

**Varhaiskasvatuksen henkilöstön kokemuksia
ruokatilanteesta**

Sara Ottela

Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Monografiamuotoinen
Kevätlukukausi 2023
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Sara Ottela. 2023. Varhaiskasvatuksen henkilöstön kokemuksia ruokailutilanteesta. Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 77 sivua.

Varhaiskasvatuksen ruokailutilanne on oleellinen osa henkilöstön toteuttamaa päivittäistä pedagogiikkaa, jossa lapsille tarjotaan mahdollisuus säännölliseen ateriarytmiin. Kasvava tutkimusnäyttö osoittaa ruokailutilanteen vaikutuksia sekä lapseen että kasvattajaan. Tämän tutkimuksen tavoite ja tarkoitus oli selvittää varhaiskasvatuksen henkilöstön kokemuksia ruokailun pedagogiikasta sekä millaisia sääntöjä ja periaatteita ruokailutilanteessa esiintyy.

Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena. Tutkimukseen osallistujat löydettiin Facebookin kahden yksityisen ryhmän kautta ja haastattelut toteutettiin etäyhteyksillä. Haastatteluun osallistui seitsemän (N=7) varhaiskasvatuksen ammattilaista. Aineisto kerättiin tammikuun 2023 aikana ja se analysoitiin aineistolähtöisellä päättelyllä sekä luokittelulla.

Tulosten mukaan varhaiskasvatuksen henkilöstö piti ruokailutilannetta pedagogisesti erittäin merkittävänä. Ruokailun pedagogiikka rakentui toimien ja ruokailutilojen merkityksen kautta. Tuloksista kävi myös ilmi, että ruokailuun liittyi monia sääntöjä ja periaatteita. Ruokailutilanteessa esiintyi sekä negatiivista että myönteistä vallankäyttöä, joka riippui kasvattajasta.

Tutkimus tuotti uutta tietoa siitä, kuinka henkilöstö koki oppimisen eri aisteilla ja ruualla leikkimisellä. Näiden lisäksi läsnäolo nähtiin merkittävänä ruokailutilanteessa. Tulokset vahvistivat tutkimuskentällä olevaa aukkoa ruokailutilojen pedagogisesta merkityksestä. Vallankäytön tuloksia voidaan hyödyntää lasten ja kasvattajan tasavertaisemman aseman kehittämisessä.

Asiasanat: Varhaiskasvatuksen henkilöstö, ruokailutilanne, pedagogiikka, säännöt, periaatteet

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ	2
1 JOHDANTO	5
2 RUOKAILU VARHAISKASVATUKSESSA	8
2.1 Ruokakasvatus varhaiskasvatuksessa.....	8
2.2 Varhaiskasvatuksen ruokailu	10
3 VARHAISKASVATUKSEN RUOKAILUN PEDAGOGIIKKA	12
3.1 Pedagogiikka ruokailussa ja ruokailuympäristössä	12
3.2 Kasvattajan ja lapsen vastavuoroinen suhde.....	14
4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	17
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	18
5.1 Tutkimukseen osallistujat ja tutkimuskonteksti	18
5.2 Tutkimusaineiston keruu	19
5.3 Aineiston analyysi.....	21
5.4 Eettiset ratkaisut.....	26
6 PEDAGOGIIKKA VARHAISKASVATUKSEN RUOKAILUSSA	29
6.1 Pedagogiset toimet ruokailussa	29
6.2 Ruokailutilojen pedagoginen merkitys.....	34
7 VARHAISKASVATUKSEN RUOKAILUTILANTEESEEN LIITTYVÄT SÄÄNNÖT JA PERIAATTEET	40
7.1 Vallankäyttö ruokailussa.....	40
7.2 Tiimityöskentely ruokailussa.....	44
7.3 Hyvinvoinnin huomioiminen ruokailussa	47
7.4 Yhteiset toimintatavat ruokahetkessä	49
8 POHDINTA	54
8.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	54

8.2 Tutkimuksen arviointi.....	60
8.3 Jatkotutkimusaiheet.....	63
LÄHTEET.....	65
LIITTEET.....	73

1 JOHDANTO

Päivittäin toistuvat tilanteet, kuten ruokailu nähdään keskeisenä osana varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa (Opetushallitus, 2022b, s. 23). Varhaiskasvatus tarjoaa lapsille mahdollisuuden aamupalan, lounaan ja välipalan nauttimiseen. Tämä tukee lapsen kokonaisvaltaista kehitystä ja hyvinvointia. Jokainen lapsi on oikeutettu ikävaiheesta riippumatta hyvään ravintoon ja oikeanlaiseen oppimiseen ravinnosta (Ojansivu ym., 2014, s. 2).

Toimivilla ruokailujärjestelyillä, kuten rauhallisella ja viihtyisällä ruokailutilalla edistetään miellyttävää ruokailukokemusta. Melu, kiire ja epäviihtyisä ympäristö vaikuttivat ruokailukokemukseen päinvastaisesti (Terveyden ja hyvinvoinninlaitos, 2022). Atanin ym. (2012, s. 2036) tutkimustulokset nostavat esiin, että häiritsevä äänentaso on merkittävä ja yleinen ongelma päiväkodeissa.

Omassa tutkimuksessani ruokailun pedagogiikkaa tarkastellaan ruokailuun liittyvien toimien ja ruokailutilojen merkityksen kautta. Lasten monipuolistunut kieli- ja kulttuuritausta ovat vaatineet lisää tukitoimia, joiden avulla tuetaan ja ratkaistaan lasten kehitystä koskevia asioita. Myös Parrila ja Alila (2011, s. 166) nostavat esille, että varhaiskasvatusympäristöön liittyvien pedagogisten ratkaisujen yhteisenä lähtökohtana tulisi olla lapsen oppimisen ja hyvinvoinnin edistäminen. Heidän mukaansa tämä vaatii henkilöstön jatkuvaa pedagogista työorientaatiota lapsen rutiinien ja vuorovaikutuksen ylläpitämisessä, sekä varhaiskasvatuksen ympäristöön liittyvissä pedagogissa ratkaisuissa. Ruokailutilanne vaatii jatkuvaa suunnittelu- ja arviointimahdollisuutta, joiden avulla rakennetaan pedagogisesti toimivaa ruokailua.

Ruokailutilojen pedagoginen huomioiminen on ajankohtainen, koska uusia päiväkotiteja ja kouluja rakennetaan. Päiväkoti- ja koulurakennuksille määrätään erilaisia ohjeita tilojen terveellisyydestä ja turvallisuudesta, jotka tulee ottaa huomioon suunnittelu- ja rakennusvaiheessa. Näitä ovat esimerkiksi yksikön

koko, erilaiset tilajärjestelyt ja mitoitukset (Opetushallitus, 2022a). Uudet päiväkotit – ja koulurakennukset määrittelevät pitkälti, minkälaisia pedagogisia ratkaisuja ruokailussa voidaan toteuttaa. Edellisten lisäksi Nuikkinen (2009, s. 278) nostaa esille psyykkisessä ympäristössä koetut vaikuttamis- ja toteuttamismahdollisuudet. Hänen mukaansa psyykkisen ympäristön mahdollisuuksilla nähtiin yhteys fyysisen ympäristön tarjoamiin mahdollisuuksiin. Vaikuttamis- ja toteuttamismahdollisuuksia tukee myös valtion ravitsemusneuvottelukunta (2018, s. 15), jonka mukaan useat ruokailuun liittyvät taidot vaativat niille suotuisan ruokailuympäristön- ja tilan, sekä mahdollisuuden oppia ja harjoitella.

Ruokailutilanteeseen liittyvillä säännöillä ja periaatteilla pyritään sujuvaan yhteiseen ruokahetkeen. Varhaiskasvatuksessa tapahtuvan yhteistyön tavoitteena on edistää lasten turvallista ja tervettä kehitystä sekä oppimista (Opetushallitus, 2022b, s. 35). Edellä mainitut sisällöt lasten kehityksestä ja oppimisesta ovat osa vastavuoroisuutta, joka tapahtuu ruokailussa kasvattajan ja lapsen välillä. Varhaiskasvatuksen yhtenä tavoitteena tulisi olla varhaiskasvatuslain (540/2018, 3§) mukaan myönteisten oppimiskokemusten ja monipuolisen pedagogiikan mahdollistaminen. Toimivalla vuorovaikutussuhteella voidaan mahdollisesti lisätä lasten myönteisiä ruokakokemuksia, sekä mahdollisuuksia omaksua ja jatkaa terveellisiä elintapoja.

Havainnoidessa päiväkoteja kulttuurien ja ideoiden synnyttämänä tilana, voidaan tutkia autonomian syntymistä aikuisten ja lasten välillä (Vuorisalo ym., 2018, s. 46). Ruokailutilanteessa lasten ja kasvattajan vuorovaikutus nousee esille esimerkiksi vallankäytön, turvallisuuden ja malliesimerkin kautta. Kasvattajan roolia on nostettu esille myös kansainvälisissä tutkimuksissa. Esimerkiksi Basin (2017, s. 49) tutkimustuloksissa tuodaan esille, että turvallisten ruokasalien ja ympäristöjen lisäksi on oltava koulutettuja aikuisia, jotka varmistavat lasten turvallisuuden.

Pro graduni tavoitteena on saada tietoa varhaiskasvatuksen henkilöstön kokemuksista ruokailutilanteista. Tarkastelen tutkimuksessa, millaista

pedagogiikkaa varhaiskasvatuksen ruokailussa on, sekä millaisia periaatteita ja sääntöjä varhaiskasvatuksen ruokailutilanteeseen liittyy. Ruokailun pedagogiikka, sekä säännöt ja periaatteet ovat kytköksissä toisiinsa. Tutkimuksen kohdejoukkona on varhaiskasvatuksen henkilöstö, joka on ollut tai olivat kyselyhetkellä töissä varhaiskasvatuskentällä.

Kiinnostukseen tutkia aihetta vaikutti kansainväliset tutkimukset pedagogiikasta, sekä vähäiset tutkimustulokset ruokailun pedagogiikasta. Plumin (2016, s. 386) mukaan kirjoitettu pedagogiikka on saanut kritiikkiä asiantuntijoiden ja kentällä työskentelevien taholta. Hänen mukaansa kirjoitettu pedagogiikka on nähty olevan liian abstrakti vastaamaan kentällä tapahtuvia käytäntöjä ja tarpeita. Varhaiskasvatuksen ruokailussa kirjoitettu pedagogiikka näkyy valtakunnallisissa ja päiväkodin omilla periaatteissa. Varhaiskasvatuksen henkilöstöllä on käytössään ohjeita, joita tulisi hyödyntää ruokailussa. Jokainen kasvattaja on oma persoonansa, joka rakentaa ruokailua omalla tavallaan. Näin ollen ruokailuun liittyy tiettyjä sääntöjä ja periaatteita, jotka muokkaantuvat ruokailutilanteessa. Tämän vuoksi oli tärkeää tutkia varhaiskasvatuksen henkilöstön kokemuksia pedagogiikan, sääntöjen ja periaatteiden toteutumisesta ruokailussa.

2 RUOKAILU VARHAISKASVATUKSESSA

2.1 Ruokakasvatus varhaiskasvatuksessa

Ruokakasvatukseen ja ruokailuun kuuluvat toimintatavat ovat iso osa varhaiskasvatusympäristön ja yhteisön toimintakulttuuria (Valtion ravitsemusneuvottelukunta, 2018, s. 27). Valtion ravitsemusneuvottelukunnan (2018) mukaan varhaiskasvatuksen ruokakasvatuksen tavoitteena on pyrkiä edistämään ja tukemaan lasten myönteistä suhtautumista ruokaan ja ruokailuun, sekä monipuolisiin ruokailutottumuksiin. Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen selvityksessä valtaosa varhaiskasvatuksen henkilöstöstä arvioi ruokailukäytäntöjen ohjaavan lapsia myönteiseen ruokasuhteeseen (Repo ym. 2019, 145).

Lyytikäisen (2014, luku 1) mukaan alkusysäyksen ruokakasvatuksen kehittämistyölle antoivat varhaiskasvatuksen henkilöstön kertomukset lasten toistuvista hankaluuksista ruokailutilanteessa, sekä uudenlaiset ruokavaliot. Näitä ovat esimerkiksi valikoiva ja nirso syöminen, allergiat, sekä lisääntyvät erityisruokavaliot. Lasten ruokakasvatuksen suosituksena pidetään ravitsemusneuvottelukunnan (2018) julkaisemaa ruokakolmiota ja lautasmallia. Monipuolista ja terveellistä ruokavaliota on mahdollista toteuttaa myös kasvisruokavaliona. Erilaiset erityisruokavaliot, kuten vegaaninen ruokavalio on noussut yleiseen tietouteen. Enää ei voida sanoa, mikä ruokavalio on oikeastaan ”oikeanlainen”. Erityisruokavaliota esiintyy myös eri kulttuurien ja uskontojen kohdalla. Erityisruokavaliot eivät ole syy tai peruste olla antamatta lapselle lautasmallin mukaista annosta. Lagströmin ja Talvian (2014, luku 2.1) mukaan terveyttä edistävän ruokailun tulisi iästä riippumatta koostua säännöllisestä, maukkaasta ja tasapainoisesta ruuasta.

Esiopetussuunnitelman perusteiden (2014, s. 38) mukaan ruokailutilanteita hyödynnetään oppimisympäristönä, jossa yhdistyvät ruokailuun liittyvät osaamistavoitteet ja terveyttä edistävä ruokailu. Perusteiden lisäksi myös varhaiskasvatuslain (540/2018, 11 §) mukaan ruokailu tulee järjestää kaikille

läsnä oleville lapsille ja sen on täytettävä tarpeellisen ja terveellisen ruoan ravitsemustarpeet.

Ruokakasvatuksessa ruokailu pyritään pitämään rauhallisena ja ohjauksellisesti toimivana. Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen selvityksen mukaan suurin osa varhaiskasvatuksen henkilöstöstä koki päivittäin tapahtuvan ruokailutilanteen kiireettömänä ja myönteisenä (Repo ym., 2019, s. 145). Kuitenkin Atanin ym. (2012, s. 2036) tutkimuksessa korkea taustamelu nähtiin yleisenä ja suurena ongelmana päiväkodeissa. Ruokailuun kuuluu myös suomalaisia ruokatapoja ja muiden kulttuurien ruokailutottumuksia. Yhdessä ruokaileminen nähdään yhteisenä kokemuksena, jossa huomioidaan toisia ja opetellaan hyviä pöytätapoja sekä mahdollistetaan kokemus syömisestä arvostamisesta (Terveystieteiden tutkimuskeskus, 2019).

Väestön terveyden kannalta lapsuus ja nuoruus nähdään ruokailutottumusten kannalta oleellisena. Monet lapsuudessa saadut esimerkit ja ruokamaut sekä muokkaavat että vaikuttavat myös aikuisiän ruokailutottumuksissa (Lagström & Talvia, 2014, luku 2.1). Tysoen & Wilsonin (2010, s. 105) tutkimustuloksien mukaan liian vähäinen ruuan saanti lapsuudessa vaikuttaa suoraan lapsen kasvuun ja kehitykseen, sekä tulevaisuuden ruokailutottumuksiin.

Ruokailuympäristöllä on merkitystä siihen, antaako se mahdollisuuden harjoitteluun ja opetteluun, sekä ruokailukokemuksista syntyvien sanastojen kehittymiseen (Valtion ravitsemusneuvottelukunta, 2018, s. 15). Tämä edellyttää kasvattajilta jatkuvaa havainnoimista, sekä sen perusteella tehtäviä pedagogisia ratkaisuja. Lähestyttäessä ruokailua aistipohjaisen ruokakasvatuksen kautta, voidaan mahdollisesti edistää ja kannustaa lapsia uusien ruokien maisteluun. Tutustuessa samaan ruokaan eri toimintojen kautta, voidaan toiminnoilla houkutella lasta useaan maistelukertaan (Ojansivu & Sandell, 2014, s. 54).

Myönteistä ruokasuhdetta voidaan edistää antamalla lapselle mahdollisuus tutustua ruokiin eri aistien avulla. Nekitsing, Hetherington, Marion & Blundell-Birtill (2018, s. 60–64) tuovat tutkimuksessaan esille varhaisvuosien olevan keskeinen kehitysvaihe, jolloin voidaan kannustaa hyväksymään asianmukaisia

käyttäytymismalleja, kuten toistuvaa makuaistitusta. Heidän mukaansa eri aistien ominaisuuksilla voidaan auttaa esimerkiksi lasta, joka ei ole halukas maistamaan uusia tai inhottuja ruokia. Lisätutkimuksia tulisi kuitenkin tehdä, huomioimalla erityisesti ruokaherkät tai uusien ruokien kokeilua pelkäävät lapset. Myös ”ruokaystävät ohjelman: tekemällä uudet ruuat hauskoiksi lapsille” tutkimustulokset osoittivat lisääntyneitä uusien ruokien hyväksyntää monien toistojen jälkeen (Young ym., 2003, s. 338)

2.2 Varhaiskasvatuksen ruokailu

Varhaiskasvatuksen arki toimii erilaisten ja toistuvien rutiinien parissa. Näitä rutiineja ovat säännölliset ruokailut, joihin kuuluvat aamupala, lounas ja välipala. Ennen ruokailua pidettävissä toiminnoissa ja siirtymätilanteissa lapsia ohjataan ruokailutilanteeseen kertomalla esimerkiksi tarjolla oleva ruoka. Ruokailujärjestelyissä on huomioitava käytettävissä olevat tilat, sekä lasten yksilölliset tarpeet. (Valtion ravitsemusneuvottelukunta, 2018, s. 75). Ruokailu tapahtuu joko oman ryhmän tai yhdessä muiden ryhmien kesken. Varhaiskasvatuksen ruokailussa on läsnä sekä kasvattajat että lapset.

Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen (2019) mukaan ruokailu nähdäänkin merkittävänä osana varhaiskasvatusta. Siinä yhdistyvät monipuoliset, laadukkaat ja terveelliset ateriat, jotka yhdessä edistävät lasten kokonaisvaltaista terveyttä ja hyvinvointia. Varhaiskasvatuksen vaikutus ravitsemukseen saattaa kuitenkin vaihdella. Sen on nähty edistävän terveellisen ruuan hyväksyntää tai toisaalta luovan ja jopa lisäävän pohjaa liikalihavuudelle, sekä tulevaisuudessa huonovointisuudelle (Jennings ym., 2011).

Mitään yksittäistä ruokaa ei voida luokitella terveelliseen tai epäterveelliseen lokeroon, vaan kaikkea voi syödä kohtuudella ja se vaikuttaa ruokavalion sekä tottumusten kokonaisuuteen (Lagström & Talvia, 2014, luku 2.1). Myös valtion ravitsemusneuvottelukunnan (2018, s. 27) mukaan ruokailuun liittyvät toiminnot voivat olla ohjattavissa tiettyjen tiedostamattomien uskomusten, arvojen ja käsitysten kautta. Varhaiskasvatuksen henkilöstön on

osattava tiedostaa oma vallankäyttönsä ruokailun ja ruuan suhteen, sekä omien ruokakäsitysten ja arvojen mahdollinen siirtyminen ruokailun yhteydessä lapsiin.

Ojansivun ja Sandellin (2014, luku 3.3) mukaan lasten makumieltymysten kehittämiseen voidaan pyrkiä vaikuttamaan eri keinoin, kuten ruoan kontrolloinnin, ruokailuesimerkin tarjoamisen ja palkitsemisen kautta. Tämä voi kuitenkin haitata lapsen itsesäätelyn kehitystä. On hyvä pohtia palkitsemisen ja pakottamisen käyttöä vallankäytön välineenä lasten ruokailussa. Valtion ravitsemusneuvottelukunnan (2018, s. 24) mukaan ruokailuun pakottamisena tai ruualla palkitsemisella ei nähdä myönteisiä vaikutuksia lasten ruokailun tai myönteisten ruokailutottumusten kehittämiseen. Ruokailuun pakottaminen voi pahimmillaan aiheuttaa vääränlaisia ruokailutottumuksia ja paineita tulevaisuudessa. Onko kuitenkin mahdollista hyödyntää palkitsemista jonkinlaisena toimintatapana, jos se ei liity suoranaisesti ruokaan, joka on jokaisen lapsen oikeus. Hornen (2011) tutkimuksen mukaan palkitseminen voidaan nähdä toimivana keinona saada muutosta esimerkiksi pienten lasten vihannesten ja hedelmien syömiseen. Newmanin ja Taylorin (1992) tutkimuksen mukaan taas palkitseminen voi johtaa enemmänkin kielteisiin mieltymyksiin ruuasta.

Varhaiskasvatuksen ruokailu sisältää aikuisten ennalta päättämiä ruokia, jolloin etusijalle yhteisissä ruokailuissa nousevat tiukat ruokavaliot ja ruokailusäännökset (Glaser, 2019, s. 236). Samantapaista ajatusta nostaa esille Ojansivu ja Sandell (2014, s. 50), joiden mukaan lapsilla nähdään olevan rajallinen mahdollisuus vaikuttaa päiväkodissa tarjottavaan ruokaan. Heidän mukaansa lapsi kuitenkin tekee lopulta itse päätöksen, syökö hän kyseistä ruokaa vai ei. Usein lapsilla ei ole oikeutta valita tarjottavaa ruokaa, mutta lasta voi osallistaa muilla keinoilla, kuten oman annoskoon valinnalla. Lasten rajalliset vaikuttamismahdollisuudet eroavat Glaserin (2019, s. 236) mukaan nykyaikana ihannoitavasta lasten aktiivisesta osallisuudesta ja osallistumisesta, sekä erilaisesta tutkimisesta. Kasvattajan vallankäytön lisäksi myös lapsella on tietty valta ruokailutilanteessa.

3 VARHAISKASVATUKSEN RUOKAILUN PEDAGOGIIKKA

3.1 Pedagogiikka ruokailussa ja ruokailuympäristössä

Pedagogiikka. Varhaiskasvatuksen pedagogiikka voidaan määritellä ammattihenkilön toteuttamana, pedagogisesti suunniteltuna ja tavoitteellisena toimintana. Toiminnan tavoitteena on edistää ja tukea lapsen kokonaisvaltaista oppimista, kehitystä ja hyvinvointia (Alila & Ukkonen-Mikkola, 2018, s. 79). Esimerkiksi päivittäin toistuva ruokailu nähdään osana pedagogista toimintaa, joka toimii yhtäaikaaisesti kasvatus- ja opetustilanteena. (Opetushallitus, 2022b, s. 23).

