 42). Ruokailun terveydellinen, kulttuurinen ja sosiaalinen merkitys huomioidaan kouluruokailun järjestämisessä. Ruokailuhetkillä edistetään ruoka- ja tapakasvatuksen tavoitteita, kestäväää elämäntapaa, sekä kulttuurista osaamista (emt 2014, 42).

Ruoka- ja ravitsemuskasvatuksessa olisi tärkeää huomioida hyvinvointia kokonaisvaltaisemmin, sillä ruokailutottumuksiin vaikuttavat keskeisesti myös monet sosiaaliset ja psyykkiset tekijät (Tilles-Tirkkonen 2016). Ruokakasvatuksessa tulisi entistä vahvemmin myös huomioida oppilaiden erilaiset tarpeet ja taustat, sillä lapsilla on erilaiset valmiudet ruokavalintojen tekemiseen. Osan oppilaista valmiuksia ja motivaatiota tulisi erityisesti vahvistaa kohdentamalla opetusta ja ohjausta (Kauppinen 2016, 223). Koululounaalla tehdyt ruokavalinnat heijastelevat ruokavalion täysipainoisuutta tai puutteita myös kouluajan ulkopuolella (Tilles-Tirkkonen 2016). Lapset tulevat kouluun hyvin erilaisista taustoista ja perheiden tilanteet vaihtelevat. Erityisesti silloin, jos perheellä ei ole keinoja tai voimavaroja lapsen hyvinvoinnin tukemiseen korostuu koulun rooli lapsen hyvinvoinnin tukijana (Niskala & Pulju 2014, 53).

Onnistunut ravitsemuskasvatus voidaan nähdä vahvana muutoksen välineenä ja kouluikäiset lapset ovat tärkeänä kohderyhmänä (Mäkelä, Palojoki & Sillanpää 2003, 117). Tietoa on tänä päivänä saatavilla rajattomasti ja myös tietoa ravitsemuksesta ja erilaisista ruokavalioista on paljon. Monet eri lähteet julkaisevat tietoa ja tiedon takana voi olla esimerkiksi yksityinen ihminen, instituutti, yritys tai tutkimusryhmä. Kaikki saatavilla oleva tieto ei perustu tieteellisesti testattuun tietoon, eikä nykyään ole enää helppo tietää, minkä tai kenen tiedon varaan oma ravitsemus tulisi rakentaa (emt 2003, 117). Ruokatajun kehittäminen voi auttaa oppilaita tiedostamaan ruokavalintojen monimutkaisuutta ja moninaisuutta (Janhonen, Kauppinen, Mäkelä & Palojoki 2020). Ravitsemuskasvatuksessa ensiarvoisen tärkeää olisi opettaa oppilaita

kriittisen ajattelun kautta hahmottamaan tietoa paremmin, ja tehdä tiedosta merkityksellistä. Ihmisten arkikäsitteet ravitsemuksesta saattavat sisältää virheellistä tai epätarkkaa tietoa ja näiden arkitietojen totuusarvon pohtiminen olisi ensiarvoisen tärkeää (Mäkelä, Palojoki & Sillanpää 2003, 118). Ravitsemus- ja ruokakasvatukseen suhtautuminen sekä kouluruokailun tärkeyden korostaminen peilaavat koko koulun arvoja. Yhdessä syöminen ja kouluruokailun arvostaminen vaikuttavat koko koulun ilmapiiriin (OPH). Ruokakasvatuksen avulla tuetaan yhteisen päämäärän saavuttamista hyvinvoivista lapsista (Soisalo 2019).

### **2.3 Oppilaiden osallisuus kouluruokailussa**

Oppilaiden osallistumista kouluruokailun suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin painotetaan sekä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) että Valtion ravitsemusneuvottelukunnan kouluruokailusuosituksissa (2017). Suomessa aikuisten laatimissa asiakirjoissa oppilaiden osallisuuden merkitystä ja oppilasnäkökulman parempaa huomioimista on pyritty tuomaan aiempaa paremmin näkyville. Näitä teemoja olisi tärkeää huomioida myös tutkimuksen kentällä, jotta kouluruokailua voitaisiin jäsentää paremmin oppilaiden merkitykset, näkökulmat ja tavoitteet huomioon ottaen (Talvia & Tuijula 2018, 149).

Käytännön tasolla koulun ruokailutilanteet ovat usein hyvin aikuisjohtoisia ja ohjattuja tilanteita, mikä sotii kirjallisuudessa esitettyjä "ideaaleja" ruokakasvatusmalleja vastaan. Kirjallisuudessa esitetyt ruokakasvatusmallit kannustavat demokraattisempaan lähestymistapaan, jossa ruoan itseisarvo painottuu (Andersen, Baarts & Holm 2017). Kouluruokailun kohdalla ohjauksen ja valvonnan merkitysero on suuri. Ohjauksen avulla oppilasta voidaan motivoida, mutta valvontaan liittyy usein kontrollointia ja rankaisemista (OPH). Ruoka, syöminen ja pakottaminen, suostuttelu tai tuputtaminen eivät sovi

yhteen, eivätkä ne johda toivottuun lopputulokseen vaan yleensä vähentävät mieltymystä syötävään ruokaan (Mäkelä, Palojoki & Sillanpää 2003, 79).

Tutkiessaan englantilaista kouluruokailua Daniel ja Gustaffson (2011) toivat esiin kriittisesti kouluruokailun rakentumisen aikuislähtöiseksi, lapsille suunnatuksi palveluksi, kun se sen sijaan voisi ensikädessä olla lapsilähtöinen tila (ks. Talvia & Tuijula 2018, 149). Kouluruokailua määrittää monet aikuisen luomat tarkoitukset ja tavoitteet kuten esimerkiksi ruoka-, terveys-, ja tapakasvatus. Tältä pohjalta on syytä miettiä, toteutuuko lasten ja aikuisten välinen näkökulmien tasa-arvo kouluruokailun suunnittelussa ja toteutuksessa (Emt 2018, 148–149). Oppilaat kokevat aikuisten toimivan ruokailutilanteissa lähinnä valvojina. Opettajat valvovat, että sääntöjä noudatetaan, kehottavat lapsia syömään ja hoputtavat välitunneille (Talvia & Tuijula 2018, 162). Tällöin oppilaiden rooli suhteessa opettajiin muodostuu kontrolloitavaksi, neuvottavaksi, rajoitettavaksi ja opetettavaksi oppilaan rooliksi (Emt 2018, 162).

Kouluruokailussa oppilaat tulisi nähdä asiakkaina, joilla on omat mieltymykset ja näkemykset. Oppilaat ovat aiempaa laatumietoisempia ja kriittisempiä ja he odottavat yksilöllisempää palvelua, vaihtoehtoja ja joustavuutta (Lintukangas, Manner, Mikkonen-Montonen ym. 1999, 28). Asiakaslähtöinen ja asiakaskeskeinen toiminta nähdään nykyään keskeisenä kaikessa palvelutoiminnassa. Myös kouluruokailussa asiakkuus tulisi ymmärtää laaja-alaisesti ja asiakas tulisi ottaa huomioon käytännön tasolla ja eri-ikäisiltä oppilailta tulisi hankkia palautetta toiminnasta erilaisia menetelmiä hyödyntäen (Lintukangas ym. 2007, 56). Urho ja Hasunen (2004) esittävät, että ruokailijoita kuultaisiin esimerkiksi ruokalistojen suunnittelussa ja erilaisten vaihtoehtojen tarjoamisessa ja jämähtämistä ikuisiin ruokalistoihin pyrittäisiin välttämään. Myös Tikkasen (2008) mukaan oppilaiden toivomuksia pitäisi kuunnella ja toteuttaa aiempaa aktiivisemmin, jotta oppilaat söisivät kouluruoalla monipuolisemman ja täysipainoisemman aterian. Koululaisten osallistumista eri tavoin tulisi muutenkin lisätä. Tikkanen (2008) ehdottaa, että oppilaat esimerkiksi osallistuisivat ruoan tarjoiluun, ruokalistojen tekoon, siisteydestä huolehtimiseen, kouluravintolan koristeluun, likaisten astioiden keräämiseen,

pöytien pyyhkimiseen, tuolien nostamiseen tai jälkiruokien jakamiseen. Oppilaat voisivat myös suorittaa kouluravintolassa TET-jaksoja (Tikkanen 2008, 8).

Kokemuksellisen oppimisen mahdollistamisella ja oppilaiden huomioimisella kouluruokailun asiakkaina, voidaan vaikuttaa oppilaiden tietoihin ja asenteisiin. Oppilaat ovat ruokapalvelun asiakkaita keskimäärin 9-12 vuotta ja esimerkiksi makumieltymykset ehtivät tässä ajassa muuttua moneen kertaan (Pentikäinen & Kotro 2014, 5). Oppilaat ovat kouluruokailussa samanaikaisesti sekä kasvatettavia että aktiivisia kuluttajia (Ruckenstein 2012, 158). Jotta kouluruokailusta saataisiin oppilaiden toiveiden ja odotusten mukainen oppimistilanne, olisi oppilaat tärkeää osallistaa kouluruokailun kehittämisen yhteistyöhön (Lintukangas ym. 1999, 22). Kouluruokailua tulee kehittää laaja-alaisesti ja yhteistyöllä, jossa ovat mukana oppilaat, opetushenkilöstö, kouluruokailusta vastaavat tahot sekä päätöksentekijät. Erityisesti juuri oppilaiden osallisuuden tulee kiinnittää huomiota (Vikstedt, Raulio & Puusniekka ym. 2012). Oppilaiden omatoimisuuden lisääminen auttaa kasvamaan vastuuseen itsestä ja toisista. Valinnanvapauden lisääminen vähentää pakonomaisuutta, jolloin myös arvostus kouluruokailua kohtaan kasvaa (Lintukangas ym. 1999, 22). Oppimisen tulisi olla yhteistyötä, ei pakottamista ja vahtimista (Emt 1999,23).

## 3 RUOKAVALINNAT JA ASENTEET KOULURUOKAILUA KOHTAAN

### 3.1 Ruokavalinnat

Suomessa kansalaisten ruokailutottumuksia ohjataan ravitsemussuositusten avulla. Ravitsemussuositukset perustuvat laajaan tutkimustietoon ja suositusten mukainen ruokavalio edistää terveyttä ja ehkäisee sairauksia (Kauppinen 2016, 215). Yksilön tekemät ruokavalinnat ovat samanaikaisesti sekä henkilökohtaisia että yhteisöllisiä. Joskus on helpompaa ja houkuttelevampaa tehdä epäterveellisiä valintoja kuin noudattaa terveellisiä ja kestävyyttä edistäviä ruokatottumuksia, vaikka tietoa toisenlaisista valinnoista olisi käytettävissä (Janhonen, Kauppinen, Mäkelä & Palojoki 2020). Tiedon, tunteiden ja arvojen erottelemisen on vaikeaa ja niin ruoka kuin myös tieto herättää aina tunteita. Tämän vuoksi pelkän faktatiedon jakaminen ei riitä vaikuttamaan yksilön ruoan valintaan tarpeeksi (Mäkelä, Palojoki & Sillanpää 2003, 126).

Ruokatajuna käsite huomioi yksilön kokemukset, kuin myös ruokavalintojen yksilöllä laajemmat sosiaaliset ja kulttuuriset merkitykset. Tällä on merkitystä erityisesti nuorten hyvinvoinnista puhuttaessa, sillä pelko ulkopuolelle jäämisestä ja halu kuulua joukkoon voivat tuntua nuoresta tärkeämmiltä motivaattoreilta ruokavalintoja tehdessä, kuin ruoan ravitsemuksellinen sisältö (Janhonen ym. 2020). Ihmiset useimmiten kyllä tietävät, miten esimerkiksi ravitsemussuositusten mukaan tulisi syödä, mutta tätä tietoa ei syystä tai toisesta sovelleta omiin ruokailutottumuksiin (Mäkelä, Palojoki & Sillanpää 2003, 126).

Erilaisten erityisruokavalioiden määrä on jo 2000-luvun alusta lähtien lisääntynyt selvästi myös koululaisten keskuudessa. Lisääntymistä on tullut allergioiden ja kasvisruokavalioiden kasvun johdosta, mutta myös erilaisten ruokavaliokokeiluiden vuoksi (Lyytikäinen 2002, 382). Vuonna 2018 julkaistun THL:n selvityksen mukaan kaikista kuudesluokkalaisista lähes 90 prosenttia kertoi osallistuvansa kouluruokailuun joka päivä, mutta harva oppilas söi



kuitenkaan kaikki ateriaan kuuluvat osat. Kouluruoan väliin jättämisen yleisin syy oli se, ettei tarjotusta kouluruuasta pidetty (Raulio, Tapanainen, Kuusipalo & Virtanen 2018). Jos kouluruoka syödään suositusten mukaan, kattaa se noin kolmasosan oppilaan koko päivän energiantarpeesta. Säännöllinen ateriarytmi tukee oppilaiden jaksamista ja on olennaista myös suun terveyden ylläpidon kannalta (Ravitsemusneuvottelukunta 2017, 10). Alakouluissa ei oikeastaan juurikaan ole mahdollisuutta olla osallistumatta kouluruokailuun samalla tavoin kuin esimerkiksi yläkoulussa, joten pelkästään ruokailuun osallistuvien oppilaiden määrä ei kerro sitä, kuinka hyvin kouluruokaa todella syödään (Ruckenstein 2012, 162).

Vaurastumisen myötä Suomessa on viimeisten sadan vuoden aikana tapahtunut paljon muutoksia ruokaa koskevissa valinnoissa. Entistä laajempi kirjo toimijoita on myös kiinnostunut vaikuttamaan ruokaan ja syömiseen liittyviin valintoihin (Janhonen ym. 2020). Suomalaisten ruokatottumukset ovat kehittyneet pitkällä aikavälillä myönteiseen suuntaan, mutta yksilötasolla erot ruokatottumuksissa voivat olla hyvinkin suuret. Suomessa esimerkiksi korkeimpaan sosioekonomiseen ryhmään kuuluvien ruokatottumukset ovat muita terveellisemmät (Kauppinen 2016, 215).

Jokaisen henkilökohtaisiin ruokailukokemuksiin vaikuttaa moni taho ja ruokailuun liitetään paljon muistoja ja merkityksiä (OPH). Ruokatottumusten muotoutumisen taustalla on kysymys siitä, miten ja millaisia ruokavalintoja yksilö tekee (Kauppinen 2016, 215). Lasten ruokatottumusten kehittymiseen vaikuttavat mm. perheessä vallitseva ruokakulttuuri ja opitut perinteet, ruokakasvatus kouluissa sekä kaveripiirin ruokavalinnat (Kauppinen 2016, 215; Mäkelä, Palojoki & Sillanpää 2003, 140). Ruokavalintoihin vaikuttavat ainakin lapsuudessa sisäistetyt tottumukset, omat makumieltymykset, aiemmat ruokailukokemukset, ruokailuympäristö, tarjolla olevat ruoat ja vatsan täyttyminen vs. nautintolähtöisyys (OPH). Lapsilla erityisesti omat aiemmat kokemukset ruokailutilanteista ovat yksi ruokakäyttäytymiseen keskeisesti vaikuttava tekijä (Mäkelä, Palojoki & Sillanpää 2003, 75).

Puhuttaessa ruokavalinnoista puhutaan samalla usein myös terveellisyydestä. Tavoitteena tulisi olla terveellisten valintojen tekeminen ja epäterveellisen syömisen välttäminen (Kauppinen 2016, 216). Ruokavalinnat peilaavat ihmisten elämäntyyliä ja ruoan valintaan vaikuttaa oman terveyden ja elimistön hyvinvoinnin lisäksi myös maapallon, eläinten ja ihmisten hyvinvointi (Mäkelä, Palojoki & Sillanpää 2003, 61). Mitä vanhemmaksi lapsi tulee, sitä enemmän kaveripiiri vaikuttaa ruokavalintoihin ja samalla perheen vaikutus vähenee (Kauppinen 2016, 215). Nuorisobarometrin (2015) aineiston mukaan yli 95 % vastanneista koki, että vastuu omien ruokatottumusten terveellisyydestä on paljon tai ainakin jonkin verran, heillä itsellään. Yli puolet vastanneista ala- ja yläkoululaisista kertoi kuitenkin haluavansa syödä nykyistä terveellisemmin (Kauppinen 2016, 218). Jotta lapsi tai nuori voisi ottaa vastuun omasta terveellisestä syömisestään, on tärkeää pohtia, millaiset valmiudet hänellä on eri toimintaympäristöissä tarjolla olevan tiedon ymmärtämiseksi ja tulkitsemiseksi (emt 2016, 220). Kouluruokailulle asetetut tavoitteet vaikuttavat siihen, miten ja mitä lapset syövät (Ruckenstein 2012, 157).

Syömisen taidon malli liittyy olennaisesti ravitsemuskasvatukseen. Mallin on kehittänyt ravitsemusterapeutti Ellyn Satter ja se on kehitetty ravitsemuskasvatuksen tueksi ja syömiskäyttäytymisen kuvaamiseen (Tilles-Tirkkonen 2016, 6). Syömisen taito kuvaa ruokailijan suhtautumista syömiseen. Syömisen taidon hallitseva henkilö huolehtii säännöllisestä ateriaritmistä, nauttii erilaisista ruoista, tunnistaa nälän ja kylläisyyden tunteet ja kunnioittaa niitä, sekä suhtautuu syömiseen rennosti ja positiivisesti. Ruokavalion laatu ei korostu syömisen taito -mallissa (Emt 2016, 6). Tilles-Tirkkosen (2016) tekemän väitöstutkimuksen mukaan, reilulla 40 % tutkimukseen osallistuneista koululaisista oli jonkinlaisia haasteita syömisen taidon eri osa-alueiden hallinnassa. Sen sijaan tutkimustulosten mukaan syömisen taidon hallitsevien oppilaiden ruokailutottumukset olivat täysipainoisemmat, kuin muiden oppilaiden (Emt 2016, 6).

Tilles-Tirkkosen tekemän väitöstutkimuksen (2016) mukaan vahvan koherenssin eli elämänhallinnan tunteen, sekä hyvän itsetunnon omaavat oppilaat hallitsivat syömisen taidon paremmin kuin oppilaat, joilla oli heikko koherenssin tunne tai heikko itsetunto (Tilles-Tirkkonen 2016, 35–36). Syömisen taitoon ja koululounaan täysipainoisuuteen vaikutti myös oppilaan oman kehon koon kokeminen. Kehonsa sopivan kokoiseksi kokeneet oppilaat omasivat paremmat syömisen taidot ja söivät täysipainoisemman koululounaan. Painostuksella eli oppilaan ali-, yli- tai normaalipainoisuudella ei näitä yhteyksiä ollut (Emt 2016, 35–36).

### **3.2 Oppilaiden asenteet kouluruokailua kohtaan**

Nuorten käsitykset ja valinnat muotoutuvat monen eri tekijän vaikutuksesta. Monilta eri tahoilta tuleva informaatio, asenteet, roolimallit ja arvot vaikuttavat nuorten kokemuksiin ja maailmankuvaan (Mäkelä, Palojoki & Sillanpää 2003, 139). Helposti ajatellaan, että lapset ovat herkkiä vaikutteille ja että he ovat kuluttajina heikkotahtoisia, ennemmin kuin että he kykenisivät ymmärtämään millaisia valintoja he tekevät ja mihin he valinnoillaan pyrkivät (Ruckenstein 2012, 157).

Oppilaan ruokavalinta on monimuotoinen ilmiö, mutta tiedetään että oppilaan asennoituminen kouluruokailua kohtaan vaikuttaa tehtyihin ruokavalintoihin (Kannas 2004). Yhtenä kouluruokailun kehittämisen haasteena onkin ollut oppilaiden kriittinen asenne kouluruokailua kohtaan (Nuorisotutkimusseura 2017). Ruokakasvatuksen tutkijan Kristiina Janhosen (2017) mukaan kouluruokakritiikin kitkeminen vaatii parempaa ymmärrystä nuorten välisestä vuorovaikutuksesta. Kouluruokailun kehittämiseksi ja yhteistyön rakentamiseksi olisi tärkeää ymmärtää paremmin, miten oppilaiden kouluruokaan liittämät merkitykset ja suhtautumistavat rakentuvat (Nuorisotutkimusseura 2017).

