

## 7. Lautasen tuolta puolen: alakoululaisten kouluruokailudiskurssit ja kouluruokailun kehittämiseen heijastuvat jännitteet

### Johdanto

Kouluruokailulla on päivittäin toistuvana tapahtumana vahva rooli koulun arkipäivässä. Silti sitä on niin Suomessa kuin kansainvälisestäkin tutkittu kasvatustieteessä yllättävän vähän (Weaver-Hightover 2011). Erilaisista perhelähtökohdista tulevien oppilaiden kannalta maksuton kouluruokailu on keskeinen suomalaisen peruskoulun tasa-arvotekijä, joka potentiaalisesti vähentää eriarvoisuutta. Suomessa on tarjottu lakisääteinen, maksuton kouluruokailu kaikille oppivelvollisuuskoulujen oppilaille jo vuodesta 1948 alkaen. Perusopetuslain mukaan maksuttoman kouluaterian on oltava tarkoituksenmukaisesti järjestetty, ohjattu ja täysipainoinen (Perusopetuslaki 31§). Kouluruokailun järjestäminen säädösten mukaisesti on kunnan ja koulun vastuulla. Tasa-arvoon kytkeytyviä teemoja sivutaan kouluruokailussa myös esimerkiksi eettisiin ja

uskonnollisiin vakaumuksiin liittyvien erityisruokavalioiden huomioon ottamisessa sekä monikulttuurisuuskasvatuksen ja moninaisuuden kunnioittamisen yhteydessä.

Arjen ilmiönä kouluruokailu on lopulta hyvin monisäikeinen, ja siihen liittyvät tarjotun ja syödyn ruuan lisäksi esimerkiksi ruokailun ympärille muodostuvat arkiset käytännöt sekä sosiaaliset merkitykset ja suhteet, ympäröivä ruokakulttuuri ja yleinen kulttuurinen kouluruokailupuhe (Rückenstein 2012). Kouluruokailu on merkittävä osa sitä yhteiskunnallista ja yksilöllistä ruokakulttuuriin liittyvää sosiaalistumisprosessia, jonka kautta lapsi kehittyä terveysten ja ravitsemuskäsityksensä, -arvojen ja -käyttäytymisensä täysivaltaiseksi toimijaksi (vrt. Janhonen, Mäkelä & Palojoki 2015). Kouluruokailussa sisäistetyt ajatusmallit ja suhtautumistavat saattavat määrittää koko loppuelämän ruokailutottumuksia ja ruokailukäyttäytymistä. Onkin tärkeää pohtia, millaista suhdetta ruokaan ja ruokailuun kouluruokailu potentiaalisesti rakentaa. Tässä luvussa tarkastellaan sitä, millaisena ilmiönä kouluruokailu rakentuu alakouluikäisten oppilaiden kouluruokailupuheessa.

## **Kouluruokailun tavoitteita: terveys, kasvatust ja osallisuus**

Kouluruokailulle asetetaan virallisissa ohjaavissa asiakirjoissa, kuten valtakunnallisessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa ja kansallisessa kouluruokailusuosituksessa monenlaisia tavoitteita, jotka liittyvät oppilaiden hyvinvointiin ja terveyden edistämiseen, ruokailun pedagogisuuteen ja oppilaiden osallisuuteen.

Kouluateria kattaa merkittävän osan suomalaisen koululaisen päivittäisestä ravinnosta. Valtion ravitsemusneuvottelukunnan yleisiin ravitsemussuosituksiin pohjautuvissa kouluruokailusuosituksissa on annettu suuntaviivoja koulussa tarjottavan ruuan ravitsemuksellisesta laadusta (Valtion ravitsemusneuvottelukunta 2008; 2017). Suositusten tavoitteena on ollut edistää oppilaiden tervettä kasvua ja kehitystä ja varmistaa osaltaan oppilaiden työviireys koulupäivän aikana. Kouluikäisen ruokailun on nähty edis-

tävän myös pitkäjänteisempää terveellisten ruokatottumusten oppimista ja siten erilaisten terveysongelmien ennaltaehkäisyä. Suomessa kouluruokailun terveyspainotus on nähtävissä myös tutkimuksen keskittymisessä erityisesti terveystieteiden alueelle, missä tutkimuksen kohteena on ollut muun muassa koululaisten syömä tai syömättä jättämä ruoka ja sen merkitys ravitsemuksen kannalta. Koululaisten ruokailusta on kannettu huolta, sillä tutkimusten mukaan oppilaat eivät aina ole syöneet koululounailla heille suunniteltua kokonaisuutta tai saapuneet lainkaan ruokailuun (esim. Hoppu, Lehtisalo, Tapanainen & Pietinen 2010; Tilles-Tirkkonen, Pentikäinen, Lappi, Karhunen, Poutanen, & Mykkänen 2011; Vikstedt, Rauli, Puusniekka & Prättälä 2012).