Karilan (2013, luku 1) mukaan käsitykset kasvatuksen menetelmistä, päämääristä ja lapsuudesta muuttuvat ajan saatossa, sekä vaikuttavat erilaisiin tulkintatapoihin. Tulkinna kohteena ovat lasten ja aikuisten vuorovaikutussuhteet, sekä lasten kasvu, kehitys ja oppiminen, jotka muodostavat muutoksen kautta pedagogiikan kehyksen kulttuuris-historiallisesti. Muutoksien myötä ruokailun pedagogiikka on muuttanut muotoaan, vaikka ruokailu on pysynyt osana varhaiskasvatusta.

Varhaiskasvatuksen pedagogiikassa on mahdollista ottaa huomioon kulttuurin ja yhteiskunnan tuoma muutos pedagogisille tavoille. Lisäksi on osattava huomioida näiden muutosten ilmeneminen varhaiskasvatuksen toiminnassa (Karila, 2013, s. 12). Pedagogisesti ruokailutilanne on kokenut kulttuurin ja yhteiskunnan muutosta, kun eri kulttuuritaustat ovat tuoneet mukaan erilaiset ruokavaliot. Samaan aikaan eri kieli- ja kulttuuritaustainen lapsi kohtaa muutosta perinteisen suomalaisen ruuan parissa. Ruokailutilanteeseen liittyvä kulttuurinen muutos vaatii jatkuvia pedagogisia toimia ja ratkaisuja. Varhaiskasvatusympäristöön liittyvien pedagogisten ratkaisujen yhteisenä lähtökohtana toimii lapsen hyvinvoinnin ja oppimisen edistäminen. Tämä vaatii varhaiskasvatuksen henkilöstöltä jatkuvaa pedagogista työorientaatiota lapsen vuorovaikutussuhteiden ja arjen, sekä varhaiskasvatusympäristön

muokkaamiseen liittyvissä ratkaisuihin (Parrila & Alila, 2011, s. 166).

Ruokailuympäristön tilat. Lindbergin (2014, s. 231) ennako-oletusten ja tutkimustuloksien mukaan ympäristö nähdään aliarvostettuna suomalaisessa varhaiskasvatuksessa. Myös Lehdon (2020, s. 5–6) väitöstutkimuksen mukaan tutkimustuloksia lasten ruuan käytön ja ruokailuympäristön yhteydestä on saatavilla hyvin vähän. Varsinkin ruokailuympäristön osatekijöistä ja eri konteksteista tulisi saada lisätutkimusta. Lehdon väitöskirjan tutkimustulosten mukaan varhaiskasvatuksen ruokailuympäristö määrittää tietyillä raameilla lasten ruoankäyttöä. Ruokailuympäristöön liittyviä osatekijöitä tulisi ottaa enemmän huomioon edistettäessä lasten myönteisiä ruokailutottumuksia varhaiskasvatuksessa.

McNeilin ja Borgin (2018, s. 229) mukaan vähäiset tutkimustulokset oppimisympäristöistä mahdollisesti vaikeuttavat hyvän pedagogiikan toteutumista tiloissa ja niiden suunnittelussa. Tutkimustuloksia ruokailutilojen pedagogisesta toimivuudesta ei ole tehty, vaan tiedot pohjautuvat enemmän varhaiskasvatusympäristön tiloihin. Esimerkiksi Raittila ja Siippainen (2017, s. 291) tuovat artikkelissaan esille erilaisten arkkitehtonisten ratkaisujen pedagogiseen toimintaan. Nykyisin varhaiskasvatuksen tiloja suunnitellaan yhteiseen käyttöön, eikä ryhmille ole välttämättä juurikaan omia tiloja. Myös ruokailutilat saattavat olla kaikkien ryhmien yhteisessä käytössä, riippuen siitä syödäänkö omassa ryhmätilassa vai erillisessä ruokalassa.

Sheridanin (2001, s. 79) tutkimustuloksien mukaan huonompilaatuisissa esikouluissa opettajat arvostivat fyysisiä resursseja enemmän, kuin laadukkaissa esikouluissa työskentelevät opettajat. Laadukkaammassa esikouluissa työskentelevät opettajat taas näkivät, että fyysisten resurssien arvo määrittyi sen mukaan, miten niitä käytettiin (Sheridan, 2001, s. 79–80). On myös kasvattajasta ja koko työyhteisöstä kiinni, millä tavoin ja miten ruokailutilaa hyödynnetään ruokailussa.

3.2 Kasvattajan ja lapsen vastavuoroinen suhde

Kasvattajan rooli. Kasvatustyö ei ole mahdollista ilman omaa persoonaa, johon vaikuttaa uskomukset ja arvot, sekä käsitykset lapsen oppimisesta ja kasvusta (Salminen, 2017, s. 167–168). Tämän vuoksi varhaiskasvatuksessa on nähtävillä erilaisia tapoja toteuttaa ruokailua tai ruokakasvatusta.

Aikuisten ja lasten vastavuoroinen suhde vaikuttaa vahvasti lasten toimijuuden toteutumiseen ja estymiseen, sillä aikuisilla on enemmän valtaa lasten aktiivisen osallisuuden toteutumiseen (Turja & Vuorisalo, 2017, luku 2). Ruokailutilanteessa aikuisella on mahdollisuus hyödyntää valtaansa eri tavoilla, kuten pakottamisen tai kannustamisen kautta. Salminen (2017, luku 9) nostaa esille pedagogiikan näkyvyyden kasvattajan tuottamassa tarkoituksellisessa toiminnassa. Kasvattajan ammatillinen rooli tuottaa myös epätasaisuutta vuorovaikutussuhteeseen lapsen kanssa. Lapsilla ei ole yhtä suurta vaikutusvaltaa asioihin, kuin aikuisilla. Tämä saattaa asettaa vastakkainasettelua esimerkiksi päätöksentekoa koskevissa asioissa.

Usein pedagogiikkaan viitattaessa puhutaan myös kasvattajan opetustekniikoista ja oppimisympäristön hyödyntämisestä. Useissa tutkimuksissa on osoitettu, kuinka kasvatuksella ja korkealaatuisella opetuksella on yhteyttä lasten oppimiseen (Syrjämäki ym., 2016, s. 378). Kasvattaja voi toimia mahdollistajana tukien lasten oppimista eri tavoin, kuten ottamalla huomioon yksilölliset tavoitteet ja mahdolliset rajoitteet. Esimerkiksi hyödyntämällä ruokailussa eri aisteja ruokaan tutustumis- ja oppimiskeinona.

Tavoitteellista ja monipuolista opettamista ei tarvitse varhaiskasvatuksessa suunnitella yksin, vaan kasvattaja voi hyödyntää ruokailussa valtakunnallisten määräysten periaatteita. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden tarkoitus on ohjata, edistää ja tukea yhdenvertaisen ja laadukkaan varhaiskasvatuksen toteutumista kaikkialla maassa (Eerola-Pennanen ym., 2017, s. 29).

Salminen (2017, luku 9) tuo esille, että opettajien suhdetta lapsiin voidaan kuvata rooliperustaisen suhteen kautta, jossa keskeiseksi nousee opettajan asiantuntijuus. On myös eroja millä tavoin lapset esimerkiksi kaipaavat opettajan tai kasvattajan apua ja huomiota. Samuelssonin ja Johanssonin (2009)

tutkimustuloksien mukaan lapset haluavat ottaa opettajan mukaan eri toimintoihin, eri tarkoituserien vuoksi. Lasten halutessa oikeanlaista tietoa tai jonkun rikkoessa sääntöjä, halutaan luoda vastavuoroisuutta opettajan kanssa. On kuitenkin tilanteita, joissa lapset haluavat itse ratkaista ongelmansa ja toimia yhdessä muiden lasten kanssa ilman opettajan läsnäoloa. Ruokailutilanteessa painottuu kasvattajan läsnäolon merkitys, joka mahdollistaa esimerkiksi vuoropuhelun kasvattajien ja lasten välille.

Lasten toimijuus ja osallisuus. Turja ja Vuorisalo (2017, luku 2) käsittelevät tekstissään lasten toimijuuden ja osallisuuden eroja. Heidän mukaansa lasten toimijuus nähdään sosiaalisena toimintana, joka tuottaa seurauksia ja osallisuus nähdään taas toimintana, joka perustuu merkittävästi vastavuoroisuuteen muiden tilanteessa olevien kanssa ja lapsen tietoiseen mahdollisuuteen vaikuttaa ympäröivään sosiaaliseen ympäristöön. Mahdollisuutta vaikuttaa ympäristöön tukee myös Sajaniemi ym. (2011, s. 57) tutkimustulokset, joiden mukaan ympäristön laadulla on merkitystä lapsen tapoihin harjoittaa taitojaan. Ympäröivällä ympäristöllä on vaikutusta lasten osallisuuden toteutuvuuteen. Vastavuoroinen luottamus on yksi lasten osallisuuden vaatimuksista, sillä aikuisten on osattava luottaa lasten kykyihin ja toisaalta lasten on luotettava aikuisten mahdollistamaan yhteistyöhön ja tukeen (Turja & Vuorisalo 2017, luku 2). Ruokailussa aikuisten ja lasten välinen luottamus rakentuu turvallisessa ja avoimessa ilmapiirissä.

Turjan ja Vuorisalon (2017, luku 2) mukaan lasten kuuleminen on yksi osallisuuden peruselementeistä ja se antaa mahdollisuuden pedagogiseen toimintaan, jossa huomioidaan lasten ajattelu ja yksilöllisyys. Kuulluksi tuleminen ei kuitenkaan ole yksistään riittävää, vaan se vaatii vierelleen lasten osallisuuden päätöksentekoon. Useat lasten osallisuuteen kohdistuneet tutkimukset ovat osoittaneet, että osallisuus voi toteutua eri lailla, erilaisissa yhteyksissä (Turja & Vuorisalo, 2017, luku 2). Lasten kuulemista ja osallistamista päätöksentekoon voidaan hyödyntää monissa asioissa ruokailutilanteessa, kuten oman annoskoon valinnassa. Tämänhetkinen kansainvälinen ja kotimainen varhaiskasvatustutkimus painottavat erityisesti lapsen omaa näkökulmaa. Myös

YK:n lapsen oikeuksien sopimuksessa näkyy vaatimus lapsen kuulemisesta (Lipponen ym., 2013, luku 8).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2022) tuodaan esille päivittäin toistuvat tilanteet, kuten ruokailu, joka nähdään pedagogisena kasvatus- ja opetustilanteena. Ruokailujärjestelyt vaativat toimiakseen erilaisia pedagogisia ratkaisuja, jotka tekevät ruokailusta ja ruokailutilasta toimivan. Toimivat järjestelyt edistävät lasten oppimista ja osallisuutta ruokailuun. Ruokailun pedagogiikkaa ei ole kuitenkaan tutkittu vielä riittävästi. Tällä tutkimuksella haluttiin saada lisää tietoa varhaiskasvatuksen ruokailun pedagogiikasta, sekä siihen liittyvistä säännöistä ja periaatteista.

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksen tavoitteena ja tarkoituksena on saada tietoa varhaiskasvatuksen henkilöstön kokemuksista ruokailun pedagogiikasta, sekä säännöistä ja periaatteista ruokailutilanteessa. Ruokailutilanteen pedagogiikkaa tarkastellaan eri osa-alueiden kautta, jotka liittyvät pedagogiseen toimintamalliin ruokailussa, lasten pedagogiseen oppimiseen ja ruokailutilojen pedagogiseen merkitykseen. Ruokailutiloja voivat olla esimerkiksi oma ryhmätila tai erillinen ruokalaitila. Ruokailuun liittyviä sääntöjä ja periaatteita tarkastellaan ruokailukäsitusten – ja tapojen kautta, joita varhaiskasvatuksen henkilöstön tuo vastauksissaan esille.

1. Millaista pedagogiikkaa varhaiskasvatuksen ruokailussa on?
2. Millaisia sääntöjä ja periaatteita varhaiskasvatuksen ruokailutilanteeseen liittyy?

Säännöt ja periaatteet ovat osa ruokailun pedagogiikkaa. Tutkimustietoa ruokailun pedagogiikasta, sekä siihen liittyvistä säännöistä ja periaatteista on vähän. Tässä tutkimuksessa ruokailun pedagogiikka, sekä siihen liittyvät säännöt ja periaatteet on esitetty kahtena erillisenä tutkimuskysymyksenä. Näiden tutkimuskysymysten avulla on mahdollista saada ajankohtaista ja uutta tietoa tutkimuksen ilmiöistä varhaiskasvatuksen henkilöstön kertomana.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimukseen osallistujat ja tutkimuskonteksti

Tutkimukseni lähestymistapa oli laadullinen eli kvalitatiivinen. Laadullinen tutkimus pohjautuu tutkimiseen, dokumentointiin, tulkitsemiseen ja lopulta analysointiin. Laadullista tutkimusotetta käytetään, kun halutaan tietää miten ihminen rakentaa kokemuksiaan ja antaa merkityksen kokemuksilleen (Patton, 2015, s. 13). Kvalitatiivinen tutkimus antaa mahdollisuuden nostaa esiin toimijoiden omia tulkintoja ja äänen tietylle ihmisryhmälle (Hakala, 2018, s. 22). Omassa tutkimuksessani halusin antaa ääneni varhaiskasvatuksen henkilöstön kokemuksille ruokailutilanteesta.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa voidaan puhua otoksen sijaan harkinnanvaraisesta näytteestä, koska yleistyksien sijaan halutaan esimerkiksi ymmärtää paremmin jotain tiettyä ilmiötä. Muutaman haastateltavan vastausten pohjalta, voidaan saada hyvinkin tärkeää tietoa (Hirsjärvi & Hurme, 2008, luku 5). Tutkimuksessani oli tärkeää kiinnittää huomiota haastateltavien määrään, jotta analyysissa voitiin keskittyä tutkimuksen keskeisiin tavoitteisiin ja kysymyksiin. Haastatteluiden riittävä määrä oli kuitenkin huomioitava, että saatava aineisto tuotti tarvittavaa tietoa tutkimusta varten.

Tutkimukseen osallistui seitsemän (N=7) varhaiskasvatuksen ammattilaista. Haastateltavat olivat sekä yliopistokoulutuksen käyneitä että sosionomitutkinnon suorittaneita varhaiskasvatuksen opettajia. Osa heistä suoritti vielä opintoja. Mukana oli myös lastenhoitaja ja varhaiskasvatuksen erityisopettaja nimikkeellä olevia henkilöitä. Osa tutkimukseen osallistuneista ei työskennellyt sillä hetkellä varhaiskasvatuskentällä. Näiden haastateltavien vastaukset pohjautuivat työkokemukseen ja aikaan, jolloin he olivat käytännön työssä. Taustatiedoissa kysyttiin ammattinimikettä, koulutustaustaa ja työkokemusta. Työkokemuksensa perusteella he pystyivät hyödyntämään vastauksissaan joko yhtä tai useampaa työpaikkaa. Tutkimukseen osallistujia ei rajattu mihinkään tiettyyn ammattinimekkeeseen, koska ruokailussa on mukana

koko varhaiskasvatuksen henkilöstö tavalla tai toisella. Samalla tämä mahdollisti monipuolisen aineiston keräämisen.

Ruokailutilanne muodostaa ison osan lapsen päivästä varhaiskasvatuksessa, varsinkin jos lapsi syö kaikki tarjottavat ruuat eli aamupalan, lounaan ja välipalan. Tutkimuksen ydin koostuu tutkimuksen tavoitteesta eli tutkimustehtävästä (Hakala, 2018, s. 17). Tutkimuksessani halusin nostaa esille ruokailutilanteeseen liittyvää pedagogiikkaa varhaiskasvatuksen henkilöstön kokemusten kautta. Tutkimuksessa keskityttiin ruokailussa esiintyvään pedagogiikkaan sekä sääntöihin ja periaatteisiin ruokailutilanteessa. Yksittäisten vastausten perusteella niistä ei ole mahdollista tehdä yleistyksiä, mutta niiden pohjalta voidaan nostaa tärkeitä kehittämiskohteita ja johtopäätöksiä ruokailutilanteista.

Kokemuksista voi ilmetä, miten ruokailutilanteeseen oikeastaan suhtaudutaan. Samalla kokemukset voivat nostaa esiin, kuinka paljon keskustelua tulisi vielä käydä ruokailun liittyvistä periaatteista. Esimerkiksi Tuomen ja Sarajärven (2018, luku 1) mukaan laadullisessa tutkimuksessa ei ole nähtävillä täysin objektiivista tietoa, vaan tieto on aina jossain suhteessa subjektiivista. Subjektiivisuuteen vaikuttaa tutkijan päätös tutkimusasetelmasta oman ymmärryksen ja havainnoinnin varassa.

Tutkimuksen yhtenä näkökulmana oli varhaiskasvatuksen henkilöstön kokemus ruokailun pedagogiikasta. Pedagoginen vastuu kuuluu koko varhaiskasvatuksen henkilöstölle, vaikka päävastuu on opettajalla. Pedagogiikka kuuluu oleellisesti myös opettajan asiantuntijantaitoihin. Ruokailutilanteen pedagogiikkaan osallistuu ja vaikuttaa kuitenkin koko työyhteisö ja sen pohjalta syntyvän keskustelun tulisi tapahtua kaikkien ollessa läsnä.

5.2 Tutkimusaineiston keruu

Internetiä voidaan pitää tutkimuksen kohteena, tutkimusvälineenä tai aineiston lähteenä (Kuula, 2011, s. 169). Hyödynsin itse internetiä tutkimuksen

osallistujien etsimisessä, joka tapahtui Facebook-ryhmien kautta. Jaoin ilmoituksen useammassa Facebook-ryhmässä. Jaettu ilmoitus piti sisällään tietoa tutkimukseni aiheesta, haastattelusta ja sen kestosta. Ilmoitukseen vastasivat henkilöt, jotka olivat kiinnostuneita tutkimukseen osallistumisesta.

Oman tutkimukseni haastattelut toteutettiin yksilöllisesti puolistrukturoidulla teemahaastattelulla. Haastattelut toteutettiin etäyhteydellä Zoom-sovelluksessa. Haastattelu antaa mahdollisuuden kerätä suoria lainauksia haastateltavien tunteista, mielipiteistä, kokemuksista ja tietämyksestä (Patton, 2015, s. 14). Haastattelu mahdollistaa tiedon saamisen jostain ilmiöstä, sekä antaa joustavuutta, kun haastattelut voidaan sopia toteutettavaksi molempien aikatauluja ajatellen. Haastattelutilanteessa ollaan kielellisessä vuorovaikutuksessa tutkittavan kanssa, jolloin tilanne itsessään luo mahdollisuuden tiedonhankintaan ja haastateltavien erilaisiin vastauksiin, sekä niiden tulkitaan. (Hirsjärvi & Hurme, 2008, luku 3).

Kyselyyn verrattuna haastattelu antaa mahdollisuuden avoimempiin ja laajempiin vastauksiin, koska henkilöt ovat suostuneet itse tilanteeseen (Hirsjärvi & Hurme 2008, luku 3). Haastattelutilanteessa kysymysjärjestykseni vaihteli haastateltavan mukaan. Haastattelussa oli mahdollista esittää myös tarkennuksia ja jatkokysymyksiä.

Hirsjärven ja Hurmeen (2008, luku 4) mukaan teemahaastattelu kohdennetaan tiettyihin valikoituihin teemoihin, joista keskustelua lähdetään viemään eteenpäin. Teemahaastattelun etuna nähdään haastattelun eteneminen keskeisten teemojen kautta, yksityiskohtaisten vastausten sijaan. Teemahaastattelusta kuitenkin puuttuu strukturoidulle haastattelulle luonteenomainen tarkka ja järjestelmällinen kysymysten asettelu.

Puolistrukturoitu teemahaastattelu mahdollisti haastatteluun tietyt raamit, jotka omassa tutkimuksessani liittyivät ruokailussa esiintyvään pedagogiikkaan, sekä ruokailutilanteeseen liittyviin periaatteisiin ja sääntöihin. Haastattelurunko muodostui tutkimuskysymysten pohjalta. Missään haastattelukysymyksessä ei kysytty suoraan ruokailun pedagogiikasta, mutta niistä oli mahdollista nostaa

pedagogiikkaan liittyviä vastauksia. Haastattelurunko on liitteessä 1. Haastatteluita kertyi äänitallenteelle noin 5 h ja 20 minuuttia.

5.3 Aineiston analyysi

Tässä tutkimuksessa analysoitiin haastatteluaineistoa. Laadullinen aineiston analyysi tulisi nähdä aineiston tiivistämisenä tiettyyn muotoon. Hirsjärven ja Hurmeen (2008) mukaan analyysissä aineisto eritellään ja luokitellaan. Samalla tutkija luo kokonaiskuva, joka esittää tutkittavan ilmiön uudessa näkökulmassa. Tämän lisäksi on tärkeää sijoittaa ilmiö siihen kulttuuriin, johon ilmiö oleellisesti kuuluu. Kontekstitieto eli asiayhteyttä kuvaava tieto on merkittävää, jotta voidaan ymmärtää ilmiöön kohdistuva laajempi merkitys.

Tutkimukseni aineisto koostui teemahaastatteluista ja analyysitapana toimi induktiivinen eli aineistolähtöinen päättely, sekä luokittelu. Aineistolähtöisessä analyysissä pyrkimyksenä on luoda itse aineistosta teoreettisesti toimiva kokonaisuus (Tuomi & Sarajärvi, 2018, luku 4). Aineiston lukemiseen tulisi varata riittävästi aikaa (Hirsjärvi & Hurme, 2000, s. 143). Huomioin tämän, koska tiesin sen olevan oleellista analyysin kannalta. Tutkijan keräämä aineisto ei nosta tuloksia esiin, vaan vaatii tutkijalta aineiston analysointia. Tutkimuskysymykset ohjasivat analyysia. Aineistoa läpikäydessä ja analyysia tehdessä pidin nämä koko ajan mielessä. On myös muistettava, että kaikkia materiaaleja tai asioita ei pystytä nostamaan aineistosta esille. Analyysissä aineiston tulkintaan vaikuttaa tutkijan oma näkökulma tutkittavasta ilmiöstä.

