

**Ruokasali oppimisympäristönä -varhaiskasvatuksen  
henkilöstön kokemuksia pedagogiikan toteutumi-  
sesta päiväkotien ruokasaleissa**

Elina Hannonen ja Henna-Maria Karppanen

Varhaiskasvatustieteen kandidaatintutkielma  
Kevätlukukausi 2020  
Kasvatustieteiden ja psykologian laitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Hannonen, Elina ja Karppanen, Henna-Maria. 2020. Ruokasali oppimisympäristönä- varhaiskasvatuksen henkilöstön kokemuksia pedagogiikan toteutumisesta päiväkotien ruokasaleissa. Varhaiskasvatustieteen kandidaatintutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden ja psykologian laitos. 60 sivua.**

Ruokailu on keskeinen osa arjen toimintaa päiväkodissa. Ruokailu voi toteutua joko lapsiryhmän omissa tiloissa tai yhteisessä ruokasalissa. Päiväkodin ruokasvatusta ja siihen liittyviä tekijöitä on tutkittu melko paljon. Päiväkotien ruokasaleja lasten oppimisympäristöinä ei kuitenkaan ole juuri tutkittu. Tässä tutkimuksessa selvitämme, millaisia kokemuksia varhaiskasvatuksen henkilöstöllä on tällä hetkellä käytössä olevista ruokasaleista.

Tämä monimenetelmällinen tutkimus toteutettiin kevään 2020 aikana. Se kohdistui Keski-Suomen alueen päiväkoteihin, joissa oli ruokasali ja jotka ilmoittivat kiinnostuksensa tutkimukseen osallistumiselle. Tutkimusaineisto kerättiin sähköisen kyselylomakkeen kautta ja vastaukset analysoitiin sekä laadullista sisällönanalyysia että määrällisiä tutkimusmenetelmiä käyttäen.

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että varhaiskasvatuksen henkilöstö kokee ruokasalin pääosin myönteisenä ja pedagogiikkaa tukevana oppimisympäristönä. Keskeisimmät ruokasalin pedagogista toimintaa edistävät tekijät olivat fyysisiä ominaisuuksia ruokasalissa ja eniten pedagogista toimintaa estäväksi tekijäksi koettiin ruokasalin liiallinen melutaso.

Tutkimustulosten perusteella voidaan todeta, että ruokasali ja siellä tapahtuva pedagogiikka tukee lasten omatoimisuuden ja osallisuuden toteutumista sekä lasten ruokasuhteen muodostumista. Ruokasalia voitaisiin kehittää laadukkaammaksi oppimisympäristöksi sekä rakennusteknisillä että pedagogisilla ratkaisuilla.

Avainsanat: oppimisympäristö, ruokasali, varhaiskasvatus, pedagogiikka

# SISÄLTÖ

## TIIVISTELMÄ

## SISÄLTÖ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>OPPIMISYMPÄRISTÖ</b> .....	<b>6</b>
	2.1 Oppimisympäristön määritelmä .....	6
	2.2 Oppimisympäristö tässä tutkimuksessa.....	6
	2.3 Laadukas oppimisympäristö varhaiskasvatuksessa .....	9
<b>3</b>	<b>RUOKASALI OPPIMISYMPÄRISTÖNÄ</b> .....	<b>12</b>
	3.1 Aiemmat tutkimukset .....	12
	3.2 Ruokasalien suunnittelu .....	13
<b>4</b>	<b>RUOKAILU VARHAISKASVATUKSESSA</b> .....	<b>15</b>
	4.1 Ruokailun järjestäminen .....	15
	4.2 Pedagogiikka ruokasalissa .....	16
<b>5</b>	<b>TUTKIMUSKYSYMYKSET</b> .....	<b>18</b>
<b>6</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>19</b>
	6.1 Tutkimukseen osallistujat.....	19
	6.2 Aineiston keruu.....	20
	6.3 Aineiston analyysi .....	22
	6.3.1 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi.....	22
	6.3.2 Määrällinen analyysi.....	25
	6.4 Eettiset ratkaisut.....	26
<b>7</b>	<b>TULOKSET</b> .....	<b>28</b>
	7.1 Varhaiskasvatuksen henkilöstön kokemukset päiväkotien ruokasaleista 28	
	7.1.1 Kokemukset ruokasalin ominaisuuksista.....	29
	7.1.2 Kokemukset toiminnasta ruokailutilanteessa.....	31
	7.1.3 Kokemukset ruokailun järjestelyistä .....	33
	7.2 Ruokasalin pedagogiikkaa edistävät ja estävät tekijät .....	33
	7.2.1 Ruokasalin ominaisuuksiin liittyvät tekijät.....	34
	7.2.2 Ruokailutilanteessa tapahtuvaan toimintaan liittyvät tekijät..	36

7.2.3	Ruokailun järjestelyihin liittyvät tekijät.....	38
7.3	Päiväkotien ruokasalien toiminnan kehittäminen.....	39
<b>8</b>	<b>POHDINTA.....</b>	<b>41</b>
8.1	Ruokasali pedagogisena ympäristönä.....	41
8.1.1	Ruokasalin koko, kalustus ja äänimaailma ovat tärkeitä pedagogiikan toteutumiselle.....	41
8.1.2	Yhdessä syöminen ja ruokailun ilmapiiri ovat tärkeitä pedagogiikan kannalta.....	44
8.2	Ruokasalin kehittäminen laadukkaammaksi oppimisympäristöksi.....	46
8.3	Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet.....	48
8.3.1	Tutkimuksen luotettavuus, rajoitteet ja vahvuudet.....	48
8.3.2	Lasten näkökulma tutkimushaasteena.....	51
	<b>LÄHTEET.....</b>	<b>53</b>
	<b>LIITE 1.....</b>	<b>58</b>

# 1 JOHDANTO

*Minä ja Saku istumme samassa pöydässä.*

*Syömmme puuroa lusikalla.*

*Saku pudottaa lusikan pöydälle: siitä lähtee kova ääni.*

*Minäkin pudotan lusikan pöydälle: mikä kamala kolina.*

*Meitä naurattaa.*

Sirpa Hoflandin (2001) runossa kuvatun kaltainen tilanne voisi tapahtua päiväkodin ruokapöydässä. Useiden päiväkotien ruokailutilat suunnitellaan jo rakennusvaiheessa lapsiryhmien yhteisiksi ruokasaleiksi, mutta tutkimuskirjallisuudessa tai päiväkotien suunnitteluohjeistuksissa ei ole löydettävissä tähän selkeää perustelua. Tässä tutkimuksessa olemme kiinnostuneita varhaiskasvatuksen henkilöstön kokemuksista päiväkotien ruokasaleista oppimisympäristöinä.

Ruokailuympäristöllä on todettu olevan oma osansa esimerkiksi lasten terveellisten ruokailutottumusten muotoutumisessa (Lehto 2020, 6). Tästä huolimatta päiväkotien ruokailutiloja koskeva tutkimus on ollut hyvin vähäistä. Lindbergin (2014, 231) mukaan ympäristö onkin usein aliarvostettu alue suomalaisessa varhaiskasvatuksessa, eikä sen merkitystä ole riittävästi ymmärretty. McNeil ja Borg (2018, 229-230) lisäävät, että oppimisympäristöjä koskevan tutkimustiedon puutteellisuus voi myös vaikeuttaa esimerkiksi pedagogisesti hyvien tilojen suunnittelua.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, mitkä tekijät ruokasalissa ovat keskeisiä erityisesti pedagogiikan toteutumisen kannalta. Tutkimus on suunnattu varhaiskasvatuksen henkilöstölle ja päiväkotien suunnitteluprosessiin osallistujille tarjoamaan käyttäjäkokemuksiin perustuvaa tietoa päiväkotien ruokasaleista niiden suunnittelua ja toiminnan kehittämistä varten.

## 2 OPPIMISYMPÄRISTÖ

Päiväkoti on yksi lapsen oppimisympäristöistä. Tässä luvussa tarkastelemme oppimisympäristön käsitettä yleisellä tasolla ja rajaamme oppimisympäristön määritelmän tämän tutkimuksen näkökulmasta. Lopuksi tarkastelemme vielä laadukkaan oppimisympäristön merkitystä varhaiskasvatuksessa.

### 2.1 Oppimisympäristön määritelmä

Oppimisympäristö on käsitteenä moniulotteinen (Piispanen 2008, 18). Se voidaan määritellä laajasti käsittäen kaikki ympäristöt, joissa opitaan (Lindberg 2014, 48). Oppimisympäristö hahmotetaan usein jaoteltuna eri osa-alueisiin näkökulman mukaan (Piispanen 2008, 18). Esimerkiksi Brotheruksen, Hytösen ja Krokforsin (1999) jaottelussa oppimisympäristö käsittää neljä osa-aluetta: fyysisen, sosiaalisen, pedagogisen ja psykologisen. Yhdessä ne muodostavat oppimisympäristön kokonaisuuden. (Kuuskorpi 2012, 68.) Toisaalta oppimisympäristö voidaan hahmottaa myös jaoteltuna formaaliin ja informaaliin osa-alueeseen, jolloin painotetaan esimerkiksi koulun ja sen ulkopuolisen maailman vaikutuksia oppimiseen (Manninen ym. 2007, Kuuskorven 2012, 62 mukaan). Piispanen (2008, 23) tarkentaa kuitenkin, että vaikka oppimisympäristö voidaan jakaa teoreettisesti eri osa-alueisiin, ovat ne kuitenkin käytännössä aina vuorovaikutuksessa keskenään. Kuuskorpi (2012, 70) lisää, että oppimisympäristön eri osa-alueiden tarkastelun päämääränä onkin ymmärtää niiden suhteita toisiinsa sekä niiden merkitystä oppimisen kannalta.

### 2.2 Oppimisympäristö tässä tutkimuksessa

Tässä tutkielmassa käyttämämme oppimisympäristön määritelmä pohjautuu Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Vasu) (2018) sekä Parrilan ja Alilan

(2011) näkemyksiin oppimisympäristöstä. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet nostavat ympäristön yhdeksi tärkeäksi tekijäksi varhaiskasvatuksessa lapsen ja opettajan rinnalle (Lindberg 2014, 60). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018, 28) määritelmässä oppimisympäristö muodostuu niistä tekijöistä, jotka vaikuttavat lapsen oppimiseen ja kehitykseen. Sen mukaan oppimisympäristö sisältää fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen osa-alueen. Parrila ja Alila (2011, 165-166) esittävät lisäksi vielä yhden näkökulman, pedagogisen oppimisympäristön. Seuraavaksi tarkastelemme oppimisympäristöä näiden edellä mainittujen osa-alueiden kautta.

**Fyysinen oppimisympäristö.** Monet lapset viettävät suuren osan valveilolaoloajastaan päiväkodissa (Westburg 2019, 1; Ata, Deniz & Akman 2012, 3035). Tästä syystä päiväkodin fyysinen oppimisympäristö onkin Atan ym. (2012, 3035) mukaan hyvin merkittävässä asemassa lapsen oppimisen ja kehityksen kannalta. Fyysiseen oppimisympäristöön sisältyvät konkreettiset tilat ja paikat sekä myös lasten käyttämät materiaalit ja välineet (Parrila & Alila 2011, 164).

Lindbergin (2014, 51-54) mukaan tutkimuksissa on havaittu, että varhaiskasvatuksen fyysinen oppimisympäristö nähdään hyvin samankaltaisena suomalaisissa päiväkodeissa. Tämä johtunee hänen mukaansa osittain valtakunnallisen Päiväkotien suunnittelun rakennustiedon kortin (RT-kortti) käyttämisestä päiväkodin rakennussuunnittelun pohjana. RT-kortin sisältöä ja sen antamia ohjeistuksia päiväkodin rakennussuunnittelulle käsittelemme myöhemmin luvussa 3. Lähtökohtana päiväkodin fyysisen oppimisympäristön suunnittelulle ovat näkemykset arkkitehtuurista, sisustuksesta ja ergonomiasta (Manninen ym. 2007, 38). Arkkitehtuurinen näkökulma painottaa kestäväää, käyttökelpoista ja visuaalista rakentamista, joka on myös toimiva, viihtyisä ja ekologinen ratkaisuiltaan (Opetusministeriö 1995, Vaajasen 2018, 16-17 mukaan). Mannisen ym. (2007, 38) mukaan myös turvallisuus ja hygieenisuus ovat merkittäviä tekijöitä viihtyisyyden rinnalla. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014, 24) kiinnittää huomiota edellä mainittujen lisäksi myös tilojen valaistukseen ja sisäilman laatuun.

**Sosiaalinen oppimisympäristö.** Sosiaalinen oppimisympäristö rakentuu fyysisessä ympäristössä toimivien ihmisten vuorovaikutteisissa suhteissa (Manninen ym. 2007, 38; Raittila 2009, 228). Tällöin Mannisen ym. (2007) mukaan tilassa toimivat ihmiset muodostavat yhdessä sosiaalisen yhteisön, joka tukee yksilön oppimista (Kuuskorpi 2012, 63). Paju (2013) puolestaan toteaa tilan myös vaikuttavan siellä toimivien ihmisten keskinäisiin suhteisiin sekä itse toimintaan (Berg 2017, 24). Raittila (2013, 71-72) määrittää tämän tapahtumana, jossa päiväkodissa olevat lapset määrittävät itse omaa ympäristöään, mutta myös ympäristö määrittää heidän lapsuuttaan. Tämä ympäristön ja ihmisen suhteellisuus näkyy esimerkiksi lasten ja aikuisten välisinä näkemyseroina ympäristöään kohtaan, mutta myös siinä millaisena lapsi tai aikuinen tulkitaan ympäristössä (Raittila 2013, 73). Boddingtonin ja Boysin (2011) mukaan oppimisympäristöt tulisikin nähdä aina sosiaalisen ja kulttuurisen kontekstin kautta, jossa toiminta tapahtuu (McNeil & Borg 2018, 229-230).

**Psyykinen oppimisympäristö.** Piispanen (2008, 197-198) mainitsee hyvän oppimisympäristön sisältävän elementtejä, joita ei voi visuaalisesti nähdä. Hän tuo esille hyvän ilmapiirin, turvallisuuden, innostavuuden ja kannustavuuden. Nämä tekijät voidaan kuitenkin aistia oppimisympäristöstä näkemisen sijaan (Piispanen 2008, 197). Psyykkiseen ympäristöön liitetään myös muun muassa erilaisia tunteita ja arvoja sekä henkilökohtaisia merkityksiä. Tällöin fyysisestä tilasta tulee ”henkilökohtaisesti merkityksellinen paikka”. (Haarni 1997; Tuan 1977, Raittilan 2009, 230 mukaan.) Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 24) mukaan turvallisen ja kunnioittavan ilmapiirin lähtökohtana ovat yhteiset säännöt ja toimintatavat. Piispanen (2008, 22) mukaan myös yksilön omat psykologiset kokemukset ja tunteet näkyvät ilmapiirin muodostumisessa. Myös Suhonen (2009) mainitsee lapsen psyykkisen turvallisuuden tunteen muotoutuvan vuorovaikutussuhteissa toisiin ihmisiin ja vaikuttavan lapsen toimintaan sekä tämän käsityksiin toisista ihmisistä (Suhonen ym. 2014, 186).

**Pedagoginen oppimisympäristö.** Parrilan ja Alilan (2011, 165-166) mukaan yksi varhaiskasvatuksen oppimisympäristöistä on myös pedagoginen op-



pimisympäristö. Se muodostuu heidän mukaansa fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen oppimisympäristön pohjalta, jolle varhaiskasvatuksen henkilöstö pedagogisen toimintansa muodostaa. Tämä näkyy siinä, että kasvattajat pohtivat millaisella toiminnalla voi vaikuttaa esimerkiksi lapsiryhmän vuorovaikutussuhteiden toimivuuteen tai miten fyysisen tilan järjestelyillä lasten oppimiseen. (Parrila & Alila 2011, 166.) Varhaiskasvattajien rooli erilaisten oppimisympäristöjen muodostamisessa onkin merkityksellinen, sillä heidän toimintansa vaikuttaa lapsen mahdollisuuksiin toimia ympäristössään (Lindberg 2014, 44).

Mannisen ym. (2007, 41) mukaan pedagoginen osaaminen ja oppimiskäsitusten ymmärtäminen ovat pohjana pedagogisen oppimisympäristön luomiselle. Tällöin on heidän mukaansa tunnistettava ne tekijät, jotka innostavat lapsia oppimaan ja jotka myös tukevat oppimiselle asetettuja tavoitteita. Parrila ja Alila (2011, 166) muistuttavat myös lasten kiinnostuksen kohteista nousevista tekijöistä, jotka tulee huomioida pedagogisen oppimisympäristön luomisessa. Toisaalta pedagogiseen oppimisympäristöön vaikuttavat myös arjen käytännöt ja lapset itse. Oppimisympäristö varhaiskasvatuksessa onkin ”tietoisesti ja tiedostamatta rakennettu ja rakentunut”. (Raittila & Siippainen 2017, 283-284.)