Uudessa peruskoulun opetussuunnitelmassa kouluruokailulle asetetaan tärkeä rooli paitsi kasvun, kehityksen ja opiskelukykyyn edistämisessä myös ruoka- ja kulttuuriosaamisen tukemisessa (Opetushallitus 2014, 42–43). Kouluruokailun laaja-alainen pedagoginen rooli nousee siis uudella tavalla esiin. Kouluruokailua tulisi jatkossa hyödyntää ruoka- ja tapakasvatuksen tavoitteiden saavuttamisessa ja kestäväan elämäntapaan kannustamisessa. Oppimisen rooli korostuu myös tuoreessa Kouluruokailusuosituksessa, joka on nimetty *Syödään ja opitaan yhdessä* -suositukseksi (Valtion ravitsemusneuvottelukunta 2017). Suosituksessa todetaan kouluruokailun olevan ”käytännönläheistä ruokakasvatusta”, jossa ”opetus- ja kasvatushenkilöstö opastaa oppilaita ruokailun ja lautasmallien avulla sekä olemalla itse ruokailutilanteessa esimerkkinä ja aktiivisesti läsnä”. Lisäksi ”aikuiset rohkaisevat ja kannustavat oppilaita monipuolisiin ruokavalintoihin”. (Valtion ravitsemusneuvottelukunta 2017, 11.) Ruokailussa tapahtuvan monimuotoisen ohjauksen todetaan olevan ruokakasvatusta ja viestintää, joka tukee oppilaiden myönteistä kokemusta kouluruokailusta (Valtion ravitsemusneuvottelukunta 2017, 20–21).

Pedagogisuuden lisäksi toinen sekä perusopetuksen opetussuunnitelmassa että kouluruokailusuosituksessa esiin nostettu tavoite on oppilaiden osallistamisen vahvistaminen. Oppilaita tulisi kannustaa osallistumaan kouluruokailun suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin ja edistää siten yhteistä vastuuta hyvästä ate-

rioinnista (Opetushallitus 2014, 42; Valtion ravitsemusneuvottelukunta 2017, 19.) Osallisuus on kiinteä osa terveyteen liittyvää tasa-arvoa. Väestöryhmien väliset erot sosiaalisessa osallistumisessa ovat suuria ja sosiaalinen osallistuminen puolestaan vahvasti yhteydessä terveyden osatekijöihin ja elintapoihin (Nieminen 2015).

Kouluruokailuympäristössä oppilaiden osallisuutta tukemalla voidaan kehittää sekä yksilöä että yhteisöä (Valtion ravitsemusneuvottelukunta 2017, 43). Kouluruokailusuosituksessa todetaan yhdessä suunnitellun, seuratun, arvioidun ja kehitetyn ruokailun sitouttavan syömään ja oppimaan yhdessä. Lisäksi oppilaat saavat kokemuksia arvostetuksi tulemisesta. (Valtion ravitsemusneuvottelukunta 2017, 43.) Ihmisen psykologisia perustarpeita käsittelevän itsemääräämisteorian (Deci & Ryan 2000) mukaan haluamme itse päättää ja osallistua omaan elämäämme (ruokaamme ja ruokailutilanteisiimme) koskeviin asioihin, kokea siinä onnistumisen kokemuksia sekä tuntea yhteenkuuluvuutta ja osallisuutta muiden kanssa. Neely, Walton & Stephens (2014) korostavat tutkimuksensa johtopäätöksenä lasten ja nuorten ruokailuun liittyvien sosiaalisten vuorovaikutussuhteiden lisätutkimuksen tarvetta. Tärkeää on lasten kokemus ja suhde omaan sosiaaliseen toimijuuteensa ja osallisuuteen ruokailutilanteessa.