Aineisto tuli litteroida joko samanaikaisesti haastatteluja tehdessä tai heti keruun jälkeen. Näin ollen aineisto on tuoreessa muistissa ja inspiroi tutkijaa eteenpäin (Hirsjärvi & Hurme, 2008, luku 7). Omalla kohdallani nauhoitteiden siirtäminen tapahtui heti haastatteluiden jälkeen äänitallentimelta tietokoneelle. Tällä varmistin haastattelutiedostojen vaurioitumattomuuden. Haastattelut toteutuivat tasaisesti tammikuun 2023 aikana.

Tallentamisen jälkeen haastattelut litteroitiin eli purettiin tekstimuotoon. Litteroinnin tarkkuus valikoituu sen mukaan, tehdäänkö se koko

haastattelurungosta vai valikoiden esimerkiksi eri tema-alueista. Tarkkuuteen vaikuttaa myös, kuinka sanasta sanaan tutkija tulee haastattelun litteroimaan (Hirsjärvi & Hurme, 2008, luku 7). Tutkimuksessani jätin litteroinnista pois esimerkiksi pitkät tauot ja miettimishetket. Tutkimuksen kannalta oli oleellista, että litteroinnissa tuli esille teemoja, jotka kytkeytyivät tutkimuskysymyksiin eli ruokailutilanteen pedagogisiin elementteihin, sekä sääntöihin ja periaatteisiin. Tutkimusaineistoni litterointi kesti vuoden 2023 tammikuusta helmikuun puoleen väliin. Haastattelut olivat sen verran pitkiä, ettei niiden muistaminen tai analysoiminen ilman tekstimuotoon purkamista olisi ollut mahdollista. Litteroitua tekstiä tuli yhteensä 82 sivua fontilla 12 ja rivivälillä 1,5.

Hirsjärven ja Hurmeen (2008, luku 7) mukaan aineiston luokittelu nähdään olennaisena osana analyysia. Se luo kehyksen, jonka pohjalta haastatteluaineistoa voidaan lähteä tulkitsemaan ja tiivistämään. Luokittelussa lähdetään jäsentämään tutkittavaa ilmiötä esimerkiksi vertailun avulla. Oman tutkimukseni kannalta aineistoanalyysiksi valikoitui luokittelun ja koodaamiseen yhdistäminen. Aineiston koodaamista ja luokittelua eri luokkiin ei nähdä analyysin lopullisena tavoitteena, vaan välivaiheena. Yhdistelemisen kautta pyritään löytämään samankaltaisuuksia ja säännönmukaisuuksia (Hirsjärvi & Hurme, 2008, luku 7).

Ennen luokittelua ja koodaamista tein litterointivaiheessa muistiinpanoja teemoista, jotka vastasivat tutkimuskysymyksiini. Litteroinnin jälkeen aineisto pelkistettiin. Aineiston pelkistämällä tarkoitetaan tutkimustehtävää koskevien asioiden yksinkertaistamista yksittäisiksi lauseiksi tai ilmaisuiksi. Tämän pohjalta ne luokitellaan samantapaisuuden tai eroavaisuuden perusteella (Puusa, 2020, s. 151–152). Pelkistetyissä ilmauksissa hyödynsin haastatteluissa yleisimmin esiin tuotuja asioita. Ilmauksien löytämisessä hyödynsin värikoodaamista, joka auttoi erottelemaan tiettyyn tutkimuskysymykseen liittyvät ilmaukset. Värikoodaus auttoi myös hahmottelemaan eri analyttisen kysymyksen kautta löytyneet ilmaukset.

Usean lukukerran jälkeen kävin aineistoa systemaattisesti läpi eri analyttisten kysymysten avulla, jotka liittyivät tutkimuskysymyksiini.

Analyyttisten kysymysten avulla pystyin nostamaan aineistosta esiin pedagogiikkaa kuvaavia ilmauksia, jotka muodostivat omat alaluokkansa.

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla hyödynsin kolmea analyyttistä kysymystä. Ensimmäinen analyyttinen kysymys oli, millä tavoin pedagogiikka näkyi lapsiryhmän ruokailua järjestettäessä. Tällä kysymyksellä tavoittelin ruokailutilanteeseen liittyviä pedagogisia järjestelyitä. Toinen analyyttinen kysymys oli, millä tavoin lasten oppiminen tai oppimistavat näkyivät ruokailutilanteessa. Tällä tavoittelin kasvattajien kokemuksia lasten oppimiseen liittyvistä asioista, joita he yhdistivät ruokailuun. Kolmas analyyttinen kysymys oli, miten henkilöstö yhdisti pedagogiikan ruokailutiloihin. Tällä kysymyksellä tavoittelin pedagogiikan toimivuutta ruokailutiloissa. Taulukossa 1. on esimerkki pedagogiikkaa kuvaavien alaluokkien muodostumisesta.

Taulukko 1. Esimerkki ensimmäisen tutkimuskysymyksen alaluokkien muodostumisesta.

Pelkistetty ilmaus	Alaluokka
Muutosmahdollisuudet aikatauluihin. Joustavuus siirtyessä ruokailun jälkeiseen toimintaan.	Joustavuus
Ruokailun porrastaminen. Tietty ruokailun ajankohta ja pituus. Oman ryhmän kannalta mietityt aikataulut. Keittiön omat aikataulut.	Aikataulut
Jatkuva arviointi ruokailujärjestelyistä. Etukäteen mietityt lasten ja kasvattajien istumapaikat.	Suunnittelu- ja arviointi
Ruokailua rauhoittava äänimaailma. Ympäristötekijöiden aiheuttama levottomuus.	Äänimaailma
Mahdollisuus tilan/tilojen muokkaamiseen ja hyödyntämiseen ruokailussa. Tilan järjestys ruokailua varten.	Tilan fyysinen järjestys

Tilan sopiva koko toiminnan kannalta. Tilan toimivuus eri ikäryhmiä ja tukea tarvitsevia ajatellen.	
--	--

Toinen tutkimuskysymykseni kohdistui sääntöihin ja periaatteisiin, jotka liittyvät ruokailutilanteeseen. Analyyttinen kysymykseni oli, millaisia sääntöjä ja periaatteita ruokailutilanteessa esiintyy. Analyyttinen kysymys auttoi minua löytämään sääntöjä ja periaatteita, joita kasvattajat liittivät ruokailuun. Aluksi erottelin aineistosta kaikki säännöt ja periaatteet. Tästä sääntöjen ja periaatteiden erottelusta löysin myönteiseen ilmapiiriin ja yhteisöllisyyteen liittyviä periaatteita. Näistä pelkistetyistä ilmauksista muodostin alaluokat, jotka on esitelty taulukossa 2.

Taulukko 2. Esimerkki toisen tutkimuskysymyksen alaluokkien muodostumisesta.

Pelkistetty ilmaus	Alaluokka
Ruokailun positiivinen ilmapiiri. Positiivinen puhe ruuasta. Ruuan kunnioitus. Positiivisuus erilaisia ruokia- ja ruokavalioiden kohtaan.	Myönteinen ilmapiiri
Kiireettömyys yhteisessä ruokahetkessä. Läsnäolon merkitys. Avoin keskustelumahdollisuus.	Yhteisöllisyys ruokahetkessä

Alaluokista muodostin yläluokat. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen koski ruokailun pedagogiikkaa. Tämän tutkimuskysymyksen alle muodostui alaluokat joustavuus, aikataulut sekä suunnittelu - ja arviointi, jotka muodostivat yläluokan ruokailutiloihin liittyvät järjestelyt. Toinen tutkimuskysymys koski ruokailutilanteeseen liittyviä sääntöjä ja periaatteita. Tämän tutkimuskysymyksen alaluokat myönteinen ilmapiiri ja yhteisöllisyys ruokahetkessä muodostivat ryhmän toimintaperiaatteet yläluokan.

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen perusteella muodostui kaksi pääluokkaa: pedagogiset toimet ruokailussa ja ruokailutilojen pedagoginen merkitys, jotka ovat nähtävillä taulukossa 3.

Taulukko 3. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta syntyneet ylä - ja pääluokat.

Yläluokka	Pääluokka
Tukimenetelmät ruokailussa Lasten opettaminen ja oppiminen ruokailussa	Pedagogiset toimet ruokailussa
Ruokailutiloihin liittyvät järjestelyt Ruokailutilojen ominaisuudet	Ruokailutilojen pedagoginen merkitys

Toisesta tutkimuskysymyksestä muodostuneet pääluokat ovat nähtävillä taulukossa 4. Analyysin tuloksena muodostuneet lopulliset taulukot ovat liitteissä 2. ja 3.

Taulukko 4. Toisen tutkimuskysymyksen osalta syntyneet ylä - ja pääluokat.

Yläluokka	Pääluokka
Kasvattajan valta-asema Lasten valta-asema	Vallankäyttö ruokailussa
Kasvattajien yhteisesti sovitut periaatteet Valtakunnalliset perusteet	Tiimityöskentely ruokailussa
Myönteinen ruokakasvatus Terveyttä edistävät elämäntavat	Hyvinvoinnin huomioiminen ruokailussa
Ryhmän toimintaperiaatteet Ryhmän säännöt	Yhteiset toimintatavat ruokahetkessä

Toisesta tutkimuskysymyksestä muodostui neljä pääluokkaa: vallankäyttö ruokailussa, tiimityöskentely ruokailussa, hyvinvoinnin huomioiminen ruokailussa ja yhteiset toimintatavat ruokahetkessä.

5.4 Eettiset ratkaisut

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2021) mukaan hyvä tieteellinen käytäntö näkyy tutkimuksessa huolellisuuden, rehellisyyden ja tarkkuuden kautta tutkimustyössä, sekä tulosten tallentamisessa ja esittämisessä että arvioinnissa. Tutkimuksessa on huomioitava avoimuus ja vastuullisuus, sekä oikeanlainen tutkimus- ja arviointimenetelmä, sekä tiedonhankintaa. Tutkimukseen osallistuneet olivat minulle entuudestaan tuntemattomia, joka näkyi tässä tutkimuksessa neutraalina ja asianmukaisena suhtautumisena sekä haastatteluihin että tuloksiin ja pohdintaan. Myös Hirsjärven ja Hurmeen (2008, s. 96) mukaan haastattelijan ammatillisuuteen kuuluu asiallinen käyttäytyminen ja tehtäväkeskeisyys.

Tulokset ja niiden raportointi tapahtui avoimesti, eikä tuloksia ole vääristelty. Näkemykseni ei ohjannut tuloksia tai haastateltavia, koska minulla ei ollut aiempia ennakko-oletuksia tutkittavasta ilmiöstä. Tutkimuksen tuloksia ohjasi tutkimuksen ilmiö eli ruokailun pedagogiikka, sekä siihen liittyvät säännöt ja arvot. Hyvä laadullinen tutkimus kuvataan ajankohtaisuuden, relevanttiuden, ajankohtaisuuden ja merkittävyyden kautta (Tracy, 2010, 840). Varhaiskasvatuksen ruokailu on ajankohtainen ja päivittäin relevantti tutkittava ilmiö. Tämän vuoksi aiheen voidaan sanoa olevan yhteiskunnallisesti merkittävä. Se voi nostaa uusia tutkimustuloksia tai vahvistaa aiempia käsityksiä ruokailun pedagogiikasta, säännöistä ja periaatteista.

Tutkimukseen osallistujien itsemääräämisoikeutta tulisi kunnioittaa antamalla mahdollisuus päättää, haluaako osallistua tutkimukseen vai ei. Tutkittavilla oli oikeus keskeyttää tutkimukseen osallistuminen missä vaiheessa tahansa, koska osallistuminen oli vapaaehtoista. Henkilötietojen käsittelyssä on huomioitava tietosuojat. Se tarkoittaa jokaisen yksityisyyden suojelemista ja kunnioittamista oikeudellisten sääntöjen mukaisesti (Kuula, 2011, s. 61). Tämä näkyi tutkittavien riittävänä informointina. Aluksi Facebook-ryhmien ylläpitäjiä informoitiin ja pyydettiin lupa ilmoituksen jakamisesta. Julkaisussa kerrottiin yleisesti tutkimuksesta, haastattelusta ja sen kestosta.

Tutkimukseen osallistuneiden oikeus on saada riittävää tietoa

tutkimuksesta ja mahdollisista seurauksista. Tämän lisäksi osallistujan on ymmärrettävä tutkimukseen osallistumisen olevan vapaaehtoista, joka on heidän oikeutensa (Tracy, 2010, 847). Tutkimukseen osallistuville lähetettiin yliopiston sähköpostin kautta tiedote, tietosuojalomake ja suostumuslomake. Samalla tutkittavia informoitiin haastattelun toteutumisesta vapaa-ajalla, jolloin kaupungin lupaa ei tarvittu. Internetin kautta kerätyssä tutkimustiedossa on eettisesti tiedostettava, miten tutkittavan tietoinen oma suostumus voidaan vahvistaa, kun kirjallisen suostumuksen antaminen ei ole mahdollinen (Keller & Lee, 2003, s. 216) Tutkimuksessani sähköpostiin vastaaminen ja haastatteluajan sopiminen tulkittiin suostumukseksi vapaaehtoisesta osallistumisesta tutkimukseen. Myös haastattelun alussa tutkittavilta kysyttiin nauhoitteelle, suostuvatko he tutkimukseen vapaaehtoisesti, sekä haastattelun tallentamiseen ja tulosten hyödyntämiseen. Tämä varmisti vapaaehtoisen osallistumisen tutkimukseeni. Kuula (2011, s. 117) tuo esille, ettei allekirjoitettavaa tutkimuslupaa ole aina välttämätöntä tehdä. Esimerkiksi haastatteluiden kohdalla ei tarvitse pääsääntöisesti toteuttaa tutkittavien allekirjoitusta vaativaa tutkimussuostumusta.

Haastattelut nauhoitettiin äänentallentimen avulla ja ne litteroitiin myöhemmässä vaiheessa kirjalliseen muotoon. Audiovisuaaliset tallenteet, kuten haastattelut sisältävät suoran tunnisteiden eli äänen, joka on osa henkilötietoa (Kuula, 2011, s. 81). Tutkittavien suojelemiseksi henkilötietoja tulee säilyttää joko lukkojen takana tai henkilötunnuksella ja salasanalla suojatulla verkkolevyllä (Tracy, 2010, 847). Aineisto säilytettiin koko tutkimusprosessin ajan yliopiston verkkolevyllä käyttäjätunnuksen ja salasanan takana. Tietojen luottamuksellinen tarkastelu voidaan ymmärtää siten, ettei osallistuvien tunnistetietoja tuoda julki tai tutkimus suoritetaan kokonaan anonymisti, jolloin edes tutkijalla ei ole tietoa tutkittavien henkilötiedoista (Patton, 2015, s. 496) Tutkimuksessa ja sen tuloksissa ei tullut missään vaiheessa esille haastateltavien henkilöllisyys tai tunnistettavuus äänestä.

Kuulan (2011, s. 200) mukaan aineiston anonymisointi tarkoittaa sekä epäsuorien että suorien tunnisteiden hävittämistä aineistoista tai muuttamista.

Yhtenä yleisimpänä keinona nähdään pseudonymisointi eli erisnimien muuttaminen peitenimiksi. Omassa tutkimuksessani nimesin jo tallennusvaiheessa haastatteluaineistot koodilla VH eli varhaiskasvatuksen henkilöstö ja numerolla. Kyseisiä koodeja hyödynnettiin myös pro graduni muissa osioissa, kuten tuloksissa aineistolainauksina. Myös tutkittavien taustatiedot pyrin pitämään hyvin suppeana. Taustatietoihin kuuluivat koulutus, ammattinimike ja työkokemus vuosina. Tutkimuksen valmistuttua tutkimusaineistot tuhottiin.

6 PEDAGOGIIKKA VARHAISKASVATUKSEN RUOKAILUSSA

Tuloksien esittely on jaettu kahteen lukuun tutkimuskysymysten mukaisesti. Tässä luvussa tarkastellaan ensimmäisen tutkimuskysymyksen tuloksia. Vastauksista saatiin tietoa henkilöstön kokemuksista, millaista pedagogiikkaa varhaiskasvatuksen ruokailussa on. Ruokailun pedagogiikkaa tarkastellaan kahdessa näkökulmassa: pedagogiset toimet ruokailussa ja ruokailutilojen pedagoginen merkitys. Aineistolainauksissa tutkittaviin viitataan koodilla, jota hyödynsin myös aineiston tallennusvaiheessa.

6.1 Pedagogiset toimet ruokailussa

Pedagogiset toimet ruokailussa muodostuivat vastauksien perusteella tukimenetelmistä, sekä lasten opettamisesta ja oppimisesta. Tuloksista käy ilmi, että kyseiset ruokailun pedagogiset osa-alueet tukivat hyvin toinen toisiaan. Esimerkiksi tukimenetelmät ja lasten eri oppimistavat edistivät lasten kokonaisvaltaista kehitystä ruokailussa (kuvio 1).

Kuvio 1.

Pedagogiset toimet ruokailussa



Tukimenetelmät ruokailussa. Lähes jokainen vastaaja korosti ruokailun tukimenetelmiä ja erityisesti runsaan kuvatuun merkitystä. Tukikeinoja

hyödynnettiin ruokailu- ja siirtymätilanteissa. Siirtymätilanteisiin liittyvissä vastauksissa korostettiin enemmän ennen ruokailua hyödynnettävä tukikeinoja ja siirtymämalleja.

Vastaajien mukaan kuvatuen käyttöön vaikuttivat ”lisääntyneet S2-lapset” ja ”eri kieli- ja kulttuuritausta”. Kuvatuki oli merkittävintä lasten kohdalla, joiden äidinkieli ei ollut suomi. Ryhmissä kuvatukea hyödynnettiin ruuan nimeämisessä ja sanoittamisessa. Kuvatukea hyödynnettiin henkilöstön mukaan ”aktiivisesti ruuan määrän annostelussa”, ”lapsen halutessa ruokaa lisää”, ”ruuan kohdalla kertomassa, mitä kyseinen ruoka sisälsi” ja ”kuvakansioina pöytäkeskusteluissa”.

Osa vastaajista toi esille tilanteita, joissa aikuisen ja muiden lasten keskinäinen vuoropuhelu oli ehdottoman tärkeää. Ryhmässä saattoi olla lapsia, joiden kulttuuritausta tai allergia rajoitti lapsen ruokavaliota. Jos kyseisissä tilanteissa ei ollut yhteistä kieltä, oli ehdottoman tärkeää hyödyntää kuvatukea. Kuvatuen avulla myös ryhmän muut lapset osasivat nimetä eri ruoka-aineita. Esimerkkitalanteita kuvatuen hyödyntämisestä aineistolainauksissa:

Niin tota.. siellä iso osa on sellasia, kenelle suomi ei oo äidinkieli ja kuvatuki on niinku tosi aktiivisesti siellä käytössä, niiden avulla sit kysyttiin et kuinka paljon haluaa ruokaa ja tota sitte kaikki sellasset lisää-kuvat ja muut tälläset oli sitte myös käytössä ja ää. (VH2)

Lapset tietää sen tosi hyvin. Ja jos joku meinaa ottaa väärästä kattilasta, nii siel on aina joku toinen joka sanoo ”et hei muistaksä, sun kotona ei syödäkkää sianlihaa. Ainii. Ja sit siin on heti niinkun. Tai näyttää kuvasta toiselle vaan, jos ei oo vielä suomen kieltä niin paljon. (VH3)

Suurin osa vastaajista hyödynsi kuvatukea aktiivisesti ruokailun tukikeinona. Osa vastaajista toi kuitenkin esille, että kuvien käyttö oli jäänyt vähemmälle käytölle. Vastaajat ilmaisivat asiaa ”tarvis olla paljon enemmän” tai ”haluaisin ruokailuihin enemmän sitä kuvatukea”. Henkilöstö pohti kuvatuen vähäistä käyttöä myös rutiinien kautta, kun lapsi oppii ruokailun toistojen avulla. Tästä on seuraava aineistolainaus. Osa vastaajista pohti kuvatuen hyödyntämistä palautteenannossa, josta on myös alempana aineistolainaus:

Aika vähän vähän on. Et tarvis olla paljon enemmän. Just tänään puhuttiin sitä, että pitäis olla ruuasta sitä, öö kuvia enemmän. Et se on tota, mutta yllättävän äkkiä

lapset oppii sen rutiinin, mitä siinä tapahtuu, koska se toistuu niin monta kertaa päivässä se ruokailu ja näin. (VH6)

Et just näe tota ihan semmossii kuvallisii palautteitaki vois enemmän hyödyntää että. Sit ihan semmonen arvio siitä ruuasta tai mitä ruokaa on maistanu nii. Et sais nyt ainaki kuvallisesti tai näyttää vaikka, et mitä mieltä on niinku ollu siitä ja näin että. (VH4)

Osa vastaajista kertoi hyödyntävänsä lauluja, loruja ja arvuutteluleikkejä. Näitä ilmaistiin sanoinnoilla ”ruokailu alkoi lasten itse sanoittamalla biisillä”, ”ruokalorulla kipposet kapposet” tai ”arvuutteluleikkinä vaatteiden perusteella, ennen ruuan hakemista”.

Nostin vastauksista esille myös päivä- ja ruokapiirit, jotka aloittivat ruokahetken tai käsittelivät ruokaa yhdessä lasten kanssa. Vastaajien mukaan näissä tilanteissa ”kyseltiin fiiliksiä”, ”tutustuttiin, tarjolla olevaan ruokaan”, ”toimittiin innostajana”, ”käsiteltiin hedelmätemoja”, ”laulettiin ja maisteltiin eri hedelmiä” ja ”tutkittiin ruuan alkuperää, muotoa tai väriä”. Seuraavana aineistolainaus päiväpiirin merkityksestä:

Kyllä ja kyllä mä yritän sillai innostaa. Et nyt mul oli esimerkiks viime viikolla päiväpiirillä oli hedelmätema. Missä me öö. Laulettiin hedelmälauluja ja sitte maisteltiin seuraavana päivänä ja sit mul oli vähän semmosta.[...] millä mä tein vähän tämmöstä nukkejuttua pöytäjuttua että tota. (VH6)

Päiväpiiriä hyödynnettiin myös ruokailun esivalmisteluissa. Erään vastaajan mukaan päiväpiiri mahdollisti kahden kasvattajan jakautumisen päiväpiirin ja ruokasalin valmisteluun.