### **2.3 Laadukas oppimisympäristö varhaiskasvatuksessa**

Tutkimusten mukaan oppimisympäristön suunnittelulla voidaan vaikuttaa lasten kehitykseen, oppimiseen ja käyttäytymiseen (Evans 2006; Musatti & Mayer 2011, Lindbergin 2014, 48 mukaan). Laadukkaan varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen, joihin sisältyvät esimerkiksi tilat ja välineet, vuorovaikutus sekä pedagogiset ratkaisut, on havaittu tuottavan myönteisiä yhteisvaikutuksia lasten kokonaiskehitykseen pitkän ajan kuluessa (Sammons ym. 2008, Vlasovin ym. 2018, 48 mukaan). Korkealaatuisen opetuksen ja kasvatuksen yhteys oppimisen tehokkuuteen ja hyviin oppimistuloksiin onkin osoitettu useissa tutkimuksissa (Syrjämäki, Sajaniemi, Suhonen, Alijoki & Nislin 2017, 378). Oppimisympäristön laadulla on havaittu olevan merkitystä esimerkiksi lapsen neurobiologisen kehityksen kannalta (Caine 1998; Gunnar & Donzella 2002, Suhosen ym. 2014,

186 mukaan). Piispanen (2008, 194) puolestaan pitää oppimisympäristön laadun kannalta tärkeänä oppijan kokemaa fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen turvallisuuden kokemusta, jonka hän näkee vaikuttavan sekä lapsen toimintaan että hänen oppimistuloksiinsa.

Oppimisympäristön laadun on todettu heijastuvan myös kasvatushenkilökunnan toimintaan päiväkodissa. Kasvatushenkilökunnalle laadukas ympäristö tarjoaa mahdollisuuden esimerkiksi intensiiviseen vuorovaikutukseen lasten kanssa (Harrison 1996, Karilan 2001, 282-283 mukaan.) Kaplinin (2010, 10) mukaan oppimisympäristön laadun ja aikuisen ohjauksen avulla voidaan myös tukea lasten oppimismotivaatiota ja osallistumista. Lindberg (2014, 44) tiivistää, että ympäristö on lapsen pedagogisen prosessin kannalta yhtä tärkeä kuin kasvattajakin.

**Oppimisympäristön laatua koskevat ohjeistukset.** Vlasovin ym. (2018, 47) mukaan Suomessa varhaiskasvatuksen oppimisympäristöjen laatuun vaikuttavat varhaiskasvatuslaissa (2018) annetut määräykset lapsiryhmien koosta, kasvatushenkilökunnan määrästä sekä käytettävissä olevista resursseista, kuten tiloista ja välineistä. Niiden vaikutukset toteutuvat sekä suoraan että välillisesti pedagogiikan kautta. Revon ym. (2019, 162) tekemän tuoreen selvityksen mukaan suuri osa suomalaisten päiväkotien johtajista kokee omat mahdollisuutensa vaikuttaa päiväkotiyksiköiden resursseihin puutteellisiksi. Oppimisympäristöjen suunnittelua ja laadun kehittämistä ohjaa varhaiskasvatuslain lisäksi Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Lindberg 2014, 56). Molempien mukaan varhaiskasvatuksen oppimisympäristöjen tulisi olla turvallisia, terveellisiä sekä lapsen oppimista ja kehitystä edistäviä (Varhaiskasvatuslaki 2018, 3§ Vasun 2018, 11 mukaan). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018, 28) mukaan oppimisympäristöt tulisi rakentaa tukemaan lasten itsetunnon ja sosiaalisten taitojen kehittymistä sekä muiden varhaiskasvatuksen tavoitteiden saavuttamista. Tilojen ja välineiden tulisi olla esteettömiä ja lasten käyttöön sekä valittuun toimintaan soveltuvia (Varhaiskasvatuslaki 2018, 10§). Oppimisympäristöjen rakentamisessa ja kehittämisessä tulisi huomioida myös valaistus, akustiik-

ka, sisäilman laatu, hygienia sekä ergonomiset, ekologiset ja esteettiset näkökulmat (Vasu 2018, 28).

**Laadukkaan oppimisympäristön rakentaminen.** Vaajanen (2018, 17) kuvailee toimivaa oppimisympäristöä joustavaksi, monipuoliseksi ja monenlaisiin työskentelymuotoihin soveltuvaksi. Kaikki oppijat eivät kuitenkaan hyödy samantlaisesta ympäristöstä (Powell 1996, Kaplinin 2010, 12 mukaan). Siksi oppimisympäristön suunnittelussa olisikin Kaplinin (2010, 12) mukaan tärkeää huomioida myös yksilön ja ympäristön yhteensopivuus. Tämä edellyttää hänen mukaansa sitä, että kasvattajat hyödyntävät suunnitteluprosessissa tietoa lasten taidoista ja mielenkiinnonkohteista. Lindberg (2014, 76) puolestaan pitää tärkeänä ympäristön lapselle muodostamia mahdollisuuksia osallistua yhteisönsä toimintaan omien kykyjensä mukaisesti. Samaan asiaan viittaa myös Kaplin (2010, 20), jonka mukaan oppimisympäristön ominaisuuksien sijaan olisi tärkeämpää tarkastella sitä, kuinka oppija voi siellä toimia.

### 3 RUOKASALI OPPIMISYMPÄRISTÖNÄ

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018, 22) mukaan lapsen oppiminen on luonteeltaan kokonaisvaltaista ja kaikkialla tapahtuvaa. Päiväkodin ruokasali voidaan siis nähdä yhtenä lapsen oppimisympäristöistä. Seuraavassa tarkastelemme ruokasalia koskevaa aikaisempaa tutkimustietoa sekä ruokasalin rakennussuunnitteluun liittyviä ohjeistuksia.

#### 3.1 Aiemmat tutkimukset

Päiväkotien ruokailuympäristöjä on tutkittu melko vähän. Päiväkotiruokailun tutkimus on painottunut lähinnä ruokakasvatukseen ja siihen liittyviin kokemuksiin. Tutkimusta varsinaisen ruokailutilan toimivuudesta tai sen kehittämisestä ei kuitenkaan päiväkotikontekstissa ole tehty. Raittilan (2013, 71) mukaan päiväkoteihin kohdistuneissa tutkimuksissa ympäristön ja tilan näkökulmat ovat ylipäänsä jääneet melko vähäiselle huomiolle. Päiväkotiympäristön tutkimus on suuntautunut useimmiten arkkitehtuurisiin ja sisustuksellisiin tekijöihin (Day & Midbjer 2007; Dudek 2005, Lindbergin 2014, 49 mukaan). Berg (2017) ja Lindberg (2014) ovat puolestaan tutkineet päiväkotirakennusten suunnitteluun liittyviä tekijöitä Suomessa. Oppimisen näkökulmasta ympäristöä on tutkittu vähemmän (Fenwick ym. 2011; Holloway & Jöns 2012, Raittilan & Siippaisen 2017, 284-285 mukaan) ja usein painopiste näissä tutkimuksissa on ollut lapsen oppimisessa, ei ympäristössä itsessään (Lindberg 2014, 22). Kiinnostus oppimisympäristön tutkimusta kohtaan on kuitenkin kasvamassa kasvatustieteiden aloilla (Fenwick ym. 2011; Holloway & Jöns 2012, Raittilan & Siippaisen 2017, 284-285 mukaan).

Yksi syy oppimisympäristöjen vaikutuksia koskevan tutkimustiedon vähäisyyteen saattaa olla oppimisympäristön ja pedagogiikan monimutkainen suhde (Mulcahy, Cleveland & Aberton 2015, McNeilin & Borgin 2018, 228 mukaan). Esimerkiksi Krokforsin (2003) tutkimuksen mukaan varhaiskasvatuksen ammattilaiset eivät useinkaan huomioi ympäristöä pedagogisessa toiminnas-

saan, vaikka tietoa ympäristön vaikutuksesta oppimiseen olisi jo saatavilla (Lindberg 2014, 21). Myös Manninen ym. (2007) peräänkuuluttavat tutkimuksen kohdentamista päiväkotien fyysisiin tiloihin. Heidän mielestään tutkimustietoa tarvitaan laajasti päiväkotij- ja koulurakennusten sekä lasten oppimista tukevien oppimisympäristöjen suunnittelua ja rakentamista varten. (Vaajanen 2018, 17.) Tutkimustiedon lisäämisen puolesta puhuu myös se, että Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (Karvi) tuoreen selvityksen mukaan osan päiväkodin johtajista kokee heidän vastuullaan olevien yksiköiden tilat puutteelliseksi, mikä vaikeuttaa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa mainittujen tavoitteiden toteutumista (Repo ym. 2019, 162).

### **3.2 Ruokasalien suunnittelu**

Päiväkotien suunnittelua ja rakentamista ohjaavat erilaiset lait ja asetukset. Yleisesti varhaiskasvatuksen suunnittelu kuuluu opetus- ja kulttuuriministeriölle. (Päiväkotien suunnittelu 2019, 2.) Päiväkotien suunnittelun RT-kortin (2019, 2) mukaan olennaiset päiväkotien toimintaa ohjaavat lait ovat varhaiskasvatustalain (2018), asetus varhaiskasvatuksesta (2018), esiopetuksen osalta perusopetuslaki (1998) sekä valtakunnalliset Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018) ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014). Nämä lait ja säädökset eivät kuitenkaan anna täsmällistä tietoa päiväkotien rakentamisesta vaan ovat yhdessä Päiväkotien suunnittelun RT-kortin (2019) kanssa päiväkotien suunnittelua ohjaavia tekijöitä (Berg 2017, 51). RT-kortti on laadittu yhdessä moniammatillisen tiimin kanssa ohjaamaan päiväkotien rakennusprojekteja maanlaajuisesti (Lindberg 2014, 52). Bergin (2017, 50) mukaan lainsäädännön ohella päiväkotien rakentamista ohjaa myös taloudellinen näkökulma, jolloin jo suunnitteluvaiheessa budjetti määrittää paljon mitä valintoja ja mahdollisuuksia päiväkotiin voidaan sisällyttää.

Päiväkotien suunnittelun RT-kortin (2019, 6) mukaan päiväkodin tilat tulisi suunnitella joustaviksi, jotta erilaiset toiminnalliset ja pedagogiset ratkaisut olisivat mahdollisia. Ruokailuun suositellaan yhteistiloja, jotka ovat joustavia ja

muunneltavia, ja joiden käyttöä voidaan laajentaa muihinkin toimintoihin. Pienimmille lapsille suositellaan ruokailua omissa toimintatiloissa. (Päiväkotien suunnittelu 2019, 14.) Suunnittelun ohjeistuksessa pyritään huomioimaan myös pedagoginen näkökulma. Päiväkotien suunnittelun ohjeistus (2019, 14) ehdottaa esimerkiksi ruokailun porrastamista yhteistiloissa. Rakennushankkeen pohjaksi ja ohjaavaksi työkaluksi suositellaan laadittavaksi pedagoginen suunnitelma päiväkodin toiminnasta ja tavoitteista (Päiväkotien suunnittelu 2019, 3). Tällöin tarvitaan tietoa siitä, millainen ympäristö mahdollistaa lapsen hyvän kehityksen ja toimivan pedagogiikan toteutumisen ympäristön näkökulmasta (Karila 2001, 283). Suomessa päiväkotien suunnittelu tapahtuukin jossain määrin arkkitehtien ja varhaiskasvatuksen asiantuntijoiden yhteistyönä (Lindberg 2014, 101). Suunnittelun keskeinen lähtökohta on lapsi, jonka mittasuhteisiin ja luontaiseen olemukseen päiväkotien suunnittelu pohjautuu (Päiväkotien suunnittelu 2019, 3). Raittilan (2011, 61) mukaan myös yhteiskunnalliset arvot ja näkemykset lapsuudesta vaikuttavat päiväkotien suunnitteluun. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018, 17) mukaan lapsi nähdään aktiivisena toimijana, jolloin lapset oppivat muun muassa leikkien, liikkuen ja jäljitellen muita. Tällöin päiväkodin tilojen ja kalusteiden suunnittelussa tulee huomioida lasten ikä ja kehitystaso (Päiväkotien suunnittelu 2019, 3).

## 4 RUOKAILU VARHAISKASVATUKSESSA

Varhaiskasvatuspäivän aikana lapsille tarjotaan useampi ateria. Ruokailu on siten tärkeä arjen rytmittäjä ja tapahtuma. Tässä luvussa tarkastelemme varhaiskasvatuksen ruokailun järjestämistä ja sitä määrittäviä tekijöitä sekä ruokailuun liittyvää pedagogista toimintaa.

### 4.1 Ruokailun järjestäminen

Valtion ravitsemusneuvottelukunnan (VRN) (2018, 75) mukaan varhaiskasvatuksen ruokailutilanteet ovat luonteeltaan pedagogisia opetus- ja kasvatustilanteita. Tavoitteena varhaiskasvatuksen ruokailutilanteissa on terveellisen ravinnonsaannin lisäksi edistää myönteistä suhtautumista monipuolisiin ruokailutottumuksiin ja opettaa lasta omatoimiseen syömiseen (Vasu 2018, 44; Repo ym. 2019, 158). Varhaiskasvatuksessa tapahtuvaa ruokailua määrittää varhaiskasvatustuki (2018, 11§), joka toteaa kaikille lapsille järjestettävän ohjatusti terveellinen ja tarpeellinen ravinnon saanti varhaiskasvatuksessa. Esiopetuksen ruokailua puolestaan määrittää perusopetuslaki (1998, 31§), jossa painotetaan tarkoituksenmukaisesti järjestettyä, ohjattua ja täysipainoista ateriaa päivittäin. Tutkimuksissa varhaiskasvatuksen ruokailua kuvaillaan kodinomaisen ruokailun ja institutionaalisen yhteisruokailun näkökulmista, jossa varhaiskasvatuksen henkilöstö on sidottu varhaiskasvatusta määrittäviin lakeihin ja säädöksiin (Swindle, Sigman-Grant, Brannen ym. 2018, Lehdon 2020, 25 mukaan). Tämä vaikuttaa Lehdon (2020, 26) mukaan muun muassa suuresti ruokailutilanteiden järjestämiseen.

**Ruokailuympäristö.** Ruokailuympäristön fyysisillä (tilat, kalusteet, äänimaailma) ja sosiaalisilla ominaisuuksilla (ihmiset, vuorovaikutus, säännöt) sekä ruokailukäytännöillä on merkittävä rooli lapsen ruokailukokemuksen muodostumisessa (VRN 2018, 75). Päiväkodeissa ruokailu on yleensä järjestetty joko ryhmätiloissa tai ruokasalissa (VRN 2018, 75). Yhteisessä ruokasalissa ruokailua on hyvä porrastaa lapsiryhmien tarpeiden ja tilojen mukaan, kuitenkin niin, että

ruokailun ajoittuminen tukee kaikkien lasten ateriarytmiä (VRN 2018, 75). Varhaiskasvatuksen ruokailusuositusten (VRN 2018, 14) mukaan aikuisten tulisi järjestää ruokailuympäristö niin, että se tukisi lapsen oppimista hyvinvoinnista, sosiaalisista suhteista ja terveellisistä elintavoista. Esimerkiksi Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen (THL) ruokasuositusten mukaan lapsille mitoitettut kalusteet ja jakelulinjasto vaikuttavat ruokailutilanteen sujuvuuteen (THL 2019, 88). Varhaiskasvatuksen ruokailusuositusten (VRN 2018, 76) mukaan ruokailuvälineiden pysyvät paikat ja toimintaa havainnollistavat kuvat puolestaan tuovat ruokailutilaan selkeyttä ja ohjaavat toimintaa. Sen mukaan ruokasalin järjestelyissä olisi hyvä kiinnittää huomioita lisäksi akustiikkaan, esteettisyyteen ja hygieenisyyteen. Ruokailun järjestelyissä tulisi myös huomioida lasten iän mukaiset tarpeet (Naalisvaara, Lievonen, Rinneaho-Junikka, Viiru, Puikkonen & Kaurijoki 2019, 6) sekä varhaiskasvatuksen kokonaisluonne ja päivittäiset erilaiset toiminnot (VRN 2018, 22).

## 4.2 Pedagogiikka ruokasalissa

Ruokailuympäristön järjestämisen lisäksi kasvatushenkilöstön pedagoginen toiminta eli kasvattajan tapa toimia, on oleellinen osa lapsen oppimisen ja kehittymisen tukemista (Manen 1991, Lindbergin 2014, 65 mukaan). Varhaiskasvatuksen pedagogiikka perustuu tieteelliseen ja ammatilliseen käsitykseen lapsesta, lapsuudesta ja oppimisesta. Tällöin varhaiskasvatustoiminta kohdistuu lapsen hyvinvointiin ja oppimiseen myös suunnitelmallisena sekä tavoitteellisena toimintana. (Vasu 2018, 17.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018, 44) painottaa kiireetöntä ilmapiiriä, jotta ruokailussa kyettäisiin opettelemaan hyviä pöytätapoja sekä yhdessä syömisen kulttuuria. Varhaiskasvatuksen ruokailusuositusten (VRN 2018, 15) mukaan ”syömiseen liittyvät taidot eivät synny itsestään, vaan vaativat suotuisan ruokailuympäristön ja mahdollisuuden harjoitella”. Kiireettömyyden lisäksi Varhaiskasvatuksen ruokailusuositukset (VRN 2018, 24) painottavat myös ruokailuilmapiirin emotionaalista myönteisyyttä, joka mahdollistaa



oppimisen, vuorovaikutuksellisen kehittymisen sekä itse syömään oppimisen. Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen tuoreen selvityksen mukaan valtaosa suomalaisten päiväkotien kasvatushenkilökunnasta kokeekin ruokailutilanteiden ilmapiirin myönteisenä ja kiireettömänä (Repo ym. 2019, 145). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018, 44) kehottaa keskustelemaan lasten kanssa ruoasta, tutkimaan sitä eri aistein sekä tutustumaan eri tavoin ruoan ominaisuuksiin ja alkuperään. Aikuisten esimerkki ruokailussa ja ruoasta puhumisessa onkin yksi tärkeimmistä lasta kannustavista tekijöistä ruokakasvatuksessa (VRN 2018, 24).