## **Lapsinäkökulman vahvistaminen kouluruokailututkimuksessa**

Kouluruokailun kehittäminen sille asetettuja tavoitteita huomioiden edellyttää uusia tutkimusperustaisia näkökulmia. Perinteisesti ruokaan liittyvää tutkimusta on tehty kiinnittyen kulloinkin yhteen tieteenalaan. Kouluruokailuilmion kompleksisuus ja sille asetettujen tavoitteiden monialaisuus luo kuitenkin tarpeen eri tieteenalojen, kuten kasvatustieteen, terveystieteiden ja yhteiskuntatieteiden tutkimusnäkökulmia yhdisteleville kokeiluille. On myös tärkeää havaita, että ruokailulle asetetut tavoitteet ovat pitkälti aikuislähtöisiä. Kouluruokailu on tila, jota määrittävät monet aikuisten intentiot, kuten tasa-arvon ja kouluhyvinvoinnin edistäminen

tai ruoka-, terveys- ja tapakasvatus. Voidaankin ehkä kysyä, toteutuuko aikuisten ja lasten näkökulmien välinen tasa-arvo kouluruokailun toteuttamisessa. Esimerkiksi Daniel ja Gustafsson (2011) ovat nostaneet englantilaista kouluruokailua tutkiessaan kriittisesti esiin kouluruokailun rakentumisen aikuislähtöiseksi, lapsille suunnatuksi palveluksi (children's service) sen sijaan että se voisi ensisijaisesti olla lapsilähtöinen tila (children's space).

Oppilaiden osallisuuden merkitys kouluruokailun toteuttamisessa ja kehittämisessä nostetaan suomalaisissa aikuisvetoisissa asiakirjoissa aiempaa selvemmin esiin, mitä voinee pitää avauksena oppilasnäkökulman lisäämisen suuntaan. Myös tutkimuksen kentällä tulisi kiinnostua selvittämään kouluruokailua oppilaiden omista näkökulmista, merkityksistä ja tavoitteista käsin. Ajatus linkittyy vahvasti lapsuudentutkimuksen perinteeseen, jossa kehityspsykologisesti painottunut näkemys lapsuudesta ”tulemisena jokikin” (becoming) aikuisten ohjauksessa on haastettu ja nostettu esiin lasten ”olevan” (being) jo nyt aktiiviseen osallistumiseen ja ympäristön muuttamiseen kykeneviä (James, Jenks & Prout 1998).

Ruokatutkimuksen kentällä kouluruokailua tutkinut Minna Rückenstein on aiemmin kritisoinut ravitsemus- ja terveyspainotteista kouluruokailututkimusta oppilaiden omien kokemusten ja näkemysten sivuuttamisesta (Rückenstein 2012). Pohjoismaisten lasten ruokamaisemia (foodscapes) tutkineet Barbro Johansson ja muut (2009), tanskalaisten nuorten kouluruokailua tutkinut Maria Bruselius-Jansen (2014) ja suomalaisten yläkoululaisten koulupäivän aikaista ruokailua tutkineet Kristiina Janhonen, Päivi Palojoki ja Johanna Mäkelä (2016) ovat myös toivoneet oppilaiden aktiivisempaa osallistamista tutkimukseen: lasten ja nuorten tulisi olla muutakin kuin vain aikuislähtöisen tutkimuksen kohteita. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on päästää lapset ääneen ja selvittää, millaisia merkityksiä he liittävät kouluruokailuun ja millainen näkemys kouluruokailusta rakentuu lasten välisessä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa osana ryhmäkeskusteluja.

## Kouluruokailu sosiaalisena konstruktiona ja ekologisena sosiaalistumisena

Tässä tutkimuksessa lasten kouluruokailunäkemyksen tarkastelu kiinnitetään kahteen taustaviitekehykseen: sosiaalisten representaatioiden teoriaan ja kehityspsykologiseen sosiaalistumisteoriaan. Sosiokonstruktionististen suuntausten (ks. esim. Burr 2005), kuten Moscovicin (1984) sosiaalisten representaatioiden teorian avulla voidaan lähestyä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa rakentuvia kouluruokailukokemuksia ja -käsityksiä. Sosiaaliset representaatiot luovat järjestystä ihmisten arkikäsitteisiin, arvoihin ja käytäntöihin antamalla ihmisille yhteisen koodiston ja kielen, joiden avulla voimme keskustella ympärillämme olevan sosiaalisen maailman ilmiöistä ja niihin liittyvistä omista mielikuvistamme. (Moscovici 1984; 2000.) Sosiaalisten representaatioiden lähestymistapa suuntaa tarkastelemaan sitä, miten lapset jakavat kouluruokailukokemuksiaan ja -käsityksiään ja miten he rakentavat vuorovaikutuksessa yhteistä todellisuutta ruoasta ja ruokailusta.