Lasten opettaminen ja oppiminen ruokailussa. Vastauksissa tuli esille opettamista ja oppimista aistien, leikin, osallisuuden ja mallien avulla. Myös aiemmin ruokailun tukimenetelmissä käsitelty kuvatuena hyödyntäminen sanoittamisessa ja nimeämisessä voidaan nähdä oppimistapana. Tätä käsiteltiin jo ylempänä, ruuan nimeämisen ja sanoittamisen yhteydessä. Vahvimpana ruokailun oppimistapana vastaajat nimesivät eri aistit, kuten ”maistelu”, ”haistelu”, ”tutkiminen eli katsominen” ja ”koskettaminen”. Eri aistien hyödyntämistä pidettiin oleellisena, koska ”ruoka voi näyttää erilaiselta, kun kotona” ja ”ruokaan tutustuminen eri aisteilla saattoi edistää

lasten ruokailua". Alla olevissa aineistolainauksissa henkilöstön ajatuksia aisteilla oppimisesta:

Maistaminen on vaa semmonen niinku yks mahollisuus justiinsa. Että totta että tota niinku sielt aineistostaki tullu esiin että, et se on tosiaan semmonen mihin ei välttämättä just tarvii niinku heti niinku päästä tai et siin on monia vaiheita justii ennen sitä. Että just hajuaisti ainaki yks semmonen niinku millä voi, että voi haistaa sitä ruokaa et seki on jo sellanen ruuan ja ruuan tunnustelu ja ruuasta se mitä siel lautasella on, nii keskustelu. On hyviä niinku millä voi alottaa ja ja tota. (VH4)

Saa maistaa, saa kokeilla, saa niinku tutustuu tutustuu siihen ruokaan. Just niinku itelle sopivalta tuntuu. Et on, on aistiherkkyysii ja muita, et ei semmost niinku. Jyräten sitä lapsen omaa tapaa tutustuu. Et saa niinku sormella, saa haistaa maistaa, kokeilla sitä ruokaa. (VH7)

Oppiminen eri aisteilla aiheutti ristiriitaisia tuloksia varhaiskasvatuksen henkilöstön vastauksissa. Osa vastaajista piti esimerkiksi sormiruokailua eli koskettamisen aistia myönteisenä asiana. Osa vastaajista ei taas kokenut sormiruokailua ruokailuun kuuluvana. Alempana on aineistolainaukset henkilöstön ajatuksista sormiruokailusta:

[..]. Ja et sormin ei syödä ja tälle. (VH1)

Ja tarvitaanko me aina haarukkaa ja veitsi silloin ku me syödään? Voidaanko me ottaa semmonen päivä, et me lähetäänki kokeilemaa et jos meil ns. kuivaa ruoka, et ei oo nyt joku keitto. Et et miltä se tuntuu se kalapuikko siinä sormien välissä syötynä, se voiki olla ihan erilainen kokemus. Ja maisti.. aisti elämys ja muuta, et että niinku ruualla. (VH3)

Oppimista tapahtui myös ruuan eri koostumuksista. Oppiminen ruuan koostumuksilla mahdollisti vastaajien mukaan "edistymisaskeleita ruokailun suhteen", "eri koostumuksien kautta syöminen teki ruokailusta turvallista" ja "ruokaa ja ruuan eri koostumuksia voitiin hyödyntää esimerkiksi värien opettelussa". Oppimista ruuan koostumuksilla tapahtui esimerkiksi "keittämällä porkkanoita trangiolla", "porkkana kokonaisena ja raasteena" ja "näyttämällä lapselle omenan kokonaisena ja viipaleena". Ruuan vaihtelevat koostumukset vaikuttivat myös ruokien aseteluun. Aseteltaessa ruuat lapsen haluamalla tavalla erikseen, vierekkäin tai päällekkäin mahdollistettiin useampi maistelukerta.

Oppimista tapahtui myös ruualla leikkimisellä. Ruualla leikkiminen

aiheutti vastaajissa myös ristiriitaisia ajatuksia. Vastaajat ilmaisivat, että heidän oma ajattelumaailmansa ruualla leikkimiseen oli muuttunut. Aiemmin varhaiskasvatuksen henkilöstö ajatteli ”ruualla leikkimisen olevan täysin kiellettyä”. Osa vastaajista näki ruualla leikkimisen nykyään sallittuna tietyissä rajoissa, kun se ei ”vaikeuta ruuan syömistä” tai ”sisällä ruualla heittäilyä”. Alla olevasta aineistolainauksesta huomataan, kuinka ruualla leikkiminen on herättänyt vastaajaa pohtimaan sen merkitystä:

Tän tyyliä asioita ja kyl sitte yks sellanen asia, mitä mulla itellä on niinkun muuttunu täs vuosien varrella aika paljon, on se et saako ruualla leikkiä. Et mä oon ollu silloin niinku alkuaikoina niinku aika tiukkanaki siitä, et ruualla ei niinku leikitä. Et ruoka on ruoka, et se niinku syödään. Et just jos joku lapsi vaikka näkee, et ku hän on syöny näkkäriä ja siin on joku muoto ja hän on sillee ”et hei täs on saapas”. Nii mä oon ollu sit et ”hei ei, et nyt syödäänpä se ruoka”. Mut sit ihan niinku heränny nyt sit viime vuosina pohtimaan, et nii mitä pahaa siinä on, et lapsi on syönyt näkkärin niin et siit on tullu saappaan muoto. [...] (VH2)

Varhaiskasvatuksen henkilöstön vastauksissa korostettiin lasten oppimista osallistumisen kautta. Osallistumista toteutettiin vastaajien mukaan ”ruokasalin esivalmisteluissa”, ”itsenäisesti ruuan haussa”, ”ruokavälineiden viennissä”, ”astioiden palautuksena”, linjastoruokailun opetteluna” ja ”pöytien pyyhkimisenä”. Lasten osallistuminen ruoka-annosten kokoamiseen harjoitti vastaajien mukaan arviointikykyä. Oman syömisarvioinnin vaikutti samalla biojätteen määrään, jolloin lapsille opetettiin ”syömään sen verran kuin jaksaa” ja ”ruuan pois heittämisestä”.

Koulun yhteydessä toimiva ruokala mahdollisti osallisuuden jatkuvuuden myös koulumaailmaan, jolloin linjastoruokailu oli lapsille jo tuttua. Lasten osallistumisesta vastaaja kertoi esimerkiksi seuraavaa:

[...] Et he oli tehny sen niinku tavallaa semmosen linjaston siihen ja lapsilla oli kaikilla omat tarjottimet. Johon he niinku jo eskarissa harjotteli sitä tarjottimen ottoa ja et miten sit koulussa tullaan toimimaan. Nii se oli mun mielest semmonen tosi kiva. Mitä pitäis harjotella jo jopa viskareiden kanssa ja ehkä joidenki taitavien 4-vuotiaiden kansakin. (VH5)

Lasten osallisuus näkyi vastaajien ilmauksissa myös itsestä huolehtimisen taitoina. Itsestä huolehtimisen taitoja ilmaistiin vastauksissa eri tavoilla, kuten ”lautasen tippuessa, oppi hyödyntämään ongelmanratkaisutaitojaan”, ”

oppii kapuamaan tuolille ja alas turvallisesti” ja ”lapsen tunnetaidot vahvistuivat, kuten pettymyksen tunteen sietäminen”.

Vastauksissa korostettiin, että aikuisen malliesimerkillä oli vaikutusta lasten oppimiseen. Vaikutus näkyi ruokailussa aikuisten sijoittumisena eri pöytäkuntiin. Pöytäjaot suunniteltiin siten, että aikuinen oli pöydissä sanoittamassa ja nimeämässä ruokia. Osa vastaajista toi esille, että ”aikuinen mahdollisti keskustelun, kun lapsilla ei ollut yhteistä kieltä” tai ”aikuinen teki ruokailutilanteesta mahdollisimman miellyttävän kannattelemalla pöytäkeskustelua”. Vastaajat toivat esille, että malliesimerkin kautta lapset oppivat esimerkiksi haarukan ja veitsen käyttöä. Samalla aikuinen mahdollisti turvallisen ruokailuympäristön oppia ja kehittyä. Esimerkin aineistolainauksessa tuodaan esille malliesimerkin merkitys:

Jo ihan lasten ikienki takia, ku siel oli paljon pieniä, mutta myös sen takia et siin on sit aikuinen juttelemassa ja nimeemässä niitä ruokia ja niinku viemässä sitä keskustelua sitte tarvittaessa eteenpäin ja kannustamassa ja rohkasemassa ja olemassa tukena ja mallina, kun aikuinen itse söi. (VH2)

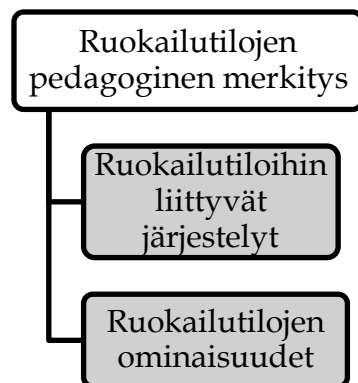
Aikuisen malliesimerkki korostui, kun aikuiset söivät yhdessä lasten kanssa. Osa henkilöstöstä kuvaili myös tilanteita, joissa aikuiset juttelivat keskenään tai eivät kannatelleet pöytäkeskustelua. Näissä tilanteissa jäi varjoon myös lasten oppimismahdollisuudet.

6.2 Ruokailutilojen pedagoginen merkitys

Ruokailutilojen pedagogista merkitystä tarkasteltiin ruokailutiloihin liittyvien järjestelyiden ja ominaisuuksien kautta (kuvio 2).

Kuvio 2.

Ruokailutilojen pedagoginen merkitys



Ruokailutiloihin liittyvät järjestelyt. Ruokailutilalla tarkoitettiin erillistä ruokalaa tai omassa ryhmätilassa tapahtuvaa ruokailua. Ruokalan määritelmä erosi vastaajien kesken. Ruokala saattoi tarkoittaa linjastomaista koulun yhteydessä olevaa ruokalaa tai päiväkodin yhteydessä olevaa erillistä ruokalatilaa. Suurimmalla osalla ruokailu tapahtui omassa ryhmätilassa. Kaksi vastaajaa kertoi ruokailun tapahtuvan ruokalassa. Myös muut vastaajat toivat esille aiempia kokemuksiaan ruokalasta.

Aikataulut ja joustavuus olivat oleellisin pedagoginen järjestelykysymys ruokailutiloissa. Aikataulujen merkitys vaihteli sen mukaan, oliko kyseessä ruokala vai oma ryhmätila. Ruokailun tapahtuminen ruokalassa vaati aikataulujen porrastusta. Vastaajien kohdalla oli eroja, tapahtuiko porrastaminen päiväkodin lapsiryhmien kesken vai yhdessä koulun kanssa. Ruokalassa ruokailun porrastaminen tuotti eriäviä mielipiteitä. Toisaalta vastauksissa suhtauduttiin neutraalisti porrastuksen tuomiin ruokavuoroihin, koska ne toivat tiettyä järjestelmällisyyttä. Toisaalta porrastamisen nähtiin estävän toimivan pedagogiikan toteutumista. Ruokailun porrastaminen loi vastaajien mukaan ”kiireyttä”, ”joustamattomuutta” ja ”paineen tuntua”. Alla olevassa aineistolainauksessa on nähtävillä vastaajan kokemus porrastuksesta.

Ni mun mielestä toi ruokala systeemi on niinku tosi huono, koska se aiheuttaa just lapselle sitä kiire kiire kiire. Et meidän on pakko poistua täst, siin ei pysty antaa tietyille lapsille, jol on paljon haastetta siinä ruokailussa, nii ei pysty antaa minkäänlaist rauhaa. Ja sitte tota. Se ei myöskään sen oman niinku pedagogisen

toiminnan kannalta, et jos joku toiminta, tuokio tai joku juttu venyy, sisälle tulo venyy. (VH5)

Omassa ryhmätilassa ruokailtaessa myönteisenä nähtiin omat aikataulut ja joustavuus. Vastaajat ilmaisivat tätä ”aikataulujen muutosmahdollisuutena”, ”loi rauhallisuutta oman ryhmän kesken”, ”ruokailun helppous”, ”vastuu vain omasta ryhmästä”, ”mahdollisesti lasten eritahtisuuden huomioinnin” ja ”enemmän aikaa kiireyden sijaan”. Vaikka omassa ryhmätilassa oli pedagogisesti mahdollisuus omiin aikatauluihin ja joustavuuteen, niin vastauksissa kerrottiin keittiön aikatauluista. Kiireettömyyttä ja keittiön aikataulun haasteita kuvattiin seuraavasti:

Joka kerta ku meil alko ruokailu, nii mä otin kel.. ryhmän seinältä kellon pois. Ihan sen takia et mä ilmoitin, et me ei mennä ajan kanssa. Me ei syödä aikaa vastaan. Et meil ei oo mikään kiire lepo hetkelle. Me voidaan olla tässä vaikka tunti ja me keritään sinne lepo hetkelle siitä huolimatta, koska me syödään ryhmissä, eikä meil oo niinku. (VH3)

No yks sellanen minkä kanssa me kamppailtiin silloin oli se, että niinku keittiön puolesta oli aika tiukka aikataulu välillä, et kärryt piti olla tiettyyn aikaan siellä takasin. [...] Mut se asetti sit omat haasteensa siihen ryhmään, ku se aika tuntu välillä tosi lyhyeltä varsinkin, jos oli jälkiruokaa tarjolla. Niin siihen tuli sellanen kiireen tuntu, jos oli kaikki lapset paikalla. Puhumattakaan jos oli sit niinku henkilökunnassa vajausta. (VH2)

Ruokalaan verrattuna oma ryhmätila mahdollisti enemmän joustavuutta ruokailun järjestelyihin. Joustamattomuus aikatauluissa vaati ennakointia varsinkin päiväkodin yhteydessä olevassa erillisessä ruokalatilassa, jossa ruokasali oli laitettava valmiiksi ennen ryhmän tuloa. Vastaaja toi esille, että ”nii se oli aina tärkeätä, et se meiän oli pakko suunnitella se meiän toiminta sillä tavalla, et yks piti esimerkiks päiväpiiriä. Jolloin se toinen työntekijä pääsi muutaman lapsen kans laittamaan sitä ruokasalia valmiiks”. Esivalmistelut toivat paineen tuntua ruokailuun, jos toinen ryhmä oli tulossa. Porrastus toi myös haasteita eri ikäryhmissä, jota kuvattiin seuraavalaisesti:

Ensimmäiset pienimmät söi 10 vaille 11. Me päästiin 3-5-vuotiaitten ja toisen eskarinkans syömään 12.15. Nii voit kuvitella, et jos 3 - vuotias syö 15 yli 12, nii se pääsee lähempänä yhtä nukkumaan. (VH3)

Vastaajat ilmaisivat suunnittelun ja arvioinnin kuuluvan myös ruokailutiloihin liittyviin järjestelyihin. Pedagogisesti toimivan ruokailutilan hyödyntäminen vaatii jatkuvaa arviointia ja sen pohjalta tehtäviä mahdollisia muutoksia.

Varhaiskasvatuksen henkilöstön vastauksissa tuli esille lasten sijoittuminen ja sen merkitys. Tämä vaatii etukäteen mietittyjä istuma- ja pöytäpaikkoja. Vastaajat kuvailivat ”istumapaikkojen merkitystä ruokailun sujuvuudessa”, ”istumapaikat lounasruokailussa”, ”tarkat istumapaikat”, ”istumapaikkojen vaihtaminen pelleilyn tai muun seurauksena” ja ”pöytien jakauma natiivi suomenkielisten ja S2-lasten suhteen”.

Ruokailutiloissa oli kuitenkin eroja sen suhteen, pystyikö istumapaikoissa hyödyntämään esimerkiksi etukäteen nimettyjä paikkoja. Yksi vastaaja toi esille, ettei ruokalatilassa ollut mahdollisuutta nimettyihin paikkoihin. Istumapaikat oli kyllä suunniteltu etukäteen, mutta niiden nimeäminen jokaiselle lapselle ei ollut mahdollista. Omassa ryhmätilassa taas istumapaikkojen konkreettinen nimeäminen oli mahdollista. Näiden lisäksi pöytä - ja istumapaikoilla mahdollistettiin lasten pöytäjakauma kehityksen mukaisesti. Etukäteen suunnitelluista paikoista myös joustettiin, mutta paikkojen arviointi jatkui läpi ruokailun:

Mut sit aamupalalla on sitte sillee että. Et haluan tukee sitä, että että lapset saa niinku ruokailla saman pöydän ääressä että. Kenenkää ei tartte yksin tarvis olla viereises pöydässä, niin sitä semmost yhteisöllisyyttä oon halunnu tukee. Et ei oo sit väliä istuuko sitte omalla paikalla vai ei. (VH4)

Ruokailutilojen ominaisuudet. Vastaajat ilmaisivat tilan fyysisen järjestyksen kuuluvan ruokailutilojen ominaisuuksiin. Vastaajat kuvailivat tilan fyysisen järjestystä ruokalassa ja omassa ryhmätilassa ruokailtaessa. Päiväkodin yhteydessä olevan erillisen ruokalatilän pieni koko nähtiin myönteisenä asiana. Pienen tilan etu korostui vastaajan mukaan lapsen lähtiessä juoksemaan omalta paikaltaan, jolloin hän ei kerennyt kauas. Pedagogisen toiminnan kannalta osa vastaajista näki ruokalan myönteisenä sen erillisyyden vuoksi, jolloin ruokailu ja muu toiminta voitiin jakaa erillisiin tiloihin:

No mä tykkään ensinnäkin tosta tota, mä tykkään ensinnäkin et syödään ruokalan puolessa, eikä luokassa. Koska luokassa syöminen aiheuttais sen, että aina pitäis sitte siivota se jäljet ja siinä toimintaa siinä luokkatilassa ei vois järjestää heti ruokailun jälkee enneku on siivottu. (VH1)

Vaikka ruokala nähtiin myönteisenä sen erillisyyden vuoksi, niin suurin osa koki oman ryhmätilan hyödyntämisen toimivammaksi. Vastausten perusteella oman ryhmätilan tai tilojen hyödyntäminen, sekä muokkaaminen eri ikäryhmiä ja tuen tarpeellisia ajatellen nähtiin merkittävänä. Vastauksissa korostettiin ”kalusteiden sopivuutta lapsia ajatellen, joka tuki lasten toimijuutta”, ”usean ryhmätilan hyödyntäminen istuma - ja pöytäpaikkojen järjestelyissä” ja ”hyvin tilaa istua pöydän ääressä”. Samanaikaisesti aihe herätti erään vastaajan miettimään, miten useaa ryhmätilaa olisi voinut hyödyntää:

Et meillä oli siinä kuitenkin tilojen puolesta siihen mahdollisuus, ku me syötiin kahessa eri huoneessa. Ja sit se tavallaan nukkarin on se meidän varsinaisen ruokailuhuoneen viereinen huone. Nii sit ois tosi helppo isompien lasten kanssa niinku sit vaan syödä muutaman kanssa siinä ja vessan kautta niinku nukkarin sitte lepäämään, sitte ku on valmista että et et.. nii. Sitä ei tullu silloin ajatelleeks, mut nyt ku niinku puhuit tästä nii tuli mieleen et aivan, et toihan ois voinu olla. (VH2)

Vaikka ruokala olikin erillinen tila, niin vastaajien mukaan ruokaloissa oli eroja. Pedagogisesti tilat tuottivat haasteita, kuten rakennuksen ”suunnitteluvaiheen virheet, ”muokkaamattomuus oman ryhmän tarpeisiin”, ”monen ryhmän samanaikainen ruokailu” ja ”läpikulkutilan aiheuttama levottomuus”.

Vastaajien mukaan myös omassa ryhmätilassa ruokailtaessa nähtiin tilojen pedagogisia haasteita. Vastaajat ilmaisivat näitä ”tilan epäsopivuutena” ja ”muun pedagogisen toiminnan järjestäminen osana samaa tilaa”. Tilojen epäsopivuutta kuvattiin esimerkiksi ”tilojen ahtautena” ja ”kulkemisen haasteina ruokakärrylle ja takaisin”. Vastaajat nostivat esille myös kalusteiden epäsopivuutta lapsille. Sopivat kalusteet antaisivat lapsille mahdollisuuden ottaa ruokansa itse, lisäten lasten osallisuutta. Osa vastaajista toivoi lisätilaa, johon voisi jättää keskeneräiset projektit ja leikit ruokailun ajaksi. Muun toiminnan järjestämisen tuomia haasteita samassa tilassa kuvattiin seuraavasti:

Että meil aikasemmin ongelmana oli se, että meillä oli tota niinku tämmönen niinku legopöytä niinku lähellä tota sitä ruokailutilaa. Nii sit lapsi saatto mennä kesken ruokailun niinku leikkimään niinku siitä pöydän äärestä. (VH4)

Semmonen, nyt tuntuu että sieltä hyllyltä ne kaikki tavarat niinkun. Hyvin semmonen sekava on se ympäristö. Siel on kaikkee, mikä vie niinku sitä huomioo paljon siitä ruokailusta. (VH6)

Tilan fyysisen järjestyksen lisäksi vastaajat ilmaisivat äänimaailman kuuluvan ruokailutilojen ominaisuuksiin. Esimerkiksi ruokalassa esiintyvä hälyisyys saattoi johtua avarasta tilasta. Ruokalassa äänimaailmaan oli vaikea tehdä muutoksia. Eräs vastaaja toi esille koulun kanssa toimivan ruokalan hälyisyyttä seuraavasti:

Se tila missä me ruokaillaan, niin on todella hälysä. Meil on tota iso, meil on kaks isoo kouluu siinä. [...] Mut tietysti se, avara tila, et siel koko ajan kuuluu ääniä ja se on hälysä. Ja et tota, sen mä niinku muuttasin. Mut se ei oo muutettavissa, se toimii nyt tälle. (VH1)

Omassa ryhmätilassa ruokailtaessa vastaajat kokivat pystyvänsä enemmän vaikuttamaan melutason voimakkuuteen. Eräs vastaaja toi kuitenkin esille, että oma ryhmätila oli samassa yhteydessä henkilökunnan taukokuoneen kanssa, joka saattoi aiheuttaa lisääntyntä ääntä. Ruokailutilojen pedagogista merkitystä pohdittiin myös eri ikäryhmien mukaan:

Osa söi ruokasaleissa 5-6-vuotiaat niinku koululaisten kanssa ja sit pienemmät söi ryhmissä. Se toimi hyvin. Et se oikeestaa rauhotti meillä sitte niinkun. Ku pienempien kaa pääsee ryhmää syömää, nii sit ne isommat sitte pysty hyvin siellä jo toimii ja mallituttaa sinne esiopetukseen ja niinku alkuopetuksen niinku toimintarakenteisiin. Et se toimi ihan hyvin. (VH3)

Vastaajien mukaan sekä ruokalassa että omassa ryhmätilassa ruokailtaessa oli huomioitava ruokailutiloihin liittyvät pedagogiset järjestelyt ja ominaisuudet. Näiden avulla oli mahdollista edistää toimivan pedagogiikan toteutumista ruokailutiloissa.