Säännöllinen ateriaritmi on suositeltavaa suunnitella osaksi varhaiskasvatustoimintaa. Samalla se tukee lapsia syömään nälkä-kylläisyystunteiden mukaan. (VRN 2018, 23.) Lasten nälkä-kylläisyystunteiden hyväksymisen aikuisten taholta on todettu myös tukevan lasten itsesäätelytaitojen kehittymistä (Johnson & Birch 1994; Orlet Fisher, Rolls & Birch 2003, Lehdon 2020, 26-27 mukaan). Ruokailussa tulisikin Varhaiskasvatuksen ruokailusuositusten (VRN 2018, 14) mukaan kunnioittaa lapsen yksilöllisyyttä ja arvostaa hänen mielipiteitään ja pohdintoja. Aikuisten tehtävä on asettaa kuitenkin rajat toiminnalle, esimerkiksi säännöt ruokailuun liittyen (VRN 2018, 14). Varhaiskasvatuksen ruokailusuositusten (VRN 2018, 75) mukaan ruokailutilanteissa tulisi keskittyä myönteisten kokemusten ja osallisuuden mahdollistamiseen, myönteiseen palautteeseen sekä kannustamiseen, jotka edistävät lapsen terveellisten ruokailutottumusten kehittymistä.

## 5 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millainen oppimisympäristö päiväkodin ruokasali on varhaiskasvatuksen henkilöstön näkökulmasta. Lisäksi tarkoituksena on selvittää mitkä tekijät ruokasalissa ovat tärkeitä pedagogiikan toteutumisen kannalta.

Tutkimuskysymyksemme ovat:

1. Millaisia kokemuksia varhaiskasvatuksen henkilöstöllä on päiväkotien ruokasaleista?
2. Mitkä tekijät edistävät tai estävät pedagogiikan toteutumista ruokasalissa?
3. Mitä tekijöitä varhaiskasvattajat mainitsevat ruokasalien kehittämiseksi?

## 6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tässä tutkimuksessa käytämme monimenetelmällistä eli mixed methods- lähestymistapaa, joka yhdistää laadullisen ja määrällisen tutkimuksen piirteitä (Creswell 2009, Tuomen & Sarajärven 2018, 78 mukaan). Tällöin laadullinen ja määrällinen osuus tutkimuksessa voi vaihdella tutkimuskysymysten tai tulosten tulkinnan mukaan (Sormunen, Saaranen, Tossavainen & Turunen 2013, 315-316). Hirsjärvi ja Hurme (2001) toteavatkin vastakkainasettelun määrälliselle ja laadulliselle tutkimukselle olevan turha, sillä niitä voidaan hyvin yhdistää (Tuomi & Sarajärvi 2018, 7). Lähestymistavan valintaa ohjasi yhtäältä tavoittemme pyrkiä ymmärtämään ruokasalia oppimisympäristönä ja varhaiskasvatuksen henkilökunnan kokemuksia siitä, ja toisaalta pyrkimyksemme saada selville pedagogiikan toteutumisen kannalta tärkeitä tekijöitä ruokasalissa. Tuomen ja Sarajärven (2018, 78) mukaan mixed methods menetelmä voikin mahdollistaa tutkimuksessa paremman tutkimusongelmien ymmärtämisen.

Tässä tutkimuksessa hyödynsimme mixed methods-menetelmää aineiston keräämiseen käytetyn kyselylomakkeen suunnittelussa ja aineiston analyysissa, jotka molemmat sisälsivät siis sekä laadullisia että määrällisiä elementtejä. Teddien ja Tashakkorin (2011) mukaan mixed methods tutkimusmenetelmällä onkin mahdollista saada rikkaampia vastauksia tutkimusongelmaan kuin vain laadullista tai määrällistä tutkimusmenetelmää soveltaen (Tuomi & Sarajärvi 2018, 78). Mixed methods tutkimusmenetelmä voi myös lisätä tutkimustulosten vahvuutta täydentämällä ja selventämällä tuloksia (Sormunen ym. 2013, 314).

### 6.1 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimukseen osallistujat valittiin harkinnanvaraisesti. Harkinnanvaraisen näytteen käyttäminen on Eskolan ja Suorannan (2001, 18) mukaan tyypillistä laadulliselle tutkimukselle. Heidän mukaansa siihen liittyy yleensä vahva teo-

reettinen näkemys tutkittavan asian ympärillä, ja se toimii myös tutkimusta ohjaavana tekijänä. Tässä tutkimuksessa tärkeimpänä valintakriteerinä osallistumiselle toimi päiväkodissa sijaitseva ruokasali. Tutkittavien valintaa varten ei ollut saatavilla tietoa päiväkotien ruokasalien rakentamista ja suunnittelua koskevista valtakunnallisista tai alueellisista linjauksista Suomen sisällä. Tutkimukseen kutsuttavat päiväkodit päädyttiin kuitenkin rajaamaan Keski-Suomen alueelle, koska alueella saattaa olla yhteisiä ruokasaleja koskevia linjauksia ja uusi tutkimustieto voisi hyödyttää niiden kehittämistä. Koko Keski-Suomen huomioimisen avulla pyrittiin myös minimoimaan yksittäisten kuntien linjausten vaikutukset tutkimuksen tuloksiin. Valintakriteereihin sopivia päiväkoteja etsittiin aluksi internetistä, ja lopulliset valinnat tehtiin päiväkodin johtajien kanssa puhelimitse toteutettujen keskustelujen perusteella. Tutkimukseen valikoitui lopulta seitsemän Keski-Suomen alueella sijaitsevaa päiväkotia, joista neljän päiväkodin varhaiskasvatuksen henkilöstö vastasi kyselyyn.

Tutkimukseen osallistui yhteensä 54 henkilöä neljästä päiväkodista Keski-Suomen alueelta. Tutkimukseen osallistuneiden päiväkotien ruokasaleissa ruokaili 2 – 13 lapsiryhmää ja lasten ikäjakauma oli 0 – 7 vuotta. Aikuisten määrä ryhmää kohden ruokailutilanteessa vaihteli 1 – 6 henkilön välillä. Vastaajista 94 % osallistui ruokailuun syömällä itse esimerkkiaterian. Yleisimmin ruokasalissa syötiin aamiainen (90 %), lounas (88 %) ja välipala (80 %). Ruokailuaikaa oli varattu 15 – 50 minuuttia lapsiryhmää kohden. Muutama vastaajista raportoi, että ruokailulle ei ole asetettu aikarajoitusta.

## **6.2 Aineiston keruu**

Tutkimusaineisto kerättiin puolistrukturoidulla kyselylomakkeella Webropol 3.0-ohjelmiston kautta (Liite 1.). Vallin (2018, 92) mukaan sähköinen kyselylomake on noussut yleiseksi perinteisen postikyselyn rinnalle. Vallin ja Perkkilän (2018, 118) mukaan sähköisen kyselylomake on helppo ja nopea tapaa kerätä tietoa suureltakin joukolta. Tässä tutkimuksessa päädyimme sähköiseen kysely-

lomakkeeseen sen nopeuden sekä tutkimukseen osallistuvien päiväkotien välisen pitkien matkojen vuoksi.

Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2009, 208) mukaan lomakehaastattelussa kysymysten muoto ja järjestys ovat samanlaiset kaikille vastaajille. Haastattelun kysymykset muotoillaan niin, että niissä keskitytään vain tutkimuksen tarkoituksen ja tutkimuskysymysten kannalta keskeisiin seikkoihin (Tuomi ja Sarajärvi 2018, 87). Ne muodostavat perustan onnistuneelle tutkimuksen teolle (Valli 2018, 93). Mixed methods- lähestymistavan mukaisesti sisällytimme kyselylomakkeeseen sekä strukturoituja että avoimia kysymyksiä. Kysymysten avulla halusimme saada tietoa vastaajien tärkeinä pitämistä kasvatuseriaateista ruokasalissa ja heidän näkemyksistään ruokasalin toimivuudesta. Lisäksi kysymyksillä haluttiin saada tietoa vastaajien näkemyksistä kasvatuseriaatteista edistävästä tai estävästä tekijöistä sekä ruokasalin kehittämistarpeista. Tuomen ja Sarajärven (2018, 87) mukaan lomakkeen kysymysten täytyy olla myös perusteltuja tutkimuksen viitekehyksen tai aikaisemman tutkimustiedon kautta. Tämän huomioimme rakentamalla kyselylomakkeen Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018, 28) oppimisympäristö- jaottelun mukaisesti fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen ympäristöön. Alasuutariin (2007, 51) mukaan kyselytutkimukseen valikoituvat usein kysymykset, jotka kiinnostavat tutkijaa, mutta laadullisessa tutkimuksessa aineiston määrää on myös hyvä rajoittaa jo kyselylomakkeen valmisteluvaiheessa. Tästä syystä määrittelimme kyselylomakkeen tärkeimmiksi kysymyksiksi pedagogiikkaa edistäviä ja estäviä tekijöitä koskevat kysymykset, joihin vastaajan oli välttämätön vastata.

Ennen aineiston keruun aloittamista pilotoimme vielä kyselylomakkeen toimivuuden opiskelijakollegoillamme ja muokkasimme lomaketta edelleen toimivammaksi heiltä saadun palautteen perusteella. Tämän jälkeen kyselylomake lähetettiin Webropol 3.0-ohjelman julkisena linkkinä sähköpostitse tutkimuspäiväkotien johtajille, jotka jakoivat linkin edelleen ryhmiin varhaiskasvatuksen opettajille. Tuomen ja Sarajärven (2018, 98) mukaan laadullisessa tutkimuksessa osallistujien valinnan tulisi kohdistua sellaisiin henkilöihin, joilla on

mahdollisimman paljon tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Huomioimme tämän kohdentamalla kyselylomakkeen juuri varhaiskasvatuksen opettajille, joilla on vastuu lapsiryhmän pedagogiikan toteutumisesta. Kyselylomakkeen ohessa lähetyksessä saatekirjeessä toimme kuitenkin esiin, että vastaajat voivat halutessaan pohtia kyselyn aiheita myös yhdessä oman tiiminsä kanssa.

## 6.3 Aineiston analyysi

Analysoimme tutkimusaineiston käyttämällä laadullista aineistolähtöistä sisällönanalyysia ja määrällistä analyysia. Tätä varten siirsimme kaikki sähköisen kyselyn vastaukset Webropol 3.0- ohjelmistosta yhteen Word-tiedostoon ja annoimme jokaiselle vastaajalle numeerisen tunnusteen.

### 6.3.1 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi

Aloitimme analyysin aineistolähtöisellä sisällönanalyysilla. Käsitelimme aineistoa kahdessa ryhmässä, ensin kyselylomakkeen kasvatuseriaatteita koskevat avovastaukset ja sitten muita huomioita, pedagogiikkaa edistäviä ja estäviä tekijöitä sekä kehittämiskohteita koskevat avovastaukset.

Tuomen ja Sarajärven (2018, 108) mukaan aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä aineistosta pyritään hahmottamaan teoreettinen kokonaisuus. Laadullinen sisällönanalyysi alkaa analyysiyksikön määrittämisellä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122.) Tutustuessamme aineistoon havaitsimme, että vastaajien käyttämät sanamuodot vaihtelivat yksittäisistä sanoista useisiin lauseisiin. Osa vastaajista oli myös perustellut vastauksiaan selvästi toisia tarkemmin. Tästä syystä päädyimme määrittämään analyysiyksikön väljästi yhdestä seitsemään merkittävään sanaan.

**Pelkistäminen.** Analyysiyksikön määrittämistä seurasi pelkistäminen eli redusointi, jota Tuomi ja Sarajärvi (2018, 122-123) kuvaavat aineistossa olevan informaation tiivistämiseksi ja pilkkomiseksi. Heidän mukaansa keskeistä pelkistämisessä on tutkimuskysymysten kannalta olennaisten ilmaisujen poimimi-

nen aineistosta ja niiden koodaaminen esimerkiksi eri värejä käyttämällä. Kasvatusperiaatteita koskevien vastausten kohdalla toteutimme pelkistämisen etsimällä niistä samaa asiaa kuvaavia ilmaisuja ja merkitsemällä niitä eri värein. Muiden avointen kysymysten vastauksille toteutimme värikoodauksen kahdella eri tavalla: 1. Erottelimme kysymysten vastaukset toisistaan muuttamalla jokaisen kysymyksen fontit eri värisiksi. Näin kunkin vastauksen alkuperäinen sijainti kyselylomakkeessa voitiin jäljittää myöhempiä analyysin vaiheita varten. 2. Etsimme jokaisen kysymyksen vastauksista samaa asiaa kuvaavia ilmaisuja ja maalasimme ne eri korostusvärein.

**Ryhmittely ja luokittelu.** Pelkistämisen jälkeen siirryimme ryhmittelemään ja luokittelemaan värikoodattuja tekstipätkiä. Tuomen ja Sarajärven (2018, 124) mukaan ryhmittelyssä aineiston sisältöä lajitellaan eri kategorioihin. Kategorioita yhdistelemällä muodostetaan alaluokkia, niistä edelleen yläluokkia ja lopulta pääluokkia. Aloitimme ryhmittelyn listaamalla vastauksista samaa asiaa kuvaavia ilmaisuja erilliseen tiedostoon. Nimesimme näin saadut kategoriat niiden sisältöä kuvaavilla nimillä. Seuraavaksi yhdistelimme kategorioita ja loimme niistä alaluokkia. Jatkoimme tätä yhdistelyä niin pitkälle kuin se toteutui loogisesti ja mielekkäästi. Lopullisiksi kasvatusperiaatteiden luokiksi muodostui kuusi pääluokkaa, jotka jakautuvat kahdeksaantoista yläluokkaan (Taulukko 1.).

TAULUKKO 1. Esimerkki kasvatusperiaatteiden luokittelusta sisällönanalyysin mukaisesti.

Alkuperäinen ilmaus	Yläluokka	Pääluokka
<p><i>”Tuetaan omatoimisuutta”</i></p> <p><i>”Lapset ottavat ruokailuvälineet ja ruuan itse”</i></p>	<p>Omatoimisuus</p> <p>Itse tekeminen</p>	<p>1. Omatoimisuuden tukeminen</p>

<i>“Kohteliaaseen keskustelukulttuuriin ohjaaminen”</i> <i>“Sosiaaliset taidot kehittyvät ruokailuhetkellä”</i> <i>“Rauhallinen, kiireetön ruokailu”</i>	Keskustelu Muu vuorovaikutus Ilmapiiri	2. Sosiaaliset taidot
<i>“Tuetaan ottamaan ruokaa se määrä, jonka arvelee jaksavansa syödä”</i>	Valitseminen Vaikuttaminen Yksilöllisyys	3. Osallisuuden tukeminen
<i>“Sapere; ei ole maistamis-pakkoa”</i>	Sapere Maistaminen Muu tutustuminen	4. Ruokiin tutustuminen
<i>“Hyvien ruokatapojen harjoittelu”</i> <i>“Ruokailuvälineiden käytön harjoittelu”</i> <i>“Harjoitellaan siisteyttä ja käsihygieniaa”</i>	Ruokatavat Ruokailuvälineiden käyttö Oman vuoron odottaminen Hygienia	5. Ruokatavat
<i>“Kannustetaan, ettei ruokaa menisi hukkaan”</i>	Ruoan määrän arviointi Ruokahävikin vähentäminen Lajittelu	6. Kestävän kehityksen arvot

Muiden avokysymysten vastausten ryhmittely ja luokittelu johti kolmeen pääluokkaan: ruokasalin ominaisuudet, ruokailuun liittyvät järjestelyt ja toiminta ruokailutilanteessa (Taulukko 2.). Tätä jakoa hyödynsimme kaikkien tutkimuskysymysten myöhemmässä käsittelyssä.

TAULUKKO 2. Esimerkki muiden avovastausten luokittelusta sisällönanalyysin mukaan.