Janhonen (2016) näkee kouluruokakritiikin kuuluvan nuorten keskinäiseen vuorovaikutukseen. Kriittinen kouluruokapuhe vahvistaa nuorten välistä yhteenkuuluvuutta ja sen kautta pyritään myös erkaantumaan koulun aikuisista ja nuoremmista oppilaista (Janhonen 2016). Ruotsissa tehdyn kouluruokatutkimuksen (Persson Osowski, Göranson & Fjellström 2011) tulosten mukaan oppilaiden asenteet kouluruokailua kohtaan olivat ristiriitaiset. Oppilaiden asenteet kouluruokailua kohtaan muuttuivat positiivisemmiksi, kun he vastasivat kouluruokailua koskevaan kyselyyn ilman ikätovereiden läsnäoloa. Oppilaiden keskuudessa kulki vahva myytti siitä, että koulussa tarjoiltu ruoka oli pahanmakuista ja huonolaatuista. Myös koulun aikuiset vahvistivat, että oppilaiden keskuudessa kouluruoasta puhutaan negatiiviseen sävyyn (Emt 2011). Kouluruokaa kohtaan oli syntynyt negatiivinen leima, jota oppilaat ylläpitivät yhteisissä keskusteluissa, vaikka oppilaan henkilökohtainen näkemys saattoikin olla toinen. Sitä mistä tämä uskomus oli peräisin, ei tutkimuksessa selvitetty (Emt 2011). Vaikka tutkimuksissa on pystytty osoittamaan vertaisten vaikutusvalta nuorten asenteisiin ja valintoihin, väheksyvät nuoret yleensä itse sen vaikutuksia omiin tekemisiinsä ja vakuuttavat omien valintojen olevan henkilökohtaisia (Ruckenstein 2012, 160).

Oppilaiden kouluruokailuun liittyvissä puhetavoissa on jännitteitä: toisaalta se on ruokailua arvostavaa ja kiitollista, toisaalta arvostelevaa, erityisesti ruoan laadun osalta (Talvia & Tuijula 2018, 165–166). Kouluruokavastustus näkyy ruokalassa välillä myös suoraan oppilaiden tekemisissä. Oppilaat kritisoivat ruokajonossa tarjolla olevaa ruokaa arvostelemalla esimerkiksi ruoan ulkonäköä tai makua tai ilmeilevät kun saavat tietää, mitä ruokaa tarjolla on (Ruckenstein 2012, 162). Osalle oppilaista kouluruoasta vitsailu on myös tapa viihdyttää kavereita. Jos oppilas sen sijaan puhuu kouluruoasta positiivisesti, saattavat kaverit herkästi haastaa nämä mielipiteet (Janhonen 2017). Kouluruokailun kehitysnäkökulmasta olisi tärkeää tunnistaa ns. kulttuurinen kouluruoan arvostelu ja erottaa se ruokaan ja ruokailuun liittyvistä konkreettisista ja todellisista kunta- tai koulukohtaisista muutostarpeista. Muutoksen aikaansaamisessa keskeistä on myös aikuisten ja vanhempien kouluruokapuhe,

samoin kuin esimerkiksi median usein kovin negatiivinen kouluruokaotsikointi (Talvia & Tuijula 2018, 166).

Oppilaiden suhde kouluruokaan muuttuu koulu-uran aikana, eikä suhde kouluruokaan ole staattinen (Ruckenstein 2012, 157). Kouluruokailussa syödyt ruokamäärät vaihtelevat päivittäin, mutta on havaittu, että kouluruoka maistuu oppilaille paremmin koulu-uran ensimmäisinä vuosina. Ylempien luokkien vähäisemmän syömisen voisi ajatella johtuvan iästä ja maun muuttumisesta lisäksi samat ruoat vuodesta toiseen saattavat kyllästyttää (Emt 2012, 159). Oppilaiden heikko kouluruoan syöminen liittyy myös koulun keinoihin rytmittää ja hallita ajankäyttöä, ruokailun vaikutus- ja valtasuhteisiin, kaverisuhteisiin, oppilaiden ulkonäköihanteisiin sekä kulutusvalintoihin. Kouluruoan väliin jättäminen saattaa olla oppilaalle myös vapautta, sekä ylpeilyn ja ilon aihe (Ruckenstein 2012, 157). Myös opettajan asenteella kouluruokailua kohtaan on merkitystä, sillä opettajan asenne ja suhtautuminen kouluruokaa ja ylipäätään koko ruokailutilannetta kohtaan toimii mallina ja esimerkkinä myös oppilaille (Lintukangas ym. 1999, 23; Pentikäinen & Kotro 2014, 35).

Urho ja Hasusen (2004) tekemän tutkimuksen mukaan yli puolet (68 %) oppilaista pitävät kouluruokaa hyvänä tai melko hyvänä. Pelkkiä moitteita kouluruoasta antoi vain 12 % tutkimukseen osallistuneista oppilaista. Ruokaa kehuvia kommentteja annettiin myös selkeästi enemmän kuin moitteita (Urho & Hasunen 2004). Oppilaat antavat arvostusta sille, että kouluruoka on maksutonta ja osan oppilaista mielestä ruoan laatua suurempi merkitys on sillä, että ruokaa ylipäätään saadaan (Ruckenstein 2012, 165). Suurin osa oppilaista myös kokee kouluruokailun tärkeäksi osaksi koulupäivää (Lintukangas ym. 1999, 12). Oppilaat aistivat herkästi ruokailutilanteen ilmapiirin ja oma mielikuva muotoutuu sen perusteella. Mitä paremmin oppilaiden odotukset ja kokemukset vastaavat toisiaan, sitä paremmaksi kouluruokailu koetaan (Emt 1999, 32).

Yli puolet (56 %) alakoulun oppilaista kokevat nykyisin syövänsä terveellisesti tai hyvin terveellisesti. Enemmistö alakoulun oppilaista haluaisi kuitenkin syödä nykyistä terveellisemmin (Ollila, Forsman & Absetz 2013, 26). Etenkin

vanhempien oppilaiden kriittisistä asenteista huolimatta, on kuva koululaisten suhtautumisesta terveellisten ruokailutottumusten edistämisen kannalta kuitenkin positiivinen: monella eri mittarilla arvioituna koululaiset suhtautuvat terveelliseen syömiseen myönteisesti (Ollila, Forsman & Absetz 2013, 31).

## 4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksen tehtävänä on tuoda esiin oppilaiden näkökulma ja selvittää millaisia ajatuksia oppilailla on koulun ruokailutilanteista. Tavoitteena on selvittää kouluruoan syömisen taustalla olevia erilaisia tekijöitä. Tutkimuksen avulla pyrittiin myös selvittämään, millaisin keinoin kouluruokailuista voitaisiin tehdä oppilaille mieluisampia.

Tutkimuskysymyksistä muodostui seuraavanlaiset:

1. Millaiset tekijät vaikuttavat oppilaiden kouluruokailukokemuksiin?
2. Millaisin toimin koulun ruokailutilanteita voitaisiin oppilaiden näkökulmasta kehittää?

## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 5.1 Tutkimuskohde ja lähestymistapa

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia ajatuksia alakouluikäisillä oppilailla on kouluruokailusta ja sitä, millaisin muutoksin kouluruokailuja voitaisiin kehittää niin, että ne vastaisivat paremmin oppilaiden toiveita ja tarpeita. Tässä tutkimuksessa oppilaiden kokemuksia koulun ruokailutilanteista on tarkasteltu kvalitatiivisen eli laadullisen tutkimusotteen mukaisesti ja tutkimuksen kohteena olivat nimenomaan yksittäisten oppilaiden kokemukset.

Laadullisen tutkimuksen avulla voidaan tutkia tai lähestyä tiettyä ilmiötä ihmisten henkilökohtaisten kokemusten ja näkemysten pohjalta (Patton 2015, 12–13). Laadullisen tutkimuksen arvon voi nähdä myös monimutkaisia tai arkoja aiheita tutkittaessa. Siinä missä määrällisen tutkimuksen avulla voidaan luoda yleistyksiä ja tilastoja, voidaan laadullisen tutkimuksen avulla hakea ilmiölle syvempää ymmärrystä (Trochim 2020). Tutkittavaan kohteeseen ei sopinut numeerinen mittarointi, sillä kohde ei ollut vakiintunut käsite tai muuttumaton esine, eikä sitä olisi voinut mitata tai koetella mitenkään kokeellisesti (Huhtinen & Tuominen 2020). Näistä syistä kyseinen tutkimus oli perusteltua toteuttaa määrällisen tutkimusotteen sijaan laadullisena tutkimuksena. Tutkimuksen analyysiosiossa on kuitenkin sovellettu myös usein määrälliseen tutkimukseen liitettyjä menetelmiä kuten kvantifiointia. Laadullinen tutkimus ei ole tiukkarajainen ja monien erilaisten tutkimustapojen käyttö on mahdollista (Ks. Patton 2015, 316; Eskola & Suoranta 1998; Tuomivaara 2005). Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on elämismaailman tutkiminen ja siinä merkitykset ovat tutkimuksen keskiössä (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006, 8).

Laadullisella tutkimuksella ei voida koskaan tavoittaa tutkittua ilmiötä kokonaisuudessaan tai kaikessa syvällisyydessään. Ilmiöiden kattavalla tutkimisella monista eri näkökulmista ja eri tavoin toteutetuista tutkimusasetelmin



on kuitenkin mahdollista tavoittaa monipuolista tietoa ja lisätä tätä kautta ymmärrystä ilmiöön liittyvistä syy-seuraussuhteista sekä ilmiön luonteesta (ks. Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006, 5; Trochim 2020). Laadullisen tutkimuksen avulla ei ole tarkoitus tuottaa tilastollisia todennäköisyyksiä. Otanta on yleensä suhteellisen pieni, eivätkä yksilöiden väliset erot muodostu tilastollisesti merkitseviksi (Patton 2015, 312; Alasuutari 2011).

Yksi laadullisen tutkimuksen ominaispiirteistä on se, että tutkimussuunnitelma on aluksi hyvin avoin ja se tarkentuu tutkimuksen edetessä (Eskola & Suoranta 1998). Laadulliselle tutkimukselle ominaista on koota sellainen aineisto, jonka avulla mahdollisimman monenlaiset tarkastelukulmat ovat mahdollisia (Alasuutari 2011). Tutkimukseni tutkimusasetelma alkoi muodostumaan vasta aineistonkeruun ja aineiston läpikäymisen jälkeen, jolloin sain paremman käsityksen siitä, millaisista asioita aineistossa kerrottiin.

Tutkimusmenetelmä ja välineet valikoituvat sen mukaan millaiset oletukset tutkijalla on kohteen luonteesta (Huhtinen & Tuominen 2020). Metodologisena lähtökohtana on tässä tutkimuksessa hyödynnetty fenomenologis-hermeneuttista suuntausta. Fenomenologis-hermeneuttisen tutkimusotteen avulla ilmiötä voidaan tutkia yksilön kokemusten ja ajatusten kautta. Vaikka fenomenologiassa korostetaan yksilön näkökulmaa, on yksilö kuitenkin aina osa yhteisöä ja yhteiskuntaa. Tutkimalla yksilön kokemuksia, paljastetaan myös jotain yleistä (Laine 2018; Patton 2015, 115). Fenomenologinen lähestymistapa sopii hyvin lasten kokemusten tutkimiseen, sillä taustana toimii käsitys lapsuuden luonteesta. Lapsella nähdään olevan samanlaiset valmiudet jäsentää maailmaa omassa elämysmaailmassaan ja muodostaa kokemuksista merkityksiä, yhtä lailla kuin aikuisillakin (Aarnos 2018). Fenomenologiassa nähdään, että yksilö rakentuu suhteessa maailmaan, jossa hän elää. Kyseistä vastavuoroista suhdetta tarkastellaan aina minän suhteina maailmaan (Laine 2018). Fenomenologiassa tarkastelu keskittyy nimensä mukaisesti siihen, mikä näyttäytyy meille itse elettyinä ja koettuna maailmana (Patton 2015, 115). Tutkijan havainnot ovat riippuvaisia kohteen ominaisuuksien lisäksi myös siitä, mitä

tutkija kyseisellä kerralla aisteillaan ja ymmärryksellään kohteestaan havaitsee (Huhtinen & Tuominen 2020). Hermeneuttinen ulottuvuus täydentää fenomenologisen tutkimuksen tulkinnan tarvetta. Tavoitteena on tuoda näkyväksi ja tiedostetuksi se, minkä tottumus on muuttanut huomaamattomaksi ja itsestään selväksi (Laine 2018). Fenomenologis-hermeneuttisella tutkimuksella ei pyritä löytämään yleismaailmallisia yleistyksiä, vaan siinä pyritään luomaan ymmärrystä tietyn tutkittavan ihmisjoukon tai yksilön sen hetkisestä merkityksmaailmasta (Aarnos 2018).

## 5.2 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimuksessani oli tärkeää tuoda oppilaiden oma ääni kuuluviin, ja hain siksi tutkimukseen osallistujiksi alakoulun 5.–6. luokan oppilaita. Tutkittavan ilmiön kannalta tietoa saadaan kerättyä mahdollisimman kattavasti, kun tutkimukseen osallistuvilla henkilöillä on henkilökohtaisia kokemuksia tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajarvi 2018; Patton 2015, 115). Koska halusin kerätä aineiston kirjallisten kertomusten muodossa, oli oppilaiden kirjoitustaidon oltava jo melko hyvällä tasolla, ja siksi päädyin valitsemaan tutkimuskohteeksi juuri 5.–6. luokan oppilaita. Alakoulun viimeisiä luokkia käyvinä heillä on myös jo kertynyt paljon kokemusta kouluruokailuista. Tutkittavat valittiin tältä osin harkinnanvaraisesti.

Tutkimukseen osallistui kolme 5-6. luokkaa kahdesta eri keskisuomalaisesta alakoulusta. Olin aluksi sähköpostitse yhteydessä suoraan eri koulujen opettajiin ja tutkimukseen osallistuneet koululuokat valikoituivat mukaan tätä kautta. Tavoitettuani tutkimuksesta kiinnostuneet opettajat, otin vielä yhteyttä koulujen rehtoreihin saadakseni heiltä suostumuksen tutkimuksen toteuttamiseen.

Tutkimukseen osallistui kaiken kaikkiaan 76 oppilasta. Tutkimukseen osallistuvien määrä oli suhteellisen suuri, mutta aineiston luonteen vuoksi, valitsin oppilaita mukaan runsaasti, jotta aineistosta varmasti tulisi riittävän kattava. Tutkimukseen osallistuvien suuresta määrästä huolimatta, tutkimuksessa ei kuitenkaan tavoiteltu yleistettävissä olevia päätelmiä.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa keskiössä on ilmiön ymmärtäminen tai hahmottaminen, ei tilastollisten yhteyksien hakeminen (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006; Patton 2015, 311). Aineisto kerättiin kahdessa vaiheessa, eivätkä kaikki tutkimukseen osallistuneet oppilaat olleet paikalla molemmilla aineistonkeruukerroilla. Osa oppilaista on siis osallistunut vain kirjoitelman kirjoittamiseen ja osa taas vain toisessa vaiheessa täytetyn lomakekyselyn täyttämiseen. Tutkimukseen vastaamiseen oppilailta kului aikaa molemmilla aineistonkeruukerroilla vaihtelevasti 5–45 minuuttia. Tutkimukseen osallistuneiden ikä huomioiden tulisi pyrkiä siihen, ettei vastaaminen vie osallistujilta liikaa aikaa tai voimavaroja (Valli 2018).

### 5.3 Aineiston keruu

Henkilökohtaisten dokumenttien, kuten kirjoitelmien, avulla voidaan tutkia ihmisten ajatuksia, kokemuksia ja tarinoita: mitä hän pitää tärkeänä tai ongelmallisena, mitä hän tavoittelee ja millaisista asioista unelmoi. Tutkimuksissa, joissa ollaan kiinnostuneita tavoittamaan ihmisen kokemusmaailmaa hänen omasta näkökulmastaan, voidaan hyvin hyödyntää yksityisiä, subjektiivisia tekstejä (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2016).

Ihmisten erilaiset kokemukset voidaan nähdä tarinoina, joita he elävät ja joita muotoillaan kerrottaessa uudelleen (Syrjälä 2018). Kertomusta voidaan pitää inhimillisen tulkinnan perusmuotona ja kokemukset elämästä kietoutuvat luonnostaan tähän tulkintaan. Kun on halu ymmärtää ihmistä ja ihmisen toimintaa, on kertomusten tutkiminen luontainen tutkimuksen tapa (Heikkinen 2018). Oman elämän reflektointi on lisäksi ihmiselle erittäin ominaista. Tällainen pohdinta on samanaikaisesti kerrontaa, joka auttaa ihmistä rakentamaan minuuttaan (Syrjälä 2018). Lasten kokemuksia tutkittaessa on tärkeää perehtyä erityisesti siihen, miten valittu tutkimusaihe näkyy lasten kokemusmaailmassa ja millä tavoin lapsia ohjataan tuomaan omia kokemuksiaan esiin (Aarnos 2018).

Harkitsin käyttäväni tutkimuksen aineistonkeruumenetelmänä joko haastatteluita tai kirjoitelmia. Päädyin keräämään aineiston kirjallisena koska koin, että se on hieman harvemmin käytetty tapa kerätä aineistoa kyseisen ilmiön ympäriltä. Aiemmissa kouluruokailua koskevissa tutkimuksissa on usein hyödynnetty aineistonkeruumenetelmänä haastatteluita ja tämän vuoksi halusin omassa tutkimuksessani kerätä aineiston kirjallisena. Toivoin saavani oppilailta tietoa myös hieman henkilökohtaisemmista ja joillekin ehkä aroilta tuntuvista asioista ja koin hyväksi, että oppilaat saavat kertoa kokemuksistaan anonyymien kirjoitelmien muodossa. Kirjoittaessaan ihminen on ajatustensa ja kokemustensa kanssa yksin, eikä mikään vuorovaikutussuhde häiritse häntä (Eskola & Suoranta 1998). Leppoisaksi järjestetyssä kirjoitustilanteessa on mahdollista kerätä antoisaa tutkimusaineistoa kirjallisena (Aarnos 2018). Koko tutkimusaineisto on kerätty kirjallisessa muodossa. Tutkimusaineisto kerättiin kahdessa osassa: ensimmäisellä aineistonkeruukerralla oppilaat kirjoittivat vapaamuotoisen kirjoitelman kouluruokailusta ja toisella kerralla oppilaat argumentoivat ensimmäisen aineiston pohjalta luotuja väittämiä.

Tutkimustilanne tulisi pyrkiä pitämään mahdollisimman arkipäiväisenä (Aarnos 2018). Aineistonkeruu tapahtui kouluissa, oppilaiden omissa luokkatiloissa. Aineistonkeruuhetkellä paikalla oli kyseisen luokan opettaja, tutkimukseen osallistuvat oppilaat, sekä tutkija. Oppilaat työskentelivät omien pöytien ääressä, ja asetelma vastasi hyvin pitkälti tavallisen oppitunnin asetelmaa. Osa oppilaista istui parin kanssa tai pöydistä muodostetuissa ryhmissä, osa yksin. Koska olin koko ajan paikalla aineistonkeruutilanteessa, pystyin auttamaan ja opastamaan, mikäli oppilailla heräsi kysymyksiä vastaamiseen liittyen. Paikalla ollessani pystyin samanaikaisesti myös hieman seuraamaan vastaajien käyttäytymistä (Valli 2018). Ohjeistukset ja lomakkeet tehtiin mahdollisimman lyhyiksi, jotta ne olisivat helposti ymmärrettäviä ja selkeitä.

Ensimmäisellä aineistonkeruukerralla oppilaat kirjoittivat vapaamuotoiset kirjoitelmat aiheesta kouluruokailu ja tämän lisäksi he täyttivät neljän kohdan lomakkeen, jossa tehtävänä oli jatkaa aloitetut virkkeet loppuun (ks. Liite 2).

Kirjoitelmat numeroitiin opettajan antamilla numeroilla, jotta toisessa vaiheessa kerättävä aineisto olisi saman numeron avulla yhdistettävissä oppilaan ensimmäisessä aineistonkeruuvaiheessa kirjoittamaan kirjoitelmaan. Lista oli ainoastaan opettajan hallussa, joten tutkijalle tutkimusaineisto esittäytyi koko tutkimuksen ajan täysin anonyyminä.