Bronfenbrennerin (1979) kehityspsykologinen sosiaalistumisteoria (ekologinen systeemitheoria) kuvaa ihmisen sosiaalistumista yhteiskunnan ja sen osa-alueiden täysivaltaiseksi jäseneksi ympäröivän elinpiirin ja sen erilaisten osajärjestelmien kautta. Bronfenbrenner määrittelee teoriassaan neljä sisäkkäistä systeemiä: mikro-, meso-, ekso- ja makrosysteemin. Myöhemmin hän lisäsi näihin viidennen, aikaan liittyvän kronosysteemin. Teoria nostaa esiin kehittyvän persoonan ja kasvatukseksi tarkoitetun ympäristön sekä ympäristön henkilöiden suhteet, roolit, toiminnot ja prosessit. Lasten kouluruokailukäsitteet ja -merkitykset eivät synny tyhjiössä, vaan kompleksisessa vuorovaikutuksessa eri systeemitasojen kanssa. Lapsen kouluruokailusosiaalistumiseen kuuluvat ruokailun mikroympäristö (kouluruokailutilanne ja sen suorat kontaktit), mesosysteemi (lapsen kahden mikroympäristön, esim. kouluruokailun ja kodin ruokaympäristön välinen vuorovaikutus), eksosysteemi (esim. koulun ja kunnan muiden toimijoiden välinen vuorovaikutus kouluruokailun järjestämisessä) ja makrosysteemi (kouluruokailun yleiset yhteiskunnalliset, taloudelliset ja kulttuuriset arvot,

tavat, lait ja reunaehdot). Kronosysteemi tuo vielä mukaan aikaulottuvuuden, jonka voidaan tämän tutkimuksen kontekstissa tulkita tulevan esiin esimerkiksi lapsen omien aiempien kokemusten tai vanhempien ja sisarusten kouluruokailukokemusten tarkastelun kautta. (ks. Bronfenbrenner 1979; 2002; Härkönen 2008.) Tämän tutkimuksen kannalta erityisen kiinnostavia ovat erilaiset käsite- ja käsitysjärjestelmät, jotka ovat yksilön ominaisuuksia, mutta liittyvät myös kaikkien edellä mainittujen systeemien toimijoihin, vuorovaikutuksiin, rooleihin ja suhteisiin (Härkönen 2008, 27–28).

## Tutkimuksen tarkoitus, aineisto ja menetelmät

### Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on avata sitä, millaisia kouluruokailuun liittyviä tulkintakehyksiä rakentuu alakoululaisten kouluruokailukeskusteluissa. Aineistonkeruussa tavoitteena oli koota aineisto, jossa lapset voisivat mahdollisimman vapaasti kertoa itselleen merkityksellisistä kouluruokailuun liittyvistä asioista. Tutkimus on osa pohjoismaista ProMeal -kouluruokailututkimusta, jonka yhteydessä on kerätty myös Suomessa monimenetelmäisesti alakoululaisten kouluruokailua käsittelevä aineisto (Waling ym. 2016). Tässä tutkimuksessa hyödynnetään fokusryhmäkeskusteluja, joissa neljäsluokkalaisia lapsia viritettiin keskustelemaan kouluruokailusta monipuolisen kuvamateriaalin avulla.

Päätutkimuskysymyksenämme on, millaisena kokonaisuutena kouluruokailu jäsentyy oppilaiden puheessa. Analyysin käynnistävänä kysymyksenä kysymme, mistä teemoista oppilaat keskustelevat ja miten (puhetavat). Tulosten pohdintaan ulottuvana jatkokysymyksenä pohdimme, millaisia näkökulmia lasten puhettavat avaavat kouluruokailun oppilaita huomioivalle kehittämiselle tulevaisuudessa.