7 VARHAISKASVATUKSEN RUOKAILUTILANTEESEEN LIITTYVÄT SÄÄNNÖT JA PERIAATTEET

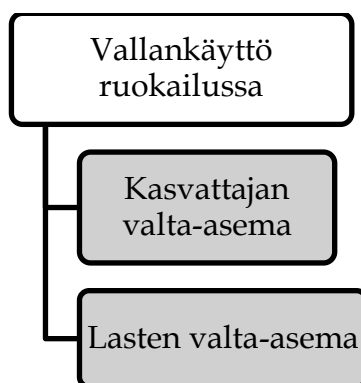
Tässä luvussa tarkastellaan toisen tutkimuskysymyksen tuloksia. Tavoitteena oli saada tietoa, millaisia sääntöjä ja periaatteita varhaiskasvatuksen ruokailutilanteeseen liittyy. Vastauksissa oli neljä ruokailutilanteeseen liittyvää sääntöjen ja periaatteiden kokonaisuutta: vallankäyttö, tiimityöskentely, hyvinvoinnin huomioiminen ja yhteiset toimintatavat ruokahetkessä. Seuraavaksi käsitellään ruokailutilanteeseen liittyviä sääntöjä ja periaatteita.

7.1 Vallankäyttö ruokailussa

Vallankäyttö ruokailussa sisälsi sekä kasvattajan että lasten käyttämää valta-asemaa. Valta-asema muodostui kasvattajan auktoriteetista, sekä lasten valinnoista ja vaikuttamisesta (kuvio 3).

Kuvio 3.

Vallankäyttö ruokailussa



Kasvattajan valta-asema. Varhaiskasvatuksen henkilöstön mukaan kasvattaja käytti valtaansa monin eri tavoin. Eroja oli esimerkiksi siinä, jokoiko ja määrittelikö aikuinen tarjoiltavan ruuan vai ei. Huomioitavaa tässä on kuitenkin korona-ajan vaikutukset ruuan jakamiseen. Pandemia-aikana kasvattajille oli

annettu ohjeistus, että aikuinen jakoi ruuan. Eroja oli siinä, kysyivätkö he ”otatko tätä”, joka johti yleisesti lapsen vastaukseen ”en”. Kasvattajan antaessa tietyn annoksen ja sanoittamalla ”ettei tarvitse maistaa, mutta voi katsella tai tutkia” tulkittiin myönteiseksi vallankäytöksi.

Kuten edellä tuotiin esille, kasvattajalla on tietty valta esimerkiksi lapsen annoskoon määrittelemisessä. Kasvattajan kannalta ”ruuan jakaminen oli, kun kysyi lapsilta annosmääriä”. Osa vastaajista toi esille lasten näkökulman ruuan annostelussa, jossa ”lapsi oppi ottamaan itse ruuan” ja ”siinä harjaantuivat esimerkiksi motoriset taidot”. Vastauksissa on nähtävillä, että henkilöstö tiedosti vallankäytön vaikutuksen. Vastaajan kokemuksia ruuan jakamisesta kuvattiin seuraavasti:

Monessa ryhmässä että lapsien ei anneta ottaa itse sitä ruokaa, kun koetaan että.. että se että se on jotenki vaikeeta. Mutta ku itse tietää omakohtasesta kokemuksesta, että 2-vuotiaskin hyvin pian oppii siihen. Niin tota.. se että annettais lasten osallistua osallistua ja oppia sitä myöten nii. (VH6)

Negatiivista vallankäyttöä esiintyi esimerkiksi siinä, että ”lapselle ei suostuttu antamaan lämmintä ruokaa, ennen kuin hän oli syönyt salaatin” ja ”edellisen työpaikan periaate, että ruokaa täytyi maistaa”. Eräs vastaaja toi esille, että kasvattajan negatiivinen vallankäyttö aiheutti ”lapsen fyysisen ja psyykkisen lamaantumisen ruokapöydässä”. Vastaajien mukaan ”ruokailun ei tulisi olla pakottamista”, ”valtataistelulla oli kauaskantoiset seuraukset”, ”tulee osata seurata tiimin muiden kasvattajien vallankäyttöä”, ”ahdistava tilanne aiheutti lapselle haluttomuutta tutustua ruokaan” ja ”pakottamisesta saattoi jäädä lapselle traumaattinen kokemus”. Osa vastaajista ilmaisi, että lapsi usein vaistosi aikuisen tarpeettoman vallankäytön. Tämä näkyi lapsessa pelon tunteena. Negatiivista vallankäyttöä esiintyi tilanteissa, joissa aikuisilla oli eri periaatteet ja niistä syntyi ristiriita seuraavasti:

[...] Öö sillee vaikka että, et jos se ei maistunu vaik se puuro tai joku niin ni sitte mä sitte itse hyväksyin sen, että lapsi sitten ottaa vaikka sitten niinku sen sijaan vaikka hedelmää. Mut sitte selkeesti siis. Tää mun yksikön kollega huomasi sen ja oli vähän sillee, et jaahas että et enks mä niinku pakottanukkaa maistaa sitä ruokaa, että. Siinä tuli selkeesti kans vähän semmonen taisto ehkä siitä, et mä toimin vähän niinku niiden semmosten ehdottoman arvon niinku vastasesti. (VH4)

Myös aikuisen omien sanojen ja tekojen ristiriitaa kuvattiin seuraavasti:

[...] Et jos sä sanot lapselle, että joo et ruoka on hyvää ja näin. Ja sit sun toisessa puheessa, sä arvosteletki sitä ruokaa vaik toiselle aikuiselle. Nii sehän vesittää sen, mitä sä oot ite halunnu lapselle opettaa. Et kaikki se mitä aikuisena sanoo, tekee tai toimii, on niinku mallina sille lapselle. Et se on niinku tosi iso vaikuttavuus. (VH7)

Yleisesti negatiivisesta vallankäytöstä tai periaatteiden vastaisista toimintamalleista puhuttiin tilanteiden jälkeen. Osa vastaajista kertoi, ettei asioita viety eteenpäin, jos vääränlaista vallankäyttöä oli tapahtunut. Syynä oli esimerkiksi talon vahvat totutut toimintatavat, jolloin asioista sanominen koettiin turhana. Osa vastaajista toi esiin lisäksi toimintatapoja, joiden kautta harjoitettiin tietynlaista auktoriteettia tai vallankäyttöä seuraavanlaisesti:

Et mä näytän ihan käsimerkillä, et hei et nyt ei, odota. Ja he tietää. Mä näytän käsillä aika paljon, mä en omaa puhettani keskeytä, vaan tai meidän kahden välistä vuorovaikutusta, vaan mä näytän kädellä, odota. (VH1)

Pakottaminen ja palkitseminen nähtiin vallankäytön välineenä, jota kasvattaja saattoi hyödyntää ruokailutilanteessa. Suurin osa henkilöstöstä painotti, etteivät hyväksy pakottamista millään tavalla. Pieni osa vastaajista ei tuonut asiaa yhtä vahvasti esille. He käsittelivät asiaa enemmän maistamisen kannalta. Kasvattaja pyysi lapsia maistamaan, mutta myös kontrolloi asian toteutuvuutta. Varhaiskasvatuksen henkilöstö kuvaili, ettei "ryhmässä ei painostettu millään tavalla", "ei painostettu tietyn juoman juomiseen", "ei pakotettu syömään tietyssä järjestyksessä", "pakottaminen lisäsi ahdistusta ruokaa kohtaan" ja "pakottaminen ei edistänyt oppimista".

Myös palkitsemista ilmaistiin vastauksissa. Ruokien arvottaminen nähtiin palkitsemisen välineenä. Vastaajan mukaan kasvattajan ei tulisi arvottaa ruokia esimerkiksi sanomalla lapselle "ettei hän saanut jälkiruokaa, ennen kuin oli syönyt muun ruuan ensin". Vastaajat painottivat eniten leivän tai näkkärin käyttöä vallankeinona saada lapsi syömään lämmintä ruokaa. Henkilöstö pohti leivän syömistä seuraavasti:

[...] Öö mä kehotan jokaista lasta, jos hän syö esim ruokaa vähemmän tai ei syö ollenkaa, et syö laps kulta kaks näkkileipää ja juo lasi maitoa. Koska se kattaa sen hiilihydraattitarpeen, niin ettei lasta väsy ja muuta. Että et näkkileipä ei ole varhaiskasvatuksessa palkkiokeino, vaan se on keino täyttää lapsen vatsaa. (VH3)

Leivän syömistä pohdittiin myös lapsen kehityksen näkökulmasta seuraavasti:

Ku me ollaa toisaalta samaa mieltä kollegan kaa siitä vaikka, että että leipä on hyvä antaa, koska jos se lapsi ei syö muuten mitään, nii et pärjää ees jollain. Mutta sit mietin ite sitte, että et sellanen ei ehkä kann silleen kauheen pitkälle, et jos lapsi niinku tottuu siihen et saa aina leivän ja ei niinku tosiaan oo.. anneta mahdollisuutta niinku että että alkais vaikka niinku totutella muihinki ruokiin. [...] (VH4)

Omat tai läheisten kokemukset ruokailusta olivat saaneet henkilöstön miettimään omaa vallankäyttöään esimerkiksi seuraavanlaisesti:

Nii se millaiset arvot niinku ihmisellä itellä on ja tämmösset niinku vanhat tottumukset tai mihin on ite kasvatettu, nii vaikuttaa varmasti myös siihen niinku niihin omiin periaatteisiin että, miten toimitaan että. (VH4)

Varhaiskasvatuksen henkilöstö painotti, ettei vallankäyttöä tulisi näkyä tai vallankäytön pitäisi olla enemmän "vuorovaikutteista", "yhdessä opittua", "kannustavaa", "kasvattajan ohjaavaa toimintaa", "lisätä lasten päätösvaltaa ruokailussa" ja "innostavuutta ruokaa kohtaan". Jatkuva äänen korottaminen nähtiin myös kuluttavana. Myönteisen vallankäytön avulla mahdollistettiin kasvattajan "tarpeettomaksi tekeminen". Tällä viitattiin lapsen kasvuun ja kehitykseen kohti itsenäisempää toimintaa.

Lasten valta-asema. Suurin osa vastaajista ilmaisi, että lapsella oli päätösvalta ruuan suhteen. Oman annoskoon määrittelyminen nähtiin oleellisesti kuuluvan lapsen itsemääräämisoikeuteen. Vastauksissa korostettiin "ettei aikuinen pysty määrittämään lapsen annoskokoa" ja "oman annoskoon määrittelyminen oli lapsen edun mukaista". Oman annoskoon määrittelyä kuitenkin haastoi edellä käsitelty kasvattajan vallankäyttö ja korona-ajan ohjeistus.

Oman annoskoon määrittelymisen lisäksi vastauksissa ilmaistiin, että lapsella oli oikeus päättää maistaako hän ruokaa vai ei. Vastauksissa kuvailtiin erilaisia asioita, jotka vaikuttivat ruuan maistamiseen: "kulttuurilliset erot", "ruoka näytti, haisi ja maistui oudolta", "ei ollut totuttu kyseiseen

ruokaan”, ”erilainen suutuntuma”, ja ”erilainen makuprofiili samasta ruuasta”. Näin ollen lapsen maistamispäätökseen vaikutti moni asia. Yleisenä linjauksena oli, että kaikkea tarjolla olevaa ruokaa otetaan lautaselle ja ne asetellaan lapsen pyytämällä tavalla. Loppujen lopuksi lapsi teki pöydässä ratkaisun, maistaako hän kyseistä ruokaa vai ei. Henkilöstö kuvaili lapsen päätöstä seuraavanlaisesti:

[...] Et niinku tarjoillaan kaikkee mitä tarjolla on, mut lapsi päättää sit kuinka paljon hän mitäkin syö.. (VH2)

Nii me oltii sitte ite ihan tietosesti tehty sillä tavalla kaikkien lasten kans, että mitään ei tietenkää ollu pakko syödä. Mut et annetaan sille lapselle kaikkee siihen lautaselle ja lapsi saa sitte itse päättää siin omalla paikalla, et syökö hän mitää vai maistaako hän mitään tai. (VH5)

Pieni osa vastaajista nosti esille lasten tietoisuuden omista oikeuksistaan ruokailussa. Tähän kuului ”oikeuksista keskusteleminen” ja sitä kuvailtiin erään vastaajan vastauksessa seuraavanlaisesti:

Et jokainen todella tietää oikeutensa siinä ruokailussa ja mun mielestä on tärkeitä aikuisen puhua lapsen oikeuksista ruokailun suhteen. Ja siihen kuuluu esimerkiks oikeus valita syönkö vai en. Et se on niinku lapsen perusoikeus, että et jos ei syö siinä tilanteessa, nii syö sitte seuraavalla ruualla. (VH3)

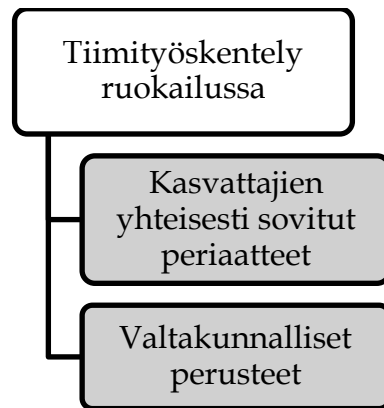
Osan mukaan myös lapsi pystyi näyttämään valtaansa eri tavoin:

Ja ku myöskin ruokailu ja syöminen on sellanen missä lapsi pystyy niinku näyttää omaa valtaansa välillä, et niinku just et jos päättää olla syömättä. Et niinku mistä tälläset niinku sit johtuu. Onks se sit vaa et lapsella ei oo nälkä vai onks joku reaktio siihen, mitä niinkun on siinä tilanteessa tapahtunut tai muuta. (VH2)

Näissä tilanteissa kasvattajan tulisikin pohtia, johtuuko lapsen vallankäyttö ruokahaluttomuudesta vai jostain muusta reaktiosta.

7.2 Tiimityöskentely ruokailussa

Tiimityöskentelyn periaatteisiin kuuluivat yhteiset ja valtakunnalliset perusteet toimintamalleissa. Kasvattajien tulee osata hyödyntää sekä valtakunnallisia, että yhteisesti sovittuja ryhmän periaatteita (kuvio 4).

Kuvio 4.*Tiimityöskentely ruokailussa*

Kasvattajien yhteisesti sovitut periaatteet ilmenivät suurimmassa osassa vastauksissa. Periaatteet sisälsivät vastaajien mukaan ”yhteisymmärrystä ruokailun toimintatavoista”, ”mahdollisuuksista yhteiseen keskusteluun” ja ”kaikkien kasvattajien yhtäläinen osallistumisen keskusteluun”. Kasvattajien yhteisymmärrys ruokailun toimintavoista oli merkittävin tekijä periaatteiden rakentumisessa. Vastaajat ilmaisivat yhteisymmärrystä esimerkiksi ”vastuun jakamisena”, ”tiimin yhteisymmärryksenä ruokailun periaatteista” ja ”yhteiset periaatteet auttoivat sijaisia toimimaan ruokailussa”. Toimintatapojen ääripäitä kuvattiin henkilöstön vastauksessa seuraavasti:

Tiimitasollahan mä tietysti tuon, puhun tästä ku runebergi. Että tota. Et käydään hyvin tarkasti niitä läpi niitä tilanteita ja mä tuon ihan siis konkreettisesti esille, että tässä on kaksi tapaa. On se autoritäärinen tapa ja sit on tää niinku sensitiivinen lapsilähtöinen tapa. Että mä että et et, meillä toimitaan näin ja mä perustelen sen pedagogisesti. (VH3)

Periaatteiden puuttuminen tai ristiriita näyttäytyi ruokailussa tai työskentelyssä ”yhteisen sääntöjen puuttuminen hämmensi lapsia”, ”tehdessä keikkaa toiseen ryhmään saattoi törmätä ristiriitaisuuksiin”, ”kielimuuri saattoi estää ymmärtävyyttä keskustelussa, joka näkyi toiminnassa” ja ”toivottomuuden tunteena”. Yksi kuvaili, ettei tiimityöskentely toimi yhden ihmisen varassa seuraavasti:

Nyt meidän ryhmässä, et mä oon yrittäny siihen ja ollaan saatu sitä ruokailua rauhoittumaan paljon siitä, mitä se oli nyt oli syksyllä, et tota. Mut se se kun se vaatii koko tiimin, nii tekee siit haastavaa. Että jos sä ite oot innostunu ja pidät sitä tärkeenä, et jos muut ei ole sitä niin. Se on vähän. Et toivottomalta välillä tuntuu. (VH6)

Vastaajat kuvailivat yhteisen keskustelun tärkeyttä esimerkiksi ”haluna käydä pedagogista keskustelua tiimin kanssa”, ”keskustelun yhteytenä”, ”arjen pedagogisten keskusteluiden tärkeytenä”, ”yhteisen keskustelun tärkeys tiimi – ja talotasolla” ja ”omien toimintatapojen kyseenalaistaminen ja muutokset”. Oleellista oli yhdessä toimiminen. Osa vastaajista ilmaisi, että periaatteiden muokkaantumiseen vaikutti, oliko kyseessä uusi vai vanha tiimi. Vastauksista ilmeni keskusteluyhteyden olevan avainasemassa, jos kasvattajilla oli erilaiset periaatteet tiettyyn asiaan. Joskus tarvittiin yhteisen keskustelun lisäksi ylemmän tahon apua, jotta asioihin saatiin vertaistukea ja uutta näkökulmaa.

Nimenomaan ja kaikkien pitää pystyä niinkun tavallaan allekirjottaa ne toimintatavat, mitä siel niinku toteutetaan. Ja sitä niinku yhteisymmärrystäkään ei niist saada, ilman sitä yhteistä keskustelua. Et eihän se mee niin, et opettaja niinku sanoo et näin toimitaan, vaan kyl se vaatii sitä niinku pohdintaa ja keskustelua yhdessä. (VH2)

Sit tän keskustelun jälkeen, niin tota öö tää varajohtaja sit laitto ihan sähköpostia ku hän huomasi, että et meillä on vähän niinku erilaiset miten ajatellaan tästä asiasta. [...] Ja just tälle sitä ite itekki jäin miettimään sitä, et nyt me ollaa tiiminkaa niinku eri mieltä tästä asiasta, että mitenköhän me saatais semmonen ratkasu. Et me ei vaikka toimittais eri tavalla kasvattajina, koska on tärkeitä et se tiimi toimii yhdessä niinku samojen arvojen mukaisesti ja. Ja ja et ne toimintatavat ois samat tietyissä asioissa. (VH4).

Osassa vastauksissa ilmeni, että lastenhoitajat jäivät usein pedagogisen keskustelun ulkopuolelle. ”Vaikka pedagoginen vastuu oli opettajalla, niin silti muidenkin työntekijäryhmien tulisi osallistua pedagogiseen keskusteluun”. Tämä tapahtui enimmäkseen talon yhteisissä pedagogisissa palaverissa. Ketään ei tulisi jättää ulkopuolelle, koska lastenhoitajien osaamista tulisi hyödyntää ruokailua koskevissa pedagogisissa keskusteluissa. Eräs vastaaja painotti, että talon kaikkien ryhmien tulisi keskustella johdonmukaisista toimintatavoista:

Et ryhmät niinku keskenään myös sopii, et miten me edistetään sitä johdonmukaisesti eteenpäin. Et nytte mä oon törmänny semmosee et. Pienissä on tietyt tavat. Sit mennää seuraavaa ryhmään on tietyt tavat. On saanu voidella

näkkärin. Sit ku hypätään eskareihin, nii sit ei saakkaa enää voidella näkkäreitä.
(VH7)

Valtakunnalliset perusteet. Varhaiskasvatus - ja esiopetussuunnitelman perusteet kuuluvat varhaiskasvatustyöhön. Alle puolet haastatelluista kuvaili varhaiskasvatussuunnitelmien omaksumista, sekä vaikuttavuutta omaan ja tiimin toimintaan. Tätä kuvailtiin, miten eri sukupolvilla ja talon työntekijöillä oli vaikeuksia omaksua uusittuja valtakunnallisia periaatteita. Omien ja valtakunnallisten periaatteiden ollessa linjassa, työskentely tapahtui toimivien mallien mukaisesti. Valtakunnalliset periaatteet nähtiin kuuluvan tiimityöskentelyn periaatteisiin, koska jokaiselle toimintatavalla on peruste.