Käytyäni kaikissa kolmessa tutkimukseen osallistuvassa luokassa keräämässä kirjoitelmia, luin kaikki kirjoitelmat ja lomakkeet huolellisesti läpi moneen kertaan. Tämän jälkeen muodostin väittämiä sellaisten teemojen tai esiin nousseiden kiinnostavien aiheiden ympärille, joita oppilaiden kirjoitelmissa esiintyi. Päädyin toteuttamaan tutkimuksen toisen aineistonkeruuvaiheen ainoastaan kahden luokan oppilaille, kolmen luokan sijaan. Kirjoitelman kirjoittajia oli paljon, ja väittämien kohdalla koin, että hieman pienempikin määrä aineistoa riittää saturaatiopisteen saavuttamiseksi. Tavoitteena oli kuitenkin saada aineistosta mahdollisimman kattava, ja tästä syystä valitsin kolmesta osallistuneesta koululuokasta kahden eri koulun oppilaat. Aineisto on kerätty kokonaisuudessaan keväällä 2019.

### 5.3.1 Kirjoitelmat

Kirjoitelman kirjoitti yhteensä 69 oppilasta, joista 38 tyttöä ja 28 poikaa. Kolme tutkimukseen osallistujaa jätti vastaamatta taustatietona kysytyyn sukupuoli-kysymykseen. Vastaajien sukupuolta ei lopulta kuitenkaan tutkimuksen analyysivaiheessa huomioitu, koska sukupuolella ei tämän tutkimuksen tulosten kannalta ollut ratkaisevaa merkitystä. Oppilaat kirjoittivat kirjoitelman ruudulliselle konseptipaperille. Kirjoitelmia oli suuri määrä, mutta 22 kirjoitelmaa kaikista 69 kirjoitelmasta oli todella lyhyitä; vastauksessa oli 8–40 sanaa, tekstiä alle puoli sivua. Ennakoin etukäteen, että toisilla oppilaille on aiheesta enemmän sanottavaa kuin toisilla, ja myös tästä syystä keräsin kirjoitelmia melko suuren määrän, jotta voisin varmistua siitä, että saisin

tarpeeksi aineistoa tutkimukseni pohjaksi. Kirjoitelmien kirjoittamiseen oppilailta kului aikaa noin 15–30 minuuttia.

Oppilaiden tehtävänantona oli kirjoittaa vapaamuotoinen kirjoitelma heidän omista kouluruokakokemuksistaan otsikolla ”kouluruokailu”. Oppilaille kerrottiin pohjustuksena, että tutkimuksen kannalta on olennaista kuulla, mitä sanottavaa juuri heillä on ja oppilaita kannustettiin tuomaan omat kokemukset rohkeasti esiin. Ohjeiden annossa pyrin kuitenkin välttämään liikaa ohjaamista, ja pyysin oppilaita kirjoittamaan vapaasti mieleen tulevista omista ajatuksista ja tuntemuksista kouluruokailutapahtumaa koskien. Ohjeena kerroin kuitenkin, etteivät oppilaat niinkään keskittyisi tarjolla oleviin ruokalajeihin tai siihen onko ruoka omasta mielestä hyvää vai pahaa. Lyhyt ohjeistus kirjoitelmien kirjoittamiseen oli esillä luokan älytaululla koko kirjoitelmien kirjoittamisen ajan (ks. Liite 1).

### 5.3.2 Jatka lause loppuun-lomakkeet

Yksi perinteisimmistä tavoista hankkia tutkimusaineistoa on kirjallisena toteutetut kyselyt. Kyselylomakkeiden käyttö on hieman yleisempää kvantitatiivisen tutkimuksen puolella, mutta kyselylomakkeen käyttö on tutkimuksessa aivan perusteltua ja sille on omat käyttötarkoituksena (Valli 2018). Lomakkeella halusin varmistaa sen, että saisin jotain ajatuksia kouluruokailusta myös sellaisilta oppilailta, joiden olisi ehkä muuten haastavaa keksiä aiheesta mitään sanottavaa. Kyselylomakkeen kysymyksiä muotoillessa täytyy olla tarkka, sillä tutkimuksen onnistuminen on pitkälti kiinni hyvin laadituista kysymyksistä. Kysymysten tulee rakentua tutkimuksen tavoitteiden ja tutkimuskysymysten mukaan (Valli 2018).

Kirjoitelman kirjoittamisen jälkeen, oppilaat täyttivät neljän kohdan lomakkeen. En halunnut, että lomakkeen kysymykset ohjaavat oppilaiden kirjoitelmien kirjoittamista, joten jaoin lomakkeen vasta, kun oppilas oli saanut kirjoitelman valmiiksi. Lomakkeella oli neljä lauseen aloitusta: *1 Kouluruokailussa*

*parasta on... 2 Kouluruokailussa huonoa on... 3 Mielestäni kouluruokailussa tärkeintä on... 4 Kouluruokailut olisivat mielestäni kivoempia jos...* Oppilaiden tehtävänä oli täydentää lauseet loppuun omien näkemysten mukaan (Liite 2). Pyrin muotoilemaan kysymyksistä sellaiset, että jokaisen oppilaan olisi helppo vastata niihin. Koska oppilaat olivat jo kirjoittaneet tutkimusaiheesta kirjoitelman, pyrin myös tekemään lomakkeesta mahdollisimman lyhyen, jotta oppilaat jaksaisivat vielä vastata siihen kirjoitelmien kirjoittamisen jälkeen. Jatka lauseet loppuun lomakkeita palautui minulle yksi vähemmän (68) kuin kirjoitelmia, joten joku oppilaista joko unohti palauttaa lomakkeen, tai jätti vastaamatta siihen. Lomakkeen täyttämiseen oppilailta kului aikaa vaihtelevasti 5–15 minuuttia.

### **5.3.3 Väittämät**

Väittämiin vastasi yhteensä 49 oppilasta kahdesta eri koulusta. Väittämiä muodostui yhteensä 11 ja aiheina olivat kylläisyys, ruuan riittävyys, sosiaalinen vuorovaikutus, aikaresurssit, säännöt, sekä kouluruokailun merkitys oppilaille (ks. Liite 3). Lomake oli pituudeltaan yksi A4-arkki molemmin puolin täytettynä. Väittämien avulla sain tarkempaa lisätietoa tietyistä kouluruokailuun liittyvistä ilmiöistä. Tutkimus on toteutettu laadullisena, joten tutkitusta ilmiöstä oli tärkeää saada tietoa mahdollisimman monipuolisesti ja syvällisesti. Oppilaiden tehtävänä oli miettiä, oliko väittämästä samaa vai eri mieltä ja heidän tuli myös perustella omia näkemyksiään muutamalla virkkeellä. Ohjeita antaessani esitin, että oppilaat perustelisivat omia näkemyksiään mahdollisimman monipuolisesti, sillä juuri annetut perustelut ovat tutkijalle olennaisen tärkeää tietoa. Väittämiin vastaaminen vei oppilailta aikaa vaihtelevasti 10–25 minuutin välillä.

## 5.4 Aineiston analyysi

Laadullisen tutkimuksen aineistosta löytyy aina suuri määrä kiinnostavia asioita, joita tutkija ei välttämättä ole ollenkaan tullut ajatelleeksi etukäteen. Tutkijan on kyettävä rajaamaan aineistosta jokin tietty ilmiö ja kaikki muu täytyy jättää tutkimuksen ulkopuolelle. Tiettyä ilmiötä rajattaessa on olennaista pitää mielessä tutkimuksen tarkoitus ja tutkimustehtävä (Tuomi & Sarajärvi 2018). Laadullista tutkimusta tehdessä on kuitenkin mahdollista, että etukäteen asetetut hypoteesit muuttuvat vielä aineiston keräämisen jälkeen. Aineiston avulla tutkijan on mahdollista virittää ajatuksiaan ja löytää uusia näkökulmia tutkittavaan ilmiöön (Eskola 2018). Aineiston analyysin avulla pyritään nostamaan aineiston informaatioarvoa: aineistoa tiivistetään ja tulkitaan samalla kun käydään vuoropuhelua teorian, empirian ja oman ajattelun kanssa (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006; Eskola & Suoranta 1998). Aineistosta etsitään tutkijaa kiinnostavia havaintoja ja niistä pyritään tekemään päätelmiä, joita ei aineistoa luettaessa ole suoriltaan nähtävissä. Analyysin tarkoituksena on päästä päätelmien avulla pelkkää tulosten kuvailua syvemmälle, asioiden taustalle (Alasuutari 2011). Aineiston analyysin avulla selvitetään mitä kerätty aineisto pitää sisällään, mistä siinä kerrotaan ja millä tavoin (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Analyysiä tehdessä tavoitteena on esittää aineisto tiivistetysti, mutta kuitenkin niin, ettei mitään olennaista jätetä pois (Eskola 2018). Kohteena olevaa ilmiötä pyritään aineiston analyysin avulla kuvailemaan, tulkitsemaan ja ymmärtämään (Tuomi & Sarajärvi 2018).

Aineiston analysointi tuntui aluksi hieman haastavalta, lopullisen aineiston laajuuden vuoksi. Kun aloin lukemaan aineistoa läpi, alkoi se kuitenkin kerta toisensa jälkeen näyttäytymään paljon selkeämpänä kokonaisuutena. Päädyin valitsemaan aineiston analyysimenetelmäksi aineistolähtöisen sisällönanalyysin. Sisällönanalyysi on laadullisen tutkimuksen perusanalyysimenetelmä ja sen avulla voidaan tehdä monenlaista tutkimusta (Tuomi & Sarajärvi 2018). Aineistolähtöisyydellä tarkoitetaan pelkistetysti sitä, että teoria rakentuu empiirisestä aineistosta käsin. Aineistolähtöinen analyysi on tarpeellinen, kun



halutaan saada perustietoa jonkin tietyn ilmiön luonteesta. Tällöin etukäteistiedot ja olettamukset pyritään sivuuttamaan ja teemoja etsitään aineiston pohjalta (Eskola & Suoranta 1998). Aineistolähtöisen analyysin tavoitteena on luoda tutkimusaineistosta teoreettinen kokonaisuus (Emt 2018). Koska minulla ei ollut tutkimukseni pohjana käytössä valmista tutkimusta ohjaavaa teoriaa, oli aineistolähtöinen analyysi hyvä valinta tämän tutkimuksen analyysimenetelmäksi. Aineisto on analysoitu kokonaisuudessaan aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla. Vaikka kirjoitelmat ja kyselylomakkeet olivat erityyppisiä aineistoja, käsiteltiin niissä kaikissa samoja kouluruokailun teemoja.

Luin sekä oppilaiden kirjoitelmat että lomakekyselyt läpi vielä moneen kertaan, jotta minulle muodostuisi mahdollisimman kattava kokonaiskuva aineistosta (Patton 2015, 523). Tässä vaiheessa aineistosta ei vielä karsittu mitään pois (Eskola 2018). Ennen aineiston varsinaisen analyysin aloittamista, määrittelin tutkimukselle analyysiyksiköt, jotka vastasivat tutkimuksen kahteen tutkimuskysymykseen. Analyysiyksiköt poimitaan aineistosta tehtävänasettelun ja tutkimuksen tarkoituksen perusteella (Tuomi & Sarajärvi 2018). Käytyäni huolellisesti läpi kaikki kirjoitelmat sekä vastauslomakkeet huolellisesti, aloin etsimään teksteistä analyysiyksiköiden kannalta merkityksellisiä sanoja ja ilmaisuja. Sisällönanalyysiä tehdessä aineisto pyritään luokittelemaan eri aiheiden ja teemojen perusteella (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Järjestelin aineistoa uudelleen yhdistämällä samaan teemaan liittyvät ilmaisut tai maininnat yhteen. Hain ilmaisuja ja mainintoja eri teemojen alle sekä kirjoitelmista että kyselylomakkeilta.

Seuraavaksi aloin pelkistämään, eli redusoimaan aineistosta esiin poimimiani ilmaisuja yksinkertaisempaan muotoon. Aineistoa pelkistettäessä tarkastellaan aineistoa aina vain tietyistä näkökulmasta ja huomiota kiinnitetään ainoastaan siihen, mikä on kyseisen tutkimuksen kysymyksenasettelun kannalta olennaista. Tavoitteena on tekstimassan pelkistyminen hieman helpommin hallittavaan kokoon (Alasuutari 2011).

Toisessa vaiheessa havaintoja karsitaan edelleen yhdistelemällä eri havaintoja yhteisten piirteiden tai nimittäjien mukaan. Havaintojen yhdistämisen lähtökohtana on se, että aineistossa nähdään olevan esimerkkejä tai piirteitä samasta ilmiöstä (Alasuutari 2011). Redusoinnin jälkeen ryhmittelin kaikki samankaltaiset ilmaisut omiksi aihekategorioiksi (ks. Taulukko 1). Eri aihekategorioita muodostui kirjoitelmista aluksi 33 kappaletta. Käytin samoja teemoja ja värikoodeja kaikkien luokkien aineistojen läpikäynnissä, ja näin aineistoon ei syntynyt selkeää vertailua tai erottelua eri koulujen välillä, vaikka ruokailukäytänteet olivatkin hieman toisistaan poikkeavia. Tuloksissa on kuitenkin havaittavissa se tosiasia, että eri kouluissa käytännöt ruokailun suhteen poikkeavat jonkin verran toisistaan. Laadullisen analyysin havaintojen yhdistäminen yhteisiä piirteitä etsien ei tarkoita sitä, että tavoitteena olisi määritellä keskivertoyksilöitä tai tyyppitapauksia (Alasuutari 2011).

TAULUKKO 1. Esimerkki alaluokkien muodostumisesta pelkistettyjen ilmausten pohjalta ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla.

REDUSOINTI	KLUSTEROINTI
Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokka
<ul style="list-style-type: none"> <li>● kova melu häiritsee</li> <li>● keskustelu kovaäänistä</li> <li>● ruokala aina ihan täynnä</li> </ul>	Melu
<ul style="list-style-type: none"> <li>● pöydät aseteltu lähekkäin</li> <li>● paljon oppilaita syömässä samaan aikaan</li> <li>● kulkeminen ruoan kanssa hankalaa</li> </ul>	Ahtaus

Käsitteitä yhdistelemällä pyritään hakemaan vastauksia tutkimusongelmaan. Eri luokkien yhdistelemistä jatketaan niin pitkälle, kun se on sisältöjen kannalta mahdollista (Tuomi & Sarajärvi 2018). Aineistosta poimimiani aihekategorioita yhdistelemällä muodostui niistä lopuksi kuusi eri teemaa (ks. Taulukko 2). Abstrahoin eli käsitteellistin eri luokitukset ja niistä muodostui kuusi pääteemaa, jotka vastaavat tutkimukselle asetettuihin tutkimuskysymyksiin. Nämä kuusi teemaa olivat: *sosiaalinen kanssakäyminen (78)*, *ruokailun järjestäminen (91)*, *hyvinvointi ja jaksaminen (29)*, *säännöt ja kontrollointi (32)*, *ruoan maku ja laatu (48)*, *sekä kouluruokailun kehittäminen (55)*. Suluissa on merkittynä kunkin teeman alaluokkien alle koottujen eri ilmaisujen kokonaislukumäärät.

TAULUKKO 2. Esimerkki aineiston abstrahoinnista ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla.

ALALUOKKA	YLÄLUOKKA
<ul style="list-style-type: none"> <li>• kavereiden toiminta</li> <li>• opettajien rooli</li> <li>• keittäjien rooli</li> </ul>	Sosiaalinen kanssakäyminen
<ul style="list-style-type: none"> <li>• melu</li> <li>• tilojen ahtaus</li> <li>• jonottaminen</li> </ul>	Ruokailun järjestäminen
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ruoka on hyvää</li> <li>• ruoka ei maistu</li> <li>• ruoan laatua koskevat kommentit</li> </ul>	Ruoan maku ja laatu

## 5.5 Eettiset ratkaisut

Tutkimuksen eettisyydellä tarkoitetaan sitä, että eettisiä periaatteita on noudatettu koko tutkimuksen tekemisen ajan (Puusa & Juuti 2020). Kyky harkita omien ja yhteisön arvojen kautta sitä, mikä on tietyssä tilanteessa oikein tai väärin, on eettistä ajattelua. Tutkija joutuu tutkimuksen aikana ratkaisemaan suuren määrän erilaisia eettisyyteen liittyviä kysymyksiä aina aiheen valinnasta tutkimuksen tulosten vaikutukseen saakka (Kuula 2011; Tuomi & Sarajärvi 2018; Eskola & Suoranta 1998). Tutkijalla on aina viime kädessä vastuu tutkimuksen eettisyydestä (Rutanen & Vehkalahti 2019, 8).

Tutkimuksen tarkoituksena tulee olla pyrkimys saada hyvää aikaan sen kohteena oleville ihmisille (Puusa & Juuti 2020). Tutkimuksen teon eettisiksi periaatteiksi ovat vakiintuneet tutkittavien yksityisyyden kunnioittaminen, itsemääräämisoikeus sekä vahingoittumattomuus (Kuula 2011). Tutkijan on pyrittävä tutkimuksen joka vaiheessa olemaan rehellinen, huolellinen ja tarkka (Kuula 2011). Koko tutkimusta tehdessä ja erityisesti aineistoa kerätessä on lähtökohtana ollut tutkittavien kunnioittaminen. Tutkimusaineistoon ei kerätty mitään sellaisia henkilötietoja, joiden avulla joku yksittäinen oppilas olisi ollut tunnistettavissa.

Tutkimukseen osallistuvia oppilaita tiedotettiin tutkimukseen osallistumisesta ja tutkimuksen etenemisestä kattavasti, ennen aineistonkeruun aloittamista (Eskola & Suoranta 1998). Tutkittavien kannalta olennaisia tietoja ovat tutkimuksen ja sen toteuttajan perustiedot, sekä tutkittavilta kerättävien tietojen käyttötarkoitus. Lisäksi on hyvä kertoa mitä tutkimukseen osallistuminen konkreettisesti tarkoittaa ja paljonko osallistuminen esimerkiksi vie osallistujilta aikaa (Kuula 2011). Tutkimukseen osallistumisen kerrottiin olevan oppilaille täysin vapaaehtoista. Oppilaita informoitiin tutkimukseen liittyvistä asioista suullisesti, mutta oppilaille oli myös mahdollisuus lukea itse tutkimusta koskevat tiedot tietosuojailmoituksesta. Ennen kirjoitelmien kirjoittamista oppilaille kerrottiin, ettei heitä mitenkään pysty tunnistamaan kirjoitelmista, eivätkä kirjoitelmat päädy kenenkään muun, kuin tutkijan

luettavaksi ja tutkimuskäyttöön. Oppilaat antoivat suostumuksen kirjoitelmiensa hyödyntämiseen tutkimuksessa, palauttamalla kirjoitelman tutkijalle. Ennen aineistonkeruun aloittamista haettiin tutkimuksen tekemiseen viralliset luvat myös kunnalta, jonka kouluista tutkimusaineisto kerättiin. Kaikki tutkimukseen osallistuneet oppilaat ja luokkien opettajat olivat tutkijalle entuudestaan tuntemattomia, eikä välillä ollut minkäänlaista riippuvuussuhdetta (Eskola & Suoranta 1998).

Tutkimukseen osallistui lapsia. Lasten osallistuminen tutkimuksiin on perusteltua, sillä myös lapsilla on oikeus tulla nähdyksi ja kuulluksi omilla ehdoillaan. Tätä tukee myös YK:n yleissopimuksen lasten oikeudet (Kuula 2011). Päiväkodeissa ja kouluissa lapset voivat osallistua tutkimuksiin ilman huoltajan suostumusta, mikäli tutkimuksissa ei kerätä tunnisteellisia tietoja tutkittavista (Emt 2011). Lupa tutkimuksen tekemiseen tulee ensisijaisesti saada oppilaalta itseltään (Rutanen & Vehkalahti 2019, 9). Lasten osallistuessa tutkimukseen on erityisen tärkeää varmistua myös siitä, että tutkittavat ovat ymmärtäneet mihin ovat osallistumassa. Lasten kanssa työskennellessä on varauduttava tietynlaiseen ennalta-arvaamattomuuteen, mikä tuo haasteen siihen, että eettinen ennakoarviointi pitäisi kyetä suunnittelemaan suhteellisen tarkasti etukäteen (Rutanen & Vehkalahti 2019, 7-8). Lasten ollessa osallisina tutkimukseen on myös tärkeää tiedostaa, että läsnä on samalla täysin erityinen kasvatuksen, hallinnan ja vallan tematiikka (emt 2019, 8). Aineistonkeruumenetelmä oli vapaamuotoiset kirjoitelmat ja oppilailta oli itse valta päättää, mitä he halusivat tutkijalle kertoa tai jättää kertomatta.