## Tutkimuksen osallistujat

Tämän tutkimuksen aineisto on kerätty osana pohjoismaista ProMeal-kouluruokailututkimusta (Waling ym. 2016). Laajassa tutkimushankkeessa on tutkittu valokuvamenetelmällä sitä, mitä 10-vuotiaat koululaiset syövät ja tietokonetesteillä ja havainnoinnilla lounaan jälkeistä oppituntityöskentelyä ja kognitiivista toimintakykyä. Lasten omia näkemyksiä ja kokemuksia kouluruokailusta on tutkittu eläytymiskertomuksilla ja fokusryhmäkeskusteluilla. Tutkimukseen osallistui Suomessa yhteensä yhdeksän koulua Turun alueelta. Koulut sijaitsivat sosioekonomisesti tarkasteltuna erilaisilla alueilla. Osa kouluista sijaitsi keskustan tuntumassa, osa selvästi keskustan ulkopuolella. Tässä tutkimuksessa hyödynnetään aineistona kahdeksalla eri koululla toteutettuja fokusryhmäkeskusteluja, joihin osallistui yhteensä 77 lasta (52 % osallistujista poikia). Yhteensä haastatteluja toteutettiin lukuvuoden 2013–2014 aikana 13, ja yhteen haastatteluun osallistui 5–6 lasta samalta koululuokalta. Jokaisessa haastattelussa oli osallistujina sekä tyttöjä että poikia. Osallistuminen oli vapaaehtoista ja lapset valittiin satunnaisesti ProMeal-tutkimukseen osallistuneiden lasten joukosta. Jokainen tutkittava ja toinen huoltajista allekirjoitti tutkimusluvan ennen lapsen osallistumista. ProMeal-tutkimus on hyväksytty Turun yliopiston eettisessä toimikunnassa (13/2013).

## Aineiston kerääminen

Fokusryhmäkeskustelun tarkoituksena oli mahdollistaa tilanne, jossa lapset pääsivät keskustelemaan kouluruokailuun liittämistään ajatuksista ja kokemuksista mahdollisimman omaehtoisesti. Fokusryhmäkeskustelut valittiin menetelmäksi, koska tutkimuksessa oli kiinnostuneita ensisijaisesti lasten omista käsityksistä, merkityksistä ja sanavalinnoista (Wilkinson 1998). Tavoitteena oli luoda lapsille mahdollisimman paljon vapauksia puhua juuri niistä teemoista, jotka he itse kokevat kiinnostaviksi ja merkityksellisiksi.

Keskustelut toteutettiin osana ProMeal-tutkimuksen laajaa aineistonkeruuta kouluilla, ajallisesti aineistonkeruun lopussa. Tämä mahdollisti sen, että tutkijat olivat ehtineet tutustua lapsiin muun

aineistonkeruun aikana. Haastattelut toteutettiin erillisessä tilassa koululla ja ne kestivät noin 40–50 minuuttia. Sama moderaattori (ST) veti jokaisen keskustelun. Lisäksi paikalla oli yksi tai useampi avustaja. Haastattelurunko koostui kolmesta osasta: 1) johdattelu aiheeseen ja keskustelun pelisäännöt, 2) valokuvien perustuva keskusteluosuus ja 3) kynä-paperitehtävä. Aluksi moderaattori kertasi haastattelun tarkoituksen ja pelisäännöt: tutkijat ovat kiinnostuneita lasten omista ajatuksista, kaikki mielipiteet ovat tärkeitä, ei ole oikeita tai vääriä vastauksia, haastattelut ovat luottamuksellisia ja pyritään siihen, että vain yksi puhuu kerrallaan, kuunnellaan muita.