Yläluokka	Pääluokka
Koko Kalusteet ( <i>linjasto, astianpalautus, muu kalustus</i> ) Sijainti Kunto Hygienia Viihtyisyys Äänimaailma	1. Ruokasalin ominaisuudet

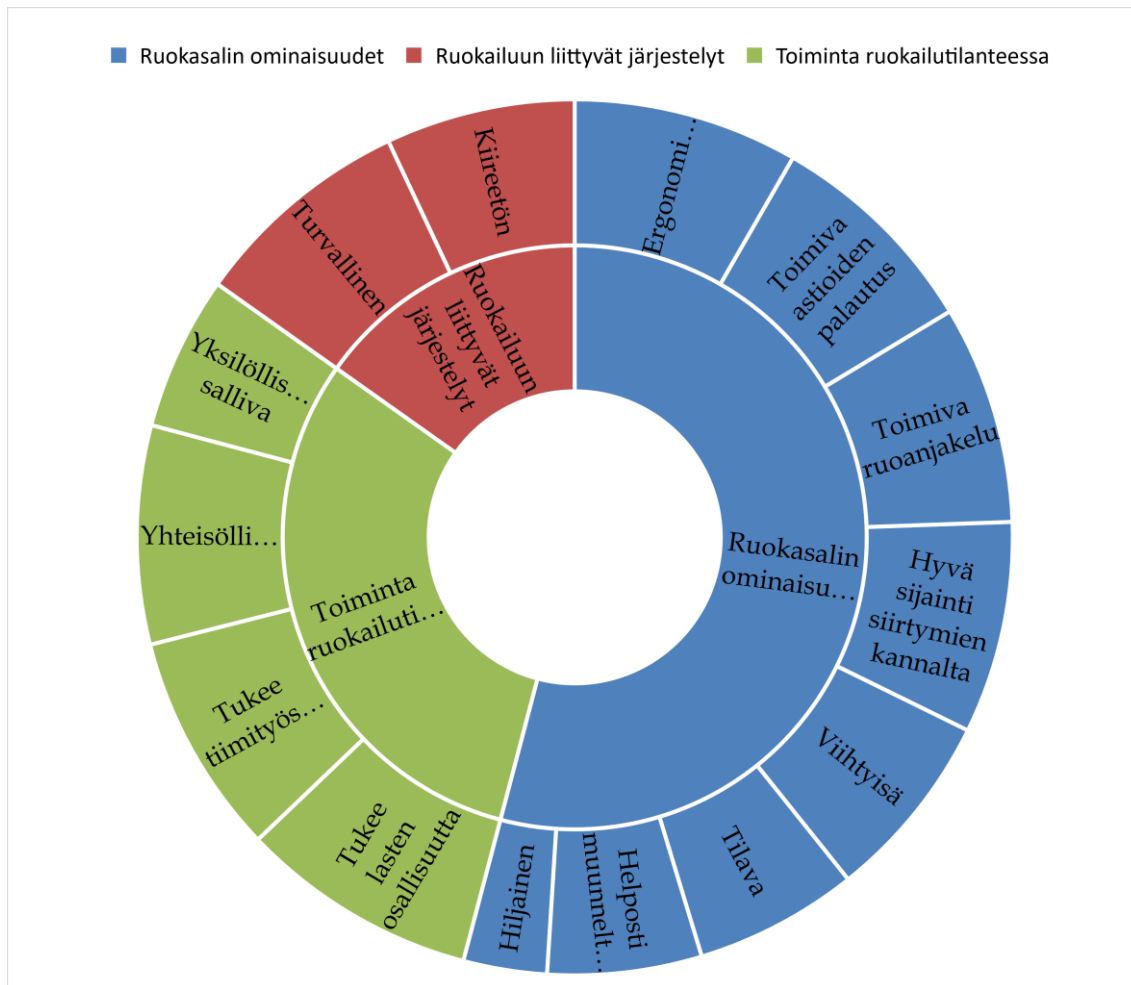


Aikataulutus Ihmisten määrä ruokasalissa Henkilökunnan määrä	2. Ruokailuun liittyvät järjestelyt
Ihmisten liikkuminen Vuorovaikutus ( <i>yhdessä syöminen, keskustelu, toisten malli, ilmapiiri</i> ) Aikuisten toiminta ( <i>sitoutuminen, yhteiset säännöt, yhteistyö, aikuisen tuki</i> )	3. Toiminta ruokailutilanteessa

### 6.3.2 Määrällinen analyysi

Käytimme määrällistä analyysimenetelmää avovastausten ja väittämäkysymysten vastausten tarkastelussa. Irrotimme avovastauksista muodostuneista kolmesta pääluokasta (ks. Taulukko 2.) pedagogiikkaa edistäviä ja estäviä tekijöitä koskevat ilmaisut omiksi ryhmikseen eri tiedostoihin. Laskimme kustakin kysymyksestä eri luokkien sisältämien mainintojen lukumäärät ja asetelimme ne suuruusjärjestykseen. Näin saimme esille eniten ja vähiten pedagogiikkaa edistäviä ja estäviä mainintoja saaneet luokat.

Väittämäkysymysten vastausten käsittelyssä jokaisesta väittämästä erotettiin kaksi ryhmää vastausasteikon mukaan: myönteiset (*asteikolla 3 = kuvaa melko hyvin - 4 = kuvaa täysin*) ja kielteiset (*asteikolla 1 = ei kuvaa lainkaan - 2 = kuvaa jonkin verran*). Tämä tehtiin, sillä Vallin (2018, 108) mukaan kyselyyn vastatessa asteikon ääripäät jäävät usein käyttämättä, jolloin ne kannatta laskea analyysivaiheessa mukaan muodostettaviin ryhmiin. Jokaisesta väittämästä laskettiin vastausprosentit myönteisten (3 - 4) ja kielteisten (1 - 2) ryhmistä. Näin saadut vastausprosentit asetettiin suuruusjärjestykseen, jolloin saatiin esille sekä parhaimmaksi että heikoimmaksi koetut ominaisuudet ruokasalissa. Vastausten keskiarvo väittämässä vaihteli keskiarvojen 2,5 - 2,98 välillä. Poikkeuksen vastauksissa teki väittämä ruokasalin hiljaisuudesta, jonka keskiarvo oli 2,18. Seuraavaksi väittämät yhdistettiin edellä kuvattuun avovastausten luokitteluun sijoittamalla kukin niistä sopivan luokan yhteyteen (Kuvio 1.). Jokaiseen väittämään liittyviä ilmaisuja etsittiin ja poimittiin myös avovastauksista, jolloin saatiin kuvailevia ilmauksia vastausprosenttien rinnalle.



KUVIO 1. Esimerkki väittämien yhdistymisestä sisällönanalyysin luokkien mukaisesti.

## 6.4 Eettiset ratkaisut

Tämä tutkimuksen toteutuksessa olemme huomioineet hyvät tutkimuskäytännöt. Tutkimuksen toteutusta varten hankimme tutkimusluvut kaikilta tutkimukseen osallistuneilta kunnilta. Eskolan ja Suorannan (2001, 56) mukaan tutkimukseen osallistuvilla on oikeus saada riittävästi tietoa tutkimuksen tavoitteesta ja toteutuksesta sekä siihen osallistumisen vapaaehtoisuudesta. Huomioimme nämä ohjeet liittämällä Webropol-kyselyyn saatekirjeen, jossa informoimme osallistujia tutkimuksen tietosuojakäytännöistä, vastaamisen vapaaehtoisuudesta sekä keskeytsoikeudesta. Lisäksi tiedotimme tutkimukseen osallistuvia päiväkotia sähköisen kyselylomakkeen kautta saatavan aineiston käyttöön, säilyttämiseen ja raportointiin liittyvistä seikoista. Tietojen keräämisen ja

käsittelyn suhteen Eskola ja Suoranta (2001, 56) korostavat luottamuksellisuutta ja tutkimukseen osallistujien anonymiteetin säilyttämistä. Keräsimme tutkimukseen osallistuvilta henkilöiltä vain tutkimuksen kannalta olennaisia tietoja, ja käsitelimme niitä huolellisesti, hyviä tutkimuskäytäntöjä noudattaen. Aineiston keräsimme sähköisellä kyselylomakkeella Webropol 3.0-ohjelman kautta. Aineistonkeruu tehtiin julkisen linkin kautta, jolloin anonymiteetti vastaajalla säilyi. Kyselylomakkeeseen ei myöskään tullut kysymyksiä, joista henkilöllisyyden olisi voinut selvittää. Aineisto säilytettiin turvallisesti Webropol 3.0-ohjelmistossa sekä yhteen vedettyjä tuloksia Jyväskylän yliopiston suojatulla U- asemalla. Hyvien tutkimuskäytäntöjen mukaisesti tutkimusaineisto tuhottiin asianmukaisesti kandidaatin tutkielman valmistumisen päätteeksi.

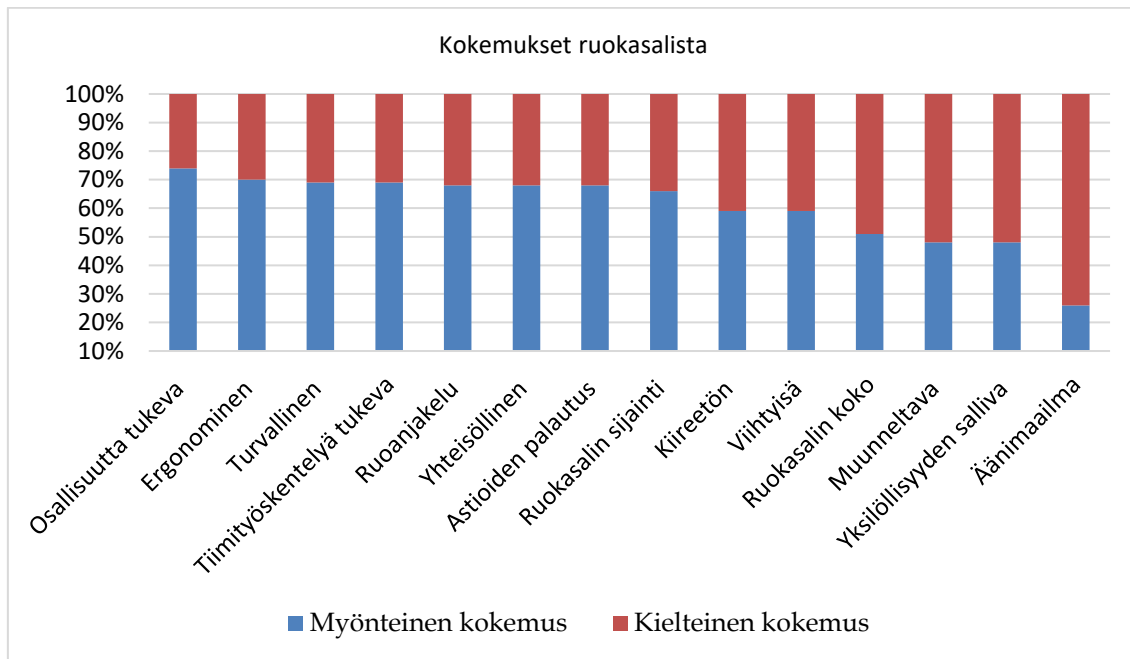
Tutkimuksen toteutuksen kaikissa vaiheissa pyrimme puolueettomuuteen ja totuudenmukaisuuteen ilman, että omat näkemyksemme vaikuttivat tutkimuksen toteutukseen. Noudatimme tutkimuksessamme Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeita (2012), joiden mukaan muun muassa tutkimuksen tekeminen vaatii ”rehellisyyttä, yleistä huolellisuutta ja tarkkuutta” (Tuomi & Sarajärvi 2018, 150).

## 7 TULOKSET

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää varhaiskasvatuksen henkilöstön kokemuksia päiväkotien ruokasaleista lasten oppimisympäristöinä. Lisäksi halusimme saada vastauksen siihen, mitkä tekijät päiväkodin ruokasalissa edistävät tai estävät pedagogista toimintaa ja minkälaisia kehittämistoiveita kasvattajilla ruokasalia koskien on. Seuraavassa vastaamme näihin kysymyksiin tutkimuskysymyksittäin.

### 7.1 Varhaiskasvatuksen henkilöstön kokemukset päiväkotien ruokasaleista

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä selvitimme väittämien avulla varhaiskasvatuksen henkilöstön kokemuksia päiväkotien ruokasaleista. Vastaajamäärä näihin kysymyksiin oli > 50, poikkeuksena väittämät: muunneltava (n = 44), kiireetön (n = 44), hiljainen (n = 38) ja viihtyisä (n = 46). Päiväkodin ruokasali koettiin myönteisesti ja hyvin toimivaksi paikaksi näiden väittämien perusteella. Suurin osa vastaajien kokemuksista oli myönteisiä. Ainoastaan ruokasalin äänimaailma koettiin selvästi kielteisesti. Vastaajien kuvaamien kokemusten jakautuminen myönteisiin ja kielteisiin ryhmiin on esitetty tarkemmin kuviossa 2.



KUVIO 2. Kokemusten jakautuminen myönteisiin ja kielteisiin kokemuksiin ruokasalissa väittämäkysymysten vastausten perusteella (%).

### 7.1.1 Kokemukset ruokasalin ominaisuuksista

Vastaajien kokemukset ruokasalin ominaisuuksista liittyivät väittämiin ruokasalin koosta, sijainnista, ergonomisuudesta, muunneltavuudesta, viihtyisyydestä ja äänimaailmasta sekä ruoanjakelun ja astianpalautuksen toimivuudesta. Ruokasalin ominaisuudet koettiin pääosin myönteisiksi, lukuun ottamatta äänimaailmaa, joka koettiin selvästi kielteiseksi ominaisuudeksi.

**Ruokasalin koko.** Vastaajien näkemykset päiväkodin ruokasalin koosta jakaantuivat tasaisesti. 41 % vastaajista koki ruokasalin melko tilavana ja 10 % erittäin tilavana. Ruokasalia ei kuitenkaan suoraan kuvailtu avoimissa vastauksissa tilavaksi. 41 % vastaajista puolestaan koki ruokasalin melko ahtaana ja 8 % erittäin ahtaana. Avovastauksissa ahtaus huomioitiin monesta eri näkökulmasta muun muassa toteamalla ruokasali pieneksi ja ahtaaksi läpikulkupaikaksi. Tilanpuute ajoi myös yllättäviin ratkaisuihin, kuten vastaaja 54 kertoo: *”Joskus ruokailemme ryhmäni kanssa käytävällä, kun emme mahdu saliin.”* Toisinaan pienempi tila koettiin myös myönteisesti rauhallisemmaksi ja toimivammaksi tilaksi kuin suurempi ruokasali.

**Ruokasalin sijainti.** Ruokasalin sijoittuminen päiväkotirakennuksessa arvioitiin pääosin hyväksi. Melko hyvänä sijainnin koki 32 % vastaajista ja erittäin hyvänä 34 %. Melko huonoksi sijainnin koki 32 % ja erittäin huonoksi vain 2 % vastaajista. Huonoon sijaintiin vastaajat viittasivat kuvailemalla esimerkiksi pitkää matkaa ruokasaliin päiväkodin sisällä.

**Ruoanjakelu.** Lähes puolet vastaajista (49 %) koki ruoanjakelun melko toimivaksi ja 19 % erittäin toimivaksi. Vastaajista 26 % puolestaan arvioi ruoanjakelun melko toimimattomaksi ja 6 % ei lainkaan toimivaksi. Ruoanjakelu nimettiin usein linjastoksi, joka koettiin pääasiassa hyvin toimivaksi. Kielteisissä kokemuksissa linjasto koettiin usein liian korkeana, kuten vastaaja 4 toteaa: *"ruuat ovat tarjoilulinjastolla niin kaukana, että lapset eivät saa itse otettua niitä."*

**Astioiden palautus.** Astioiden palautus koettiin lähes samankaltaisena kuin ruoanjakelu. 43 % vastaajista koki astioiden palautuksen melko toimivana ja 25 % hyvin toimivana. 30 % puolestaan koki astioiden palautuksen melko toimimattomana ja 2 % huonosti toimivana. Astioiden palautusta kommentoitiin sen ergonomisuuden tai toimivuuden kannalta, jolloin se oli esimerkiksi lasten tasolla tai *"ruuhkautuu usein, koska pisteitä vain yksi"*, kuten vastaaja 29 huomauttaa. Astioiden palautuspiste mahdollisti usein myös jätteiden lajittelun.

**Ergonomisuus.** Hieman yli puolet vastaajista (51 %) koki ruokasalin ergonomisuuden melko hyväksi ja osa myös erittäin hyväksi (19 %). 30 % vastaajista koki ergonomisuuden melko huonona, mutta kukaan ei kokenut sitä erittäin huonoksi. Suoranaisesti ergonomiaa ei kommentoitu avoimissa vastauksissa, mutta esimerkiksi linjaston toimivuudesta on pääteltävissä ergonomisia huomioita lähinnä lapsen näkökulmasta, jolloin linjasto oli joko sopiva tai epäsuhdassa lapsen kokoon nähden.

**Muunneltavuus.** Vastaajien kokemukset ruokasalin muunneltavuudesta vaihtelivat. Vastaajista 43 % koki muunneltavuuden melko huonoksi ja 9 % erittäin huonoksi. 36 % puolestaan koki ruokasalin melko helposti muunneltavaksi ja 11 % erittäin helposti muunneltavaksi. Muunneltavuutta ei juurikaan kom-

mentoitu avoimissa vastauksissa, muuten kuin kehittämistoiveissa, joissa muun muassa toivottiin sermejä tilanjakajiksi.

**Äänimaailma.** Ruokasalin äänimaailmaan liittyvään väittämään kertyi selvästi vähemmän vastauksia muihin väittämiin verrattuna ( $n = 38$ ). Näistä vastaajista suurin osa (63 %) koki ruokasalin melko meluisaksi ja 11 % erittäin meluisaksi. Melko hiljaiseksi ruokasalin arvioi 24 % vastaajista ja erittäin hiljaiseksi vain 3 %. Avovastauksissa ruokasalin äänimaailmasta melu erottui selvästi häiritsevänä tekijänä ruokasalin toiminnassa, kuten vastaaja 16 kuvailee: *"...kovan metelin, kun kaikki yrittää saada äänensä kuuluviin"*. Hiljaisuus puolestaan mainittiin vain erillisen tilan yhteydessä tai ruokarauhana, kuten vastaaja 22 kertoo kokemuksestaan: *"Lounas on pikkukeittiössä, mikä on rauhallisempi"*.