Tiedon luotettavuuteen vaikuttaa olennaisesti tutkimusaineiston keruu, käsittely ja arkistointi (Kuula 2011). Luottamuksellisuus ja anonymiteetti ovat kaksi tutkimusaineistoon olennaisesti liittyvää käsitettä (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006; Eskola & Suoranta 1998). Mitä vapaamuotoisempi tiedonhankintatapa on kyseessä, sitä suurempi moraalinen vastuu tutkijalla on eettisten kysymysten ratkaisemisessa (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Tutkimusaineisto on koko tutkimuksen ajan säilytetty salassa, eikä ulkopuolisilla

ole ollut pääsyä aineistoon. Aineisto on kerätty ainoastaan tutkimuskäyttöön. Tutkimuksen valmistuttua kerätty aineisto hävitetään (Kuula 2011).

## 6 TULOKSET

Tutkimuksen tulokset on esitelty tässä luvussa tutkimuskysymysten mukaisessa järjestyksessä. Oppilaiden kirjoitelmissa esiintyi useita aihealueita, jotka liittyivät kouluruokailun istumajärjestykseen, ruokailun ajankohtaan, ruokahaluun, meluun, erilaisiin sääntöihin ja yleisiin käytöstapoihin. Neljä selkeästi eniten mainintoja saanutta aihekategoriaa olivat: istumajärjestys (maininta 35 kirjoitelmassa), ruokailuun liittyvä stressi, ahdistus tai sosiaalinen paine (28), ruokailuun liittyvät erilaiset säännöt (26), sekä sosiaalinen kanssakäyminen kavereiden kanssa (20). Lisäksi kaikista 69 kirjoitelmasta peräti 37 kirjoitelmassa oli maininta ruoan maittavuudesta, vaikka ohjeistuksessa nimenomaan pyydettiin oppilaita kirjoittamaan muista kokemuksista kuin siitä, miltä kouluruoka maistuu. Tästä voi päätellä, että oppilaat selkeästi kokevat myös ruoan maittavuuden olennaiseksi ja tiiviisti kouluruokailuun liittyväksi asiaksi. Aihekategorioiden esittely tarkemmin seuraavissa alaluvuissa, pääteemojen alla.

Yleisesti, vastauksissa kerrottiin selkeästi enemmän kouluruokailuun liittyvistä epäkohdista ja ikävistä kokemuksista, kuin hyvistä ja mukavista kokemuksista. Oppilaiden henkilökohtaisissa kokemuksissa oli kuitenkin suuria eroja. Toisissa oppilaissa ruokailutilanteet herättivät enemmän tunteita, kun taas osa koki ruokailun hyvin neutraalina, arkisena tapahtumana, joka ei suuremmin herättänyt tunteita suuntaan tai toiseen. Jopa 28 kirjoitelmassa oli kuitenkin maininta kouluruokailuun liittyvistä ikävistä kokemuksista, jotka aiheuttivat tai olivat aiheuttaneet oppilaille jonkinlaista ahdistusta tai stressiä.

### 6.1 Oppilaiden ajatuksia kouluruokailuista

Tämän luvun alla 6.1 esittelen saadut tulokset ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, jonka tavoitteena oli selvittää millaisia kouluruokailuun liittyviä teemoja oppilaat toivat kirjoitelmissaan esiin. Eri teemoja muodostui

lopulta yhteensä viisi. Teemojen sisällöt ovat osittain hieman päällekkäisiä, mutta jokainen teema itsessään kuvastaa jotakin tutkimusaineistossa esiintynyttä tärkeää havaintoa tai näkökulmaa, ja on siksi perusteltua. Toiseen tutkimuskysymykseen eli siihen, miten kouluruokailua voitaisiin oppilaiden mielestä parantaa, on vastattu luvussa 6.2.



KUVIO 1. Lopulliset teemat kuvattuna temaattisen kartan avulla

### 6.1.1 Sosiaalinen kanssakäyminen

Ennen kaikkea oppilaiden vastauksissa korostui selkeästi kouluruokailujen sosiaalinen puoli; kaverit, pöytäkeskustelut, istumapaikkojen valinta, kaveripainostus, opettajien kontrolli, erilaiset oppilaiden väliset ristiriitatilanteet ja yleiset sosiaaliset paineet astioiden tiputtamisesta, sekä näiden tilanteiden aiheuttamat tunnereaktiot. Useampi oppilas kertoi kirjoitelmassaan



kouluruokailun olevan *päivän paras hetki*. Perusteluiksi tälle kerrottiin useimmin ruokailun sosiaalisuus - ruokailu nähtiin hengähdyshetkenä ja taukona koulutyöstä, jolloin saa myös olla vapaammin ja keskustella kavereiden kanssa. Ruokailuihin liittyi olennaisesti vuorovaikutus ja kanssakäyminen toisten kanssa. Vuorovaikutusta oppilaalle syntyi ruokailuissa muiden oppilaiden, opettajien sekä keittäjien välillä.

“Siellä ns. vapaudutaan perus koulutunnelmasta hetkeksi. Se on vähän niinku välitunti. Siellä saa olla vapaammin muiden kanssa, eikä ehkä ole niin tiukat säännöt.” Oppilas 18

“Pienenä noin 1-2 luokalla tykkäsin hiljaisista ruokailuista. Nykyään sellaisista en nauti, koska ruokailu on enemmän päivän tapahtumien vaihtoa.” Oppilas 7

“Kouluruokailu on päivän paras hetki, koska saa ruokaa ja voi jutella kavereiden kanssa.” Oppilas 28

Erityisesti juuri *keskustelut* kavereiden kanssa ja *yhdessäolo* olivat monelle oppilaalle kouluruokailussa kaikista tärkeintä ja mieluisinta. Jopa kahdessakymmenessä kirjoitelmassa oli mainittu kaverit ja ruokapöytäkeskustelut positiivisessa mielessä. Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) tuodaan tämä kouluruokailun tärkeä sosiaalinen merkitys esiin. Kouluruokailujen aikana oppilaat oppivat ottamaan toisiaan huomioon, samalla kun heidän sosiaaliset taidot ja vuorovaikutustaidot kehittyvät (POPS 2014).

Kertoessaan kouluruokailusta moni oppilas kertoi myös ruokalan keittäjien olevan mukavia ja ystävällisiä ja tällä asialla tuntui selkeästi olevan oppilaille merkitystä ja myös positiivinen vaikutus oppilaiden kouluruokailukokemuksiin.

Vaikka suuri osa oppilaista koki ruokailutilanteiden sosiaalisen puolen tärkeäksi, aiheutti ruokailutilanteet osalle oppilaista myös sosiaalisia paineita. Kaikista vastanneista oppilaista neljäsosa koki ruokailutilanteet välillä jollakin tapaa ahdistaviksi tai stressaaviksi. Oppilaiden ahdistavina kokemat tilanteet liittyivät

aina muihin ruokailutilanteessa osallisina oleviin; toisiin oppilaisiin tai opettajiin. Selkeästi yleisin ahdistusta aiheuttava tekijä oli se, että kaverit tai opettaja kommentoivat syödyn ruoka-annoksen liian suureksi tai liian pieneksi koettua kokoa. Oppilaiden vastausten mukaan ruuan syömistä tai syömättä jättämistä kontrolloidaan erityisesti opettajien toimesta.

“Jos tulee paha olo ja on pakko viedä pois se ahdistaa, kun opettajat katsovat ja rupeaa pelottamaan jos joku sanoo jotain.” Oppilas 6

Osalle oppilaista ärsytystä aiheutti se että he kokivat, ettei heillä ollut valtaa päättää ruoka-annostensa koosta itse. Kommentointia ilmeni usein silloin, kun oppilaan koettiin syövän liian vähän ja ruokaa käskettiin ottamaan lisää tai jos oppilas ei meinannut syödä lautastaan tyhjäksi. Oppilaita ohjeistettiin ottamaan ruokaa se määrä minkä aikoo syödä, mutta jos opettaja koki ruokamäärän olevan liian vähäinen, saatettiin oppilasta kuitenkin painostaa ottamaan lautaselle lisää ruokaa.

“En tykkää myöskään siitä, että opettajat tuputtavat ruokaa, että pitäisi syödä enemmän, koska mielestäni syön ihan tarpeeksi ja yleensä haen vielä leivän.” Oppilas 4

“Joskus, jos ei ole tykännyt jostain lisukkeesta yms. joku opettaja on saattanut sanoa, että sitäkin pitää maistaa/ottaa lisää. Minusta se ei ole mukava, koska ainakin pienempänä ja välillä edelleen pelkään, että joku tulee sanomaan syömisestäni, ruoan ottamisesta tai ruoan poisviemisestä jotakin. Kun pienenä tuota koulussa tapahtui, pelkään sitä vieläkin. Joitakin se saattaa ahdistaa ja pelottaa. Miksi muiden ihmisten täytyy puuttua toisten syömiseen, kun itse tiedät, miltä sinusta tuntuu. Nykyään en uskalla viedä pientäkään ruokamäärää roskikseen.” Oppilas 16

Ruoka-annosten kommentointia ilmeni melko yleisesti myös oppilaiden toimesta. Kommentteja oppilaat olivat jälleen saaneet yleisimmin siitä, että heidän ruoka-annoksensa koettiin olevan liian suuri tai liian pieni. Myös jos oppilas oli ottanut ruokaa, josta muut eivät pitäneet, saatettiin ruoasta jakaa ikäviä kommentteja. Moni oppilas koki, etteivät toisten kommentit haitanneet heitä, mutta osaa saadut kommentit kuitenkin vaivasivat. Kaksi oppilasta kertoi

myös itse kommentoineensa toisten ruoka-annoksia, mutta kertoivat tehneensä sen, koska heillä oli jonkinlainen huoli kaverinsa syömisestä.

“Joskus joku saattaa sanoa esim. “Syötpä sä paljon”, mutta minua ei muitten kommentit kiinnosta.” Oppilas 33

“Minun ruoka-annoksia ei ole kommentoitu. Olen kommentoinut toisen ruoka-annoksia jos hän syö lusikallisen verran ja juo vain vettä, eikä hae edes leipää. En tarkoita sitä pahalla, mutta ihmettelen kuinka hän voi jaksaa.” Oppilas 1

“Kyllä jos ottaa ruokaa mistä muut ei tykkää niin he kysyvät miten voit syödä tuollaista.” Oppilas 52

Sosiaalista painetta oppilaille aiheutti myös astioiden rikkoutumisesta aiheutuva ikävä huomio. Monia oppilaita tuntui stressaavan se, että joutuisi vahingossa pudotettujen astioiden vuoksi negatiivisen huomion kohteeksi. Astioiden rikkoutuessa toiset oppilaat saattoivat antaa aplodeja ja nauraa tilanteessa. Osa oppilaista oli myös muuten kokenut ruokailun aikana ilkeää nauramista, haukkumista tai kiusaamista.

“Aina kun joltain menee lautanen tai lasi rikki niin kaikki alkaa nauramaan ja taputtamaan.” Oppilas 22

“Hirveimpiä muistoja on ne kun joku lasi tai tarjotin tippuu.” Oppilas 18

“Ykkösluokalla minulta tippui tarjotin maahan ja aloin itkeä.” Oppilas 39

“Kouluruokailussa on joskus noloo tai kiusallista jos vaikka lasi tai lautanen tippuu niin kaikki vaan kääntyy tuijottamaan ja nauramaan.” Oppilas 55

Moni oppilas tuntui toivovan, että puhelimen käyttö olisi sallittua ruokailun aikana. Havainto oli sinänsä yllättävä; vaikka kouluruokailuissa selkeästi pidettiin sosiaalista kanssakäymistä kavereiden kanssa tärkeänä, halusivat oppilaat kuitenkin mielellään selaila omia puhelimiaan ruokailun aikana. Lisäksi puhelimen käyttöä ei yleisesti liitetä hyviin pöytätapoihin kuuluvaksi, joten oli mielenkiintoista lukea oppilaiden näkemyksiä asiasta. Aineistonkeruun toisessa vaiheessa kysyin oppilailta, pitäisikö puhelimen käyttö ruokailun aikana olla sallittua

“Mielestäni ei pitäisi, koska ihmiset räpläävät puhelinta nykyään kaikkialla. Puhelimeen tarttuu bakteereita ja sitten kun kosket esim. leipää ja syöt leivän syöt samalla bakteereja ja saatat tulla kipeäksi. Ja olisi tylsää keskustella jos kaikki olisivat puhelimella.” Oppilas 1

“Ei. Mikä tarve ruokailussa on käyttää puhelinta? Ruokailussa syödään ja jutellaan. En syö koskaan puhelimen kanssa.” Oppilas 28

“Tottakai koska se rauhoittaisi ja antaisi enemmän mukavuutta ruokailuihin. Ja ei tulisi meteliä paljon koska kaikki keskittyis omaan puhelimeen. Olisi ruoka rauha.” Oppilas 22

Mielipiteet 49 vastaajan kesken jakautuivat lähes tasan. Puhelimen käytön puolestapuhujat perustelivat omaa kantaansa lähinnä sillä, että ruokailut olisivat heidän mielestään mukavampia tai kivempia, jos puhelinta saisi käyttää. Parissa vastauksessa todettiin myös, että ruokailut olisivat hiljaisempia, jos kaikki saisivat olla omilla puhelimilla. Osa oppilaista koki myös puhelimen käytön rauhoittavana, eikä silloin aina tarvitsisi jutella muiden kanssa. Muutama vastaajista olisi halunnut myös kuvata omia ruoka-annoksiaan puhelimella. Puhelimen käytön vastustajat perustelivat omaa kantaansa yleisimmin sillä, että se hidastaisi ruokailua ja silloin ei voisi jutella samalla tavalla kavereiden kanssa, kun kaikki olisivat omilla puhelimillaan. Puhelinten tuomista ruokapöytiin kritisoitiin myös niiden epähygieenisyyden vuoksi. Puhelin koettiin myös huonona käytöksenä ruokapöydässä.

### **6.1.2 Ruokailun järjestäminen**

Toinen oppilaiden kirjoitelmista vahvasti esille noussut teema oli kouluruokailun järjestämiseen liittyvät asiat. Ruokailun järjestämiseen liittyviä mainintoja oli kirjoitelmissa kaikista eniten. Erityisesti kouluruokailun sujuvuus, kova melu, tilojen ahtaus, ruokailun ajankohta ja ruokailuun käytettävissä oleva aika puhututtivat.

Oppilaat pitivät kouluruokailussa tärkeänä sitä, että ruuan saa annostella itse. Muutama oppilas kertoi, että on myös hyvä asia, kun kouluruokaa saa syödä niin

paljon kuin haluaa. Osa oppilaista mainitsi kirjoitelmassaan ruoan maksuttomuuden olevan hyvä asia. Myös se mainittiin hyvänä asiana, ettei kouluun tarvitse ottaa omia eväitä. (Tutkimusaineisto kerättiin keväällä 2019, jolloin julkisten ja hyvinvointialojen liitto JHL:n kahden päivän lakko katkaisi lokakuussa 22–23.10.2018 kouluruokailun, ja oppilaiden oli tällöin tuotava omat eväät kouluun.)

“On mukavaa, että kouluruoka on ilmaista, eikä tarvitse tehdä eväitä. Kun oli lakko, oli ihan hauska tehdä eväät, mutta siinä meni paljon aikaa.” Oppilas 9

“Leipää ja ruokaa saa syödä niin paljon et maha tulee täyteen.” Oppilas 60

Moni oppilas kommentoi kirjoitelmassaan ruokailun istumajärjestystä ja se tuntui vaikuttavan olennaisesti oppilaiden kouluruokailukokemuksiin. *Istumapaikan* vapaa valitseminen oli monelle oppilaalle tärkeä asia, jotta ruokailun ajaksi pääsi istumaan omien kavereiden kanssa samaan pöytään.

“Se on myös hyvä juttu, että saa istua missä haluaa, että ei ole mitään ryhmiä missä pitäisi istua aina.” Oppilas 14

“Saa aina istua kaverin vieressä.” Oppilas 60

Eräessä koulussa oli tehty koko koulun yhteinen päätös siitä, että kaikki koululuokat istuvat ruokalassa tyttö-poika-järjestyksessä. Tämän järjestelyn vuoksi osa oppilaista saattoi myös joutua istumaan eri luokan pöytään, jotta tyttö-poika-järjestys toteutui. Opettajan määräämät istumapaikat saivat laajaa kritiikkiä, ja se ettei päässyt omien kavereiden viereen istumaan ruokailussa, harmitti monia oppilaita. Istumajärjestyksen avulla pyrittiin parantamaan ruokalan ruokarauhaa ja vähentämään melua.

“Tyttö-poika järjestys on välillä inhottava. Jos ei vaikka ole kuin poikia itseni lisäksi.” Oppilas 7

“Välillä on inhottavaa, kun joutuu mennä istumaan silleen, että ei ole muita luokkalaisia samassa pöydässä.” Oppilas 9

“Ärsyttää kun tytöt tulee samaan pöytään.” Oppilas 22

Melko moni oppilas toivoi kuitenkin myös päinvastoin, että istumapaikat olisivatkin etukäteen määrättyt. Nämä oppilaat kokivat stressiä siitä, että ahtaissa tiloissa täytyi kulkea etsimässä itselleen paikkaa. Välillä pöytä, johon oppilas olisi mielellään mennyt istumaan, olikin jo täynnä, eikä oppilas päässyt istumaan omien kavereiden kanssa. Osa oppilaista ajatteli myös, että valmiiksi valitut istumapaikat voisivat vähentää ruokalan meluisuutta. Eräälle vastanneista se, että ei mahtunut kavereiden kanssa samaan pöytään aiheutti jopa hieman ahdistusta ja pahaa mieltä, koska hän koki jäävänsä aivan yksin.

“Pitää aina etsiä itselleen paikka missä istuu. Jos olisi tietyt paikat (jotka vaihtuisivat joka kuukausi) niin voisi vaan mennä sille paikalle eikä miettiä mitään ylimääräistä.” Oppilas 44

“Ruokalassa on harmi jos joutuu istumaan yksin, koska kenellekkään ei ole määrättyjä paikkoja, niin joskus ei mahdu istumaan kavereiden viereen.” Oppilas 36

“Istuma järjestys olisi kuitenkin hyvä sillä uskoisin, että se toisi vähemmän melua.” Oppilas 1

“Välillä ahdistaa, koska joskus ei mahdu samaan pöytään kun muut ja kun ei ole ketään kelle puhua alkaa tuntua, ettei niitä kavereita ole.” Oppilas 47

Koululuokkien ruokailuaika vaihteli 15–20 minuutin välillä. Osalla oppilaista alkoi välitunti heti ruokailun jälkeen. Huomattavan moni oppilas koki, ettei ruokailulle ole varattu tarpeeksi aikaa ja syödessä täytyi kiirehtiä, etenkin jos haluaisi ehtiä hakea lisää ruokaa. Itse ruokailulta aikaa vei myös ruuan jonottaminen. Oppilaat, jotka söivät yleensä kouluruoalla vain vähän tai eivät pitäneet kouluruoasta, kokivat useimmin ruokailuajan riittävän pitkäksi. Osa oppilaista söi todella nopeasti tai pienen ruoka-annoksen, jotta ehtisi pitää mahdollisimman pitkän välitunnin ruokailun jälkeen tai sen vuoksi, ettei joutuisi jäämään ruokalaan yksin.

“Ruokailulle ei ole tarpeeksi aikaa. Meillä on aikaa vaan 20 min ja se ei riitä mulle koska olen todella hidas syömään ja jos on hyvää ruokaa, niin ei tule edes mieleen hakea lisää, koska jäisin vikaksi.” Oppilas 15

“Ei ole riittävä aika. Jonottaminen vie aikaa ja pöytään pääsy ahtauden takia vie aikaa. Syöminen on hidasta kun kaikki puhuu.” Oppilas 9

“Liian vähän on aikaa. En kerkeä koskaan syömään kokonaan.” Oppilas 22

Oppilaat kertoivat, että ruokalaan on usein *pitkät jonot*, jonottaminen on tylsää ja ruoan saamisessa kestää välillä kauan. Osa oppilaista kertoi myös, ettei jonottaessa saisi puhua, jotta ei syntyisi kovaa melua. Myös ruoan ottaminen hoituu hieman nopeammin, kun ei unohduta keskustelemaan kaverin kanssa.

“Jonottaminen on yleensä tylsää, koska siinä on melkein aina todella pitkä jono eikä saa edes puhua, vaikka lähes kaikki yleensä puhuukin.” Oppilas 21

Tutkimukseen osallistuneiden luokkien ruokailut alkoivat vaihtelevasti klo: 10.40–11.45 välillä. Moni oppilas koki *ruokailun ajankohdan* melko myöhäiseksi, koska nälkä on siihen mennessä ehtinyt kasvaa jo kovaksi. Osa koki myös, että oli vaikeaa jaksaa enää keskittyä opiskeluun, kun nälkä oli jo niin kova. Väittämiin vastanneista 49 oppilaasta puolet kokivat ruokailun ajankohdan hyväksi kun taas puolet toivoivat ruokailun ajankohtaan muutoksia.