Keskustelun toisessa osassa hyödynnettiin 14:ää internetistä löydettyä kouluruokailuaiheista valokuvaa (taulukko 1). Valokuvat löydettiin Google-haulla käyttämällä hakusanoina sanaa ”kouluruokailu” suomeksi, ruotsiksi, norjaksi ja englanniksi. Löydettyistä valokuvista pyrittiin valitsemaan mahdollisimman erilaisia kuvia. Osassa kuvista oli näkyvissä pelkkää ruokaa tai ruokia, osassa oli kuvattu laajempaa ruokailu- tai ruuanvalmistustilannetta. Tehtävän alussa valokuvat aseteltiin haastattelupöydälle esille niin, että lapset pääsivät kiertämään pöytää ympäri ja tutustumaan rauhasa kuviin. Tämän jälkeen kukin lapsi sai kaksi kiveä, joilla he pääsivät merkitsemään kaksi omasta mielestään kiinnostavinta kuvaa valokuvien joukosta. Varsinaisen keskustelun lähtökohdiksi otettiin mukaan haastattelukohtaisesti 3–4 kuvaa, jotka olivat saaneet lapsilta eniten ääniä. Kuvat käsiteltiin yksitellen aloittaen kuvasta, joka oli saanut eniten ääniä. Keskustelun aluksi moderaattori asetti kuvan uudelleen lasten nähtäväksi keskelle haastattelupöytää ja pyysi lapsia kertomaan, mikä kuvassa oli heidän mielestään kiinnostavaa ja miksi he olivat kuvan valinneet. Moderaattori kysyi keskustelun aikana tarkentavia kysymyksiä kuten ”Kertoisitko minulle lisää...”, ”Mitä tarkoittit sanoessasi että...” tai ”Jos vertaate tilannetta oman koulunne tilanteeseen...”. Moderaattori myös päätti, milloin oli aika siirtyä seuraavan kuvan käsittelyyn. Lapsia pyydettiin keskustelun päätteeksi keksimään kullekin kuvalle soveltuva otsikko tilanteessa, jossa kuva julkaistaisiin paikallisessa lehdessä.

Keskustelun päättäneessä kolmannessa osiossa lapsia pyydettiin kirjoittamaan ja piirtämään isoille paperiarkeille asioita, jotka juuri heille ovat kouluruokailussa tärkeitä. Noin viiden minuutin työskentelyajan jälkeen moderaattori luki ääneen kirjoitukset ja kysyi tarkentavia kysymyksiä. Kaikki haastattelut videokuvattiin ja litteroitiin haastattelujen jälkeen sanasta sanaan. Keskeisiä videokuvassa näkyneitä visuaalisia tapahtumia merkittiin myös mukaan litterointiin.

## Analyysin toteuttaminen

Analyysissä hyödynnettiin temaattisen analyysin (Braun & Clarke 2006) ja diskurssianalyysin (Jokinen, Juhila & Suoninen 2016, Pietikäinen & Mäntynen 2015) metodiikkaa. Temaattisen analyysin lähtökohtana hyödynnettiin aiemman tutkimuksen (Leskinen 2015) sisällönanalyysissä muodostettuja luokitteluja. Analyysissä tarkasteltiin sekä aineiston semanttisia että latenteja merkityksiä.

Analyysi koostui toisistaan erotettavissa olevista vaiheista, jotka kuitenkin käytännössä osin lomittuivat keskenään. Analyysissä ensimmäisessä vaiheessa käytettiin apuna kahta kysymystä: 1) Mistä kouluruokailuun liittyvistä aiheista lapset keskustelevat (teemat) ja 2) miten he keskustelevat näistä aiheista (laadulliset puhe-  
tavat/diskurssit). Analyysin aluksi litteroituja haastatteluja luettiin läpi useaan kertaan, jotta muodostuisi käsitys haastatteluista kokonaisuutena. Tämän jälkeen aineistoa koodattiin erottelemalla aineistosta teemoja (mistä lapset keskustelevat). Analyysimme nosi tässä vaiheessa esiin keskusteluista viisi keskeistä teemaa: Käytännöt ja fyysinen ympäristö, Säännöt ja pedagogisuus, Sosiaaliset roolit, Ruoka sekä Organisointi ja resurssit. Kolme ensiksi mainittua teemaa kytkeytyivät ruokailutilanteen fyysiseen ja sosiaalisen ympäristöön ja ne olivat vahvasti kietoutuneita toisiinsa. Organisoinnin ja resurssien teema liittyi aiheisiin, joissa keskusteltiin ruokailun taustalla vaikuttavissa linjauksista, ruokailun järjestämistä vasta (esimerkiksi järjestetty lämmin ruokailu, eväskäytäntö) ja siihen varatuista resursseista. Muodostuneet teemat toimivat analyysin välivaiheena (käsitteellisinä työkaluina) matkalla kohti puhe-

tapojen analyysiä. Teemojen muodostaminen auttoi tunnistamaan ja erotelemaan aineistosta laadullisia puhetapoja (miten lapset puhuvat valitsemistaan teemoista). Kaksi kirjoittajista analysoi aineistoa itsenäisesti, mutta analyysin edetessä pidettiin yhteisiä neuvotteluja. Koodeista lähdettiin jo koodauksen aikana etsimään yhtäläisyyksiä ja eroja ja luokittelemaan niitä mahdollisten temaattisten kokonaisuuksien alle. Analyysin aikana muodostuneen temaattisen kartan toimivuutta testattiin palaamalla takaisin alkuperäiseen aineistoon.