Alle puolet vastaajista kuvaili, että heidän toimintansa taustalla oli valtakunnalliset periaatteet. Näitä kuvailtiin tiimityöskentelyssä ja ruokailun toimintatavoissa ilmauksin ”omat arvot ja toimintatavat olivat hyvin linjassa vasun kanssa”, ”helpotti asioiden sopimista yhteen” ja ”ristiriitaisuudet vasun kanssa aiheuttivat haasteita”. Yhteisen linjauksen nähtiin rakentavan toimivia periaatteita tiimityöskentelyyn, mutta sitä tulisi olla vielä enemmän:

Itseasiassa jos me aatellaan meiän varhaiskasvatussuunnitelmaa tai meiän varhaiskasvatuksen ruokasuosituksia. Nii mä toimin oikeestaan tarkalleen niinku sen ruokasuosituksen ja ruokaohjeistuksen mukaisesti. Mut se ei vaan jotenki ota semmosta riittävää tuulta alleen, niinku työkentällä. Että et se niinkun ois niin tärkeätä muistaa. (VH3)

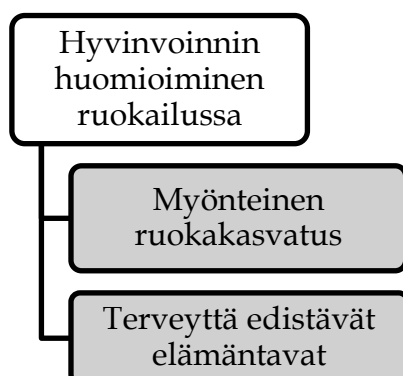
Pieni osa vastaajista kuvaili periaatteiden omaksumisen vaikeutta. Eri sukupolven edustajilla nähtiin vaikeuksia ”omaksua”, ”ottaa tietoa vastaan” ja ”saada käytännössä omaan toimintaan”. Omaksuminen ei ollut ainoastaan eri sukupolven edustajien haaste, vaan näkyi myös esimerkiksi nuorempien kohdalla. Tämä saattoi aiheuttaa tietynlaista haastetta, kun työpaikassa työskenteli eri sukupolven henkilöitä.

7.3 Hyvinvoinnin huomioiminen ruokailussa

Vastauksissa ilmaistiin ruokailuun liittyviä periaatteita hyvinvoinnin huomioimisena. Myönteinen ruokakasvatus ja terveyttä edistävät elämäntavat nähtiin oleellisina hyvinvoinnin huomioidussa. (kuvio 5).

Kuvio 5.

Hyvinvoinnin huomioiminen ruokailussa



Myönteinen ruokakasvatus. Osa vastaajista toi esille, että ruokailutilanteen nähtiin parhaimmassa tapauksessa "vahvistavan koko elämän kantavaa itsestä huolehtimista". Vastaajat ilmaisivat, että haluavat myönteisellä ruokakasvatuksella tarjota lapselle "myönteistä ruokakokemusta", "kannustaa myönteiseen ruokasuhteeseen ja "lisätä lasten uteliaisuutta ruokaa kohtaan". Myönteisen ruokakasvatuksen merkitystä tuotiin esille myös seuraavasti:

Mun mielestä se vahvistaa sitä niinku. Toivottavasti koko elämän kantavaa, semmosta niinku itsestä niinku huolehtimista tai tämmöstä että. Se että jo pienestä asti panostetaan niinku aikuisena tietosesti, sen lapsen ruokasuhteeseen. Nii on niinku iso iso asia ja pitkälle kantava asia. Ja toivottavasti niinku vaikuttaa siihen hyvällä tavalla, eikä tuu niitä semmosii ahdistavia asioita. (VH7)

Ruokailun oppimiskokemuksia kuvailtiin eräänlaisena päämääränä, johon myönteisellä ja terveyttä edistävällä ruokakasvatuksella pyrittiin. Vastaajat korostivat "ruokailukokemuksesta syntyvää iloa" ja "lapsen lisääntyntä uteliaisuutta ruokaa kohtaan". Lasten oppimiskokemukset lisäsivät myös kasvattajien kokemaa onnistumisen tunnetta.

Ja sille lapselle syntyy sellanen ilo siitä syömisestä. Hän niinku innolla maisteli kaikkee, niinku ihan omatoimisesti. Hän tosi ilosesti aina niinku oli, et hei katso mä maistan. Ja sit jotenki kaikista niinkun.. tää on ehkä ylpein niinkun tai sellanen niinku kohta mun työuralla, josta mä voin olla kaikista ylpein niinku [...] (VH2)

[...]Nii hänki on välil jopa niinku ottanu sen haarukan käteen ja ihan omatoimisesti alkanu tunnustelemaa vaikka sitä spaghettia, vaikka se ei oo menny suuhun asti.

Kuitenki tämmönen et on kokeillu. Nii se et että se oma et et mahdollisesti omalla toiminnalla on saanu myös tämmöstä aikaan, on niinku palkitsevaa mutta. (VH4)

Terveyttä edistävät elämäntavat pitivät sisällään terveellisten elintapojen omaksumisen. Tämä menee osaltaan yhteen myönteisen ruokakasvatuksen kanssa, koska kasvattajat pyrkivät tukemaan lasten terveellisiä elintapoja. Kasvattajan tuella nähtiin olevan yhteyttä lasten terveellisten elintapojen omaksumiseen:

Vaa miten syödään niinku terveellisesti ja hyvin niin, nää on ainaki tämmösset terveelliset elintavat. Et ruokailu on kuitenkin tärkeä osa niinku sitä, että miten voi ja myös sillee että, myös sillee niinku öö ylipainon ennaltaehkäisemisen kannalta niinku tosi tärkeä. Niin nii se että, että tota tukis tukis tota niinku siinä sit tota niinku ruokailutilanteessa. (VH4)

Terveelliset elintavat näkyivät lasten päivärytmissä, kun säännöllinen ateriarytmi koostui aamupalasta, lounaasta ja välipalasta. Terveellisten elintapojen omaksumisessa eräs vastaaja toivoi muutosta ruokien suhteen:

[...] Vähemmän esimerkiksi vaaleeta leipä, et meil on melkee joka päivä vaalea leipä niinkun tarjolla. Et niinku semmost pitkäkestosempaa hiilihydraattia enemmän lapsille, et ois niinku ruisleipää ja tämmöstä. Ja myös esimerkiksi paistettuja kasviksia, niitä on ehkä kerran kuuteen viikkoon. Ja siin on aika vaikeeta opetella sitä keitettyjen kasvien niinkun merkitystä ruokavaliossa, jos niit ei oo aktiivisesti tarjolla [...] (VH3)

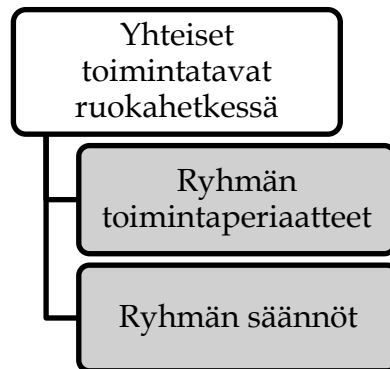
Osassa vastauksissa myönteisellä ja terveyttä edistävällä ruokakasvatuksella nähtiin vahvaa yhteyttä hyvinvoinnin periaatteiden jatkumiseen tulevaisuudessa.

7.4 Yhteiset toimintatavat ruokahetkessä

Yhteiset toimintatavat ruokahetkessä rakentuivat ryhmän toimintaperiaatteiden ja sääntöjen kautta. (kuviokuva 6).

Kuvio 6.

Yhteiset toimintatavat ruokahetkessä



Toimintaperiaatteita ilmaistiin vastauksissa positiivisena ilmapiirinä ja yhteisöllisyytenä ruokahetkessä. Henkilöstö kuvaili positiivista ilmapiiriä ruokailussa "miellyttävänä tilanteena", "ruuan kunnioittamisena", "rentona ilmapiirinä", "positiivisena puheena ruuasta", "turvallisena ympäristönä" ja "kehopositiivisena ajatteluna".

Mä halusin jotenki, et se ruokailutilanne pysyis semmosen turvallisena, et et me aikuiset ei lähetä niinku arvottaa sitä ruokaa ja ihmettelemään esimerkiks kovaa ääneen, et voi että minkäs näköstä tää nyt on. Vaikka sä mielessäs ajattelisitki, et apua mitähän toi on. Vaan et sit pidettiin aina semmonen niinku positiivinen ja semmonen hyvä fiilis. (VH5)

Ruokailun toimintaperiaatteissa arvostettiin positiivista ilmapiiriä. Vastauksissa kuvailtiin myös tilanteita, joissa positiivinen ilmapiiri ei toteutunut. Enimmäkseen kyseiset tilanteet liittyivät eri ruokien ja ruokavalioiden kunnioittamiseen ja hyväksymiseen. Suurin osa vastaajista toi esille, että heidän ryhmässään esiintyi eri kieli- ja kulttuuritaustaa. Tämä lisäsi vastaajien mukaan "eri ruokavalioiden", "vierautta päiväkodissa tarjoiltavaan ruokaan", "kotona oli totuttu syömään erilaista ruokaa" ja "sekä toisten arvottamista ruuan kautta". Kuvailut ruokien ja ruokavalioiden erilaisesta hyväksymisestä korostivat, kuinka tärkeää on hyväksyä ja keskustella

lisääntyneistä ruokavaliomuutoksista. Tätä tuotiin henkilöstön vastauksissa esille seuraavasti:

He saattaa kysyä niinku aikuiselta, et syötkö säkin sianlihaa ja sitku sanoo et syö, niin tota sit ne on et yök. Et näin, mut kyl me siit puhutaan jatkuvasti ja just siitä tuomitsevuudesta, että ihmiset on erilaisia ja erilaiset ruuat maistuu että.. Että ei se tee meistä yhtään huonompaa ihmistä, mitä sä syöt. (VH1)

Nii tääki kans ku ruokavalioki voi olla semmonen tietyl tapaa erottava niinkun asia ja et siinä voi kans ehkä voi ehkä joutuu kiusatukski tai kuitenkin leimatuks tai sillee nii. Ehkä että et se aikuinen ei ite tee vaikka numeroo siitä, että jos jollain on erityisruokavalio nii, sitä kautta lapsetki oppii myös siihen niinku semmosseen suvaitsemiseen ja hyväksymiseen ja tälle. [...] (VH4)

Yhteisöllisyys ruokahetkessä rakentui ilmauksien mukaan kiireettömyydestä, läsnäolosta ja avoimesta keskustelumahdollisuudesta. Vastauksissa pidettiin oleellisena kasvattajan ja koko ryhmän läsnäoloa ruokahetkessä. Vastaajat kuvailivat läsnäolon vaikutusta esimerkeillä ”aikuisen aktiivinen läsnäolo auttoi lasta pysymään ruokapöydässä”, ”läsnäolo loi vuorovaikutusta” ja ”läsnäololla välitettiin hyviä ruokatapoja”.

Läsnäolo mahdollisti myös avoimen keskustelun ilmapiirin. Läsnäolon ja keskustelun kautta mahdollistettiin vastaajien mukaan ”avointa keskustelua, joka vei pois ruokailun mekaanisuudesta”, ”vuorovaikutteinen keskustelu auttoi lasta keskittymään ruokailuun” ja ”vuorovaikutteisuuden kautta lapsi oli eri tavalla ruokailussa läsnä”. Läsnäoloa ja avointa keskustelua kuvattiin seuraavasti:

Jotenki tuntuu, et ku ite mä oon semmonen, että mä vuorovaikutan paljon esimerkiksi lasten kanssa ja me keskustellaan paljon siitä ruuasta. Nii se sen huomaa kyllä siinä, että ku se laps on siinä ihan erilailla, tulee siihen mukaan ja keskittyy siihen syömiseen ja on. Kun se et jos et sä et sille puhu siinä oikeen mitään. Niin se on hyvin nopeeta, eikä jaksaa siinä ja et tota. Se on se et jos sä itse pidät tärkeenä sitä ruokailuhetkeä. (VH6)

[...]Nii sitku lapset, et mikset sä syö tota. Nii mä oon ihan sanonu, et mä harjottelen, et mä söin yhden tomaatin. Et enempää en halua. Nii seki, et lapsille sanoo tai selittää rehellisesti, et aikuinenkaa ei tykkää kaikesta. Seki on ihan okei. (VH5)

Ryhmän säännöt ilmaistiin hyvien käytös - ja pöytätapojen kautta. Henkilöstö kuvaili näitä esimerkiksi toisten kunnioittamisena ja auttamisena, ruokarauhana, sekä oman vuoron odottamisena. Jokainen vastaaja ilmaisi sääntöjä, joita olivat muun muassa ”ruokavälineiden käyttäminen”, ”ei syljetä ruokaa”, ”ei tönäistä

ruokalautasta”, ”ei tiputeta ruokailuvälineitä”. Ruokailuvälineiden käytön suhteen nostettiin esiin kulttuurilliset erot. Lapsille tuotiin esille, että kulttuureissa oli eroja sen suhteen, käytetäänkö siellä esimerkiksi haarukkaa ja veistä. Osa vastaajista korosti vahvemmin, että ryhmän sääntöihin kuuluivat ruokailuvälineiden opettelu ja käyttö, joka on osa suomalaista kulttuuria.

Öö lautasen pöytään niin ni sitä ei voi niinku tota tällee tönästä tai sillee, et ei voi niinku tällä tavalla niinku. [...] Ja ku on tämmössiäki, jol on menny ruokailussa, vaikka että että et sitä ruokaa on sit, et se on ollu suussa ja sitä on vaan syljetty, et syljetty tai tälleen, nii sekää ei oo semmosta esteettistä katottavaa. [...] (VH4)

Osa vastaajista toi esille auttamisen olevan vahvinta ryhmissä, joissa oli eri ikäisiä lapsia. Toisten auttamista oli harjoiteltu säännöllisesti, jonka tuloksena se tapahtui kyselyn aikana ilman pyytämistä. Toisten kunnioittamista kuvailtiin ilmaisuilla ”toisia ei potkittu tai häiritty ruokapöydässä, vaan kaikille mahdollistettiin ruokarauha”. Osa vastaajista korosti ryhmän sääntöihin kuuluvan, ettei ”aikuiset juttele pöydässä keskenään”, ”kaikki ei tykkää kaikista ruuista” ja ”keskustelua ruuan jättämisestä. Osassa vastauksissa korostui, että henkilöstöllä oli usein taipumus puhua keskenään ruokailussa. Käyttäytymiseen liittyi myös ruokailusta poistuminen, johon pyydettiin aikuiselta lupa. Lapsi saattoi käydä itsenäisesti vessassa ja palata takaisin ruokapöytään odottamaan muita. Myös oman vuoron odottaminen nähtiin hyvänä käytöstapana. Auttamisesta ja luvan pyytämistä kuvattiin seuraavasi:

[...] Ja sitte isommat saattaa justii, että nousee pöydästä ja sanoo ”et vien nyt lautaseni, tarvitseeko joku apua” Nii hän saattaa ottaa pienemmän sieltä mukaan, jonka kanssa hän sitte harjottelee lautasen tyhjentämistä. Ja nää tulee heiltä ihan päivittäin automaattisesti itseltänsä. Et toki ne on alkuun työstetty siis, iso prosessi siellä. Mutta mut se on joka päivästä automaattista heillä niinkun. (VH3)

Ja sitte myös semmonen lähtökohta on niinku hyvä, että sitku jompi kumpi aikuisista on syöny tai joku aikuisista. Niin sit saa vasta sitte poistua siitä pöydästä, pöydästä. [...] Ja just että ei, et ihan tähän käytöstapoihin liitty et ei justinsa potkita tai häiritä kaveria tai laiteta jalkoja toisen puolelle tai niinku tällee näin päin pois että. (VH4)

Tutkimustulokset lisäsivät tietoa varhaiskasvatuksen henkilöstön kokemuksista ruokailun pedagogiikasta, sekä siihen liittyvistä säännöistä ja periaatteista. Vastaajat liittivät ruokailun pedagogiikkaan toimet, kuten tukimenetelmät, sekä

lasten opettamisen ja oppimisen. Ruokailutilojen pedagoginen merkitys muodostui tiloihin liittyvistä järjestelyistä ja ominaisuuksista. Tuloksissa korostui se, että ruokailutilanteen sääntöihin ja periaatteisiin liittyi vahvasti vallankäyttö ja yhteiset toimintatavat ruokahetkessä. Pohdinnassa tuon esille tutkimukseni tuloksia, sekä vertaan niitä aiempiin teorioihin ja tutkimustuloksiin.

8 POHDINTA

8.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tutkimuksessa tarkasteltiin varhaiskasvatuksen henkilöstön kokemuksia siitä, millaista pedagogiikkaa ruokailussa on, sekä millaisia sääntöjä ja periaatteita ruokailuun liittyy. Tutkimusaineisto koostui haastatteluilla kerätyistä vastauksista. Vastauksista selvisi, että varhaiskasvatuksen henkilöstö piti ruokailutilannetta pedagogisesti erittäin merkittävänä. Tuloksista kuitenkin ilmeni myös, että aiheesta puhutaan vielä liian vähän.

Ensimmäinen tutkimuskysymys liittyi ruokailun pedagogiikkaan. Saaduista vastauksista muodostui selkeä kuva ruokailun pedagogisista toimista ja ruokailutilojen pedagogisesta merkityksestä. Keskeisin tutkimustulos oli, miten henkilöstö koki lasten opettamisen ja oppimisen eri aisteja hyödyntämällä, sekä ruualla leikkimällä. Tämän lisäksi tulokset osoittivat, kuinka avainasemassa ruokailutilat ovat pedagogiikan toteutumisen kannalta. Ruokailutilana toimi erillinen ruokala tai oma ryhmätila, jolloin pedagogiikan toteutumista pohdittiin näiden tilojen näkökulmasta.

Tutkimustuloksista ilmeni, että eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten osuus on lisääntynyt. Tämä vaati runsaan kuvatuon hyödyntämistä. Karilan (2013, s. 12) mukaan varhaiskasvatuksen pedagogiikka mahdollistaa yhteiskunnan ja kulttuurin tuoman muutoksen huomioimisen. Lisääntynyt eri kieli- ja kulttuuritaustaisuus vaati varhaiskasvatuksen pedagogikalta erilaisia toimintatapoja, jotta lapset oppivat ruokakäytän teistä ja tarjoiltavasta ruuasta. Runsas kuvatuki mahdollisti ruokailun ja ruuan sanoittamisen niiden lasten kohdalla, joiden äidinkieli ei ole suomi. Runsasta kuvatukea hyödynnettiin myös eri ikäryhmissä, joissa sana- ja kielivarasto ei ollut täysin kehittynyt.

Tutkimustuloksissa nousi vahvasti esiin lasten oppiminen ruokailussa. Oppiminen tapahtui eri oppimismenetelmillä, kuten aisteilla, leikillä, osallisuudella ja malliesimerkillä. Ojansivun ja Sandellin (2014, s. 54) mukaan lähestyttäessä ruokailua aistipohjaisesti, voitiin mahdollisesti edistää

ruokakulttuuria ja lasten uteliaisuutta ruokaa kohtaan. Tutkimuksessani henkilöstö kertoi myönteisistä kokemuksistaan lähestyttäessä ruokailua eri aisteilla. Esimerkiksi eri kulttuuritaustaiselle lapselle päiväkodissa tarjoiltava ruoka saattoi näyttää erilaiselta, kuin kotona syöty ruoka. Tällöin lapsi tarvitsi eri tapoja tutustua ruokaan omalla tavallaan.

Ojansivun ja Sandellin (2014) lisäksi eri kansainväliset tutkimustulokset myötäilivät makualtistuksen antamaa mahdollisuutta lisätä lasten hyväksyntää eri ruokia kohtaan. Nekitsingin ym. (2018, s. 60–64) tuloksissa nostettiin esiin, että varhaisvuosina voitiin lisätä erilaisia asianmukaisia oppimistekniikoita, kuten toistuvaa makualtistusta. Myös Young ym. (2003, s. 338) tutkimustulokset osoittivat lasten lisääntyntä hyväksyntää ruokiin usean toiston jälkeen. Näiden lisäksi myös Ojansivu ja Sandell (2014, s. 51) totesivat lasten tarvitsevan yksilöllisen määrän maistamiskertoja. Tutkimuksessani esiintyi ristiriitaisuutta eri aisteilla oppimisesta. Sormiruokailu nähtiin myönteisenä asiana, jonka avulla lapsi pääsi tutustumaan ruokaan. Toisaalta vastauksista ilmaistiin, että ruokailuvälineet kuuluivat oleellisesti ruokailuun, eikä sormilla kuulunut syödä.

”Ruualla ei saa leikkiä” on varmasti sanonta, jonka kaikki tietävät. Osa vastaajista ilmaisi muuttaneensa kantansa ruualla leikkimisen suhteen. Tiettyjen rajojen sisällä ruualla leikkiminen edisti lasten uteliaisuutta ruokaa kohtaan ja parhaimmassa tapauksessa edisti lasten ruokailua. Valtion ravitsemusneuvottelukunnan (2018, s. 15) mukaan ruokailuympäristö nähtiin merkittävänä sen suhteen, antoiko se lapselle mahdollisuuden harjoitteluun ja oppimiseen. Miksi kieltää ”ruualla leikkiminen”, jos se auttoi lasta esimerkiksi tekemään ja tunnistamaan ruuasta syntyviä eri muotoja, kuten ympyröitä.

Tutkimuksessani ruokailutilojen pedagoginen merkitys näkyi ruokailutiloihin liittyvissä järjestelyistä ja ominaisuuksissa. Ruokailutila- ja ympäristö voi edistää tai estää pedagogiikkaa ruokailussa. Sekä Lindbergin (2014, s. 231) että Lehdon (2020, s. 5–6) tutkimustulokset nostivat esille ympäristön olevan liian vähäisesti tutkittu suomalaisessa varhaiskasvatuksessa. Lehto (2020, s. 5–6) korosti väitöstutkimuksessaan, että ruokailuympäristö määrittää lasten ruokailukäytäntöjä. Tutkimuksessani varhaiskasvatuksen

ruokailu tapahtui erillisessä ruokalassa tai omassa ryhmätilassa.