“Syön aamupalan noin kello 7 ja ruokailuun mennessä minulla on hirveä nälkä, koska ruoka on noin puoli kaksitoista. Vielä kun minulla on liikuntaa joka päivä, paitsi keskiviikkona menisin mieluiten aikaisemmin syömään.”  
Oppilas 3

“Sillä tavalla voisi muuttaa että viikon alussa opet saisi mennä varaamaan ruokailuajan luokalle koska minulla on henkilökohtaisesti hirveä nälkä jos mennään syömään 11.45 ja koulu on alkanut klo: 8.00.” Oppilas 9

“Sitä mitä korkeammalla luokkatasolla on, sitä myöhempään ruokailut on. Ja monilla 6lk. tulee nälkä.” Oppilas 61

Osalle oppilaista ruokailuajankohta oli hyvä, ja ruokailemaan mennessä oli ehtinyt tulla juuri sopiva nälkä. Muutamien mielestä ruokailu taas oli liian aikaisin, eikä syömään mennessä ollut vielä ehtinyt tulla nälkä. Tutkimukseen osallistuneet 5–6. luokkalaiset ruokailivat selkeästi usein viimeisimmissä ruokailuvuoroissa, huolimatta sitä mihin aikaan heidän koulupäivänsä alkoivat tai päättyivät. Vanhimpien oppilaiden koulupäivät ovat yleensä pisimpiä, joten

heidän ruokailuvuoronsa ovat oletettavasti tästä syystä usein myös viimeisinä. Joidenkin luokkien ruokailuvuorot olivat hieman joustavampia kuin toisten; ruokailu alkoi hieman eri aikaan eri päivinä. Vastauksista ei kuitenkaan ilmennyt, mitkä tekijät vaikuttivat ruokailun muuttuvaan ajankohtaan.

“Kyllä ruokailun aikaa pitäisi muuttaa, torstaisin tulemme kouluun 10.15 ja ruokailu on jo 10.40.” Oppilas 47

“Ei aikaa tarvitse muuttaa. Yleensä ruoka maistuu, vaikka ei olisi kova nälkä.” Oppilas 18

“Ei tarvitse muuttaa. Mielestäni ajat ovat hyvät.” Oppilas 4

Kouluruokaloiden tilojen todettiin todella monissa vastauksissa olevan *ahtaita ja meluisia*. Melu häiritsi suurta osaa oppilaista, vaikka toisaalta juuri ruokailun sosiaalinen puoli ja keskustelut kavereiden kanssa koettiin tärkeäksi osaksi kouluruokailua. Eräessä koulussa ruokala jakautui useampaan ruokailutilaan, ja tämän oppilaat kokivat hyväksi asiaksi. Tämän järjestelyn avulla oppilaiden kokemaa meluhaittaa oli myös saatu hieman pienemmäksi. Vastausten mukaan ruokalan ruokapöydät on aseteltu todella ahtaasti, ja niiden välissä on vaikeaa mahtua liikkumaan. Lisäksi oppilaat kokivat, että astioiden palautuspiste oli ahdas ja usein ruuhkainen.

“On ahdistavaa jos joutuu istumaan ahtaasti pöytien välissä, mutta yleensä en änkeä pieniin väleihin.” Oppilas 44

“Pöydät on laitettu liian ahtaasti ja astioita on vaikeaa palauttaa.” Oppilas 49

“Jos käy esim. hakemassa leipää ja istuu sellaisessa ahtaassa pöydässä, niin joutuu pujottelemaan muiden pöytien ohi että pääsee omalle paikalle.” Oppilas 3

Vastauksissa ilmeni myös, että jotkut oppilaat kokivat ruokalan tilat *epäsiisteiksi*. Vastauksissa kerrottiin, että ruokaa saattaa usein olla tippunut linjastolle ja lattioille. Ruokaa on välillä tippunut myös tuoleille, ja pöydät ovat likaiset edellisten oppilaiden jäljiltä. Muutamassa vastauksessa kerrottiin myös, että ruokalan laseista ja lautasista löytyy välillä likaa ja vanhoja ruoanjämiä.



“Lattiat ja pöydät ovat aika likaiset eikä silloin ole kiva syödä.” Oppilas 28

“Joskus siinä linjastolla on tippunutta ruokaa tai joku kauha on kuuma.” Oppilas 49

Neljässä kirjoitelmassa tuotiin esiin myös *ruokailutilan esteettisiä puolia*; ruokasalin kuvailtiin olevan kaunis tai viihtyisä. Erään koulun ruokalassa käytössä olevien tuolien värikkydestä pidettiin. Myös ruokalan seinällä olevat julisteet viihdyttivät osaa oppilaista, ja heidän mukaansa niitä oli mukavaa lukea ruokaa jonottaessa. Kaiken kaikkiaan ruokalan ulkoisesta olemuksesta, kuten tilan esteettisyydestä tai tilojen toimivuudesta oli positiivisessa mielessä vain muutamia mainintoja.

### 6.1.3 Hyvinvointi ja jaksaminen

Aineistonkeruun toisessa vaiheessa halusin kysyä oppilailta hieman lisää heidän hyvinvointiin ja jaksamiseen liittyviä kysymyksiä. Kouluruokailun ravitsemuksellinen merkitys on suuri ja koulupäivää rytmittävä ruokailu on oppilaille olennainen arjessa jaksamisen ja tasaisen ravinnonsaannin kannalta. Kylläisenä oppilaan keskittymiskyky on parempi, ja arjen kiireiden sietäminen on helpompaa (OPH).

Alakoulussa kaikki oppilaat osallistuvat kouluruokailuun. Noin kolmasosa aineistonkeruun toiseen vaiheeseen osallistuneesta 49 oppilaasta kertoi kuitenkin, etteivät he syö itseään kouluruokailussa kylläiseksi ja jäävät usein ruokailun jälkeen nälkäiseksi. Osalle oppilaista koulussa syöminen tuntui suorastaan pakolta. Suurin osa oppilaista kertoi vähäisen syömisen syyksi sen, että tarjottu ruoka ei maistunut.

“Pitää ottaa ruokaa mistä ei tykkää ja se pitää syödä.” Oppilas 10

“Jään ruokailun jälkeen nälkäiseksi koska en syö lähes ollenkaan.” Oppilas 17

Suurimmalle osalle kouluruoka kuitenkin maistui ja oppilaat kokivat myös syömisen tärkeäksi jaksamisen kannalta. Oppilaat selkeästi tiedostivat syömisen tai syömättömyyden vaikutukset omaan jaksamiseensa. Kaikille ruoan maulla ei tuntunut olevan niin suurta vaikutusta siihen, söivätkö he koululounaalla vai eivät, vaan ruoan syömiseen vaikuttivat muut tekijät, kuten jaksaminen. Vastanneiden oppilaiden joukossa oli kuitenkin selkeästi myös valikoivia syöjiä, joille ruoan maulla oli suurempi merkitys syömisen suhteen. Osa oppilaista söi itsensä kylläiseksi vain silloin, kun koki tarjolla olevan ruoan itselleen mieluiseksi.

“Syön mahani aina ihan täyteen (toisaalta joskus vähän liiankin), koska se on tärkeää. Ilman ruokaa en jaksaisi lenkittää koiraa tai käydä useamman tunnin treeneissä. Eli vaikka olisi paha ruokaa (jota ei usein ole, koska olen kaikkiruokainen) syön silti aina täyteen.” Oppilas 1

“Syön mahan täyteen koska on tärkeää syödä että jaksaa.” Oppilas 7

“Syön silloin aina mahan täyteen kun on hyvää ruokaa.” Oppilas 10

“Jään joskus nälkäiseksi, koska jos en pidä ruoasta en syö niin paljoa.”  
Oppilas 20

“Jos on nälkä niin ei ole oikein väliä mitä se ruoka on.” Oppilas 28

Oppilaiden hyvinvointiin vaikuttaa myös koulupäivän aikana koetut tunteet (ks. Konu 2002, 16). Koulun ruokailutilanteet aiheuttivat huomattavan suurelle osalle oppilaista jonkinlaista ahdistusta, ainakin joskus. Myös näillä kokemuksilla on vaikutusta siihen, miten mieluista koulun ruokailutilanteet tai ylipäätään koulussa oleminen oppilaasta tuntuu. Suurimmalla osalla koettu ahdistus liittyi siihen, että heidän syömistään kontrolloitiin opettajien johdosta. Ahdistusta ruokailuissa saattoi aiheuttaa myös tilojen ahtaus ja melu, ruokailutilanteessa koettu kiusaaminen, astioiden rikkoutuminen, sekä yksin ruokaileminen ilman omia kavereita. Myös oma kehonkuva ja pelko painonnoususta aiheuttivat muutamalle oppilaalle huolta.

“Joskus ahdistaa, jos vaikka syön yksin.” Oppilas 55

“Kyllä ahdistaa, koska minua haukutaan joskus ruokapöydässä.” Oppilas 11

“Kyllä välillä, kun mietin kannattaako syödä, kun paino nousee kokoajan.”  
Oppilas 61

Ruokaan, syömiseen ja henkilökohtaisiin mieltymyksiin liittyvät kommentit eivät juurikaan näyttäneet vaikuttavan oppilaiden syömiseen negatiivisesti sillä suurin osa kertoi syövänsä myös sellaisia ruokia, joista kaverit eivät välttämättä pidä. Toisten ruoka-annosten kommentointi tuntui kuitenkin vastausten perusteella olevan melko yleistä, sillä reilusti yli puolet vastanneista kertoi, että kaverit kommentoivat ruoka-annoksia usein tai joskus. Yleisimmät kommentoinnin syyt olivat juuri ruoka-annoksen koettu liian suuri tai liian pieni koko sekä erot ruokamieltymyksissä. Vastausten perusteella oppilailla tuntui olevan jonkinlainen taustaoletus siitä, minkä verran ruokaa on “normaali määrä”, vaikka oppilaiden energiantarve voikin olla hyvin erilainen esimerkiksi oppilaan aktiivisuustasosta riippuen.

“Kyllä kommentoivat ruokaani, he sanovat että miten otan niin paljon ruokaa.”  
Oppilas 41

“Ei ikinä kommentoi ruoka-annoksiani, koska syön normaalin verran.” Oppilas 36

“Joskus saattavat ihmetellä miten paljon syön. Yleensä eivät kommentoi mitään. Joskus myös ihmettelevät miten paljon otan salaattia eikä ruokaa.” Oppilas 3

“Ei kommentoi annoksia muuten, ku että syön liian vähän tai sit sanoo etten saa tarpeeks energiaa.” Oppilas 17

Osalle oppilaista juuri kavereiden kommentit ruoka-annoksia koskien, aiheuttivat ahdistusta. Kaikki oppilaat eivät välttämättä uskaltaneet syödä omia nälkä-kylläisyys tuntemuksiaan kuunnellen, koska he pelkäsivät ruoka-annostensa kommentointia.

“Välillä on epämukavaa oloa, koska jos ei pääse istumaan hyvien kavereiden kaa tai jos on hyvää ruokaa, mutta en viitsi ottaa paljoa, koska ajattelen, että kaverit ajattelee musta jotain pahaa sitten.” Oppilas 39

“Välillä ahdistaa, koska syön niin vähän että siitä huomautellaan. Myös siksi että siellä on niin ahdasta ja se ahdistaa.” Oppilas 58

Moni oppilas mainitsi vastauksissaan myös terveyden yhdeksi tärkeäksi kouluruokailun kriteeriksi. Oppilaiden vastauksissa oli toiveita koulun ruokatarjontaa kohtaan, mutta sen sijaan että toiveruoat olisivat olleet vain epäterveellisiä herkkuruokia, oppilaat toivoivat kouluruoalle monipuolisempaa valikoimaa, salaatteja, proteiinipitoisempia ainesosia sekä laajempaa leipätarjontaa. Oppilaat halusivat syödä kouluruokailussa terveellistä ja ravitsevaa ruokaa, joka auttaa jaksamaan voimaan hyvin.

#### **6.1.4 Ruokailuun liittyvät säännöt ja syömisen kontrollointi**

Ruokailuun liittyi paljon aikuisten laatimia sääntöjä. Moni oppilas kertoi ruokailun erilaisista säännöistä, joiden avulla ruokailutilanteita ohjattiin. Ruokailun säännöt miellettiin melko neutraaleiksi, ikään kuin ruokailutilanteisiin luonnollisesti kuuluviksi elementeiksi, eikä sääntöjä oikeastaan sen kummemmin juurikaan kyseenalaistettu. Sääntöjen koettiin yleisimmin tuovan ruokailuihin järjestystä ja rauhaa. Osa kouluruokailun säännöistä koski ruokalan käytäntöjä ja osa säännöistä liittyi tapakasvatukseen ja yleiseen käytökseen.

“Ruokalassa ei saa huutaa, pitää puhua hiljaa.” Oppilas 33

“Pitää käyttää haarukkaa ja veistä, eikä saa puhua ruoka suussa!” Oppilas 34

Jotkut ruokailuun liittyvät säännöt saivat kuitenkin oppilailta kritiikkiä, kuten eräässä tutkimukseen osallistuneessa koulussa, koko koulun aikuisten yhdessä päättämä linjaus ruokailun tyttö-poika-järjestyksestä. Kouluruokailun sosiaalista puolta oli myös eräässä koulussa pyritty rajoittamaan opettajien toimesta erilaisten istumajärjestelyiden sekä hiljaisten ruokailujen vaatimuksilla. Melu häiritsi monia oppilaita, mutta silti oppilaat kokivat ruokapöytäkeskustelut tärkeäksi osaksi kouluruokailua. Vastausten perusteella oppilaat eivät itse

juurikaan ole päässeet osallistumaan ruokailutilanteita koskevien sääntöjen laatimiseen.

“Ruokalassa on sääntö, että vasta pöydässä saa puhua kaverille. Se sääntö toimii joskus, mutta läheskään kaikki eivät sitä noudata.” Oppilas 6

“Pöydissä on tyttö poika järjestys.” Oppilas 67

Moni oppilas kirjoitti siitä, että poisheitetyn ruoan määrää valvotaan. Oppilaita oli selkeästi opetettu siihen, että se määrä ruokaa, jonka ottaa, täytyy myös syödä pois. Osa oppilaista kertoi tämän olevan ikään kuin pyrkimys ja osa oppilaista tuntui pitävän ohjeistusta suoranaisena pakkona. Oppilaiden kirjoituksissa ilmeni, että opettajat seurasivat syntyvän hävikin määrää, ja saattoivat pyrkiä rajoittamaan syömättä jääneen ruoan poisviemistä. Oppilaiden keskuudessa ruokahävikin seuranta jakoi vahvasti mielipiteitä. Osa oppilaista piti hävikin seurantaan hyvänä ja tärkeänä asiana ja osa oppilaista taas koki sen syömisen pakkona tai ikävänä ja ahdistavana kontrollointina.

“En ikinä jätä ruokaa lautaselle, tai ole syömättä sitä. Ihan sama oliko se pahaa vai ei, mutta minut on opetettu syömään kaikki mitä otan.” Oppilas 3

“Pitää myös maistaa kaikkea ja syödä sen minkä ottaa.” Oppilas 60

“Yksi asia minua kyllä ainakin ärsyttää, se että jos ei syö ruokaa loppuun, niin opettaja tulee istumaan viereen ja puhumaan siitä kuinka yhtään ruokaa ei saa jättää syömättä.” Oppilas 9

Aineistonkeruun toisessa vaiheessa kysyinkin oppilailta jättävätkö he ruokaa syömättä, jos ruoka ei jostain syystä maistukaan. Suurin osa vastanneista kertoi, ettei heitä ruokaa pois. Useampi oppilas kertoi, että yrittää aina syödä kaiken ruoan pois, mutta uskaltaa kuitenkin viedä ruokaa pois, jos ei saakaan kaikkea syötyä. Lähes kaikki oppilaat pyrkivät selkeästi siihen, että ottivat vain sen verran ruokaa lautaselle, mitä todella ajattelivat syövänsä. Osalla oppilaista oli kuitenkin vahva kokemus siitä, ettei ruoan poisviemistä katsota ollenkaan hyvällä, ja heitä ahdisti viedä ruokaa pois.

“En heitä ruokaa pois. Jos tiedän etten tykkää, niin otan vähemmän ruokaa.”  
Oppilas 20

“En yleensä heitä ruokaa pois, koska jos ei maistu niin yritän syödä silti.” Oppilas  
39

“Kyllä koska tulee huono olo jos syön pakolla yhtään enempää mitä haluan. En  
jätä useasti koska otan aina niin vähän.” Oppilas 14

Opettajan rooli kouluruokailussa näyttäytyi vastauksissa melko kontrolloivana. Opettajat seurasivat oppilaiden ruokailua ja huolehtivat sääntöjen noudattamisesta sekä ruokailun sujuvuudesta. Opettaja hoputti oppilaita, kun ruoka-aika alkoi loppumaan ja tarkkaili oppilaiden ruokamääriä ja lautasille jäävää hävikkiä. Ruokailun pedagoginen puoli vaikutti oppilaiden vastausten perusteella painottuvan hyvin vahvasti ruokailun ja ruokalan sääntöjen noudattamisen tarkkailuun.

### **6.1.5 Ruoan maku ja laatu**

Ruoan maku ja laatu eivät alun alkaen olleet tutkimukseni kannalta merkitseviä teemoja. Moni oppilas kuitenkin kommentoi kirjoitelmissaan ruoan makua ja laatua, ja nämä asiat tuntuivat vaikuttavan vahvasti oppilaiden kouluruokailukokemuksiin. Tästä syystä koin tärkeäksi tuoda myös kyseisen teeman esille tuloksia tarkasteltaessa.

Useampi oppilas kertoi, että syödessään koulun viimeisissä ruokailuvuoroissa alun perin tarjolla ollut ruoka on saattanut loppua, tai jäljellä ollut ruoka on jo ruokailuun mennessä ollut kylmää. Moni oppilas kertoi myös, että kun ruokalassa on joskus tarjolla leipäpöytä, on myöhemmissä vuoroissa ruokaileville tarjolla enää leivänjämää. Ruoan saatavuuden haasteet vaikuttivat selkeästi negatiivisesti monen oppilaan ruokailukokemuksiin. Suurin osa oppilaista koki kuitenkin, että ruokaa on aina tarjolla riittävästi, vaikka heille ei välttämättä ole kyetty tarjoamaan juuri sitä ruokaa, jota kyseiselle päivälle on alun perin luvattu.

“Yleensä kun kutoset tulee ruokailuun kun on leipäpöytä niin jäljellä on vain kuihtuneet kantapalat ja näkkileipää.” Oppilas 41

“Pari kertaa tänä vuonna ruoka jota on luvattu niin sitä ei oookkaan ollut. Koskaan ei selitetä miksi. Ja “herkut” kuten letut loppuvat joskus kesken, sama pätee leipiin.” Oppilas 44

“Yleensä jos on hyvää ruokaa tai leipäpöytä mistä moni tykkää niin kutosille annetaan pelkät ruuan rippeet ja leipien kantapalat.” Oppilas 7

“Meillä ruoka-aika on myöhään ja sen takia yleensä ei jää sitä ruokaa mitä sille päivälle olisi ollut!!!” Oppilas 61

Oppilaat kertoivat myös, ettei kouluruoka heidän mielestään aina täytä sille asetettuja laadullisia kriteerejä. Salaattia, kasviksia tai riittävää määrää proteiinia ei oppilaiden mukaan ole aina ollut tarjolla. Muutama oppilas mainitsi myös ruoan seasta löytyneen sinne kuulumattomia ainesosia, kuten hiuksia tai paperinpaloja.

“Olen itse kilpatasolla urheilua harrastava, joten minä en pidä siitä YHTÄÄN, että aina ei ole vihanneksia.” Oppilas 2

“Välillä sieltä löytyy hiuksia ja paperia joka vie ruokahalun pois.” Oppilas 55

Ruoka-aineallergisten korvaavat ruuat ovat myös välillä aiheuttaneet mielipahaa. Korvaava ruoka ei ole ollut ollenkaan vastaava, mitä muut oppilaat ovat syöneet. Joskus erityisruokavalioiden tarjoilussa on myös ollut epäselvyyksiä, ja tarjoiltavien ruokien ainesosia on jouduttu selvittämään erikseen.