**Viihtyisyys.** Ruokasali koettiin pääosin viihtyisänä. Melko viihtyisäksi sen arvioi 46 % ja erittäin viihtyisäksi 13 % vastaajista. Osa vastaajista (35 %) koki ruokasalin kuitenkin melko epäviihtyisäksi ja pieni osa (7 %) erittäin epäviihtyisäksi. Avoimissa vastauksissa viihtyisyys ja esteettisyys mainittiin ruoan asettelun ja ympäristön kuvailun yhteydessä, esimerkiksi *"Kauniit maisemat ikkunoista"*, kuten vastaaja 46 mainitsee.

### 7.1.2 Kokemukset toiminnasta ruokailutilanteessa

Vastaajien kokemukset ruokasalin toiminnasta liittyivät väittämiin ruokasalin yhteisöllisyydestä, lasten yksilöllisyyden ja osallisuuden tukemisesta sekä henkilökunnan tiimityöskentelystä. Ruokailutilanteessa tapahtuva toiminta koettiin erittäin myönteisiksi, lukuun ottamatta yksilöllisyyden tukemista, jonka vain hieman alle 50 % vastaajista koki toteutuvan ruokasalissa. Osallisuuden tukeminen koettiin myönteisimpänä ruokasalin toimintaan liittyvänä kokemuksena.

**Yhteisöllisyys.** Vastaajien kokemukset ruokasalin yhteisöllisyydestä jatkautuivat. 43 % vastaajista koki ruokasalin melko yhteisölliseksi ja 25 % erittäin yhteisölliseksi. Sen sijaan 32 % vastaajista puolestaan ei kokenut ruokasalia kovin yhteisöllisenä. Kukaan vastaajista ei kuitenkaan kokenut ruokasalia "ei

lainkaan” yhteisöllisenä. Ruokasalin toimintaa kuvailtiin avovastauksissa muun muassa sosiaaliseksi ja vuorovaikutteiseksi, jossa lapset pystyivät ottamaan esimerkkiä muilta ruokailijoilta.

**Yksilöllisyys.** Lähes puolet vastaajista (48 %) koki lasten yksiköllisyyden sallimisen toteutuvan ruokasalissa melko huonosti ja pieni osa (5 %) erittäin huonosti. Vastaajista 36 % puolestaan koki ruokasalitoiminnan sallivan yksilöllisyyden melko hyvin ja 11 % erittäin hyvin. Avoimissa vastauksissa ei varsinaisesti mainittu yksilöllisyyttä, mutta epäsuorasti siihen viitattiin esimerkiksi lasten huomioimisena pöytäkeskusteluissa tai erilaisten ruokavalioiden huomioimisessa.

**Lasten osallisuus.** Osallisuuden tukeminen koettiin vastaajien kesken kaikista parhaiten toteutuvaksi tekijäksi ruokasalin toiminnassa. Yli puolet vastaajista (57 %) koki ruokasalin tukevan lasten osallisuutta melko hyvin ja 17 % erittäin hyvin. Puolestaan 26 % vastaajista koki osallisuuden tukemisen toteutuvan melko huonosti, mutta kukaan ei todennut osallisuuden tukemisen toteutuvan erittäin huonosti. Vastauksissa lasten osallisuutta kuvasi muun muassa valintojen tekemisen mahdollisuus tai sen puute ruoan, istumapaikan tai ruokailun aikataulun suhteen. Esimerkiksi vastaaja 48 kertoo, että heidän ruokasalissaan on *“mahdollisuus syödä omaan tahtiin”*.

**Tiimityöskentely.** Hieman yli puolet vastaajista (51 %) koki ruokasalin tukevan tiimityöskentelyä melko hyvin ja osa erittäin hyvin (18 %). Vastaajista 31 % puolestaan koki, ettei ruokasali tukenut tiimityöskentelyä kovin hyvin. Kukaan vastaajista ei kuitenkaan kokenut ruokasalia tiimityöskentelyn kannalta täysin toimimattomaksi paikaksi. Tiimityöskentelyä kuvailtiin muun muassa aikuisten yhteistyönä ja toimintana ruokasalissa. Vastauksissa painotettiin myös yhteisiä sääntöjä ja sitoutuneisuutta niihin. Aikuisen rooli nähtiin myös haastavana, jos aikuisia ei ollut riittävästi paikalla. Tällöin aikuisen oma toiminta muuttui helposti rauhattomaksi.



### 7.1.3 Kokemukset ruokailun järjestelyistä

Vastaajien kokemukset ruokailun järjestelyistä liittyivät väittämiin ruokasalin kiireettömyydestä ja turvallisuudesta. Vastausten perusteella ruokasali koettiin pääosin kiireettömänä ja turvallisena.

**Kiireettömyys.** Vastaajista 39 % koki ruokasalin melko kiireettömäksi ja 20 % täysin kiireettömäksi. Melko kiireiseksi ruokasalin koki 32 % vastaajista ja erittäin kiireiseksi 9 %. Kiireettömyyttä koettiin muun muassa pienryhmien ruokailuissa. Vaikka suurin osa vastaajista ilmaisi väittämissä kokevansa ruokasalin melko tai täysin kiireettömänä, nousi kiire negatiivisena ilmiönä kuitenkin selvästi esille avovastauksissa, kuten vastaaja 12 ilmaisee: *“Liian kiire syömään, jotta seuraava ryhmä ehtii syömään omalla vuorollaan”*. Kiireen tuntuun liittyvinä tekijöinä oli selvästi aikatauluun ja porrastukseen liittyvät tekijät, varsinkin silloin kun ne eivät toteutuneet suunnitellusti.

**Turvallisuus.** Lähes puolet vastaajista (48 %) koki ruokasalin melko turvallisiksi ja 21 % erittäin turvallisiksi. Kukaan vastaajista ei arvioinut ruokasalia täysin turvattomaksi, mutta 31 % koki kuitenkin sen melko turvattomaksi. Turvallisuutta ei suoraan kuvattu avoimissa vastauksissa, mutta niissä oli epäsuorasti viitattu turvattomuuteen, kuten vastaaja 40 kertoo *“Liian pieneen tilaan ahdettu pöydät, jolloin ruokasalissa liikkuminen pienimmille haasteellista tarjottimen kanssa.”* Fyysisen turvattomuuden rinnalla saatettiin nähdä myös psyykkistä turvattomuutta, kuten vastaaja 29 mainitsee: *“Lapsille huutavat aikuiset.”*

## 7.2 Ruokasalin pedagogiikkaa edistävät ja estävät tekijät

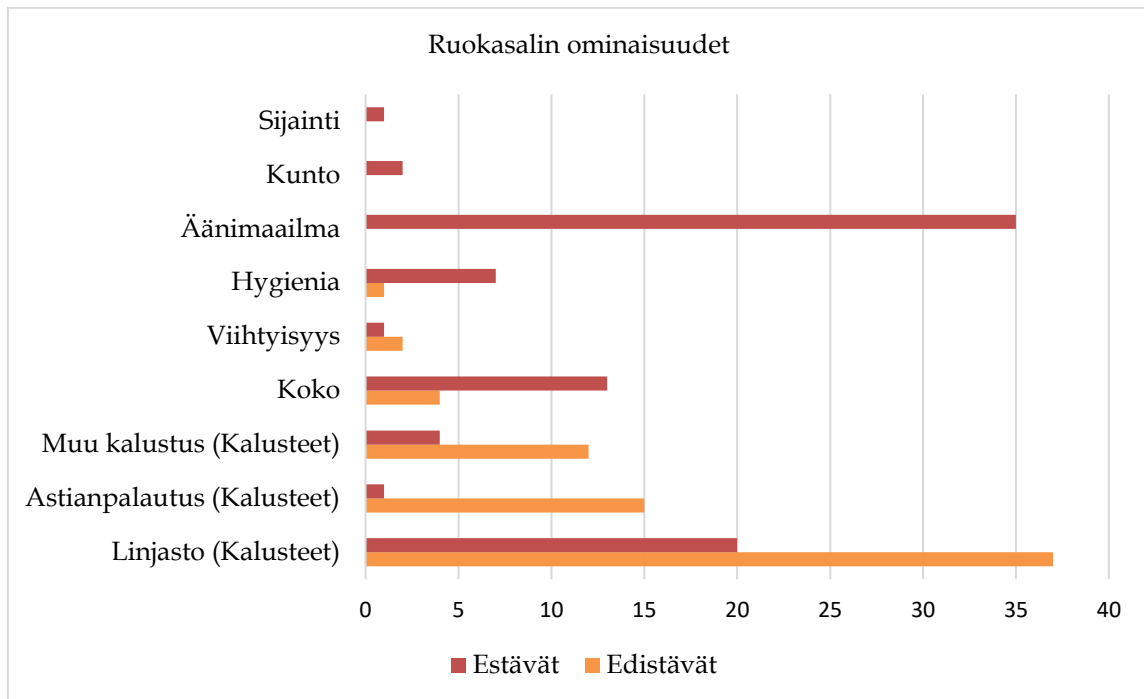
Toisessa tutkimuskysymyksessä selvitimme varhaiskasvatuksen henkilöstön näkemyksiä pedagogiikkaa edistävästä ja sitä estävästä tekijöistä ruokasalissa. Aineistosta löytyi kuusi vastaajien kuvailemaa ruokasalitoimintaan liittyvää kasvatuseriaatetta: omatoimisuus, sosiaaliset taidot, osallisuus, ruokiin tutustuminen, ruokatavat ja kestävän kehityksen arvot. Avovastauksista löytyi 121 mainintaa näitä kasvatuseriaatteita edistävästä ja 144 niitä estävästä tekijöistä.

Selvästi suurin osa näistä kommentteista koski ruokasalin ominaisuuksia, joihin kertyi yhteensä 155 mainintaa. Toiseksi eniten kommentoitiin ruokailutilanteessa tapahtuvaan toimintaan liittyviä tekijöitä, joita koskevia mainintoja löytyi yhteensä 60 kappaletta. Ruokailujärjestelyitä puolestaan kommentoitiin 50 kertaa. Seuraavassa tarkastelemme lähemmin vastauksissa mainittuja ruokasalin pedagogiikkaa edistäviä ja estäviä tekijöitä sekä vastaajien näkemyksiä niiden merkityksestä pedagogiikan toteutumisen kannalta.

### **7.2.1 Ruokasalin ominaisuuksiin liittyvät tekijät**

Suurin osa kaikista pedagogiikkaa edistäviä ja estäviä tekijöitä koskevista maininnoista liittyi ruokasalin ominaisuuksiin. Ruokasalin ominaisuuksia kommentoitiin pedagogiikkaa edistävissä tekijöissä 71 kertaa ja estävissä 84 kertaa. Nämä kommentit jakautuivat kuitenkin selvästi eri kohteisiin pedagogiikkaa edistävissä ja sitä estävissä tekijöissä. Tämä mainintojen lukumäärien jakautuminen on esitetty kuviossa 3.

Pedagogiikkaa edistäviä tekijöitä koskevissa maininnoista suurimmassa osassa kuvattiin ruokasalin kalustukseen, kuten linjastoon, astianpalautukseen ja muuhun kalustukseen, liittyviä tekijöitä. Ruokasalin äänimaailmaa ei mainittu lainkaan edistävien tekijöiden kuvauksissa. Pedagogiikkaa estävissä tekijöissä äänimaailmaa puolestaan kommentoitiin selvästi eniten. Estävissä tekijöissä kuvattiin lisäksi ruokasalin kalustusta, erityisesti linjastoa, kun taas astianpalautus ja muu kalustus mainittiin vain muutamia kertoja. Ruokasalin sijaintia, viihtyisyyttä ja kuntoa koskevia mainintoja löytyi vain muutama. Ruokasalin ominaisuuksista kalustus nähtiin siis eniten pedagogiikkaa edistävänä ja äänimaailmaa sitä eniten estävänä tekijänä.



KUVIO 3. Ruokasalin ominaisuuksiin liittyvät pedagogiikkaa edistävät ja estävät tekijät.

**Ruokasalin kalustus.** Vastaajat kokivat ruokasalin kalustuksen sekä mahdollistavan että hankaloittavan pedagogiikan toteutumista. Ruoanjakelua koskevissa kommentteissa keskeiseksi nousi linjaston ergonomisuus, jonka nähtiin liittyvän lasten itsenäisen toiminnan mahdollisuuksiin ja osallisuuteen. Sopivalle korkeudelle mitoitettun linjaston ja riittävän lähelle sijoitettujen ruokien ja välineiden koettiin mahdollistavan lapsen omatoimista etenemistä linjastolla sekä ruoan ottamista itse. Vastaaja 46 puolestaan kuvailee, kuinka epäsopivan linjaston vuoksi *"aikuinen joutuu laittamaan lapsen ruoat lautaselle"*. Muutamissa ruoanjakeluun liittyvissä kommentteissa viitattiin myös päiväkodissa kiertäviin herkästi tarttuviin tauteihin, joiden vuoksi lasten itsenäistä toimintaa oli rajoitettava. Tätä kuvaa esimerkiksi vastaaja 28, jonka mukaan *"epidemian aikana aikuiset antavat ruoan kaikille"*.

Lasten osallisuuden suhteen ruoanjakelulinjasto nähtiin pedagogiikkaa edistävänä tekijänä. Linjaston koettiin mahdollistavan lapsen päätäntävällän toteutumista ruoan valitsemisessa ja ottamisessa. Esimerkiksi vastaaja 43 kuvailee, kuinka linjastolla lapset *"voivat itse päättää minkä verran ottavat"*. Lapsen valinta- ja vaikutusmahdollisuuksiin viitattiin myös ruokasalin muuhun kalus-

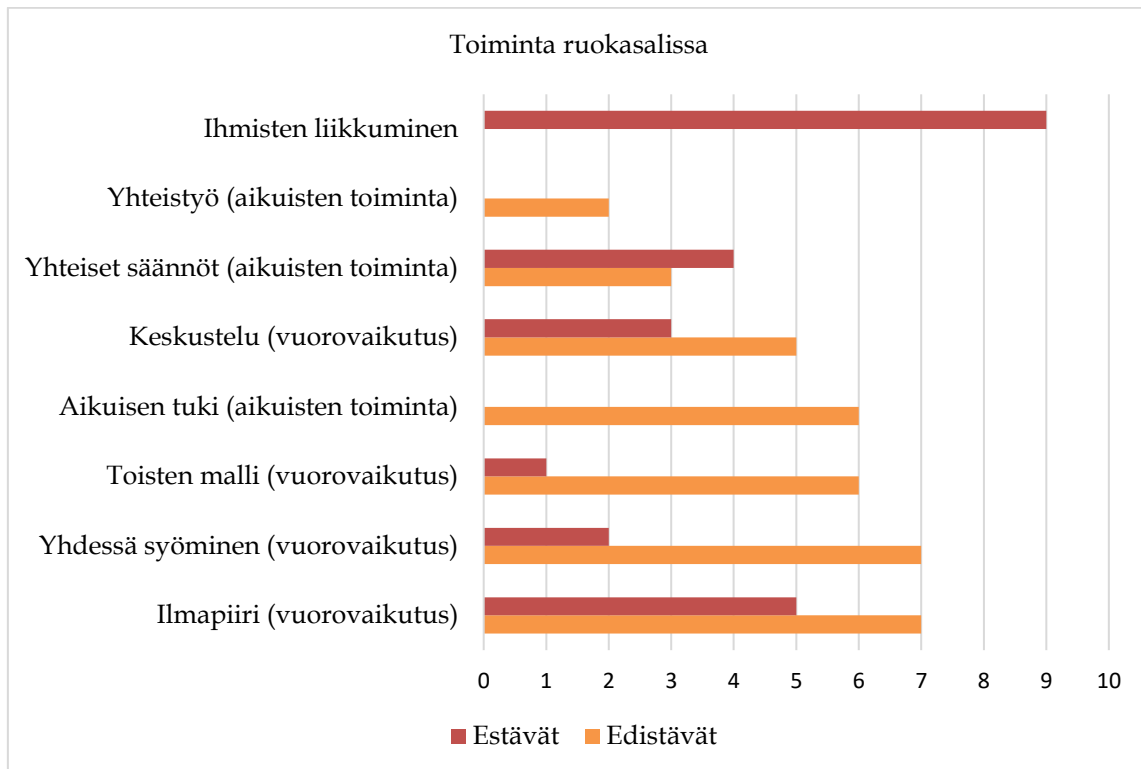
tukseen liittyvissä kommentteissa. Esimerkiksi pöytäryhmien sijoittelun nähtiin edistävän lasten osallisuutta istumapaikan valitsemisen kautta. Vastaajat pitivät ruokapöytien määrää ja sijoittelua tärkeänä myös koko lapsiryhmän toiminnan kannalta. Kasvattajat muun muassa kokivat, että kaikkien oman ryhmän lasten mahtuminen samaan pöytään edisti pedagogiikan toteutumista. Vastaavasti hankalana koettiin, jos *”lapsia pitää sijoitella eri puolille salia”*, kuten vastaaja 24 asiaa kuvaa.

**Äänimaailma.** Äänenvoimakkuuden kohoaminen koettiin pedagogiikkaa eniten estäväksi tekijäksi ruokasalissa. Monissa vastauksissa kuvailtiin melua ja sen voimakkuutta. Ruokasalin äänimaailman merkitystä kasvatuseriaatteiden toteutumisen kannalta kuvailtiin kuitenkin tarkemmin vain muutamassa vastauksessa. Esimerkiksi vastaaja 20 pohtii, kuinka *”hyviin keskusteluihin joudutaan välillä puuttumaan äänenvoimakkuuden noustessa”*.