Suurin osa vastaajista puolsi omassa ryhmätilassa tapahtuvaa ruokailua. Oma ryhmätila mahdollisti omat aikataulut, joustavuuden ja ryhmätilan tai tilojen muokkaamisen. Ruokalassa pedagogisen haasteen toi erityisesti aikataulun porrastus ja joustamattomuus. Tästä huolimatta ruokala nähtiin myös positiivisena lasten osallistumisen ja koulupolun jatkuvuuden kannalta. Riippumatta siitä tapahtuiko ruokailu ruokalassa tai omassa ryhmätilassa, oli äänentasa tarkkailtava, koska sillä oli vaikutuksia ruokailun sujuvuuteen. Omassa ryhmätilassa oli helpompi vaikuttaa äänentasaan. Myös Atanin ym. (2016, s. 2036) tutkimustuloksissa tuotiin esille korkean melutason olevan yleinen ja suuri ongelma päiväkodeissa.

McNeilin ja Borgin (2018, s. 229) tutkimustulokset nostivat esille, että liian vähäiset tutkimustulokset oppimisympäristöistä saattoivat vaikeuttaa pedagogisesti toimivan tilan suunnittelua. Tulokset ovat samansuuntaisia tutkimukseni tulosten kanssa. Ruokailutiloista puhuttaessa tuotiin esille, että sillä oli mentävä mitä oli. On siis myös henkilöstöstä kiinni, millä tavoin ruokailuympäristöä hyödynnettiin ja muokattiin pedagogisesti toimivaksi. Tulokseni osoitti samaa, kuin Sheridanin (2001, s. 79–80) tulokset. Hänen tulostensa mukaan eri esikouluissa oli eroja opettajien suhtautumisessa fyysisiin resursseihin.

Tutkimukseni toisena tavoitteena oli selvittää ruokailuun liittyviä sääntöjä ja periaatteita. Merkittävin tulos oli vallankäytön ja läsnäolon merkitys. Varhaiskasvatuksen ruokailussa esiintyi sekä positiivista että negatiivista vallankäyttöä. Negatiivisella vallankäytöllä, kuten pakottamisella saatettiin vaikuttaa lasten kehittyvään ruokasuhteeseen. Kasvattajien läsnäololla oli taas myönteinen vaikutus ruokailun sujuvuuteen ja lasten keskittymiskykyyn. Ruokakäsityksiin viitattiin ruokatavoilla- ja arvoilla, jolloin säännöt ja periaatteet kuvastavat niiden taustalla olevia arvoja. Tutkimustulokseni sisältävät myös arvoja, vaikka tutkimuskysymyksessä viitattiin sääntöihin ja periaatteisiin.

Turjan ja Vuorisalon (2017, luku 2) mukaan aikuisilla on enemmän valtaa lasten osallisuudessa. Tutkimuksessani henkilöstö kuvaili tilanteita, joissa

vallankäyttöä tapahtui negatiivisella tavalla. Negatiivinen vallankäyttö vaikutti mahdollisesti lapseen sekä fyysisesti että henkisesti. Tuloksissa korostui, että jokaisen kasvattajan tulisi pohtia omaa vallankäyttöään ruokailussa. Kasvattaja saattoi käyttää valtaansa sanoilla, teoilla, palkitsemisella tai pakottamisella. Valtion ravitsemusneuvottelukunnan (2018, s. 24) sekä Ojansivun ja Sandellin (2014, luku 3.3) että omien tutkimustulosteni mukaan ruuan kontrollilla, palkitsemisella tai pakottamisella ei nähty myönteisiä vaikutuksia lapsen itsesäätelyyn tai myönteiseen ruokakokemukseen. Tutkimustuloksissani korostui, että myös lapsi pystyi käyttämään valtaa, esimerkiksi syömättömyydellä. Tällaisissa tilanteissa olisikin tärkeää pohtia, miksi vallankäytöllä oli ajauduttu tilanteeseen, jossa lapsi ei syö. Suurin osa vastaajista ei hyväksynyt millään tavalla pakottamista. Pieni osa ei tuonut asiaa yhtä vahvasti esiin, vaan käsitteli sitä enemmän maistamisen näkökulmasta, jolloin kasvattaja kontrolloi sen toteutumista.

Ruulla palkitsemisen vaikutuksista on kansainvälisissä tutkimuksissa ristiriitaisia tuloksia. Newmanin ja Taylorin (1992) tulosten mukaan palkitseminen voi mahdollisesti johtaa kielteisiin mieltymyksiin ruuasta. Hornen (2011) tuloksissa palkitseminen voidaan nähdä toimintakeinona, jolla voidaan saada muutosta pienten lasten hedelmien ja vihannesten syömiseen. Osa vastaajista pohti palkitsemista näkkäri- ja leipäkulttuurin kautta. Asiaan vaikutti se, edistääkö palkitseminen vai estääkö se lapsen kehitystä oppia syömään monipuolisemmin. Samalla leivän ajateltiin kattavan lapsen energiantarvetta, jolloin lapsi jaksoi seuraavaan ruokaan asti. Vastauksissa korostui kuitenkin, ettei lapsia jätetty nälkäiseksi, vaikka annostelun määrää pohdittiin. Tysoen ja Wilsonin (2010, s. 105) mukaan liian vähäinen ruuan saanti lapsuudessa voi vaikuttaa kasvuun, kehitykseen ja ruokailutottumuksiin. Onkin hyvä pohtia, voiko kasvattajan vallankäytöllä olla vaikutusta lasten vähäiseen ruuan saantiin.

Tutkimustuloksissani ilmeni eroja annoskoon määrittelemisen ja jaon suhteen. Osa varhaiskasvatuksen henkilöstöstä jakoi ruuan kysymällä lapselta, "kuinka paljon hän haluaa" tai "otatko tätä". "Otatko tätä" kysymysmuoto nähtiin haitallisena, koska silloin lapsi automaattisesti

vastasi "en". Suurin osa vastaajista jakoi lapsille ruuan. Tähän vaikutti myös pandemia-aika, jolloin ohjeistus määräsi aikuisen jakamaan ruuan. Glaserin (2019, s. 236) tulosten mukaan varhaiskasvatuksen ruokailu sisälsi ennalta määrättyjä ruokia, jolloin etusijalle nousi tarkat ruokasäännökset. Myös Ojansivu ja Sandell (2014, s. 50), sekä omat tutkimustulokseni nostivat esille, että lapsilla oli rajallinen mahdollisuus vaikuttaa tarjoiltavaan ruokaan.

Tuloksien mukaan yleisenä linjauksena oli, että kaikkea tarjoiltavaa ruokaa otettiin lautaselle. Lopulta lapsi teki itse pöydässä päätöksen syökö vai ei. Tutkimustulokseni ovat yhtenäisiä Ojansivun ja Sandellin (2014) näkemysten kanssa lapsen päätösvallasta ruokailussa. Glaserin (2019, s. 236) tulosten mukaan nykyaikana ihannoidaan lasten aktiivista osallisuutta ja osallistamista. Tämän tulisi näkyä lasten päätösvallassa, ruuan ottamisessa ja annoskoon määrittelyssä, jota myös osa vastaajista toivoi lisää ruokailutilanteeseen.

Kasvattajan ja lasten valta-aseman lisäksi tiimityöskentely nousi tuloksissa esille. Syrjämäki ym. (2016, s. 378) mukaan useissa tutkimuksissa on osoitettu, kuinka korkealaatuisella opettamisella ja kasvatuksella on yhteyttä lasten oppimiseen. Tulosteni mukaan oppimista voitiin edistää tiimityöskentelyllä, johon liittyi myös varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden omaksuminen. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden omaksumisessa oli kuitenkin nähtävissä vaikeutta. Osa vastaajista toi esille, että vaikeutta on kaiken ikäisillä kasvattajilla. Valtakunnallisten periaatteiden tarkoitus on kuitenkin auttaa, ohjata, edistää ja antaa tukea. Tämä mahdollistaa laadukkaan ja yhdenvertaisen varhaiskasvatuksen toteutumisen maailmanlaajuisesti (Eerola-Pennanen ym. 2017, s. 29).

Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen selvityksen mukaan valtaosa suomalaisesta varhaiskasvatuksen henkilöstöstä koki ruokailukäytäntöjen ohjaavan lapsia kohti myönteistä ruokasuhdetta (Repo ym., 2019, s. 145). Myös Lagströmin ja Talvian (2014, luku 2.1) mukaan lapsuudessa koetut ruokamaut ja saadut esimerkit muokkaavat, sekä vaikuttavat aikuisiän ruokailutottumuksiin. Tutkimuksessani suurin osa vastaajista korosti myönteisen ruokakasvatuksen merkitystä. Sillä pyrittiin lisäämään lasten positiivisia ruokakokemuksia,

tukemaan kehittyvää ruokasuhdetta ja lisäämään uteliaisuutta ruokaa kohtaan. Myönteisen ruokakasvatuksen päämääränä nähtiin ruokailukokemuksesta syntyvä ilo. Tämä lisäsi myös kasvattajien kokemaa onnistumisen tunnetta omasta työstään. Johtopäätöksenä voidaan todeta, että onnistumisen tunteet lisäsivät myönteisen ruokakasvatuksen merkitystä.

Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen (2019) mukaan yhdessä ruokaileminen nähdään kokemuksena, jossa huomioidaan toisia, sekä noudatetaan hyviä käytös- ja pöytätapoja. Tutkimuksessani vastaajat kertoivat, että lasten käyttäytymismallit ovat muuttuneet ja monikulttuuristen lasten määrä on lisääntynyt. Nämä saattoivat vaikuttaa ruokailun ilmapiiriin ja erilaisiin käytöstapoihin.

Yhteisenä toimintaperiaatteena oli positiivinen puhe ruuasta ja erilaisista ruokavalioista. Osa ilmaisi, että lapset saattoivat olla jopa julmia eri ruokavalioita kohtaan, mutta samalla korostettiin lasten myönteistä suhtautumista. Oikeanlaista ruokavaliota ei oikeastaan ole, koska on hyvin erilaisia ruokavalioita. Lagströmin ja Talvian (2014, s. 22) mukaan terveyttä edistävän ruuan tulisi koostua maukkaasta, tasapainoisesta ja säännöllisestä ruuasta. Tämä tulisi toteutua kaikissa ruokavalioidissa.

Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen selvityksen mukaan valtaosa varhaiskasvatuksen henkilöstöstä kokee päivittäisen ruokailutilanteen kiireettömänä ja myönteisenä (Repo ym., 2019, s. 145). Omassa tutkimuksessani osa henkilöstöstä koki, ettei heillä ollut aina mahdollisuutta luoda kiireetöntä ruokailua. Kiireettömyyden luomisessa korostettiin läsnäoloa. Läsnäolon nähtiin vaikuttavan avoimeen keskusteluun, jossa voitiin tuoda esille esimerkiksi eri kulttuurien pöytätavat. Tämän lisäksi läsnäolo lisäsi lasten keskittymiskykyä ruokailuun ja istumiseen. Tutkimustuloksistani ilmeni, että henkilöstö saattoi omalla toiminnallaan vesittää läsnäolon merkitystä. Tämä näkyi esimerkiksi aikuisten puhuessa omista asioistaan ruokailun aikana.

Vastaajat liittivät ryhmän sääntöihin käytös- ja pöytätavat. Nämä säännöt sisälsivät toisten auttamisen, kunnioittamisen, ruokarauhan ja oman vuoron odottamisen. Sajaniemi ym. (2011, s. 57) tutkimustulosten mukaan ympäristön

laadulla on vaikutusta lasten mahdollisuuksiin harjoittaa taitojaan. Ruokailuympäristön tulisi mahdollistaa ryhmän toimintaperiaatteiden ja sääntöjen omaksuminen, sekä niiden toteutuminen.

Tutkimukseni osoitti, millaisia käytäntöjä varhaiskasvatuksen henkilöstö liitti ruokailutilanteeseen. Vastajien mielipiteet ruokailun pedagogiikasta, sekä siihen liittyvistä säännöistä ja periaatteista olivat samansuuntaisia. Vastaukset sisälsivät myös ristiriitoja esimerkiksi aistilähtöisesti oppimisesta. Tämä osoittaa tarpeen keskustelulle varhaiskasvatuksen ruokailusta. Muutosta tarvitaan myös työyhteisötasolla, jotta ruokailun toimintamallit yhtenäistyvät. Ruokailun yhtenäisten toimintamallien avulla vältetään henkilöstön keskinäisiä erimielisyyksiä, jotka voivat pahimmassa tapauksessa vaikuttaa negatiivisesti lapsen kehittyvään ruokasuhteeseen. Henkilöstöllä on mahdollisuus myös havainnoida sekä omaa että muiden kasvattajien toimintaa ruokailutilanteessa. Tämä tulee esille esimerkiksi siinä, miten kasvattajat puhuvat tai suhtautuvat tarjolla olevaan ruokaan.

Aiempien ja oman tulosteni pohjalta voidaan todeta, että ruokailutiloja on tutkittu liian vähän. Ruokailutilat ovat kuitenkin avainasemassa, kun puhutaan ruokailun pedagogiikasta. Vastaukset osoittivat ruokailun pedagogisten toimien merkityksen lasten fyysiseen kasvuun. Tämä auttaa ymmärtämään tarvittavia muutoksia, jotta lapsille voidaan tarjota pedagogisesti toimiva ja hyvinvointia edistävä ruokailu.

8.2 Tutkimuksen arviointi

Laadullinen tutkimus kehittyy prosessimaisesti. Kun tutkimuksessa on aineistonkerääjänä inhimillinen tekijä eli tutkija itse, voi aineiston tulkintojen ja näkökulmien katsoa kehittyvän tutkimusprosessin edetessä (Kiviniemi, 2018, s. 73; Eskola & Suoranta, 2014 s. 211). Pyrin koko tutkimuksen ajan pitämään neutraalin suhtautumisen tutkittavaan ilmiöön, osallistuneisiin ja heidän vastauksiinsa. Tutkimuksen ilmiö oli tuttu, mutta minulta ei ollut aiempia ennako-oletuksia tai tutkimustietoa tutkimusaiheesta. Eskolan ja Suorarannan

(2014, s. 213) mukaan laadullisessa tutkimuksessa luotettavuutta voidaan tarkastella uskottavuuden, siirrettävyyden, varmuuden ja vahvistuvuuden kautta.

Laadullisen tutkimuksen arviointi kytkeytyy kysymykseen tutkimusprosessin luotettavuudesta (Eskola & Suoranta, 2014, s. 211). Kiviniemen (2018, s. 73) mukaan laadullisen tutkimuksen prosessimaisuus näkyy etenemisen eri vaiheissa. Hänen mukaansa laadullisessa tutkimuksessa ilmiö avautuu vähitellen, joka vaatii esimerkiksi teorianmuodostuksen, tutkimustehtävän ja aineistonanalyysin joustavaa kehittymistä.

Yksi tärkeimmistä keinoista saavuttaa ja lisätä laadullisen tutkimuksen luotettavuutta, on kuvailla tutkimusprosessia niin kattavasti kuin on mahdollista (Hirsjärvi ym. 2009, s. 232; Tracy, 2010, s. 843). Tutkimuksessani olen avannut selkeästi jokaisen tutkimusvaiheen. Aineiston analysoinnin ensimmäiset käsitteet, tulkinnat tai tulokset eivät ole usein lopullisia. Ne kuitenkin edistävät tutkijaa etenemään ja kehittämään analysointituloksia eteenpäin (Kiviniemi, 2018, s. 78). Tutkimuksessani aineiston analysointi vaati ajallisesti ja työmääränä paljon. Analyysivaiheessa tekemäni taulukot ovat kokonaisuudessaan nähtävillä liitteissä. Taulukot näyttävät lukijalle, millaisiin perusteisiin päädyin aineiston tulkinnan kautta.

Laadullisessa tutkimuksessa uskottavuudella tarkoitetaan sitä, että tutkimuksen ilmiön kuvaus on todenmukainen ja tutkijan käsitteelliset tulkinnat vastaavat osallistuneiden käsityksiä (Eskola & Suoranta, 2014, s. 212). Tutkimuksessani olen tuonut esiin, että tulokset pohjautuivat henkilöstön kokemuksiin ruokailun pedagogiikasta, sekä säännöistä ja periaatteista. On hyvä ymmärtää, että tekemäni tulkinnat pohjautuvat niihin subjektiivisiin tulkintoihin, joita tein aineistosta. Toinen tutkija olisi voinut tehdä erilaiset tulkinnat samasta aineistosta. Tutkijoilla ei ole myöskään täyttä hallintaa siihen, miten heidän työtään tulkitaan, luetaan ja ymmärretään (Tracy, 2010, 847).

Tutkimustulokseni vastasivat tutkimuskysymyksiin, mutta eivät ole yleistettävissä. Yleistettävyyden sijaan voidaan myös puhua siirrettävyydestä, joka tarkoittaa tutkimustiedon hyödyntämistä toisissa konteksteissa (Eskola &

Suoranta 2014, s. 212; Lincoln & Cuba, 1985, s. 316). Tutkimustulokseni pohjautuivat henkilöstön kokemuksiin, joilla oli kiinnostusta tutkittavaan ilmiöön. Tulokset olisivat voineet olla erilaisia, mikäli vastaaja ei olisi ollut kiinnostunut aiheesta. Saadut tutkimustulokset olivat kuitenkin samasuuntaisia kaikkien tutkimukseen osallistuneiden kesken. Lopulta tulosten siirrettävyyden arviointi jää lukijoille. Tutkijan on huolehdittava, että tutkimuksen tarkoitusperästä ja taustoista tehdään tarpeeksi selkeä kuvaus, jotta ulkopuoliset lukijat pystyvät tekemään arvioinnin tuloksien siirrettävyydestä (Lincoln & Cuba, 1985, s. 316).

Laadullisessa tutkimuksessa on perusteltavissa keskittyä harkinnanvaraisesti pieneen aineiston kokoon. Aineiston kokoa voidaan perustella esimerkiksi sillä, että valitut henkilöt tietävät tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman paljon, omaavat kokemusta tai edustavat kyseistä ryhmää (Puusa & Juuti, 2020, s. 84). Tutkimusaineistoni koostui seitsemän varhaiskasvatuksessa työskennelleen henkilön haastatteluista. Aineiston luotettavuutta lisäsi henkilöiden kokemukset varhaiskasvatuksen ruokailusta.

Aineiston riittävyttä voidaan tulkita saturaatiolla, jossa aineisto alkaa toistaa vastauksissaan itseään. Saturaatiossa osallistuneiden vastaukset eivät enää tuota tutkimuskysymysten kannalta oleellista uutta tietoa (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 99). Tutkimukseni kohdejoukko oli pieni, eivätkä viimeiset haastattelut tuottaneet uutta tietoa. Asioista saatettiin puhua eri nimityksillä, mutta niillä tarkoitettiin samaa asiaa.

Menetelmät ja mittarit eivät aina kuvaa todenmukaisuutta, jota tutkija on ajatellut tutkivansa. Esimerkiksi kyselylomakkeissa osallistujat saattavat ymmärtää kysymykset eri tavalla, kuin tutkija on ne ajatellut (Hirsjärvi ym. 2009, s. 231). Haastattelukysymyksissäni ilmeni joitain epätarkkuuksia. Esimerkiksi ruokakäsityksen kohdalla osa osallistuneista pyysi tarkennusta. Kokonaisuudessaan haastattelukysymykset olivat kuitenkin monipuolisia, yksiselitteisiä ja mahdollistivat jatkokysymyksiä. Haastattelutilanteen rajoittavana tekijänä koin Zoom-alustan aikarajoitteen, joka katkaisi osan haastattelutilanteista. Haastatteluja jatkettiin kuitenkin heti lähettämällä

osallistujille uusi linkki.

Tutkimus toteutettiin aineistolähtöisesti. Tavoitteena oli tuoda teoriakatsauksessa lukijalla johdonmukainen ja kattava kuva varhaiskasvatuksen ruokailutilanteesta. Tutkittavaan ilmiöön liittyviä aiempia tutkimustuloksia ei löytynyt paljon. Tämän takia hyödynsin aiempia tuloksia myös opettajan roolista, ruokailuympäristöstä ja ruokakasvatuksesta. Laadullisen tutkimuksen arvioinnissa vahvistettavuus viittaa tehtyjen tulkintojen saamaan tukeen toisista samakaltaista ilmiötä käsittelevistä tutkimuksista (Eskola & Suoranta, 2014, s. 213). Pohdinnan tulkinnat pohjautuivat aikaisempiin tutkimustuloksiin, mutta sisälsivät myös uusia näkökulmia. Luotettavuutta lisäsi aineistositaattien hyödyntäminen tuloksissa.

Luotettavuuden arvioinnissa tulee huomioida aineiston keruun tapahtumia, kuten keruutapa, tekniikka ja tiedonantajat (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 164). Tutkimukseni yhtenä rajoitteena oli osallistuneiden etsimisen Facebook-ryhmissä, koska se rajasi pois henkilöt, jotka eivät olleet Facebookissa. Tutkimuksen vahvuutena oli Facebook-ilmoituksen jakamisen ajankohta. Jaoin ilmoituksen vuoden 2022 lopussa, jolloin pääsin aloittamaan haastattelut heti alkuvuodesta 2023. Myöhemmin olen huomannut, että yhä useampi oppinäytetyötä tekevä hyödyntää ryhmiä ilmoitusten jakamisessa.

8.3 Jatkotutkimusaiheet

Jatkotutkimuksessa tietoa tulisi kerätä suuremmalta tutkimusjoukolta. Tutkimustiedon keräämisessä voisi hyödyntää sekä määrällistä että laadullista tutkimusotetta. Määrällisten ja laadullisten tutkimusmenetelmien yhdistäminen auttaisi saamaan ilmiöstä esiin uusia tuloksia ja tulkintoja. Tämän lisäksi se mahdollistaisi yhä useamman osallistujan osallistumisen. Tutkimuksessani nousi esille, että tutkimukseen osallistui varhaiskasvatuksen ruokailusta kiinnostuneita henkilöitä. Jatkotutkimuksessa olisi hyvä saada mukaan myös henkilöitä, joita aihe ei innosta tai ole lähellä sydäntä. Tämä antaisi mahdollisuuden saada tutkimustuloksia eri näkökulmista.