“Kun oli ruokana hampurilaisia jolle olen allerginen, niin sain silloin karjalanpiirakan, kun muilla oli hampurilaiset.” Oppilas 6

Hieman alle kolmasosa aineistonkeruun toiseen vaiheeseen osallistuneesta 49 oppilaasta kertoi, ettei syö itseään kylläiseksi kouluruokailussa ja että jää usein kouluruokailun jälkeen nälkäiseksi. Tämän joukon lisäksi oli myös muutamia oppilaita, jotka kertoivat silloin tällöin jäävänsä ruokailun jälkeen nälkäiseksi. Koululounaan syömättömyydelle kerrottiin useampia eri syitä. Jos oppilas ei pitänyt ruoasta, ei hän myöskään halunnut sitä syödä. Toinen ruokahaluun

vaikuttava tekijä oli se, ettei oppilas kokenut olevansa nälkäinen juuri silloin, kun omalla luokalla oli ruoka-aika. Muutaman oppilaan syömättömyys liittyi enemmän henkilökohtaisiin syömisen haasteisiin. Välillä myös ruoasta löytyneet ikävät yllätykset kuten hiukset, olivat vieneet ruokahalun. Joillakin syynä oli se, että ei halunnut jäädä kavereiden lähtiessä yksin ruokalaan syömään. Osa oppilaista taas kertoi, ettei ehtinyt syödä itseään kylläiseksi käytettävissä olevan ajan puitteissa.

“Samaa mieltä, kun en syö ikinä mitään. Yleensä en syö edes leipää ja en syö paljon kotonakaan.” Oppilas 40

“En syö koska yleensä en tykkää koulun ruuasta. Jos on jotain hyvää niin syön sitä aika paljon mutta en syö kuitenkaan mahaan täyteen, koska jäisin yksin ruokalaan syömään.” Oppilas 15

Aineistonkeruun toiseen vaiheeseen osallistuneesta 49 oppilaasta yli puolet kertoivat syövänsä kouluruokailussa itsensä kylläiseksi. Perusteluita kouluruuan syömisellekin oli useampia. Monen oppilaan mielestä kouluruoka on hyvää. Syöminen koettiin myös jaksamisen kannalta todella tärkeäksi. Osa oppilaista perusteli syömistään sillä, että halusi helpotusta näläntunteeseen. Osa syömiseen kannusti myös se, että koulussa tarjottu ruoka on ilmaista. Hieman alle kolmasosalla oppilaista ruoan syöminen tai syömättä jättäminen riippui siitä, oliko kyseisenä päivänä tarjoiltu ruoka heille mieluisaa vai ei.

## 6.2 Oppilaiden toiveita kouluruokailun kehittämiseksi

Kaikista eniten muutosta toivottiin kouluruokaloitten meluisuuteen. Ruokala koettiin usein myös ruuhkaiseksi ja jonoja syntyi linjastoilla ja astianpalautuksissa. Jonottaminen vei myös aikaa itse syömiseltä. Pöydät olivat myös usein aseteltu ahtaasti lähelle toisiaan ja kaikkien pöytien ollessa täynnä oppilaat kokivat pöytiin kulkemisen hankalaksi. Oppilaat toivoivat, että eri luokkien ruokailuja voitaisiin porrastaa hieman enemmän, jottei tilassa olisi niin paljon ruokailijoita samanaikaisesti. Oppilaat ehdottivat myös, että ruokalan



tiloja voitaisiin jakaa jotenkin nykyistä paremmin eri osioihin. Esimerkiksi huonekalujen, tilanjakajien ja viherkasvien avulla suuria avaria tiloja voidaan jakaa eri osastoihin, ja näin tuoda tilaan viihtyisyyttä ja vähentää melua. Verhot, pöytäkoristeet, kasvit ja pöytäliinat pehmentävät ruokasalin ilmettä (Lintukangas, Manninen, Mikkola-Montonen, Palojoki, Partanen, Partanen 2007, 39).

”Kouluruokailuun voitaisiin mennä luokka kerrallaan, kun nyt se on ihan täynnä porukkaa melkein aina.” Oppilas 31

”Kouluruokailu olisi parempi, jos jonot olisivat lyhyemmät ja saisi syödä ihan rauhassa.” Oppilas 21

”Pöytien välissä pitäisi olla enemmän tilaa.” Oppilas 49

Ruokalan istumajärjestyksestä oppilailla tuntui olevan paljon eriäviä mielipiteitä, ja kyseisen aiheen ympäriltä voisikin olla hyvä käydä keskustelua yhdessä koko luokan kanssa. Osa oppilaista koki tärkeäksi saada istua omien kavereiden kanssa, osa taas toivoi etukäteen päätettyjä paikkoja, jottei joka päivä tarvitsisi etsiä itselleen paikkaa ruokalasta. Lukuvuoden aikana voitaisiin esimerkiksi vaihdella etukäteen valittujen paikkojen ja vapaasti valittavien paikkojen välillä. Istumajärjestys ruokalassa oli selvästi oppilaille merkityksellinen asia, joka vaikutti koko kouluruokailukokemukseen.

”Ruokailussa kaikkien pitäisi itse saada valita missä istuu.” Oppilas 7

”Olisi parempi jos ruokalassa olisi pienempiä pöytiä.” Oppilas 36

Useampi oppilas toivoi ruokailuun aikaa ainakin 30 minuuttia, jotta ehtisi syödä rauhassa ilman kiirettä. Todella moni oppilas koki, että tällä hetkellä ruokailulle varattu aika 15–20 minuuttia ei ole riittävän pitkä aika ruokailuun. Ruokapöytäkeskustelut kuuluvat olennaisena osana kouluruokailuun ja niiden avulla myös opitaan sosiaalisia taitoja. Oppilaiden ei pitäisi joutua valitsemaan sen väliltä, keskittyvätkö he syömiseen vai voivatko he samalla myös keskustella kavereiden kanssa. Osa oppilaista söi pieniä annoksia, jotta ehtisi syödä valmiiksi

samassa ajassa kuin omat kaverit. Oppilaat kertoivat kirjoitelmissaan, että etenkin jos halusi ehtiä hakemaan lisää ruokaa, loppui aika kesken.

”Ruoka-ajan pitäisi ehdottomasti olla pidempi.” Oppilas 15

”Sais olla puoli tuntia aikaa syömiseen.” Oppilas 21

Kouluruokailun ajankohtaan toivottiin myös joustavuutta. Viides- ja kuudesluokkalaiset ruokailivat usein viimeisissä ruokailuvuoroissa. Isolle osalle ruoka-aika tuntui myöhäiseltä ja nälkä oli jo ehtinyt yltyä kovaksi. Osa koki myös ruoka-ajan liian aikaiseksi, etenkin jos koulu oli kyseisenä päivänä alkanut hieman myöhemmin. Koulujen ruokailuajoissa tuntui nykyisellään olevan melko vähän joustoa. Oppilaat toivoivat, että syömään saisi mennä silloin, kun itsellä alkaa olemaan nälkä.

”Olisi hyvä, jos saisi mennä syömään kun on nälkä.” Oppilas 47

Koska tarjolla oleva ruoka vaikutti vahvasti monen oppilaan kouluruokakokemuksiin, toivottiin myös tarjottuun ruokaan parannuksia. Ruoan terveellisyys nähtiin yhdeksi tärkeäksi kriteeriksi kouluruoan suhteen. Osa oppilaista toivoi, että kouluruokailussa tarjottaisiin laadun ja maun suhteen parempaa ruokaa ja useampia eri vaihtoehtoja. Osan oppilaista toiveissa oli, että koulussa olisi tarjolla enemmän toiveruokia ja että erilaisia leipävaihtoehtoja olisi myös tarjolla useammin. Osa oppilaista kertoi toivovansa, että tarjolla olisi enemmän erilaisia salaatteja, kasviksia ja hedelmiä. Oppilaat näkivät tärkeäksi myös sen, että ruokaa riittäisi kaikille.

”Toivoisin isomman valikoiman kasviksia ja hedelmiä.” Oppilas 1

”Ruokailussa voisi olla enemmän leipää ja salaatteja useammin.” Oppilas 63

Osa oppilaista koki, että kouluruokailut olisivat parempia, jos opettajat eivät kontrolloisi oppilaiden syömistä, eikä oppilaita pakotettaisi syömään. Muutamat oppilaat kokivat sen stressaavana ja ahdistavana, että opettajat kontrolloivat

oppilaiden syömistä. Ruokaa käskettiin ottamaan sen verran mitä aikoo syödä, mutta jos oppilas oli opettajan mielestä ottanut liian vähän ruokaa, saatettiin oppilasta patistaa hakemaan lisää ruokaa.

## 7 POHDINTA

### 7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää millaisia ajatuksia 5-6 luokan oppilaille on kouluruokailuista. Lisäksi haettiin vastauksia siihen, millaisin keinoin oppilaiden kouluruokailukokemuksia voitaisiin oppilaiden näkökulmasta parantaa. Tutkimus vahvisti aiemmin tehtyjen tutkimusten havaintoja siitä, että oppilaiden osallisuus kouluruokailuissa on edelleen melko vähäinen (ks. Talvia & Tuijula 2018; Tikkanen 2008). Lisäksi opettajien rooli kouluruokailuissa näyttäytyy yhä melko kontrolloivana, ja ruokailutilanteet ovat hyvin aikuisjohtoisia (ks. Daniel & Gustaffson 2017; Andersen, Baarts & Holm 2017). Kouluruokailun pedagoginen puoli painottuu vahvasti aikuisten laatimiin sääntöihin ja niiden noudattamisen seurantaan, jolloin ruokakasvatuksen muut sisällöt ja tavoitteet jäävät taka-alalle. Tehdyssä tutkimuksessa oli myös Talvian & Tuijulan (2018) tutkimuksen tavoin havaittavissa ristiriitaisuuksia oppilaiden kouluruokailuun asennoitumisen suhteen; ruokailua arvostettiin, mutta toisaalta myös arvosteltiin. Kiireen tuntu ja kova melu vaikuttavat edelleen olevan kouluruokailulle ominaisia piirteitä. Myös tarjolla olevan ruoan maku ja laatu jakavat edelleen vahvasti oppilaiden mielipiteitä (ks. Ruckenstein 2002).

Tutkimuksen tulosten mukaan opettajan rooli kouluruokailussa oli melko kontrolloiva ja ruokailutilanteet olivat hyvin aikuisjohtoisia. Tästä johtuen oppilaiden omat vaikutusmahdollisuudet kouluruokailuun liittyen vaikuttivat jäävän valitettavan vähäisiksi. Esimerkiksi syödyn ruoan määrää kontrolloitiin opettajien toimesta, mikä aiheutti osalle oppilaista ahdistusta ja paineita. Lisäksi ruokailua ohjattiin monin erilaisin säännöin, joiden laatimiseen oppilaat eivät itse ole päässeet osallistumaan. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) velvoittaa osallistamaan oppilaita ruokailun suunnitteluun ja kehittämiseen. Oppilaiden osallistamisesta kouluruokailun kehittämiseen tai ruokailun järjestämiseen ei ollut aineistossa ainuttakaan mainintaa. Kuten

tämänkin tutkimuksen tuloksista ilmeni, myös ProMeal kouluruokailututkimuksesta (Ks. Waling, Olafsdottir, Lagström ym. 2016) saatujen tulosten perusteella osoitettiin, että jo alakouluikäiset oppilaat osaavat keskustella kouluruokailusta monipuolisesti ja myös omia näkemyksiään perustellen. Tämän tiedon pedagoginen hyödyntäminen kouluissa ja oppilaiden osallistaminen kouluruokailun yhteisten sääntöjen ja käytäntöjen sopimiseen olisi tärkeää. Oppilaiden osallisuutta ja vaikuttamisen mahdollisuuksia on edistetty kouluissa jo monella saralla ja olisi tärkeää lisätä oppilaiden vaikuttamisen mahdollisuuksia myös kouluruokailun osalta (Laurinen & Talvia 2017).

Tutkimuksen tulosten perusteella oppilailta oli monenlaisia toiveita ja kehittämideoita niin ruokailun järjestämisen, kuin tarjolla olevan ruoan suhteen. Oppilaiden toiveet olivat hyvin paljon samassa linjassa Valtion ravitsemusneuvottelukunnan (2017) julkaisussa mainittujen miellyttävän ruokailukokemuksen synnyttävien tekijöiden kanssa. Näitä olivat mm. ruokarauha, ruuan sujuva tarjoilu sekä riittävää syömistä tukeva aterioiden ajoitus. Näistä asioista on linjauksia myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014), joten ei oikeastaan ole kysymys ainoastaan oppilaiden toiveiden täyttämisestä, vaan opetussuunnitelman linjausten noudattamisesta. Kouluruokailun pitäisi lähtökohtaisesti olla oppilaille positiivinen ja virkistävä kokemus, joka tuo jaksamista koulupäivään. Jo entuudestaan tiedetään hyvin, että melu, pitkät jonot ja kiire vaikuttavat negatiivisesti oppilaiden viihtyvyyteen (Valtion ravitsemusneuvottelukunta 2017, 10).

Tutkimuksen tulosten osalta oma huomioni kiinnittyi erityisesti siihen, miten monet oppilaat kokivat ruokailusta jonkinlaista stressiä, ahdistusta tai sosiaalisia paineita. Ahdistusta oppilaille aiheuttivat mm. ruokalan istumajärjestys, tilojen ahtautek, melu, ruokamäärien kontrollointi sekä syömisen vaikutukset omaan kehoon. Vaikka suurelle osalla oppilaista kavereiden kommentoinnilla ei tuntunut olevan vaikutusta itsetuntoon, olisi asiasta kuitenkin hyvä käydä yhteistä keskustelua. Toisten ruoka-annosten kommentointi oli oppilaiden vastausten perusteella hyvin yleistä ja osalla oppilaista oli pelko, että kaverit

kommentoivat omia ruokavalintoja negatiiviseen sävyyn. Näillä kommentteilla voi osalle oppilaista olla kauaskantoisia seuraamuksia syömiskäyttäytymiseen ja sitä kautta myös terveyteen ja hyvinvointiin.

Useampi oppilas kertoi myös, opettajien ruoan kontrolloinnin aiheuttavan heille ahdistusta. Opettajilla on loistava mahdollisuus ja toisaalta myös vastuu vaikuttaa oppilaiden terveen syömiskäyttäytymisen ja ruokasuhteen kehittymiseen. Kuten Mäkelä ym. (2003) toteavat tämän ei kuitenkaan pitäisi tapahtua tiukan kontrollin tai syömään patistamisen kautta, sillä näillä keinoilla ei päästä toivottuun lopputulokseen. On kaikkien aikuisten - sekä koulussa että kotona - vastuulla huolehtia siitä, että lapsille ja nuorille kehittyy positiivisia ruokailumuistoja. Niiden avulla luodaan perustaa terveelliselle ja monipuoliselle ruokavaliolle myös aikuisena (OPH).

Tulosten mukaan tutkimukseen osallistuneet oppilaat toivoivat muutoksia myös kouluruokailun alkamisajankohtaan ja ruokailun kestoan. Kouluruokailun tulisi päivittäin sijoittua yleisen lounasajan puitteisiin klo: 10.30–13.00. Ruokailun alkamisajan tulisi vaihdella koulupäivän aloitusajan ja pituuden mukaan ja varsinaiseen ruokailuun on varattava aikaa vähintään 30 minuuttia (Lintukangas, Manninen, Mikkola-Montonen, Palojoki, Partanen & Partanen 2007, 39). Tutkimukseen osallistuneet oppilaat kokivat hyvin usein, ettei lounastauolle ollut varattu riittävästi aikaa. Oppilailla oli käytettävissä ruokailuun hieman vaihdellen 15–20 minuuttia ja tähän aikaan sisältyi myös ruuan jonottaminen. Lyhyt aika loi osalle oppilaista kiireen tuntua syömiseen, eivätkä kaikki oppilaat ehtineet hakea lisää ruokaa, vaikka olisivat halunneet. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kirjatut edellytykset ruokailuhetken rauhallisuudesta tai virkistäväyydestä eivät siten tältä osin täyty (POPS 2014, 42). Lyhyt ruokailuaika luo koko ruokalaan kiireisen tunnelman, joka puolestaan edesauttaa melun syntymistä ja epäviihtyisyyttä. Tarpeeksi pitkä ruokailuun varattu aika turvaa kylläisyyden ja kiireettömän kanssakäymisen yhteisöllisyyttä lujittavassa ohjatussa tilanteessa (Manninen, Wiss, Saaristo & Ståhl 2015). Oppilaan tulee voida käyttää osa ruokailutauosta välituntiin, mutta hänellä tulee myös olla oikeus syödä rauhassa ja käyttää koko 30 minuutin

ruokatauko syömiseen (Lintukangas, Manninen, Mikkola-Montonen, Palojoki, Partanen & Partanen 2007, 39). Myös opettajan roolia ajatellen 15 tai 20 minuutin lounastauko, jonka aikana opettajan tulisi sekä ehtiä ohjata ruokailua, että syödä itse oma lounaansa, tuntuu kohtuuttomalta.

Esimerkiksi Jyväskylän paikallisessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa todetaan, että opetuksen järjestäjällä on vastuu ja valta, miten koulupäivä jaksotetaan opetuksen, välituntien ja muiden toimintojen suhteen. Nämä päätökset vaikuttavat koko koulun toimintakulttuurin muodostumiseen (POPS Jyväskylä). Alakouluissa ruokailuajat ovat usein joustamattomia, ja koko luokan on aina mentävä ruokailuun tietyllä kellonlyömällä. Näin ollen oppilaat eivät myöskään itse voi säädellä ruokailuun menoa oman nälkätuntemuksensa pohjalta. Yleensä viimeisissä ruokailuvuoroissa ruokailevat 5–6. luokan oppilaat kokivat olevansa jo todella nälkäisiä, kun heidän ruoka-aikansa koitti. Joustavalla lounastauolla oppilaat voisivat itse vaikuttaa hieman paremmin omaan ruokailuajankohtaan ja tällöin he ruokailisivat itse sopivaksi katsomallaan työtauolla, määrätyn aikavälin puitteissa. Toteutus vaatii tuntijärjestyksen tekijältä tarkkaa suunnittelua, mutta ei ole mahdoton toteuttaa (Lintukangas, Manninen, Mikkola-Montonen ym. 2007, 39). Koulupäivää tarkoituksenmukaisesti rytmittävät ateriat ehkäisevät väsymystä ja edistävät työkykyä ja oppimista (Manninen ym. 2015).

Tutkimuksen tulosten perusteella ruokalassa on usein paljon melua ja hälinää ja myös tähän oppilaat toivoivat selkeästi muutosta. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) nostetaan ruokailun sosiaalinen puoli esiin olennaisena osana kouluruokailua. Ruokapöytäkeskustelut opettavat ja kasvattavat ruokakulttuuriin (POPS 2014, 42; Lyytikäinen 2002, 381). Myös oppilaat itse kokivat kouluruokailussa kavereiden kanssa käyty keskustelut tärkeäksi osaksi ruokailua. Ruokailun melutasoja tulisi pyrkiä alentamaan muilla keinoin, kuin ruokapöytäkeskusteluita kieltämällä tai rajoittamalla.

Nykykoulut ovat isoja, monen sadan oppilaan yksiköitä ja myös ruokailut on usein järjestetty suurissa saleissa. Isot ja avarat tilat ovat kuitenkin usein melko ahtaasti kalustettuja, ja samanaikaisesti ruokailevia oppilaita on paljon. Pienillä

muutoksilla ja asiaan panostamisella jo koulun suunnitteluvaiheessa, voitaisiin kouluruokailuun tuoda paljon oppilaidenkin kaipaamia muutoksia ruokailuympäristöön. Korkeat ja kolkot tilat itsessään lisäävät melua ja hälinää. Ruokailutiloja voitaisiin jaotella eri osiin jo suunnitteluvaiheessa tai sitten esimerkiksi erilaisten sermien ja tilanjakajien avulla. Ruokailuryhmät voisivat myös olla pienempiä. Tilojen meluisuutta voitaisiin helpottaa erilaisten akustiikkalevyjen avulla. Rauhallinen ruokailuympäristö, kauniisti esillä oleva ruoka sekä esteettinen ja viihtyisä kouluravintola ovat oivia keinoja lisäämään ruokailutilanteiden arvostusta (Lintukangas ym. 2007, 29).