## 7.2.2 Ruokailutilanteessa tapahtuvaan toimintaan liittyvät tekijät

Ruokailutilanteessa tapahtuvaan toimintaan liittyvistä maininnoista 36 koski pedagogiikkaa edistäviä ja 24 sitä estäviä tekijöitä. Molemmissa ryhmissä valtaosa kommentteista käsitteli vuorovaikutusta, kuten ilmapiiriä, yhdessä syömistä ja keskustelua. Pedagogiikkaa edistävissä tekijöissä vuorovaikutus mainittiin kuitenkin useammin. Estäviin tekijöihin liittyen vastaajat olivat kommentoineet lisäksi myös ihmisten liikkumista. Mainintojen lukumäärien jakautuminen on kuvattu tarkemmin kuviossa 4.

Ruokailutilanteessa tapahtuvaan toimintaan liittyvistä tekijöistä vuorovaikutuksen nähtiin siis edistävän pedagogiikkaa selvästi eniten. Pedagogiikkaa eniten estäviksi tekijöiksi puolestaan koettiin niin ikään vuorovaikutus ja sen lisäksi ihmisten liikkuminen.



KUVIO 4. Ruokailutilanteessa tapahtuvaan toimintaan liittyvät pedagogiikkaa edistävät ja estävät tekijät.

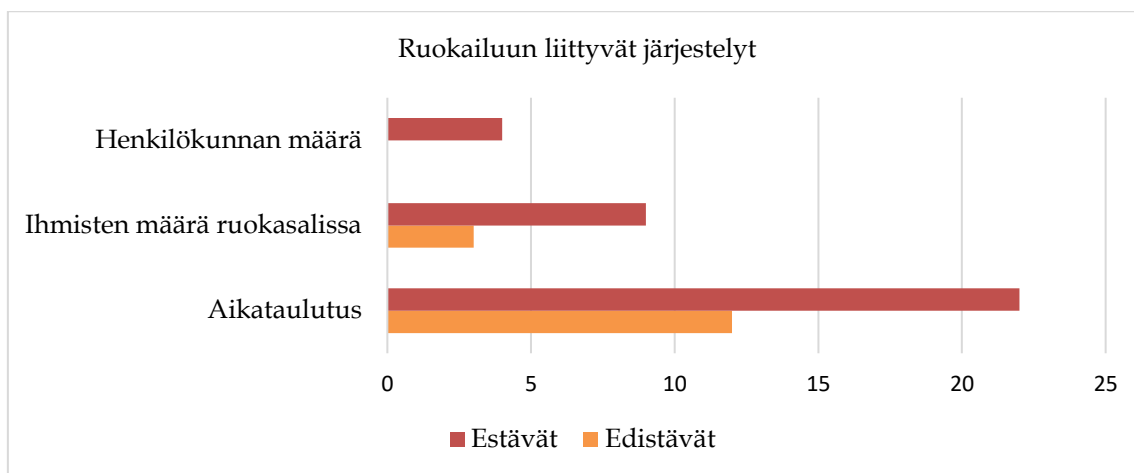
**Vuorovaikutus.** Vastaajat kokivat ruokailutilanteessa tapahtuvan vuorovaikutuksen sekä tukevan että hankaloittavan pedagogiikan toteutumista ruokasalissa. Ruokailutilanteeseen liittyvän keskustelun katsottiin edistävän pedagogiikkaa. Sen sijaan ruokasalissa läsnä olevien henkilöiden tuottama ilmapiiri nähtiin sekä pedagogiikkaa edistävänä että estävänä tekijänä. Ilmapiiri tuli vastauksissa esille yhtäältä toisten ryhmien aikuisten taholta tulevana kannustuksena ja toisaalta ruokailutilanteen levottomuutena. Vastaajan 29 mielestä myös *"ystävällinen ruokahuoltohenkilökunta"* edisti pedagogiikan toteutumista ruokasalissa.

**Ihmisten liikkuminen.** Ihmisten liikkuminen nähtiin ainoastaan pedagogiikkaa estävänä tekijänä. Sitä kuvailtiin ruokasalin läpi ja sen sisällä tapahtuvana kulkemisena, esimerkiksi vastaajan 45 sanoin: *"koko ajan joku tulee ja menee"*. Vastaajan 8 mukaan pedagogiikkaa estää *"jatkuva liikenne maitoja ja lisää"*

ruokaa hakiessa”. Vastauksista ei kuitenkaan löytynyt tarkempia perusteluita ihmisten liikkumisen haitallisesta merkityksestä pedagogiikan toteutumiselle.

### 7.2.3 Ruokailun järjestelyihin liittyvät tekijät

Ruokailun järjestelyitä koskevista maininnoista 15 liittyi kasvatuseriaatteita edistäviin ja 35 niitä estäviin tekijöihin. Molemmissa ryhmissä suurin osa liittyi ruokailun aikataulutukseen. Määrän suhteen ryhmät kuitenkin erosivat toisistaan niin, että pedagogiikkaa estävissä tekijöissä aikataulu mainittiin selvästi useammin. Mainintojen lukumäärien tarkempi jakautuminen on esitetty kuviossa 5.



KUVIO 5. Ruokailun järjestelyihin liittyvät pedagogiikkaa edistävät ja estävät tekijät.

**Aikataulutus.** Vastaajat kokivat ruokailun aikataulutuksen sekä pedagogiikkaa edistävänä että sitä estävänä tekijänä. Useissa aikatauluun liittyvissä vastauksissa viitattiin lapsiryhmien ruokailuvuoroista sopimiseen ja niiden porrastamiseen. Vastaajat pitivät jokaiselle lapsiryhmälle varattua omaa ruokailuvuoroa pääasiassa hyvänä asiana. Toiset taas kommentoivat tiukan aikataulun estävän pedagogiikan toteutumista. Näin koki esimerkiksi vastaaja 49, jonka mielestä pedagogiikkaa estää se, että *”tietyn ajan jälkeen on pakko lähteä pois”*.

Muutama vastaajista kommentoi myös ruokailuaikatauluissa pysymistä. Ongelmia vaikutti muodostuvan silloin, kun *”ruokailuajoista ei pidetä kiinni”*, kuten

vastaaja 36 asiaa kuvaa. Pieni osa vastaajista kuvaili kuitenkin ruokailutilanteita kiireettömiksi ja koki sen tukevan lapsiryhmän pedagogiikkaan toteutumista.

### 7.3 Päiväkotien ruokasalien toiminnan kehittäminen

Kolmannessa tutkimuskysymyksessä selvitimme varhaiskasvatuksen henkilöstön näkemyksiä päiväkotien ruokasalien toiminnan kehittämisestä. Vastauksista löytyi yhteensä 67 ruokasalin kehittämisideoita koskevaa mainintaa. Niistä 41 liittyi ruokasalin ominaisuuksiin, 11 ruokasalissa tapahtuvaan toimintaan ja 15 ruokailun järjestämiseen.

**Kehittämistoiveet liittyen ruokasalin ominaisuuksiin.** Yksi vastaajien suurimmista toiveista oli saada parannuksia ruokasalin kalustusratkaisuihin ja ergonomiaan. Esimerkiksi linjaston toivottiin olevan lapsille, mutta myös samalla aikuisille sopivalla tasolla. Sen toivottiin olevan myös tilavampi ruokien asettelua varten ja ruokien asetteluun toivottiin muutoksia kylmien ja lämpimien ruokien suhteen sekä niiden esteettiseen esillepanoon.

Osaltaan toivottiin myös suurempaa ruokasalin kokoa sekä äänimaailman rauhoittamista. Useissa kehittämistoiveissa ruokasali koettiin liian pieneksi ja esimerkiksi vastaaja 20 ehdottaa seuraavaa: *“Voisi olla enemmän tilaa, jossa valmiit lapset voivat odottaa”*. Osa vastaajista koki myös, että linjasto tarvitsi isomman tilan tai päiväkodin lapsimäärään nähden ruokasali oli liian pieni. Ruokailutilanteen rauhoittamiseksi toivottiin sermejä, akustiikkalevyjä ja rauhallisempia koloja, jonne oman lapsiryhmän olisi voinut viedä.

**Kehittämistoiveet liittyen toimintaan ruokailutilanteessa sekä ruokailun järjestelyihin.** Ruokailutilanteessa tapahtuvan toiminnan suhteen toivottiin parannuksia esimerkiksi ihmisten liikkumiseen ruokasalissa sekä aikuisten yhteisten toimintamallien luomiseen ja ilmapiirin muodostumiseen. Ruokasaleissa koettiin ihmisten liikkuvan hankalissa paikoissa tai ruokasalin läpi, jolloin se vaikeutti ruokasalin toimintaa. Esimerkiksi vastaaja 13 kertoo toiminnan hankaloitumisesta seuraavasti: *“Ruokasali on kapea ja palautuspaikka on toisessa päässä,*

*eli on paljon kaksisuuntaista liikennettä*". Aikuisten väliseen yhteistyöhön toivottiin kehitystä esimerkiksi yhteisten sääntöjen noudattamisena tai ohjeisiin perhtymisenä. Aikuisten toivottiin myös olevan esimerkkinä lapsille ruokailutilanteissa. Kehittämisideoissa tuli esille myös toive ruokarauhasta ja sosiaalisesta kanssakäymisestä myös ryhmärajojen yli.

Ruokailuun liittyvissä järjestelyissä toivottiin parannuksia ruokailijoiden määrään ja ajankäyttöön. Ruokailuaikojen porrastaminen ja aikatauluissa pysyminen olivat kehitysideoita, jotka toistuivat ilmaisuissa. Myös liian suuri lapsimäärä ruokailutilanteissa ja sen jakaminen pienryhmiin koettiin kehittämisen tarpeeksi, kuten vastaaja 12 toteaa: *"Pidemmät ruokavälit ja syömään pienemmissä ryhmissä."*



## 8 POHDINTA

Tässä tutkimuksessa selvitettiin varhaiskasvatuksen henkilöstön kokemuksia päiväkodin ruokasaleista sekä niihin liittyvistä pedagogiikkaa edistävästä tai estävästä tekijöistä. Lisäksi selvitettiin varhaiskasvatuksen henkilöstön toiveita ruokasalien toimivuuden kehittämiseksi. Seuraavassa pohdimme tutkimustulosten merkitystä pedagogiikan näkökulmasta.

### 8.1 Ruokasali pedagogisena ympäristönä

Tulosten perusteella varhaiskasvatuksen henkilökunta koki päiväkodin ruokasalin oppimisympäristönä pääasiassa myönteiseksi. Vastaajat olivat kuvailleet eniten ruokasalin ominaisuuksia, mutta myös jonkin verran ruokailuun liittyviä järjestelyitä sekä ruokailutilanteessa tapahtuvaa toimintaa. Myönteisimmät kokemukset liittyivät ruokasalin ergonomisuuteen sekä linjaston ja astianpalautuksen toimivuuteen.

Ruokasalin toimivuuden ja pedagogiikan kehittämisen kannalta keskeisiksi kasvatusperiaatteiksi ruokasalissa nousivat lasten omatoimisuuden, osallisuuden ja sosiaalisten taitojen tukeminen. Pedagogiikkaa eniten edistäviksi tekijöiksi vastaajat kokivat ruokasalin ominaisuudet, lähinnä kalustusratkaisut ja estäviksi tekijöiksi puolestaan ruokasalin äänimaailman, joka koettiin meluisaksi. Ruokasalin kehittämistarpeista keskeisimmiksi nousivat ruokasalin ominaisuuksiin, kuten kokoon, linjastoon ja äänimaailmaan sekä ruokailun järjestelyihin, kuten ruokailijoiden määrään ja ruokailuaikojen porrastamiseen liittyvät tekijät.

#### 8.1.1 Ruokasalin koko, kalustus ja äänimaailma ovat tärkeitä pedagogiikan toteutumiselle

Tutkimuksen tulosten perusteella voidaan todeta, että ruokasalin ominaisuuksilla on merkitystä pedagogiikan toteutumisen kannalta. Keskeisimmiksi ruokasalin ominaisuuksiksi pedagogiikan kannalta nousivat ruokasalin kalusteet ja

äänimaailma. Myös ruokasalin koko ja muunneltavuus nähtiin tärkeinä kehittämiskohteina. Sen sijaan ruokasalin sijainti, viihtyisyys ja kunto eivät tämän tutkimuksen tulosten perusteella olleet merkityksellisiä pedagogiikan toteutumisen kannalta.

**Ruokasalin koko ja muunneltavuus.** Tulosten perusteella kasvattajilla oli erilaisia näkemyksiä ruokasalin koosta ja muunneltavuudesta. Osa kasvattajista koki ruokasalin sopivan kokoiseksi, osa puolestaan ahtaaksi ja läsnäolijoiden määrän siellä liian suureksi. Tuloksista ei kuitenkaan käynyt tarkemmin ilmi, miten ruokasalin koko tuki tai hankaloitti pedagogiikan toteutumista.

Myös kasvattajien kokemukset ruokasalin muunneltavuudesta vaihtelivat. Tutkimuksen tuloksista ei kuitenkaan voinut luotettavasti päätellä, millainen merkitys ruokasalin muunneltavuudella oli pedagogiikan toteutumisen kannalta. Vastauksista ei esimerkiksi käynyt ilmi, käytettiinkö ruokasalia varsinaisen ruokailun ulkopuolella tapahtuvaan ruokakasvatustoimintaan, kuten esimerkiksi Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen ruokasuosituksissa mainittuihin leivontaan, ruoanvalmistukseen tai ruokatapahtumiin (THL 2019, 88). Ruokasalin kehittämisideoissa tuli kuitenkin esille jonkin verran tarvetta jakotiloille ja sermeille. Päiväkotiympäristön sisältämä runsas ärsykemäärä ja kognitiiviset haasteet saattavat kuormittaa herkästi reagoivia lapsia (Sajaniemi ym. 2013; Sajaniemi ym. 2011; Watamura ym. 2003, Suhosen ym. 2014, 194 mukaan). Tätä ajatellen lapsilla olisi hyvä olla mahdollisuus suojautua liian suurelta aistiärsykekuormalta myös ruokasalissa. Tässä tutkimuksessa lähes puolet vastaajista arvioikin lasten yksilöllisyyden huomioimisen toteutuvan ruokasalissa melko huonosti. Tarkempia syitä yksilöllisyyden huomioimisen puutteellisuudelle ei kuitenkaan pystynyt tuloksista tulkitsemaan.

**Ruokasalin kalusteet.** Kasvattajien kokemukset ruokasalin kalustuksesta olivat pääosin myönteisiä. Osassa päiväkodeista kalusteet eivät kuitenkaan vastanneet päiväkodin pedagogisia tarpeita. Tulokset osoittivat, että ruoanjakelu- ja astianpalautuskalusteiden tulisi vastata korkeudeltaan ja kooltaan lasten mitasuhteita, jotta ne edistäisivät pedagogiikan toteutumista. Nämä tulokset ovat yhdensuuntaisia Valtion ravitsemisneuvottelukunnan ohjeistuksen kanssa, jon-

ka mukaan ruokasalin kalustuksessa tulisi huomioida lapsille mitoitettu ruokailulinjasto sekä ruokailuryhmät (VRN 2018, 75).

Riittävän matala linjasto sekä lasten ulottuville sijoitellut ruoat ja välineet yhdistyvät tuloksissa erityisesti lasten omatoimisuuteen ja osallisuuteen liittyvien kasvatuseriaatteiden toteutumiseen. Tulosten perustella ergonominen linjasto tukee lasten omatoimisuutta ja osallisuutta, kun lapset voivat itse vaikuttaa oman ruoka-annoksensa rakentamiseen, osallistua ruoan ottamiseen sekä edetä itsenäisesti linjastolla. Tämä vastaa esimerkiksi Naalisvaaran ym. (2019, 6) näkemyksiä, joiden mukaan ruokailulinjaston tarkoituksena on mahdollistaa lasten omatoimisuus ja valinnan mahdollisuus ruoan ottamisessa. Nämä kasvatustavoitteet ovat myös yhdensuuntaisia Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen ruokasuositusten kanssa, joissa korostetaan lasten itsemääräämisoikeuden kunnioittamista ruokailutilanteissa (THL 2019, 88). Tulosten perusteella voidaan myös todeta, että pöytäryhmien sijoittelun kautta ruokasalissa voidaan luoda lapsille mahdollisuuksia vaikuttaa oman istumapaikkansa valintaan. Nuikkisen (2009, 278) mukaan fyysisen ympäristön ominaisuudet liittyvätkin usein ihmisen kokemuksiin vaikuttamisen mahdollisuuksista ja itsensä toteuttamisesta. Tässä tutkimuksessa yli puolet vastaajista arvioikin lasten osallisuuden toteutuvan ruokasalissa melko hyvin.