Tämän tutkimuksen tulokset toivat esille henkilöstön kokemuksia, millaista pedagogiikkaa varhaiskasvatuksen ruokailussa on. Tutkimustulokset osoittivat, että ruokailuympäristöllä oli vaikutusta pedagogiikan toteutumiseen. Yhdistelemällä määrällistä ja laadullista tutkimusotetta voidaan saada laajempi kuva pedagogiikan vaikutuksista ruokailuympäristössä. Tämän tutkimuksen tulokset perustuivat pieneen otokseen. Ottamalla mukaan päiväkodin johtajat, saataisiin käsitystä ylemmän tahon näkemyksiä ruokailun pedagogiikasta. Samalla voitaisiin tutkia, tekevätkö päiväkodin johtajat ratkaisuja ruokailun pedagogiikassa.

Säännöt ja periaatteet liittyivät tulosten mukaan hyvin vahvasti ruokailutilanteeseen. Suuremmalla tutkimusjoukolla tähän voitaisiin liittää arvokeskustelu. Ruokailuun liittyvien arvojen vaikutusta voitaisiin tutkia esimerkiksi eri sukupolven tai koulutuksen saaneiden kesken. Vallankäyttöä voisi tutkia huomioimalla lasten näkökulma. Tämä mahdollistaisi erilaisia tuloksia ruokailuun liittyvistä valta-asetelmista. Tutkimustulokseni osoittivat varhaiskasvatuksen ruokailun pedagogiikan tärkeyden, koska ruokailutilanteet kattavat suuren osan päivästä. Mikä siis olisikaan parempi tutkimuskohde kuin varhaiskasvatuksen ruokailutilanne, joka koko ajan kehittyy.

LÄHTEET

- Alila, K. & Ukkonen-Mikkola, T. (2018). Käsiteanalyysistä varhaiskasvatuksen pedagogiikan määrittelyyn. *Kasvatus-lehti*, 49 (1), 75–81.
- Ata, S., Deniz, A. & Akman, B. (2012). The physical environment factors in preschools in terms of environmental psychology: a review. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 2034–2039. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.05.424.
- Bas, J.A. (2017). Well-being in the Kindergarten Eating Environment and the Role of Early Childhood Educators. *Journal of childhood studies (Prospect Bay)*, 42(4), 37–52. <https://doi.org/10.18357/jcs.v42i4.18102>.
- Eerola-Pennanen, P., Vuorisalo, M. & Raittila, R. (2017). Johdatus varhaiskasvatukseen. Teoksessa M. Koivula., A. Siippainen. & P. Eerola-Pennanen (toim.), *Valloittava varhaiskasvatus: Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia* (s. 21–35). Vastapaino.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2014). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen (10. painos, 1. painos 1998)*. Vastapaino.
- Glaser, V. (2019). Children`s active participation during meals in Early Childhood and Care. *Childhood (Copenhagen, Denmark)*, 26(2), 236–249. <https://journals-sagepub-com.ezproxy.jyu.fi/doi/full/10.1177/0907568219828428>.
- Hakala, J, T. (2018). Toimivan tutkimusmenetelmän löytäminen. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1: metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle (5. uudistettu painos)* (s. 14–26). PS-Kustannus.

- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2000). *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2008). *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita (15. uudistettu painos)*. Tammi.
- Horne, P. J (2011). Increasing pre-school children's consumption of fruit and vegetables. A modelling and rewards intervention. *Appetite*, vol. 56, 375–385. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2010.11.146>.
- Jennings, A., Mcevoy, S. & Corish, C. (2011). Nutritional practices in full-day-care pre-schools. *Journal of human nutrition and dietetics*, 24(3), 245–259. <https://onlinelibrary-wiley-com.ezproxy.jyu.fi/doi/full/10.1111/j.1365-277X.2011.01153.x>.
- Karila, K. (2013). Ammattilaiskuvopuolvet varhaiskasvatuksen pedagogiikan toteuttajina ja kehittäjinä. Teoksessa K. Karila, K & L. Lipponen (toim.), *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka* (s. 9–29). Osuuskunta Vastapaino.
- Keller, H. E. & Lee, S. (2003). Ethical Issues Surrounding Human Participants Research Using the Internet. *Ethics & behavior*, vol. 13 (3), 211–219. https://doi.org/10.1207/S15327019EB1303_01.
- Kiviniemi, K. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettiseen lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5. uudistettu painos) (s. 73-87). PS-Kustannus.

Kuula, A. (2011). *Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys (2.painos)*. Vastapaino.

Lagström, H. & Talvia, S. (2014). Lasten ja lapsiperheiden ruokailu – lapsiperheiden ruokasuositus ja tämän päivän haasteet. Teoksessa P. Ojansivu., M. Sandell., H. Lagström & A. Lyytikäinen (toim.), *Lasten ruokakasvatus varhaiskasvatuksessa – ruokailoa ja terveyttä lapsille* (s. 20–25). Turun lapsi- ja nuorisotutkimuskeskuksen julkaisuja 8/2014, Turun yliopisto. <https://apps.utu.fi/media/liite/sapere-koko.pdf>.

Lehto, R. (2020). *Preschool and children's dietary intake. The role of preschool mealtime environment in children's dietary intake at preschool*. [artikkeliväitöskirja, Helsingin yliopisto]. Helda. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-5917-5>.

Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. (1985). Establishing trustworthiness. Teoksessa Y.S. Lincoln & E.G. Guba (toim.), *Naturalistic inquiry* (s. 289-331). SAGE.

Lindberg, P. (2014). *In search of affordances and visual quality. Interpreting environments of children aged under three in seven Finnish day-care centres*. [väitöskirja, Oulun yliopisto]. Julkari. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-302-254-6>.

Lipponen, L., Karila, K., Estola, E., Hännikäinen, M., Munter, H., Puroila, A-M., Raittila, R. & Rutanen, N. (2013). Kokoava yhteenveto. Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.), *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka* (s. 176–179). Osuuskunta Vastapaino.

Lyytikäinen, A. (2014). Lasten ruokakasvatuksen kehittäminen – tausta, tavoitteet ja toiminnan viitekehys. Teoksessa P. Ojansivu., M. Sandell., H. Lagström & A. Lyytikäinen (toim.), *Lasten ruokakasvatus*

varhaiskasvatuksessa – ruokailoa ja terveyttä lapsille (s. 8–18). Turun lapsi- ja nuorisotutkimuskeskuksen julkaisuja 8/2014, Turun yliopisto.

<https://apps.utu.fi/media/liite/sapere-koko.pdf>.

McNeil, J. & Borg, M. (2018). Learning spaces and pedagogy: Towards the development of a shared understanding. *Innovations in Education and Teaching International*. Vol. 55, N. (2), 228-238.

<https://doi.org/10.1080/14703297.2017.1333917>.

Nekitsing, C., Hetherington, M.M. & Blundell-Birtill, P. (2018). Developing Healthy Food Preferences in Preschool Children Through Taste Exposure, Sensory Learning, and Nutrition Education. *Current obesity reports*, Vol. 7 (1), 60-67. <https://doi.org/10.1007/s13679-018-0297-8>.

Newman, J. & Taylor, A. (1992). Effect of a means – End contingency on young children`s food preferences. *Journal of experimental child psychology*, 64, 200–216. [https://doi.org/10.1016/0022-0965\(92\)90049-c](https://doi.org/10.1016/0022-0965(92)90049-c).

Nuikkinen, K. (2009). *Koulurakennus ja hyvinvointi. Teoriaa ja käyttäjän kokemuksia peruskouluarkkitehtuurista*. [Akateeminen väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Trepo. <https://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-7665-5>.

Ojansivu, P. & Sandell, M. (2014). Aistilähtöinen ruokakasvatus pedagogisena menetelmänä – ruokakasvatus ja lasten ruokakäyttäytyminen. Teoksessa P. Ojansivu., M. Sandell., H. Lagström & A. Lyytikäinen (toim.), *Lasten ruokakasvatus varhaiskasvatuksessa – ruokailoa ja terveyttä lapsille* (s. 50–58). Turun lapsi- ja nuorisotutkimuskeskuksen julkaisuja 8/2014, Turun yliopisto. <https://apps.utu.fi/media/liite/sapere-koko.pdf>.

Ojansivu, P., Sandell, M., Lagström, H. & Lyytikäinen, A. (2014). *Lasten ruokakasvatus varhaiskasvatuksessa – ruokailoa ja terveyttä lapsille*. Turun

Lapsi- ja nuorisotutkimuskeskuksen julkaisuja 8/2014. Turun yliopisto.

<https://apps.utu.fi/media/liite/sapere-koko.pdf>.

Opetushallitus. (2014). Esiopetussuunnitelman perusteet.

https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf.

Opetushallitus. (2022a). Turvallinen ja terveellinen päiväkotij- ja koulurakennus.

<https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/turvallinen-ja-terveellinen-paivakoti-ja-koulurakennus>.

Opetushallitus. (2022b). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet.

https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2022_0.pdf.

Parrila, S. & Alila, K. (2011). Varhaiskasvatuksen arjen ja vuorovaikutuksen kehittämishaasteita. Teoksessa K. Alila. & S. Parrila (toim.), *Lapsen arki ja vuorovaikutus varhaiskasvatuksessa: Katsaus varhaiskasvatuksen väitöskirjoihin vuosilta 2006-2010* (s. 155–168). Ediva.

Patton, M.Q (2015). *Qualitative research & Evaluation methods* (4. painos). Sage.

Plum, M. (2017). Making ‘what works’ work: enacting evidence – based pedagogies in early childhood education and care. *Pedagogy, culture & society*, 25(3), 375–388. <https://doi.org/10.1080/14681366.2016.1270349>.

Puusa, A. & Juuti, P (2020). Laadullisen tutkimuksen olemus. Teoksessa A.

Puusa. & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 75-85). Gaudeamus.

- Puusa, A. (2020). Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa A. Puusa. & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 145-156). Gaudeamus.
- Raittila, R. & Siippainen, A. (2017). Varhaiskasvatuksen pedagoginen toimintaympäristö. Teoksessa M. Koivula., A. Siippainen. & P. Eerola-Pennanen (toim.), *Valloittava varhaiskasvatus: Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia* (s. 283–292). Vastapaino.
- Repo, L., Paananen, M., Eskelinen, E., Mattila, V., Lerkkanen, M-K., Gammelgåed, L., Ulvinen, J., Marjanen, J., Kivistö, A. & Hjelt, H. (2019). *Varhaiskasvatuksen laatu arjessa. Varhaiskasvatussuunnitelmien toteutuminen päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa.* (Julkaisut 15:2019). Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi).
- Sajaniemi, N., Suhonen, E., Kontu, E., Rantanen, P., Lindholm, H., Hyttinen, S. & Hirvonen, a. (2011). Children's cortisol patterns and the quality of the early learning environment. *European early childhood education research journal*, Vol 19(1), 45–62. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2011.548938>.
- Salminen, J. (2017). Kasvattaja lasten kehityksen ja oppimisen tukijana. Teoksessa M. Koivula., A. Siippainen. & P. Eerola-Pennanen (toim.), *Valloittava varhaiskasvatus: Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia* (s. 163–176). Vastapaino.
- Samuelsson, I.P. & Johansson, E. (2009). Why do children involve teachers in their play and learning? *European early childhood education research journal*, 17(1), 77–94. <http://dx.doi.org/10.1080/13502930802689053>.

- Sheridan, S. (2001). *Pedagogical quality in preschool: an issue of perspectives* [väitöskirja, Göteborg : Acta Universitatis Gothoburgensis].
<https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/10307>.
- Siekkinen, M., Pakarinen, E., Lerkkanen, M-K., Poikkeus, A-M., Salminen, J., Poskiparta, E. & Nurmi, J-E. (2013). Social competence among 6-year-old children and classroom instructional support and teacher stress. *Early education and development*, 24(6), 877-897.
<https://doi.org/10.1080/10409289.2013.745183>.
- Syrjämäki, M., Sajaniemi, N., Alijoki, A. & Nislin, M. (2017). Enchancing peer interaction: an aspect of high-quality learning environment in Finnish early childhood speacial education. *European Journal of Special Needs Education*. Vol. 32, N. (3), 377-390.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1240342>.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. (2019). Ruokailu varhaiskasvatuksessa.
<https://thl.fi/fi/web/elintavat-ja-ravitsemus/ravitsemus/ruokapalvelut/ruokailu-varhaiskasvatuksessa>.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. (2022). Koulu- ja oppilaitosruokailu.
<https://thl.fi/fi/web/elintavat-ja-ravitsemus/ravitsemus/ruokapalvelut/koulu-ja-oppilaitosruokailu>.
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative Quality: Eight “Big-Tent” Criteria for Excellent Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, 16 (10), 837-851. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1177/1077800410383121>.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (uudistettu laitos)*. Kustannusosakeyhtiö Tammi.

- Turja, L. & Vuorisalo, M. (2017). Lasten oikeudet, toimijuus ja osallisuus oppimisessa. Teoksessa M. Koivula., A. Siippainen. & P. Eerola-Pennanen (toim.), *Valloittava varhaiskasvatus: Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia* (s. 36–55). Vastapaino.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). (2021). Hyvä tieteellinen käytäntö (HTK). <https://tenk.fi/fi/tiedevilppi/hyva-tieteellinen-kaytanto-htk>.
- Tysoe, J. & Wilson, C. (2010). Influences of the family and childcare food environments on preschoolers' healthy eating. *Australasian Journal of Early Childhood*, 35(3), 105–110. <https://journals-sagepub-com.ezproxy.jyu.fi/doi/abs/10.1177/183693911003500313>.
- Valtion ravitsemusneuvottelukunta. (2018). *Terveyttä ja iloa ruuasta – varhaiskasvatuksen ruokailusuositus*. Juvenes Print – Suomen yliopistopaino. https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/135907/URN_ISBN_978-952-302-992-7.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Varhaiskasvatuslaki 540/2018, 3§. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540#Pidm45949345172176>.
- Vuorisalo, M., Raittila, R & Rutanen, N (2018). Kindergarten space and autonomy in construction – Explorations during team ethnography in a Finnish kindergarten . *Apples – Journal of pedagogy*, 9(1), 45–64. <https://www-proquest-com.ezproxy.jyu.fi/docview/2088774871?pq-origsite=primo>.
- Young, L., Anderson, J., Beckstrom, L., Bellows, L. & Johnson, S. (2003). Making New Foods Fun for Kids. *Journal of nutrition education and behaviour*, Vol. 35 (6), 337-338. [https://doi.org/10.1016/s1499-4046\(06\)60350-3](https://doi.org/10.1016/s1499-4046(06)60350-3).

LIITTEET

Liite 1. Haastattelurunko

Taustatiedot: koulutus, ammattinimike ja työkokemus vuosina

1. Voisitko kuvailla lapsiryhmäsi ruokailua tällä hetkellä?
2. Mitä asioita otatte huomioon ryhmäsi ruokailua järjestettäessä?
3. Mitä muuttaisit ruokailun suhteen?
4. Millaisia muutoksia ruokailutilanteeseen on tullut työvuosiesi aikana?
5. Millaista suunnittelua tehdään ruokailutilanteisiin ja kuinka paljon tiimi - ja työyhteisö tasolla?
6. Voisitko kertoa ruokailutiloistanne?
7. Millainen olisi ihanteellinen ja toimiva ruokailutila?
8. Onko aiempia kokemuksia muista tai erilaisista ruokailutiloista
9. Millaisia ruokailukäsityksiä sinulla on ja kuinka nämä käsitykset ohjaavat toimintaasi ruokailutilanteessa?
10. Millaisia ruokailuun liittyviä tapoja ja -arvoja pyritte välittämään lapsille?
11. Miten näet omien- ja lapsille välitettävien arvojen - ja tapojen vaikuttavan lasten ruokailuun?
12. Millaisena näet roolisi ruokailutilanteessa?
13. Millä tavalla lasten osallisuus on mukana ruokailutilanteessa?
14. Millä tavoin ruokailutilanne tukee lasten oppimista ja kehitystä?

Liite 2. Aineiston analyysi kokonaisuudessaan. 1. tutkimuskysymys: Millaista pedagogiikkaa varhaiskasvatuksen ruokailussa on?

Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka	Päälouokka
<p>Runsaan kuvatuun hyödyntäminen.</p> <p>Laulujen ja lorujen tuki ruokailuun siirtyessä.</p> <p>Arvuutteluleikki ruuan haussa.</p> <p>Päivä- ja ruokapiiri ruokahetken aloituksen aloituksena ja tukikeinona.</p>	Käytettävät tukikeinot	Tukimenetelmät ruokailussa	
<p>Maistelu.</p> <p>Uusien ruoka-aineiden tutkiminen.</p> <p>Ruokien haistelu.</p> <p>Ruuan koskettaminen ja eri koostumukset.</p> <p>Ruokien asettelu erikseen, vierekkäin tai päällekkäin mahdollisesti omaan tahtiin maistelun.</p>	Aistit		
<p>Ruualla leikkiminen.</p> <p>Eri muotojen opettelu ruualla leikkimisen kautta.</p> <p>Ruuan opettelua leikin avulla.</p>	Leikki	Lasten opettaminen ja oppiminen ruokailussa	Pedagogiset toimet ruokailussa
<p>Aikuisen malliesimerkki lapselle.</p> <p>Ruokien sanoittaminen ja nimeäminen.</p>	Malliesimerkki		
<p>Omatoimisuus ruuan haussa.</p> <p>Palautetaan astiat paikoilleen.</p> <p>Osallistuminen ruokasalin esivalmisteluihin ja siivoamiseen.</p> <p>Ruokamäärien annostelu harjoittaa arviointikykyä.</p>	Lasten osallisuus		

<p>Lasten osallisuus ruoka-annoksissa auttaa, ettei biojäte ole täynnä.</p> <p>Itsestä huolehtimisen taidot.</p>			
<p>Muutosmahdollisuudet aikatauluihin.</p> <p>Joustavuus siirtyessä ruokailun jälkeiseen toimintaan.</p>	Joustavuus		
<p>Ruokailun porrastaminen.</p> <p>Tietty ruokailun ajankohta ja pituus.</p> <p>Oman ryhmän kannalta mietityt aikataulut.</p> <p>Keittiön omat aikataulut.</p>	Aikataulut	Ruokailutiloihin liittyvät järjestelyt	
<p>Jatkuva arviointi ruokailujärjestelyistä.</p> <p>Etukäteen mietityt lasten ja kasvattajien istumapaikat.</p>	Suunnittelu- ja arviointi		
<p>Ruokailua rauhoittava äänimaailma.</p> <p>Ympäristötekijöiden aiheuttama levottomuus.</p>	Äänimaailma		Ruokailutilojen pedagoginen merkitys
<p>Mahdollisuus tilan/tilojen muokkaamiseen ja hyödyntämiseen ruokailussa.</p> <p>Tilan järjestys ruokailua varten.</p> <p>Tilan sopiva koko toiminnan kannalta.</p> <p>Tilan toimivuus eri ikäryhmiä ja tukea tarvitsevia ajatellen.</p>	Tilan fyysinen järjestys	Ruokailutilojen ominaisuudet	

Liite 3. Aineiston analyysi kokonaisuudessaan. 2. tutkimuskysymys: Millaisia sääntöjä ja periaatteita varhaiskasvatuksen ruokailutilanteeseen liittyy?

Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka	Päälouokka
Myönteinen tai negatiivinen vallankäyttö ruokailussa. Sanat ja teot vallankäytön välineenä. Kasvattaja ohjaajana. Pakottaminen ja palkitseminen. Oman kasvatuskokemuksen tuoma ote vallankäyttöön ruokailussa.	Kasvattajan auktoriteetti	Kasvattajan valta-asema	Vallankäyttö ruokailussa
Päätös omasta annoskoosta. Päätös ruuan maistamisesta. Oikeus päättää, syökö vai ei. Syömättömyys. Tietoisuus omista oikeuksista ruokailussa.	Lasten valinta ja vaikuttaminen	Lasten valta-asema	
Yhteisymmärrys ruokailun toimintatavoista. Mahdollisuus yhteiseen keskusteluun. Kaikkien kasvattajien osallistaminen. Yhteisesti omaksutut toimintamallit.	Yhteisymmärrys ja keskustelukulttuuri	Kasvattajien yhteisesti sovitut periaatteet	Tiimityöskentely ruokailussa
Sukupolvierot uuden tiedon omaksumisen suhteen. Henkilöstön erot tietojen omaksumisen suhteen. Oman toiminnan linjaus perusteiden kanssa.	Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden omaksuminen	Valtakunnalliset perusteet	

<p>Myönteisen ruokakokemuksen mahdollistaminen.</p> <p>Kannustaminen myönteiseen ruokasuhteeseen.</p> <p>Ruokailukokemuksesta syntyvä ilo.</p> <p>Lisääntynyt uteliaisuus ruuan maisteluun.</p>	Myönteinen ruokasuhte	Myönteinen ruokakasvatus	<p>Hyvinvoinnin huomioiminen ruokailussa</p>
<p>Säännölliset ateriatytmät.</p> <p>Terveellisten elintapojen tukeminen.</p> <p>Syödään monipuolisesti ja terveellisesti.</p>	Terveellisten elintapojen omaksuminen	Terveyttä edistävät elämäntavat	
<p>Ruokailun positiivinen ilmapiiri.</p> <p>Positiivinen puhe ruuasta.</p> <p>Ruuan kunnioitus.</p> <p>Positiivisuus erilaisia ruokia- ja ruokavaliota kohtaan.</p>	Myönteinen ilmapiiri	<p>Ryhmän toimintaperiaatteet</p>	<p>Yhteiset toimintatavat ruokahetkessä</p>
<p>Kiireettömyys yhteisessä ruokahetkessä.</p> <p>Läsnäolon merkitys.</p> <p>Avoin keskustelumahdollisuus.</p>	Yhteisöllisyys ruokahetkessä		
<p>Käytöstavat ruokailutilanteessa.</p> <p>Toisten kunnioittaminen ruokapöydässä.</p> <p>Ruokarauha.</p> <p>Toisten auttaminen.</p> <p>Rauhallisuus oman vuoron odottamisessa.</p> <p>Aikuiset eivät juttele ainoastaan keskenään.</p> <p>Luvan pyytäminen.</p>	Hyvät käytös- ja pöytätavat	Ryhmän säännöt	