Kouluruokailun imagoon ja viihtyvyyteen on mahdollista vaikuttaa monin eri keinoin ja pienilläkin teoilla voidaan saada positiivisia muutoksia aikaan, jos asia vain nähdään kouluyhteisössä tärkeäksi (Lintukangas ym. 2007, 28). Kouluruokailun kehittäminen vaatii suunnittelua, panostamista ja hieman vaivannäköä, mutta tehty työ on ehdottomasti vaivan arvoinen ja palkitsee myöhemmin. Kouluruokailun käytössä olevat resurssit eivät ole automaatio, vaan niistä päätetään osana kunnallisten virkamiesten työtä ja poliittista päätöksentekoa (Laurinen & Talvia 2017).

Tutkimuksen tulosten perusteella oppilaat olivat selkeästi sisäistäneet opin "Se minkä ottaa, täytyy myös syödä." Pyrkimys ruokahävikin vähentämiseen kouluissa on hyvä ja tärkeä päämäärä, mutta on tärkeää myös pohtia miten ja millaisin keinoin hävikin määrän vähentämiseen pyritään. Jos oppilas on jo ottanut ruoan lautaselle, mutta ei syystä tai toisesta jaksaa tai halua syödä kaikkea, ei ruoka joka tapauksessa enää ole palautettavissa muiden syötäväksi. Oppilasta ei pitäisi syyllistää siitä, jos tarjottu ruoka ei syystä tai toisesta maistu (Katajajuuri 2019). Syöty ruoka vaikuttaa oppilaiden jaksamiseen ja vireeseen koulupäivän aikana, mutta on hyvä myös muistaa, että oppilaat ovat yksilöitä ja toiset pärjäävät vähemmällä energialla kuin toiset. Syömisen ei missään nimessä tulisi kenestäkään tuntua pakolta.

Koulujen ruokahävikin suurin osuus ei aiheudu oppilaiden poisheittämisestä ruoasta (Silvennoinen, Katajajuuri, Lahti, Nisonen, Pietiläinen & Riipi 2019). Ruokahävikistä on tärkeää keskustella oppilaiden kanssa ja on hyvä oppia



arvioimaan omia ruokamääriään siten, ettei ruokaa toistuvasti heitetä pois turhaan. Oppilaille tulee tarjota mahdollisuuksia vaikuttaa ruokajätteen syntymiseen ja erilaisten reaaliaikaisten mittausten avulla oppilas voi huomata käytännön tasolla omat vaikutusmahdollisuutensa (Katajajuuri 2019). Syömisen tiukka kontrollointi ja oppilaiden syyllistäminen siitä, ettei ruokaa syö loppuun, aiheuttaa kuitenkin osalle oppilaista suurta ahdistusta ja voi pahimmillaan aiheuttaa ongelmia oppilaan syömiskäyttäytymiseen. Jos tarjottu kouluruoka maistuu oppilaille, on ruokahävikin määräkin automaattisesti pienempi.

Tutkimukseen osallistuneista 69 oppilaasta suurin osa kertoi syövänsä koululounailla useimmiten hyvin, mutta myös huomattavan moni kertoi syövänsä koululounaalla todella vähän. Yksi selkeimmin syömättömyyteen vaikuttava tekijä oli tarjolla olevan ruoan maku ja laatu. Koulujen ruokalistat ovat olleet hyvin samankaltaisia vuosien ajan ja suomalainen kouluruokaperinne nojaa melko vahvasti suomalaiseen perusruokavalioon. Nykyään tarjolla on kuitenkin monenlaisia vaihtoehtoisia ruokavalioita, jotka kyseenalaistavat suomalaisen perusruokavalion ja valinnan mahdollisuudet ruoan suhteen ovat tänä päivänä lähes rajattomat (Mäkelä, Palojoki & Sillanpää 2003, 63–67). Eri perheissä kotona syödyn ruoan ja kouluruoan makumaailmoiden erot voivat näin ollen olla melkoisen suuret, koska valinnanvaraa on nykyään niin paljon. Uudet ruoat ja maut saavuttavat kuitenkin kouluruoan verrattain hitaasti (Mäkelä, Palojoki & Sillanpää 2003, 63–67). Vaikka tämänkin tutkimuksen tuloksista voidaan todeta, että iso osa oppilaista söi itsensä koululounaalla kylläiseksi, olisi kuitenkin tärkeää miettiä mitä voitaisiin tehdä, jotta entistä useampi oppilas söisi koululounaalla paremmin ja monipuolisemmin. Oppilaiden energian- ja ravintoaineiden saanti jää usein koululounaalla suosituksia vähäisemmäksi (Tilles-Tirkkonen ym. 2020).

On mahdotonta luoda sellaista ruokalistaa, joka miellyttäisi kaikkien tarjottavien ruokien osalta jokaista oppilasta. Olisi kuitenkin korkea aika luopua vanhoista klassikkoruoista, jotka ovat ennen muinoin olleet oppilaiden suosikkiruokia, ja selvittää millaiset ruoat oppilaille tänä päivänä maistuvat. Ruokalistoilta löytyy edelleen sellaisiakin ruokia, joista lähes kukaan ei pidä, ja

tämä on varmasti selkeästi havaittavissa myös kyseisen päivän ruokahävikin määrässä (Ruckenstein 2012). Lopulta kuitenkin vain oppilaiden vatsaan päätyneellä ruoalla on merkitystä koululaisten terveyden ja oppimisen kannalta (Tilles-Tirkkonen ym. 2020).

Ruokaan liittyviä teemoja käsitellään alakoulussa muun muassa biologian, ympäristö- ja luonnontiedon sekä maantiedon tunneilla (Janhonen, Mäkelä & Palojoki 2015, 113). Viimeisimmässä opetussuunnitelmassa (2016) ruokakasvatus on kirjattu myös osaksi laaja-alaisia opetuskokonaisuuksia. Käytännön tasolla kokonaisuus jää kuitenkin melko hajanaiseksi, eikä esimerkiksi konkreettista oppia ruoanvalmistukseen ole ollenkaan (Janhonen, Mäkelä & Palojoki 2015, 113). Lisäksi jää usein luokanopettajan oman kiinnostuksen varaan, kuinka paljon ruokaan liittyviä kasvatuksellisia teemoja oppilaiden kanssa käsitellään (Emt 2015, 113). Jotta ruokakasvatuksesta voisi tulla laaja eri oppiaineiden kokonaisuus, tarvitaan avuksi myös aiempaa laajempaa sisältöalueiden määrittelyä (Janhonen, Mäkelä & Palojoki 2015, 112). Tarvitaan sekä teoreettisesti suuntautunutta käsitteenmäärittelyä, että toimivien käytänteiden jakamista, jotta ruokakasvatuksen uusi, laajempi ymmärrys voisi juurtua osaksi kouluopetusta (Emt 2015,112).

Jokaisessa koulussa on omanlaisensa kulttuuri, joka muodostuu sen mukaan millaiseksi kouluyhteisössä toimivat jäsenet sen kehittävät ja luovat. Koulussa vallitseva kulttuuri voi perustua ylläpitoon tai se voi olla uudistuvuutta suosiva (Lintukangas ym. 2007, 28). Koulujen ruokakulttuuri vaikuttaisi tutkimukseen osallistuneissa kouluissa olevan melko pitkälti ylläpitoon perustuvaa, vaikka koulun ruokailuihin on uusimman opetussuunnitelman puitteissakin tullut uudistavampaa otetta vaativia ohjeistuksia ja suuntaviivoja. Asianmukaisen kouluruokailun organisointi vaatii ratkaisuja, joissa ruokailuympäristö jo itsessään vaikuttaa oppimiseen edistävästi. Tähän vaikuttaa paitsi tilat, myös tilassa olevat ihmiset (Lintukangas ym. 2007, 39). Mitä laajemmin viihtyisän ruokailuympäristön järjestämiseen panostetaan, sitä paremmin oppilaatkin oppivat huolehtimaan paikkojen kunnosta (Emt 2007, 39). On huomionarvoista, että arvioitaessa koululaisten jaksamista ja oppimistuloksia on terveellinen ja

monipuolinen kouluruokailu tässä tarkastelussa avainasemassa (ELO-säätiö). Oppilaiden heikko syöminen koulupäivän aikana saattaa heijastua oppimisen edellytysten heikkenemisenä tai työrauhan ongelmina (Manninen, Wiss, Saaristo ym. 2015).

Tehdyssä tutkimuksessa oppilaat pääsivät vapaasti kertomaan kirjoitelmissaan omista kouluruokailukokemuksistaan, ilman että heidän kertomiaan suuremmin ohjattiin tutkijan toimesta. Oppilaat toivat kirjoitelmissa monipuolisesti esiin omia tuntemuksia, ideoita ja ajatuksiaan. Tutkimus tuotti tärkeää tietoa siitä, miten 5.–6. luokan oppilaat näkevät ja kokevat koulun ruokailutilanteet. Tutkimuksen tulosten perusteella, kaikki kouluruokailulle asetetut tavoitteet eivät tällä hetkellä toteudu kouluissa käytännön tasolla, ja tähän tulisi kouluissa ehdottomasti tulevaisuudessa kiinnittää parempaa huomiota. Tutkimus antoi hyvää kuvaa siitä, millainen merkitys kouluruokailulla on oppilaille ja mitä asioita oppilaat pitävät kouluruokailussa tärkeinä ja merkittävinä. Oppilaat ovat kiinnostuneita siitä, millaista ruokaa heille tarjotaan ja millaisissa puitteissa ruokailut tapahtuvat. Kuten Talvian ja Tuijulankin (2018) tutkimuksessa ilmeni, oppilaille on kouluruokailua koskien paljon mielenkiintoista sanottavaa ja oppilaille on selkeästi myös kiinnostusta vaikuttaa heitä itseään koskeviin asioihin. Oppilaiden vastausten perusteella kouluruokailu on oppilaille merkityksellinen asia ja oppilaille on halu syödä terveellisesti ja monipuolisesti kiirettömässä ja rauhallisessa ruokailuympäristössä.

## 7.2 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuustarkastelulla pyritään varmistamaan, että tutkimus vastaisi todellisuutta (Eskola & Suoranta 1999). Luotettavuus kuvaa sitä, että tutkija osoittaa perusteellisesti, miten tutkimus on edennyt ja miten saatuihin tutkimustuloksiin on päästy. Lisäksi tutkimusongelman ratkaisemiseksi on osattava käyttää oikeanlaisia ja perusteltuja lähestymistapoja ja menetelmiä (Puusa & Juuti 2020). Kvalitatiivisen tutkimuksen ominaispiirteenä voidaan pitää

vapautta liikkua eri osioiden välillä ja niiden muokkaamista tarpeen mukaan. Tutkijan on koko prosessin ajan otettava kantaa sekä analyysin kattavuuteen, että työnsä luotettavuuteen (Eskola & Suoranta 1999).

Puusan ja Juutin (2020) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuuden pohdinnan voi tiivistää kolmeen käsitteeseen, jotka ovat: eettisyys, luotettavuus, ja uskottavuus. Koko tutkimuksen pohja murenee, jos yksikin niistä ontuu. Uskottavuuden näkökulmasta lukijan on voitava luottaa siihen, että aineisto on kerätty asianmukaisesti ja aineiston analyysi on suoritettu huolellisesti (Puusa & Juuti 2020). Koko tutkimuksen kulku on pyritty kuvaamaan niin tarkasti, että se olisi toistettavissa täysin samanlaisena uudelleen (Eskola & Suoranta 1998).

Yleinen vaatimus objektiivisuudesta ei Huhtisen ja Tuomisen (2020) mukaan ole laadullisen tutkimuksen luotettavuuden tae. Oleellista on kyetä tulkitsemaan havaintojaan ja muotoilla tehty tulkinta muille ymmärrettäväksi (Huhtinen & Tuominen 2020). Täysin objektiivisiä havaintoja ei ole olemassa, sillä tutkijan käyttämät menetelmät ja käsitteet ovat aina tutkijan asettamia ja vaikuttavat näin ollen myös saatuihin tuloksiin (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006, 15).

Laadullisen tutkimuksen luonteeseen kuuluu hypoteesittomuus, eikä minulla ollut kovinkaan vahvoja ennakko-oletuksia tutkimuksen tulosten osalta etenkin, koska aineistonkeruumenetelmänä tuotetut kirjoitelmat olivat hyvin vapaamuotoisia. Minulla oli kuitenkin aikaisempia kokemuksia ja havaintoja tutkimuskohteesta, ja tämän tiedostaessani pyrin minimoimaan omien ennakkokäsitysten vaikutuksen tutkimusasetelmaan tai tutkimuksen etenemiseen.

Kun pohditaan tutkittavan joukon rajausta ja valintaa tutkimuksen luotettavuuden kannalta, on olennaista huomioida, että tutkimukseen vastanneet oppilaat edustavat hyvin kapeaa osaa peruskoulun oppilaista saatikka sitten suomalaisista kouluista. Kaikki vastaajat kävivät koulua samassa kaupungissa ja eri kouluja oli mukana ainoastaan kaksi. Kouluruokailuun panostetaan eri tavoin kunnasta tai koulusta riippuen, joten saadut tulokset olisivat voineet olla toisenlaiset, jos tutkimus olisi toteutettu jossain muualla. Otoksen avulla saatiin kuitenkin hyvää yleiskuvaa tutkimuskohteena olleen

kaupungin koulujen tilanteesta. Tehty tutkimus kuvastaa myös hyvin ihmisyyden tutkimisen haastetta ja hienoutta; henkilöstä riippuen koemme asiat hyvin eri tavalla. Kaikkia näitä kokemuksia tulee kuulla ja pitää yhtä arvokkaana. Laadullisen tutkimuksen tutkimuskohde on usein ainutkertainen eikä kaikille yhteneväisesti näyttäytyvää todellisuutta ole mahdollistakaan tavoittaa (Puusa & Juuti 2020).

Tutkimustulosten luotettavuuden vahvistamiseksi olisin voinut vielä syventää keräämääni aineistoa esimerkiksi haastattelemalla oppilaita aiheen ympäriltä tai käymällä havainnoimassa koulujen ruokailutilanteita. Lisäksi tässä tutkimuksessa ääneen pääsivät ainoastaan kouluruokailuihin osallistuvat oppilaat, eivätkä esimerkiksi opettajat, rehtorit tai koulun ruokapalveluita tarjoavat tahot ole päässeet kertomaan omia näkemyksiään. Aineiston pohjalta tehdyt tulkinnat edustavat tutkijan näkemyksiä tutkitusta ilmiöstä. Olen tutkimusta tehdessäni pyrkinyt tuomaan esiin oppilaiden näkökulmia mahdollisimman monipuolisesti ja tilaa on annettu sekä oppilaiden hyville, että huonoille kouluruokakokemuksille. Tuloksissa on esitetty aineistosta suoria lainauksia lisäämään tutkimuksen luotettavuutta.

Luotettavuutta mitattaessa on hyvä pohtia, miten tutkimusaihe ja tutkimuksen luonne ovat vaikuttaneet tutkittavien vastauksiin (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Kirjallisesti tuotettu aineisto saattoi tuottaa osalle oppilaista haasteita, ja saattaisi olla että nämä oppilaat olisivat vastanneet kysymyksiin monisanaisemmin esimerkiksi haastatteluiden muodossa toteutetussa aineistonkeruussa. Lisäksi oli havaittavissa, ettei tutkimuksen aihe selkeästi ollut osalle oppilaista mitenkään erityisesti merkitsevä, eivätkä he kokeneet, että heillä oli aiheesta sanottavaa tai motivaatiota kertoa aiheeseen liittyvistä asioista. Myös esimerkiksi oppilaiden kyseisen päivän tunnetilat, kyseisen päivän tai viimeisimmän viikon tuoreimmat ruokailukokemukset tai ylipäätään vireystila ovat saattaneet vaikuttaa vastausinnostukseen.

Aineistonkeruuseen tehtyjen lomakkeiden osalta pyrin siihen, etteivät ne olisi oppilaille liian pitkiä ja vaivalloisia täyttää. Jos lomakkeesta on tehty liian pitkä, saattaa tutkittava vastata viimeisiin kysymyksiin hätäisesti ja huolimattomasti, ja

tällöin myös tutkimuksen luotettavuus kärsii (Valli 2018). Lomakkeet ja ohjeistukset olivat mahdollisimman lyhyitä ja selkeitä ja ohjeistin oppilaita kysymään rohkeasti, jos jokin askarruttaa. On kuitenkin huomioitava, että aina kaikki eivät kysy, vaikka eivät ymmärtäisikään jotakin asiaa (Emt 2018). Tarinoita tai kertomuksia tutkittaessa tulee aina myös punnittavaksi niiden luotettavuus (Heikkinen 2018). On vaikeaa arvioida, kuinka totuudenmukaisesti oppilaat ovat kirjoitelmissaan asioista kertoneet.

Lähteiden on oltava aiheen kannalta olennaisia ja lähdeviitteiden asiaankuuluvia. Tutkimuksen eteneminen ja eri vaiheet on pyritty tuomaan kaikilta osin esiin ja näkyviksi (Tuomi & Sarajärvi 2018). Olen tutkimuksessani pyrkinyt hyödyntämään mahdollisimman ajantasaista tietoa ja tuoreita lähteitä. Koko tutkimusprosessista on pyritty tekemään mahdollisimman läpinäkyvä ja tutkimuksessa on tuotu esiin analyysiprosessin eteneminen (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006).

Eri-ikäisiä alakoulun oppilaita on aiemmissa tutkimuksissa haastateltu kouluruokailuihin liittyen. Aiemmat tutkimukset ovat kuitenkin painottuneet melko paljon siihen, miltä kouluruokailussa tarjottava tuote maistuu ja miten hyvin oppilaat syövät lautasmallin mukaisesti. Tämän tutkimuksen tärkeänä tavoitteena oli ensisijaisesti selvittää muita oppilaiden kouluruokailukokemukseen vaikuttavia tekijöitä, kuin tarjolla oleva tuote. Lisäksi aineistoa on usein kerätty juuri haastatteluiden muodossa, mutta tässä tutkimuksessa haettiin erilaista lähestymistapaa, ja aineisto kerättiin kirjallisessa muodossa.

Tuloksissa ja pohdinnassa on pyritty todenmukaisuuteen, ilman että tutkija ilmaisee vahvasti omia kantojaan tai tuo esiin ainoastaan tietyn puolen tutkimustuloksista. Laadullisen tutkimuksen analyysissä on olennaista, että kaikki luotettavaksi katsotut ja tutkittavaan ilmiöön liittyvät asiat on selvitetty siten, että ne eivät ole ristiriitaisia esitetyn tulkinnan kanssa (Alasuutari 2011). Tutkimustulokset on julkaistu mahdollisimman tarkasti ja rehellisesti, kuitenkin tutkittavia suojellen (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Tutkimuksen tulokset eivät suoranaisesti ole laajemmin yleistettävissä, koska otos oli varsin

pieni. Tutkimukseni tulokset antavat kuitenkin vahvaa näyttöä ensinnäkin siitä, että oppilailla on kouluruokailua koskien sanottavaa ja mielipiteitä, joita tulisi myös paremmin kuunnella. Toiseksi tulokset osoittavat myös sen, että oppilaiden kouluruokakokemuksia olisi mahdollista parantaa melko pienilläkin muutoksilla. Niin jaksamisen kuin terveyden ja hyvinvoinnin näkökulmastakin, kouluruokailu on erittäin olennainen osa oppilaiden koulupäivää. Aterioiden avulla huolehditaan koululaisten hyvinvoinnista ja jaksamisesta (Risku-Norja ym. 2012, 3). Osallistamalla oppilaita enemmän kouluruokailun suunnitteluun ja toteutukseen, voidaan myös oppilaiden kouluruokailukokemuksia parantaa.

### 7.3 Jatkotutkimushaasteet

Tutkimuksen saadut tulokset osoittivat, että ruokailukäytänteet poikkesivat toisistaan eri koulujen välillä. Jälkikäteen ajateltuna, olisi ollut mielenkiintoista valita oppilaita useammista eri kouluista, jotta toisistaan poikkeavia ruokailukäytänteitä olisi mahdollisesti noussut esiin enemmän. Kouluruokailuun liittyvät erilaiset käytänteet näyttivät selvästi myös vaikuttavan oppilaiden henkilökohtaisiin kouluruokailukokemuksiin.