**Äänimaailma.** Ruokasalin äänimaailma osoittautui tulosten perusteella suurimmaksi kehittämiskohteeksi pedagogiikan toteutumisen kannalta. Tämä tukee Atan ym. (2012, 2036) näkemystä siitä, että häiritsevä taustamelu on hyvin yleinen ongelma päiväkodeissa. Tutkimuksen tuloksista ei kuitenkaan selvinnyt tarkemmin, miten ruokasalin meluisuus esti pedagogiikan toteutumista. Sjödinin, Kjellbergin, Knutssonin, Landströmin ja Lindbergin (2012, 166) mukaan meluisa ympäristö saatetaan kokea epämiellyttävänä ja se voi häiritä keskittymistä ja puheen kuulemista. Heidän mukaansa tutkimustietoa melun terveysvaikutuksista päiväkotiympäristössä on kuitenkin toistaiseksi vähän ja sitä on vaikea tutkia erillään muista ympäristön ärsykkeistä. Atan ym. (2012, 2037) mukaan tämänhetkinen tutkimustieto viittaa kuitenkin siihen, että pitkällä aikavälillä melu saattaa vaikuttaa lasten kehitykseen negatiivisella tavalla. Myös

yleisemmin ääniympäristöjen vaikutuksia koskevissa tutkimuksissa on saatu viitteitä melun oppimista ja muistitoimintoja heikentävistä vaikutuksista (Sjödén ym. 2012, 176).

Koska melun todettiin olevan pedagogiikkaa häiritsevä tekijä ruokasalissa, on myös sen torjumiseen kiinnitettävä huomiota. Tähän tutkimukseen osallistujien kehittämisehdotuksissa ruokasalin melutason laskemiseen esitettiin ratkaisuksi akustiikkalevyjen ja muiden rakenteellisten ratkaisujen käyttöä. Atan ym. (2012, 2036-2037) mukaan päiväkotien melutasoa voidaan laskea myös huolellisella pedagogisen toiminnan suunnittelulla ja organisoinnilla sekä rajaamalla paikalla yhtä aikaa olevien lasten määrää. Tässä suhteessa myös ruokailun aikataulua porrastamalla ja pienryhmissä ruokailua suosimalla ruokasalin melutasoa voidaan pyrkiä hillitsemään.

### **8.1.2 Yhdessä syöminen ja ruokailun ilmapiiri ovat tärkeitä pedagogiikan kannalta**

Tutkimustulokset osoittivat, että myös ruokailun järjestelyillä ja ruokailutilanteessa tapahtuvalla toiminnalla on merkitystä pedagogiikan toteutumisen kannalta ruokasalissa. Tämä tukee Parrilan ja Alilan (2011, 164) näkemystä siitä, että oppimisympäristön psyykkiset ja sosiaaliset elementit ovat lapsen hyvinvoinnin ja oppimisen kannalta yhtä tärkeitä kuin fyysisetkin. Tässä tutkimuksessa ruokasali koettiin melko yhteisölliseksi tilaksi, jossa oli myönteinen ja turvallinen ilmapiiri. Kasvattajien kokemukset tiimityöskentelystä ja lasten kanssa tapahtuvasta vuorovaikutuksesta ruokasalissa olivat pääosin myönteisiä. Tulosten perusteella liian tiukka aikataulu ja kiire haittasivat kuitenkin pedagogiikan toteutumista.

**Yhdessä syöminen.** Tulosten perusteella kasvattajat pitivät ruokailutilanteessa tapahtuvaa sosiaalista vuorovaikutusta, kuten keskustelua sekä aikuisen ja toisten lasten näyttämää mallia, tärkeänä pedagogiikan kannalta. Tämä tulos on yhdensuuntainen varhaiskasvatuksen ruokailusuositusten (VRN 2018, 77) kanssa, joiden mukaan aikuisten tulisi ruokailutilanteessa ohjata lapsia ruokapöytäkeskusteluun tukien samalla myönteistä ja kannustavaa ruokailutilannet-

ta. Samaan asiaan viitataan myös Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen ruokailusuosituksissa, joiden mukaan päiväkodeissa työskentelevät aikuiset ovatkin ensisijaisessa asemassa oman esimerkin kautta monelle lapselle ruokailutilanteessa (THL 2019, 88). Aikuisen antamaan malliin viitattiin myös kehittämisedotuksissa, mutta niistä ei käynyt ilmi minkälaista esimerkillisyyttä kasvattajilta toivottiin. Tutkimustulosten mukaan yhdessä syömistä hankaloitti se, että kaikki lapsiryhmän lapset eivät aina mahtuneet ruokailemaan samaan pöytään. Pöytäryhmien sijoittelulla ja samaan aikaan ruokailevien lasten määrällä näyttäisi siis olevan merkitystä yhdessä syömisestä toteutumisen kannalta ruokasalissa.

**Ilmapiiri.** Tulosten perusteella voidaan todeta, että pedagogiselle toiminnalle suotuisan ilmapiirin tulisi ruokasalissa olla rauhallinen ja kiireetön. Tätä tulosta tukevat Sajaniemen ym. (2011, 57) mukaan myös aivotutkimukset, joiden mukaan selkeän ja rauhallisen ympäristön avulla voidaan saavuttaa pitkäaikaisia myönteisiä vaikutuksia lasten stressinsietokykyyn. Tulosten perusteella varhaiskasvatuksen henkilöstö koki ruokasalin ilmapiirin pääosin myönteisenä ja turvallisena. Ruokailutilanteessa onkin monia elementtejä, joiden kautta turvallista ilmapiiriä voidaan luoda. Valtion ravitsemusneuvottelukunnan (2018, 77) mukaan jo esimerkiksi samana pysyvä oma paikka ruokailutilanteessa tuo turvaa lapselle. Karila (2001, 238) puolestaan korostaa toistuvia rutiineja, joita myös ruokailutilanteessa on, turvallisuuden tunteen luomisessa lapselle. Tulosten perusteella osa vastaajista koki myönteisestä ilmapiiristä huolimatta ruokasalin läpi ja sen sisällä tapahtuvan liikkumisen aiheuttavan levottomuutta ruokailutilanteeseen. Myös Revon ym. (2019, 88) selvityksessä todetaan, että varhaiskasvatuksen henkilökunta kokee ruokasalissa tapahtuvat ruokailutilanteet usein levottomampina osastoruokailuun verrattuna.

Tulosten perusteella osa kasvattajista koki ruokailutilanteet myös liian kiireisinä laadukkaana pedagogiikan toteutumisen kannalta. Myös tämä tulos tukee Revon ym. selvitystä (2019, 88), jonka mukaan osa varhaiskasvatuksen henkilökunnasta kokee päiväkotien ruokailutilanteissa kiirettä ja riittämättömyyden tunnetta. Tämän tutkimuksen tuloksista käy ilmi, että lapsiryhmien ruokai-

luaikoja oli useissa päiväkodeissa porrastettu ja kasvattajat kokivat sen olevan tärkeää pedagogiikan toteutumisen kannalta. Aiemman tutkimuksen mukaan pienemmät ryhmät tukevat esimerkiksi lasten sosioemotionaalista kehitystä suuria ryhmiä paremmin (Vlasov ym. 2018, 47). Tulosten perusteella voidaan todeta, että kaikissa lapsiryhmissä ruokailuaikojen porrastaminen ei kuitenkaan toteutunut kasvattajien mielestä riittävän hyvin, mikä aiheutti kiirettä. Porrastamisen ongelmassa ei kuitenkaan tuotu esille esimerkiksi ruokasalin sijaintia päiväkodin sisällä, joten sillä ei nähty olevan merkitystä aikataulun ongelmien suhteen.

## **8.2 Ruokasalin kehittäminen laadukkaammaksi oppimisympäristöksi**

Tämän tutkimuksen kautta saatiin tietoa varhaiskasvatuksen henkilöstön kokemuksista päiväkotien ruokasaleista sekä pedagogiikan toteutumisesta siellä. Tätä tietoa voidaan hyödyntää päiväkodin ruokasalin kehittämisessä laadukkaammaksi oppimisympäristöksi. Tärkeimmiksi kehittämiskohteiksi ruokasaleissa nousivat tämän tutkimuksen tulosten perusteella liian korkea melutaso, kiireinen aikataulu sekä lasten näkökulmasta epäergonomiset kalusteet.

Tulosten mukaan ruokasalin meluisuus ja liian kiireinen aikataulu estivät usein laadukkaan pedagogiikan toteutumista. Veinin (2013, 84) tutkimuksen mukaan myös lapset kokevat rauhattomuuden ruokailutilannetta häiritsevänä tekijänä aikuisten lisäksi. Mealingsin, Buchholzin, Demuthin ja Dillonin (2014, 1) sekä Atan ym. (2012, 2036) mukaan akustiikkaan ja meluntorjuntaan tulisi kiinnittää huomiota jo tilojen suunnittelu- ja rakennusvaiheessa. Päiväkotien suunnitteluohjeessa (2019, 21) painotetaan akustiikan huomioimista tiloissa, joissa tiedetään olevan enemmän melua, kuten ruokasalissa on. Sen mukaan päiväkotien äänieristystä voidaan parantaa esimerkiksi ääntä eristävillä tilanjakajilla ja pintamateriaaleilla. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella ruokailutilanteita rauhoittaisi akustiikkaratkaisujen lisäksi mahdollisuus ruokailla lasten kanssa tarvittaessa pienemmissä tiloissa ruokasalin läheisyydessä. Tulosten

mukaan useissa päiväkodeissa lapsiryhmien ruokailuaikoja oli porrastettu, mutta vastaajien kokemukset aikataulutuksen toimivuudesta kuitenkin vaihtelivat ja ruokailutilanne koettiin usein kiireisenä. Keskustelua kiireen syistä ja sen merkityksestä ruokailutilanteen toteutumisen kannalta olisikin hyvä käydä päiväkodeissa laajemmin.

Ruokasalin kalustuksella on tämän tutkimuksen tulosten mukaan merkitystä lasten osallisuuden ja omatoimisuuden sekä yhteisen ruokailuhetken toteutumisen kannalta. Leinosen, Brotheruksen ja Vennisen (2014, 12) mukaan lasten osallisuuden vahvistaminen olisi tärkeää, koska se tukee lasten itsetuntoa ja kehittää heidän ongelmanratkaisukykyään. Heidän mukaansa varhaiskasvatuksen henkilöstön mielestä lapsilla on kuitenkin vain vähän mahdollisuuksia vaikuttaa oppimisympäristöönsä. Tutkimuksen tulosten mukaan osassa ruokasaleista liian korkea linjasto esti lapsia näkemästä tarjolla olevaa ruokaa selkeästi ja ruoan itse ottamista. Pöytäryhmien määrä ja sijoittelu puolestaan rajasivat joissakin päiväkodeissa lasten mahdollisuuksia syödä yhdessä oman ryhmänsä lasten kanssa. Tulosten perusteella voidaan siis todeta, että ruokasaliin tulisi valita lasten mittasuhteisiin sopivia kalusteita. Ruokasalin tulisi myös olla riittävän suuri, jotta kalusteet voidaan sijoitella toiminnan kannalta tarkoituksenmukaisesti.

Piispasen (2008, 110) mukaan oppimisympäristö on jatkuvasti muuttuva tila. Pedagogisten näkemysten muutokset tulisi myös huomioida oppimisympäristön muutoksina (Kuuskorpi 2012, 73). Yksi tällainen ajankohtainen muutos oppimisympäristöissä ja pedagogiikassa on yhteisten tilojen käyttö päiväkotikouluissa. Parrilan ja Alilan (2011, 165) mukaan varhaiskasvatuksen oppimisympäristöjen muodostumiseen vaikuttavat myös aikuisten henkilökohtaiset sekä kulttuurissa vallitsevat näkemykset lapsille sopivasta tilasta. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella voidaan todeta, että koska päiväkodin ruokasali on useiden lapsiryhmien yhteisessä käytössä oleva tila, sen toimivuuteen liittyy monenlaisia kokemuksia ja odotuksia. Sama ilmiö näkyy Bergin (2017, 79) mukaan laajemmin päiväkotirakennusten moniammatillisesti toteutetussa suunnitteluprosessissa. Vlasovin ym. (2018, 48) mukaan myös taloudelliset tekijät vai-

kuttavat varhaiskasvatuksen fyysisiin resursseihin ja siellä tapahtuvaan pedagogiseen toimintaan. Lindberg (2014, 101) puolestaan huomauttaa, että useimmat päiväkodit on suunniteltu pitkäikäisiksi rakennuksiksi, jolloin muutoksia fyysiseen ympäristöön on vaikeampi tehdä. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella ruokasalia on kuitenkin mahdollista kehittää laadukkaammaksi oppimisympäristöksi rakennusteknisten ratkaisujen lisäksi myös pedagogisilla valinnoilla.

### **8.3 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet**

Tässä kappaleessa pohdimme tutkimuksemme luotettavuutta, sen rajoituksia ja vahvuuksia. Tarkastelemme näitä tekijöitä niin tutkimuksen kuin meidän tutkijoidenkin näkökulmasta. Tutkijoina olemme vasta aloittelijoita, joten meille tämä prosessi oli uutta. Vahvuutena kuitenkin näemme onnistuneen yhteistyömme tutkimuksen parissa. Kappaleen lopuksi suuntaamme katseemme vielä tuleviin jatkotutkimusmahdollisuuksiin tämän aiheen parissa.

#### **8.3.1 Tutkimuksen luotettavuus, rajoitteet ja vahvuudet**

**Tutkimuksen tiedonantajat.** Tutkimuksemme kohdennettiin päiväkodeille, joiden kanssa olimme sopineet tutkimukseen osallistumisesta. Kyselyt lähetettiin päiväkotien johtajille, joiden toivottiin välittävän sähköisen kyselyn linkin tiimien varhaiskasvatuksen opettajille. Tutkimuksen luotettavuutta vahvisti tutkittavien päiväkotien halukkuus osallistua tutkimukseen. Luotettavuutta on kuitenkin voinut heikentää se, jos työntekijä on kokenut vain velvollisuudekseen täyttää kyselyn ilman omaa mielenkiintoa tutkimusta kohtaan. Luotettavuutta on saattanut heikentää myös se, että emme tiedä kuka todellisuudessa päiväkodin tiimistä on vastannut kyselyyn. Luotettavuutta ja rehellistä vastaamista on toisaalta saattanut helpottaa myös anonyymisti vastaaminen.

Kyselylomakkeemme tärkeä osio muodostui pedagogisista näkemyksistä, joten oletimme varhaiskasvatuksen opettajien olevan sopivimpia vastaajia tiimin pedagogisen johtajuuden vuoksi. Luotettavuuteen on saattanut vaikuttaa



myös tiimien mahdollisuus keskustella yhdessä kyselylomakkeen kysymyksistä, mikä on saattanut tuoda yhteneväisiä vastauksia kysymyksiin.

**Aineiston keruu.** Kyselylomakkeen luominen toimivaksi kokonaisuudeksi oli mielenkiintoista, mutta osin haasteellista, sillä olemme tutkijoina vielä varsin kokemattomia. Vallin (2018, 93) mukaan onnistuneen kyselylomakkeen luominen on oleellinen pohja tutkimuksen onnistumiselle. Kyselylomakkeen kysymysten muotoilu, ja sen sisältämät oletukset ruokasalissa esiintyvistä teki-  
jöistä, muodostuivat omien ruokasaleihin liittyvien kokemustemme sekä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018) ja Parrilan ja Alilan (2011) oppimisympäristöä koskevien näkemysten ympärille.

Kyselylomakkeen kysymykset ja annetut vaihtoehdot kyselylomakkeen alussa saattoivat johdatella vastaajia vastaamaan näiden oletusten perusteella ja joitakin heidän omia käsityksiään on saattanut jäädä myös uupumaan vastauksista. Esimerkiksi kasvatuseriaate kysymyksen kohdalla oli annettuna esimerkki ”lasten omatoimisuuden tukeminen”, joka nähtiin myöhemmin myös tuloksissa yhtenä suurimmista kasvatuseriaateista. Toisaalta kyselylomakkeen monet avoimet kysymykset antoivat vapauden ilmaista myös muita käsityksiä.

Tutkimuksen aineisto oli suhteellisen suuri laadullisen tutkimuksen aineistoksi, mutta kohtuullinen määrällisen tutkimuksen näkökulmasta. Vastajamäärä vaihteli kysymyksittäin, joka meidän tuli huomioida tuloksia tulkittaessa. Valli (2018, 93) esittääkin, että kyselylomakkeen onnistumisen ehtona on myös se, että vastaaja ja tutkija ymmärtävät kysyttävän asian samoin. Vääristynyt tulkinta kysymyksissä johtaa myös vääristyneeseen tulokseen tutkimuksessa Vallin (2018, 93) mukaan. Esimerkiksi väittämäkysymyksiin kuuluneessa kohdassa ”turvallinen” emme olleet huomioineet vastaajan mahdollisuutta tarkoittaa millaista turvallisuutta hän vastatessaan tarkoitti. Näin ollen vastaajan ja tutkijan tulkinta asiasta saattoi olla ristiriitainen tai monitulkintainen.

**Tulosten tulkinta.** Oma näkemyksemme erilaisista päiväkotien ruokasaleista on saattanut vaikuttaa myös vastausten tulkitsemiseen. Toisaalta käsitys ruokasalista ja toiminnasta siellä on tukenut ruokasalin ilmiön avautumista

vastauksia analysoidessa. Vastausten tulkitseminen oli osin haastavaa silloin kun vastaus oli vain yksisanainen, jolloin asiayhteyttä tai tarkempaa perustelua vastaajan kokemukselle ei välttämättä tullut esille. Haastattelutilanteessa näistä ilmaisuista olisi voinut tehdä tarkentavia kysymyksiä, mutta nyt osa analyysivaiheessa tekemistämme valinnoistamme jäivät oman tulkintamme varaan. Tässä tutkimuksessa toteutui myös yksi triangulaation muodoista, useamman tutkijan yhteistyö eli tutkijatriangulaatio (Hirsijärvi ym. 2009, 233). Se voi Denzin (1978) mukaan auttaa tutkimuksen teossa selviämään henkilökohtaisten ennakkoluulojen yli kohtaamalla tutkimus useammasta eri näkökulmasta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 167).