Tehdyssä tutkimuksessa, jossa oppilaat kertoivat omista kokemuksistaan kouluruokailua koskien, voi koituvana hyötynä nähdä sen, että oppilaat saivat tuoda oman äänensä kuuluviin, heitä koskevassa asiassa. Kouluruokailu on osa oppilashuoltoa ja olisi tärkeää, että koko kouluyhteisö pohtisi yhdessä kouluruokailuun liittyviä asioita (Lyytikäinen 2002, 381). Tehty tutkimus tarjoaa kouluille kehittämistoiminnan tueksi erilaisia näkökulmia, joiden avulla kouluruokailun käytänteitä voitaisiin lähteä yhdessä pohtimaan tai muuttamaan. Tutkimus toivon mukaan herättelee kouluruokailun järjestäjiä punnitsemaan oman koulunsa ruokailukäytänteiden tarkoituksenmukaisuutta tai toimivuutta. Tutkimuksen tuloksia voidaan mahdollisesti myös hyödyntää laajemmin suuntaviivoina koulujen ruokailujärjestelyitä pohdittaessa.

Kouluruokailun kehittäminen on pitkälti koulun johtajien käsissä. Olisi mielenkiintoista selvittää, kuinka paljon ja millaista yhteistyötä tai ajatustenvaihtoa koulujen rehtorit tällä hetkellä käyvät koulujen ruokapalveluista vastaavien tahojen kanssa. Lisäksi tällä hetkellä tavoitellaan sitä, että kaikki peruskoulun opettajat ruokailisivat yhdessä lasten kanssa. Käytännön kokemuksen pohjalta moni opettaja tuntuu kuitenkin syövän kouluruoan sijasta ennemmin omia eväitä. Myös opettajien ajatuksia kouluruokailun kehittämisen suhteen olisi todella tärkeää kuulla. Mitä parannuksia kouluruokailuun tulee tehdä, jotta myös opettajat söisivät lounasruoan mielellään oppilaiden seurassa. Mielestäni myöskään opettajia ei voi velvoittaa syömään ruokaa, jos ruoka ei laadullisesti vastaa heidän toiveitaan. Olisi myös mielenkiintoista kuulla opettajien ajatuksia sen suhteen, kuinka paljon alakoulun opettajat käsittelevät oppilaiden kanssa ravitsemus- ja ruokakasvatuksen teemoja ja millaisten materiaalien pohjalta näitä asioita käsitellään.



## LÄHTEET

- Aarnos, E. 2018. Kouluun lapsia tutkimaan: Havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa Valli, R (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-Kustannus. E-kirja.
- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino. E-kirja.
- Andersson, S., Baarts, C. & Holm, L. 2017. Contrasting Approaches to Food Education and School Meals. *Food, Culture & Society*. 20:4, 609–629.
- Daniel, E. & Gustafsson, U. 2011. School lunches: children's services or children's spaces? Teoksessa: Punch, S. & McIntosh, R. Emond (toim.) *Children's food practices in families and institutions*. London: Routledge.
- Elo-säätiö. Kouluruokailu on tärkeä osa suomalaista ruokakulttuuria. <http://www.elo-saatio.fi/kouluruokailu/> (Viitattu 16.4.2021)
- Eskola, J & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino. E-kirja.
- Eskola, J. 2018. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-Kustannus. E-kirja.
- Halinen, K. 2020 Kouluruokailun puute näkyy ruoka-apu jonoissa - kävijämäärät ovat jo kaksinkertaistuneet Raumalla. <https://yle.fi/uutiset/3-11274378> (Viitattu 31.10.2020).
- Heikkinen, H. 2018. Kerronnallinen tutkimus. Teoksessa Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-Kustannus. E-kirja.
- Huhtinen, A-M. & Tuominen, J. 2020. Fenomenologia. Ihmisten kokemukset tutkimuksen kohteena. Teoksessa: Puusa, A. & Juuti, P. 2020. Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Gaudeamus oy. E-kirja.

- Janhonen, K. 2016. Adolescents' Participation and Agency in Food Education. Home Economics and Craft Studies Research Reports 39. Helsinki: Unigrafia
- Janhonen, K. 2017. The roles of humour and laughter in youth focus groups on school food. Journal of Youth Studies.
- Janhonen, K., Kauppinen, E, Mäkelä, J. & Palojoki, P. 2020. Ruokataju on omakohtaista ymmärrystä ruokavalinnoista. Kotitalous -lehti. Kirjoittajien versio tekstistä 15.4.2020. <http://hdl.handle.net/10138/319143> (Viitattu 23.4.2020).
- Janhonen, K., Mäkelä, J. & Palojoki, P. 2015. Perusopetuksen ruokakasvatus. Ravintotiedosta ruokatajuun. Teoksessa: Janhonen-Abreuquah, H & Palojoki, P (Toim.) Luova ja vastuullinen kotitalousopetus -Creative and responsible home economics education, 107-121. Kotitalous- ja käsityötieteiden julkaisuja 38. Helsinki: Unigrafia.
- Kannas, L. 2004. Koululaisten terveys ja terveyskäyttäytyminen muutoksessa. Terveystiedon tutkimuskeskus. Domus-Offset Oy.
- Katajajuuri, J-M. 2019. Tyhjäksi syöty lautanen vähentää ruokahävikkiä! <https://www.kouluruokakilpailu.fi/ajankohtaista/tyhjaksi-syoty-lautanen-vahentaa-ruokahavikkia/> (Viitattu: 9.3.2021).
- Kauppinen, E. 2016. Nuori, äiti vai opettaja - kenellä on vastuu nuorten ruokatottumuksista? Teoksessa: Myllyniemi, S. Nuorisobarometri 2015 Arjen jäljillä, 215-226. Opetus- ja kulttuuriministeriö, Nuorisosiain neuvottelukunta, Nuorisotutkimusseura. [https://tietoanuorista.fi/wp-content/uploads/2016/01/Nuorisobarometri\\_2015\\_ISSUU.pdf](https://tietoanuorista.fi/wp-content/uploads/2016/01/Nuorisobarometri_2015_ISSUU.pdf) (Viitattu 26.4.2021).
- Koivisto-Hursti, U-K. 1999. Lasten hyvät ja pahat ruuat. <https://www.ruokatieto.fi/uutiset/lasten-hyvat-ja-pahat-ruoat> (Viitattu: 11.10.2020).
- Konu, A. 2002. Oppilaiden hyvinvointi koulussa. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy Juvenes Print.

- Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino. E-kirja.
- Kyynärsalmi, E., Raudaskoski, S., Riuttanen, V. & Pinola, S. 2019. Ympäristö- ja elintapatekijät lasten ylipainon aiheuttajana. ePOOKI. Oulun ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön julkaisut. 38/2019. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-201904104741> (Viitattu 6.5.2021)
- Laine, T. 2018. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Valli, R (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-Kustannus. E-kirja.
- Laitinen, A., Tilles-Tirkkonen, T & Karhunen, L. 2016. Hyvän olon eväät. Erillinen liite Pro Gradu-työhön. Itä-Suomen yliopisto. Kansanterveystieteen ja kliinisen ravitsemustieteen yksikkö. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/hyvan\\_olon\\_evaat\\_iloa\\_alakoulun\\_ruokakasvatukseen.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/hyvan_olon_evaat_iloa_alakoulun_ruokakasvatukseen.pdf) (Viitattu 27.4.2021).
- Laurinen, M. & Talvia, S. 2017. Ravitsemuskatsaus 1-2017. Kouluruokailu opettaa ja osallistaa. <https://maitojaterveys.mobie.fi/zine/15/cover> (Viitattu: 11.10.2020).
- Lintukangas, S., Manner, M., Mikkola-Montonen, A., Mäkinen, E. & Partanen, R. 1999. Kouluruokailu. Terveyttä ja tapoja. Opetushallitus. Hakapaino Oy.
- Lintukangas, S., Manninen, M., Mikkola-Montonen, A., Palojoki, P., Partanen, M & Partanen, R. 2007. Kouluruokailun käsikirja. Laatueväitä koulutyöhön. Opetushallitus. Saarijärven offset.
- Lyytikäinen, A. 2002. Ravitsemus ja kouluruoka. Teoksessa Terho, P., Ala-Laurila, E-L., Laakso, J., Krogius, H. & Pietikäinen, M. Kouluterveydenhuolto. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Lyytikäinen, A. 2019. Olemmeko ruokakasvatuksen taitekohdassa? Ruukku ry/ruokakasvatuksen seminaari. [https://ruukku.org/wp-content/uploads/2019/04/Olemmeko-ruokakasvatuksen-taitekohdassa\\_Arja-Lyytik%C3%A4inen.pdf](https://ruukku.org/wp-content/uploads/2019/04/Olemmeko-ruokakasvatuksen-taitekohdassa_Arja-Lyytik%C3%A4inen.pdf) (Viitattu 20.4.2021)

- Manninen, M., Wiss, K., Saaristo, V. & Ståhl, T. 2015. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Kouluruokailu osana terveyden ja hyvinvoinnin edistämistä peruskouluissa vuonna 2013. Tutkimuksesta tiiviisti 6/2015. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, Helsinki  
[https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/125857/URN\\_ISBN\\_978-952-302-086-3.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/125857/URN_ISBN_978-952-302-086-3.pdf?sequence=1&isAllowed=y) (Viitattu 16.4.2021).
- Mäkelä, J., Palojoki, P. & Sillanpää, M. 2003. Ruisleivästä pestoon. Näkökulmia muuttuvaan ruokakulttuuriin. Porvoo: WSOY.
- Niskala & Pulju. 2014. Jaettu toimijuus. Lapsen hyvinvoinnin tukeminen yksilöllisenä ja yhteisöllisenä kysymyksenä. Teoksessa Lakkala, S., Kangas, H & Pulju, M. (toim.) 2014. Yhdessä toimimalla kohti hyvinvoivaa koulua. Koulun toimintakulttuurin kehittäminen monitoimijuuden avulla. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino
- Nuorisotutkimusseura. 2017. Kouluruokakritiikin vähentäminen vaatii nuorten välisen vuorovaikutuksen ymmärtämistä.  
<https://www.nuorisotutkimusseura.fi/ajankohtaista/uutiset/1611-kouluruokakritiikin-vaehentaaminen-vaatii-nuorten-vaelisen-vuorovaikutuksen-ymmaertaemistae>
- Ollila, H., Forsman, H. & Absetz, P. 2013. Itsesäätely koululaisten hyvien ruokailutottumusten tukena. Tuloksia Suomen TEMPEST-hankkeen koululaistutkimuksesta. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (THL). Työpaperi 1/2013. Helsinki.
- OPH. Opetushallituksen verkkojulkaisut. Kouluruokailu. Haettu osoitteesta:  
<https://www.oph.fi/fi/kouluruokailu>
- Patton, M. Q. 2015. Qualitative research & evaluation methods. 4. painos. Thousand oaks: Sage Publications.
- Pentikäinen, S & Kotro, E. 2014. Nuorten vuorovaikutusmaailman keinoin arvostusta kouluruokailuun. Tammerprint oy.
- Persson Osowski, C., Göranzon, H. & Fjellström, C. 2011. Children's understanding of food and meals in the foodscape at school. International Journal Of Consumer Studies. Volume 36, Issue 1. (2012, 54-60).

Perusopetuslaki. L 19.12.2003/1136. Valtion säädöstietopankki Finlex.

<http://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=perusopetuslaki> (Viitattu 12.3.2020)

POPS 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014: 96. Opetushallitus. <http://www.oph.fi/ops2016> (Viitattu 6.5.2020).

POPS Jyväskylä. Jyväskylän paikallinen perusopetuksen opetussuunnitelma. <https://peda.net/opetussuunnitelma/ksops/jyvaskyla> (Viitattu 20.3.2021)

Puusa, A & Juuti, P. 2020. Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Gaudeamus oy. E-kirja.

Raulio S, Tapanainen H, Kuusipalo H, Nelimarkka K, Virtanen S. 2018. [Kuudes- ja kahdeksaluokkalaisten ruoankäyttö. Koulujakelujärjestelmätuen alkukartoitus.](#) THL:n Työpaperi 25/2018. (Viitattu 28.11.2020).

Raulio S, Tapanainen H, Kuusipalo H, Virtanen S. 2018. Mitä löytyy koululaisten tarjottimilta? Tutkimuksesta tiiviisti 21, syyskuu 2018. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos, Helsinki.

Risku-Norja, H., Jeronen, E., Kurppa, S., Mikkola, M. & Uitto, A (toim.). 2012. Julkaisuja 25. Ruoka - Oppimisen edellytys ja opetuksen voimavara. Helsingin yliopisto: Ruralia instituutti.

Ruckenstein, M. 2012. Kouluruokailun vaikuttajat. Kansalaiskasvatuksesta kulutuskulttuuriin. Teoksessa Pekkarinen, E (toim)., Vehkalahti, K. & Myllyniemi, S. 2012 Lapset ja nuoret instituutioiden kehyksissä. Nuorten elinolot-vuosikirja. Helsinki: Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 131, 156-169.

Ruokavirasto. 2018. Ravitsemus ja ruokailusuositukset; koululaiset. <https://www.ruokavirasto.fi/teemat/terveytta-edistava-ruokavalio/ravitsemus--ja-ruokasuositukset/koululaiset/> (Viitattu 2.12.2020).

Rutanen, N & Vehkalahti, K (toim.) 2019. Tutkimuseettisistä sääntelystä elettyyn

kohtaamiseen. Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka II. Helsinki: Unigrafia.

- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV – menetelmäopetuksen tietovaranto [pdf-verkkajulkaisu]. Tampere : Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. (Viitattu 24.4.2020).
- Soisalo, S. 2018. Maistuva koulu on yhteinen asia. Suomen Vanhempainliitto ry. <https://vanhempainliitto.fi/blogi/maistuva-koulu-on-yhteinen-asia/> (Viitattu 22.4.2021)
- Soisalo, S. 2019. Ruokakasvatus tulee - oletko valmis? Ruokakasvatussyhdistys Ruukku ry. <https://ruukku.org/uutiset/ruokakasvatus-tulee-oletko-valmis/> (Viitattu 22.4.2021)
- Silvennoinen, K., Katajajuuri, J-M., Lahti, L., Nisonen, S., Pietiläinen, O. & Riipi, I. 2019. Ruokahävikin mittaaminen ja hävikin vähennyskeinot ravitsemuspalveluissa. Luonnonvara- ja biotalouden tutkimus 49/2019. Helsinki: Luonnonvarakeskus.
- Syrjälä, L. 2018. Elämäkerrat ja tarinat tutkimuksessa. Teoksessa Valli, R(toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-Kustannus. E-kirja.
- Talvia, S. & Tuijula, T. 2018. Lautasen tuolta puolen: alakoululaisten kouluruokailudiskurssit ja kouluruokailun kehittämiseen heijastuvat jännitteet. Teoksessa Rinne, R., Haltia, N., Lempinen, S. & Kaunisto, T (toim.) 2018. Eriarvoistuva maailma - tasa-arvoistava koulu? Suomen kasvatustieteellinen seura.
- THL. 2020. Terveystieteiden tutkimuskeskus ja hyvinvoinnin tutkimuskeskus. Tutkimukset ja hankkeet. Kattava kouluruoka ja välkyt välipalat. <https://thl.fi/fi/tutkimus-ja-kehittaminen/tutkimukset-ja-hankkeet/kattava-kouluruoka-ja-valkyt-valipalat> (Viitattu 22.4.2021)
- Tikkanen, I. 2008. Asiakaslähtöisen kokonaisvaltaisen kouluruokailumallin kehittäminen. Koululaisten, vanhempien, opettajien, kouluterveydenhoitajien ja keittiöhenkilökunnan näkemyksiä. Sitra.
- Tilles-Tirkkonen, T., Jalkanen, H., Laitinen, A. & Raulio, S. 2020. Koulupäivän

aterioilla kohti terveyttä - Miten toteutuu ravitsemuksellisesti riittävä kouluateria? Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminta.

<https://tietokayttoon.fi/ajankohtaista/blogi/-/blogs/koulupaivan-aterioilla-kohti-terveytta-miten-toteutuu-ravitsemuksellisesti-riittava-kouluateria-> (Viitattu 22.4.2021).

Tilles-Tirkkonen T. 2016. Kouluikäisten lasten ja nuorten ruokailutottumukset ja niiden tasapainoisuuteen vaikuttaminen. Väitöskirja. Itä-Suomen yliopisto, terveystieteiden tiedekunta. Publications of the university of Eastern Finland, Dissertations in health Sciences 315.

Trochim, W. M. 2020. Qualitative measures The research methods knowledge base. 2nd edition. <https://conjointly.com/kb/qualitative-measures/> (Viitattu 12.1.2021).

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi. Kustannusosakeyhtiö Tammi. E-kirja.

Tuomivaara, T. 2005. Tieteellisen tutkimuksen perusteet. <https://www.mv.helsinki.fi/home/ttuomiva/Y125luku6.pdf> (Viitattu 11.10.2020).

Urho, U-M. & Hasunen, K. 2004. Yläasteen kouluruokailu. Selvitys peruskoulun 7–9 luokkien oppilaiden kouluruokailusta. Sosiaali- ja terveysministeriö. Helsinki: Edita Prima Oy.

Valtion ravitsemusneuvottelukunta. 2017. Syödään ja opitaan yhdessä – kouluruokailusuositus. Helsinki: Juvenes Print.

Valli, R. 2018. Aineistonkeruu kyselylomakkeella. Teoksessa Valli, R (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-Kustannus. E-kirja.

Vikstedt, T., Raulio, S., Puusniekka, R. & Prättälä, R. 2012. Suomalaisnuorten kouluikäinen ateriointi. Ruokapalveluiden seurantaraportti 5. Terveystieteiden tutkimuskeskus. Helsinki.

Waling, M., Olafsdottir, A. S., Lagström, H., Wergedahl, H., Jonsson, B., Olsson, C., Fossgard, E., Holthe, A., Talvia, S., Gunnarsdottir, I & Hörnell, A. 2016. School meal provision, health and cognitive function in a nordic setting -

The pro meal study: Description of methodology and the Nordic context.  
Food and nutrition research. 2016, 60.  
<http://dx.doi.org/10.3402/fnr.v60.30468> (Viitattu 29.4.2021)



## LIITTEET

### LIITE 1: Ohjeistus kirjoitelmiin

## KIRJOITELMAT KOULURUOKAILUISTA

- Vapaamuotoinen kirjoitelma sinun omista kokemuksistasi, tuntemuksistasi ja ajatuksistasi
- Kerro rohkeasti kaikki mitä tulee mieleen!
- Voit esimerkiksi kuvailla, millaisia ruokailuhetket koulussasi ovat
- Voit myös kirjoittaa jostakin tietystä tapahtumasta ruokailussa → Millaisia tilanteita olet ruokailussa kohdannut alakoulun aikana?
- Kokemuksistasi voit kirjoittaa tarinan muodossa, päiväkirjamaisesti, ranskalaisilla viivoilla
  
- **Kirjoitelman pituus noin 1 sivu.**
- **Aikaa kirjoittamiseen noin 30 minuuttia**
- **Kirjoitelman otsikko: Kouluruokailu**

## LIITE 2: Jatka lauseet loppuun-lomake

**Jatka lauseet loppuun**Vastaajan  tyttösukupuoli:  poika

Alla on viisi lauseen alkua, jotka täydennetään loppuun omien ajatusten pohjalta. Jos mieleesi tulee useampi asia, voit mielellään jatkaa vastausta myös useammalla lauseella.

Kouluruokailuissa hyvää on...

---

---

---

---

---

Kouluruokailussa huonoa on...

---

---

---

---

---

Mielestäni kouluruokailussa tärkeintä on...

---

---

---

---

---

Kouluruokailut olisivat mielestäni kivempia, jos...

---

---

---

---

---

### LIITE 3: Väittämät-lomake

Alla on kouluruokailuun liittyviä väittämiä. Kirjoita väittämän alle, oletko samaa mieltä vai eri mieltä ja **perustele mielipiteesi** vähintään *kolmella virkkeellä*.

Syön mahan täyteen kouluruokailussa.

---

---

---

---

Jään kouluruokailun jälkeen nälkäiseksi.

---

---

---

---

Jätän ruokaa, jos minulle ei maistu.

---

---

---

---

Syön koulussa myös sellaisia ruokia, joista kaverini eivät tykkää.

---

---

---

---

Kaverit kommentoivat ruoka-annoksiani.

---

---

---

---

Ruokailutilanteet aiheuttavat minulle välillä ahdistusta.

---

---

---

---

Puhelimen käyttö kouluruokailun aikana pitäisi olla sallittua

---

---

---

---

Perustele alla olevia viimeisiä väittämiä vähintään *kahdella virkkeellä*.

Ruokaa on koulussa tarjolla aina riittävästi

---

---

---

---

Kouluruokailun alkamisajankohtaa pitäisi muuttaa.

---

---

---

---

Kouluruokailussa on varattu riittävästi aikaa syömiseen

---

---

---

---

Ruokailu koulussa on mielestäni koulupäivän paras hetki.

---

---

---

---