**Siirrettävyys.** Tynjälän (1991) mukaan tulosten siirrettävyys riippuu siitä, kuinka samankaltaisia tutkimusympäristöt ovat (Tuomi & Sarajärvi 2018, 162). Näin ollen tämän tutkimuksen tuloksia voidaan pitää suuntaa antavina muihin päiväkoteihin, joissa on ruokasali. Myös päiväkotien erilaiset toimintatavat, pedagogiset painotukset tai lasten määrä päiväkodissa ovat voineet vaikuttaa vastausten muodostumiseen. Tämä tutkimus toteutettiin suomalaisessa varhaiskasvatuskontekstissa, mikä tulee huomioida tulosten verrattavuudessa muiden kulttuurien varhaiskasvatusympäristöihin. Tutkimuksessa oli havaittavissa hieman kylläntymistä eli aineiston toistuvuutta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 99), esimerkiksi melun kokemisen suhteen. Aineiston kylläntyminen voi tässä tutkimuksessa lisätä myös sen luotettavuutta.

**Tutkijoiden työskentely.** Tutkimus tehtiin parityönä, mikä edellä mainitusti voi parantaa tutkimuksen luotettavuutta. Ajallisesti tutkimus oli hyvin suunniteltu, mutta vei yllättävän paljon kuitenkin aikaa. Tutkimusta tehdessä koimme täydentävämme toisiamme ja työnjako sujui luontevasti. Molempien työskentelytapa oli keskusteleva ja yhteisiä pohdintoja oli paljon koko prosessin aikana. Työnjakomme muotoutui osittain mielenkiinnon mukaan, jolloin toinen meistä panosti esimerkiksi enemmän luokittelun tekoon ja toinen kyselylomakkeen muotoilemiseen. Kokonaisvastuu työstä oli kuitenkin yhteinen. Parityöskentelyn muoto vaihtui konkreettisesta yhdessä kirjoittamisesta covid-19 viruksen myötä etätyöskentelyyn, joka näkyi työn loppuvaiheen käsittelyssä. Konk-

reettinen toisen näkeminen ja keskustelu olisi ollut loppuvaiheen pohdinnassa luontevampi työskentelytapa kuin etätyöskentely. Itse tutkimusprosessin muoto paransi luotettavuutta, sillä myös opiskelijakollegamme toteuttama vertaisarviointi tutkimusprosessin edetessä tuki työskentelyämme, kuten myös Tuomi ja Sarajärvi (2018, 165) luotettavuuden edistämisestä toteavat.

### 8.3.2 Lasten näkökulma tutkimushaasteena

Revon ym. (2019, 88) selvityksen mukaan varhaiskasvatuksen henkilöstö kokee päiväkodin ruokailutilanteiden pedagogisen laadun vaihtelevaksi. Tutkimusta päiväkotien ruokasaleista ja siellä tapahtuvasta pedagogisesta toiminnasta olisi siis tärkeää jatkaa. Tutkimustietoa kyseisestä ilmiöstä ei ole juurikaan löydettyissä käyttäjien taholta. Oman tutkimuksemme haasteena on ollut oppimisympäristön käsitteen monitahoisuus. Näin ollen ruokasaleja tutkittaessa on jatkossa kiinnitettävä huomiota tutkimukselliseen näkökulmaan ja sen rajaamiseen, mitä tutkimuksella halutaan saada selville.

Tässä tutkimuksessa päiväkotien ruokasaleja tarkasteltiin vain varhaiskasvatuksen henkilöstön näkökulmasta. Mielenkiintoinen ja ajankohtainen jatkotutkimusaihe olisikin saada selville lasten kokemuksia päiväkotien ruokasaleista heidän oppimisympäristöinään. Raittilan (2011, 65) mukaan lapsilähtöisyys oppimisympäristön tuottamisessa onkin yksi varhaiskasvatuksen kulmakivistä. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella ruokasalissa voidaan tukea lasten osallisuutta. Voidaan kuitenkin pohtia, ovatko lasten osallistumismahdollisuudet päiväkodin ruokailuympäristöjen rakentamisessa riittäviä. Esimerkiksi Cornwallin ja Coelhon (2007) mukaan lasten osallisuus saattaa jäädä helpposti näennäiseksi (Berg 2017, 83). Kiinnostavaa olisi saada lisää tietoa esimerkiksi siitä, millaisia asioita lapset ruokasalissa painottaisivat ja arvostaisivat tai mitä asioita he ruokasalissa haluaisivat muuttaa. Leinosen ym. (2014, 13) mukaan lasten mahdollisuus osallistua pedagogisen toiminnan suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin olisi tärkeää. Berg (2017, 83) kuitenkin lisää, että lasten näkökulmaa tarvittaisiin myös päiväkotien rakennussuunnittelussa. Näin ollen

myös tutkimustieto lasten näkökulmasta voisi olla hyödyllistä myös päiväkotien ja koulujen yhteistilojen suunnittelun kannalta.

## LÄHTEET

- Alasuutari, P. 2007. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Ata, S., Deniz, A. & Akman, B. 2012. The physical environment factors in pre-schools in terms of environmental psychology: a review. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 46, 2034 – 2039.
- Berg, A. 2017. Lastenko tiloja? Päiväkotien tilasuunnittelun lähtökohtien yhteys tilasuunnittelussa korostuviin tekijöihin. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2001. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Hämeenlinna: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Hofland, S. 2001. Ystävyys. Teoksessa *Pienet päivähoidossa. Alle kolmivuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen perusteita*. A. Helenius, K. Karila, H. Munter, P. Mäntynen & H. Siren-Tiusanen (toim.) Helsinki: WSOY, 92.
- Kaplin, K. 2010. Fyysinen varhaiskasvatusympäristö päiväkotien varhaiskasvatussuunnitelmissa. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Karila, K. 2001. Moniammatillisuus ja päiväkotitoiminnan suunnittelun perusteita. Teoksessa *Pienet päivähoidossa. Alle kolmivuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen perusteita*. A. Helenius, K. Karila, H. Munter, P. Mäntynen & H. Siren-Tiusanen (toim.) Helsinki: WSOY, 271-289.
- Kuuskorpi, M. 2012. Tulevaisuuden fyysinen oppimisympäristö. Käyttäjälähtöinen muunneltava ja joustava opetustila. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Väitöskirja.

- Lehto, R. 2020. Preschool and children's dietary intake. The role of preschool mealtime environment in children's dietary intake at preschool. Helsingin yliopisto. Maatalous- ja metsätieteellinen tiedekunta. Väitöskirja.
- Leinonen, J., Brotherus, A. & Venninen, T. 2014. Children's participation in Finnish pre-school education - Identifying, Describing and Documenting Children's Participation. Nordic early childhood education research journal. VOL.7, nr.8, 1-16.
- Lindberg, P. 2014. In search of affordances and visual quality. Interpreting environments of children aged under three in seven Finnish day-care centres. Oulun yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Väitöskirja.
- Manninen, J., Burman, A., Koivunen, A., Kuittinen, E., Luukannel, S., Passi, S. & Särkkä, H. 2007. Environments that Support Learning. An introduction to the learning environments approach. Finnish National Board of Education. Helsinki.
- McNeil & Borg 2018. Learning spaces and pedagogy: Towards the development of a shared understanding. Innovations in Education and Teaching International. 55:2, 228-238.
- Mealings, K. T., Buchholz, J. M., Demuth, K., Dillon, H. 2014. An investigation into the acoustics of an open plan compared to enclosed Kindergarten classroom. Macquarie University. Australia.
- Naalisvaara, Lievonen, Rinneaho-Junikka, Viiru, Puikkonen & Kaurijoki 2019. Ruokakasvatuksen käsikirja. Jyväskylä. Kylän kattaus.
- Nuikkinen, K. 2009. Koulurakennus ja hyvinvointi. Teoriaa ja käyttäjän kokemuksia peruskouluarkkitehtuurista. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Väitöskirja.
- Parrila, S. & Alila, K. 2011. Varhaiskasvatuksen arjen ja vuorovaikutuksen kehittämishaasteita. Teoksessa Lapsen arki ja vuorovaikutus varhaiskasvatuksessa. Katsaus varhaiskasvatuksen väitöskirjoihin vuosilta 2006-2010. K. Alila & S. Parrila (toim.) Ediva. Oulu: 155-167.
- Perusopetuslaki 1998. Opetusministeriö.

- Piispanen M. 2008. Hyvä oppimisympäristö. Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvyyskäsitteiden kohtaaminen peruskoulussa. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen tiedekunta. Väitöskirja.
- Päiväkotien suunnittelu. 2019. Rakennustieto RT-103083. Rakennustietosäätiö: Helsinki.
- Raittila, R. 2009. Ympäristön lapset- lasten ympäristö. Teoksessa Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. L. Alanen & K. Karila (toim.) Tampere: Vastapaino, 227-248.
- Raittila, R. 2011. Varhaiskasvatuksen oppimisympäristö on lapsen arkea. Teoksessa Lapsen arki ja vuorovaikutus varhaiskasvatuksessa. Katsaus varhaiskasvatuksen väitöskirjoihin vuosilta 2006-2010. K. Alila & S. Parrila (toim.) Oulu: Ediva, 57-68.
- Raittila, R. 2013. Pienryhmätoiminta ja leikkialueet: Varhaiskasvatuksen pedagoginen toimintaympäristö rakentuu arkisissa käytännöissä. Teoksessa Varhaiskasvatuksen pedagogiikka. K. Karila & L. Lipponen (toim.) Tampere: Vastapaino, 69-94.
- Raittila, R. & Siippainen, A. 2017. Varhaiskasvatuksen pedagoginen toimintaympäristö. Teoksessa Valloittava varhaiskasvatus. M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.) Tampere: Vastapaino, 283-292.
- Repo, L., Paananen, M., Eskelinen, E., Mattila, V., Lerkkanen, M-K., Gammelgård, L., Ulvinen, J., Marjanen, J., Kivistö, A. & Hjelt, H. 2019. Varhaiskasvatuksen laatu arjessa. Varhaiskasvatussuunnitelmien toteutuminen päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi). Julkaisut 15:2019.
- 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*, 19:1, 45-62.
- Sjödin, F., Kjellberg, A., Knutsson, A., Landström, U. & Lindberg, L. 2012. Noise and stress effects on preschool personnel. *Noise & Health*, 14(59): 166-78.

- Sormunen, M., Saaranen, T., Tossavainen, K. & Turunen, H. 2013. Monimene-  
telmätutkimus terveystieteissä. *Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti*  
2013: 50, 312–321.
- Suhonen, E., Sajaniemi, N., Alijoki, A., Hotulainen, R., Nislin, M. & Kontu, E.  
2014. Lasten stressinsäätely, reagoitaitapumukset ja leikkikäyttäytyminen  
päiväkotiympäristössä. *Psykologia* 49 (03) 2014, 184-197.
- Syrjämäki, M., Sajaniemi, N., Suhonen E., Alijoki, A. & Nislin, M. 2017. Enhanc-  
ing peer interaction: an aspect of a high-quality learning environment in  
Finnish early childhood special education. *European Journal of Special  
Needs Education*. 32:3, 377-390.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (THL) 2019. Syödään yhdessä - ruokasuosi-  
tukset lapsiperheille. Helsinki: PunaMusta Oy.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsin-  
ki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Vaajanen, K. 2018. Varhaiskasvatusympäristö. Tapaustutkimus päiväkotitiloista  
päiväkodin johtajien, lastentarhanopettajien ja arkkitehdin näkökulmasta.  
Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. Pro gradu-tutkielma.
- Valli, R. 2018. Aineistonkeruu kyselylomakkeella. Teoksessa Ikkunoita tutki-  
musmetodeihin 1. R. Valli (toim.) Jyväskylä: PS-kustannus, 92-116.
- Valli, R. & Perkkilä, P. 2018. Sähköinen kyselylomake ja sosiaalinen media ai-  
neistonkeruussa. Teoksessa Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. R. Valli  
(toim.) Jyväskylä: PS-kustannus, 117-128.
- Valtion ravitsemusneuvottelukunta (VRN) 2018. Terveyttä ja iloa ruoasta- var-  
haiskasvatuksen ruokailusuositus. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin  
laitos.
- Varhaiskasvatuslaki 1.9.2018. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018. Helsinki: Opetushallitus.
- Veini, T. 2013. Lasten kokemuksia ruokailutilanteista. Jyväskylän yliopisto.  
Kasvatustieteiden laitos. Pro gradu-tutkielma.



Vlasov, J., Salminen, J., Repo, L., Karila, K., Kinnunen, S., Mattila, V., Nukari-  
nen, T., Parrila, S. & Sulonen, H. 2018. Varhaiskasvatuksen laadun arvi-  
oinnin perusteet ja suositukset. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus  
(Karvi). Julkaisut 24:2018.

Westburg, J. 2019. Designing preschools for an independent and social child:  
visions of preschool space in the Swedish welfare state, *Early Years*, DOI:  
[10.1080/09575146.2019.1608426](https://doi.org/10.1080/09575146.2019.1608426). Luettu 20.3.2020.

## LIITE 1

Kyselylomake

### Kysely päiväkotien ruokasaleista

Tervetuloa vastaamaan kyselyymme!

Tämä kysely on osa varhaiskasvatuksen kandidaatin tutkielmamme. Kyselyn tarkoituksena on selvittää varhaiskasvattajien kokemuksia päiväkotien ruokasalien toimivuudesta. Ruokasali on yksi päiväkodin oppimisympäristöistä. "Oppimisympäristön käsite sisältää varhaiskasvatuksessa muun muassa fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen ulottuvuuden" (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 28).

Tähän kyselyyn vastaaminen on vapaaehtoista ja se kestää noin 15 minuuttia. Toivomme vastauksia miettiessänne teidän ajattelevan ruokasalin toimintaa keskimääräisesti. Halutessanne voitte keskustella asiasta ennen vastaamista myös tiimissä. Vastauksestanne teitä tai päiväkotia ei voida tunnistaa. Käsittelemme saatua aineistoa luottamuksellisesti ja hyvien tutkimuskäytänteiden mukaisesti. Säilytämme vastauksia Jyväskylän yliopiston tietosuojatulla palvelimella huhtikuun 2020 loppuun asti, jonka jälkeen vastaukset tuhotaan. Tutkimusaineistoa käytetään vain tämän kandidaattityön yhteydessä, mutta tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää myös tulevaisuuden jatkotutkimuksissa.

Tätä kyselyä koskevissa kysymyksissä voitte ottaa yhteyttä meihin.

Ystävällisin terveisin

Elina Hannonen ja Henna-Maria Karppanen

varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijat

Jyväskylän yliopisto

Ymmärrän ja hyväksyn yllä olevat tutkimusta koskevat tiedot. \*

\_\_\_\_\_ Kyllä

### 1. Taustatiedot

*Kuinka monta lapsiryhmää ruokailee ruokasalissa?*

*Kuinka monta lasta on ryhmässänne?*

*Mikä on oman ryhmänne lasten ikäjakauma?*

*Kuinka paljon aikaa on varattu ruokailuunne minuuteissa?*

*Kuinka monta aikuista toimii ryhmänne kanssa ruokasalissa?*

### 2. Ruokailetko useimmiten yhdessä lasten kanssa (esim. esimerkkiaterian)?

*kyllä/en*

### 3. Mitkä ateriat lapsiryhmänne syö ruokasalissa?

*Aamiainen/ Lounas/ Välipala/ Päivällinen / Iltapala*

### 4. Kuinka hyvin seuraavat väittämät kuvaavat ruokasalianne? (1 = ei kuvaa lainkaan, 4 = kuvaa täysin)

<i>Tilava</i>	1 - 2 - 3 - 4
<i>Hyvä sijainti siirtymien kannalta</i>	1 - 2 - 3 - 4
<i>Toimiva ruoanjakelu</i>	1 - 2 - 3 - 4
<i>Toimiva astioiden palautus</i>	1 - 2 - 3 - 4
<i>Ergonominen</i>	1 - 2 - 3 - 4
<i>Helposti muunneltavissa</i>	1 - 2 - 3 - 4
<i>Kiireetön</i>	1 - 2 - 3 - 4
<i>Hiljainen</i>	1 - 2 - 3 - 4
<i>Turvallinen</i>	1 - 2 - 3 - 4
<i>Viihtyisä</i>	1 - 2 - 3 - 4
<i>Yhteisöllinen</i>	1 - 2 - 3 - 4
<i>Yksilöllisyyden salliva</i>	1 - 2 - 3 - 4
<i>Tukee lasten osallisuutta</i>	1 - 2 - 3 - 4
<i>Tukee tiimityöskentelyä</i>	1 - 2 - 3 - 4

5. Muita huomioita ruokasalista.

6. Kuvaile lapsiryhmäänne liittyviä kasvatuseriaatteita, jotka näyttäytyvät myös ruokasalissa. (esim. lasten omatoimisuuden tukeminen)

7. Mitkä tekijät ruokasalissa edistävät kasvatuseriaatteidenne toteutumista? Kuvaile miten. \*

8. Mitkä tekijät ruokasalissa estävät kasvatuseriaatteidenne toteutumista? Kuvaile miten. \*

9. Miten ruokasalin toimintaa voisi kehittää?

Kiitos vastauksestanne!