Analyysin toisessa vaiheessa muodostuneita puhetapoja tarkasteltiin mielessä kysymys kouluruokailun kehittämisestä. Kysymyksen käytäntösuuntautuneisuudesta ja soveltavasta luonteesta johtuen analyysin kiinnittäminen aineistoon edellytti enemmän tulkintaa ja valintojen tekemistä. Analyysimme jälkimmäinen osa pohjautui havainnoille aineiston puhetapojen välille muodostuvista jännitteistä.

Tutkimuksen aineistoa on käsitelty tutkimuksen jokaisessa vaiheessa luottamuksellisesti. Seuraavassa tulososassa aineistolainauksissa käytetyt nimilyhenteet ovat pseudonyymejä ja tulokset on esitetty niin, ettei yksittäisiä kouluja tai oppilaita voi tunnistaa.

## Tulokset

Tutkimuksen tulokset rakentuvat kahdesta osasta: keskusteluissa esille nousseista eri teemoihin liittyvistä puhetavoista eli diskursseista sekä puhetapojen välille rakentuneista jännitteistä. Ensin esittelemme keskusteluissa esille nousseita puhetapoja.

### Aineistossa esiintyneet puhetavat

Aineistosta erotettiin seuraavat diskursseiksi nimetyt puhetavat: Tyytyväisyysdiskurssi, Tyytymättömyysdiskurssi, Normi- ja toive-diskurssi, Rajallisten resurssien diskurssi, Tunnelman ja sujuvuuden rakentamisen diskurssi, Rajoitus- ja oppimisdiskurssi ja Yhdessäolon diskurssi. Diskursiivisesti tarkasteltuna kouluruokailu hahmot-

tuu moninaisena, useiden rinnakkaisten tai keskenään kilpailevien systeemien kenttänä, jotka merkityksellistävät kouluruokailumaailmaa, sen prosesseja ja suhteita eri tavoin (esim. Jokinen ym. 2016, 32). Osa diskursseista voi räikeämmin kilpailla keskenään tulkin-tana todellisuudesta, osa kietoutuu ja limittyy vahvasti yhteen.

*Tyytyväisyysdiskurssissa* merkittävä piirre oli yleinen tyytyväisyys maksuttomaan, kaikille tarjolla olevaan lämpimään ateriaan. Maksuttomuus oli yksi syy siihen, ettei lasten mielestä kouluun kannattaisi ottaa omia eväitä mukaan. Toisaalta myös se tiedostettiin, että vanhemmat tavallaan maksavat ruokailusta maksaessaan veroja. Suomalaista järjestelmää pidettiin jopa sellaisena, että sitä kannattaisi viedä maailmallekin:

**Mikko:** mun mielest pitäis olla koko maailmas silleen et niinku olis kouluruokailu sellanen et syödään tolleen ku me, et saadaan ruokaa ilmatteeks tarjottimelle niinku ku tuolt alakerrast vaan et voidaan ottaa siihen eikä viedä, tuoda kotoot omia eväitä mitkä mak-saa silti, joka päivä joutuu maksaa mikä maksaa sulle.

*Koulu 09*

Ruokaan liittyvässä *Tyytyväisyysdiskurssissa* päällimmäisenä oli perustyytyväisyys tarjolla olevaan ruokaan: ruoan koettiin olevan ihan hyvää jo nyt, vaikka jotain siinä ehkä voisi kehittääkin. Keittiöhenkilökunnan ajateltiin näkevän vaivaa ruuan eteen. Lisäksi oppilaat nostivat esiin erityisesti ruokapalveluhenkilökunnan roolin ruokalähtöisinä huolenpitäjinä: ”Keittäjät” huolehtivat siitä, että lapset syövät riittävästi.

Kiinnostava havainto keskusteluista oli se, että lapsille oli usein vaikea löytää sanoja kuvatakseen tarkemmin mitä tai millaista ”hyvä kouluruoka” on tai voisi olla:

**Moderaattori:** Eli ainakin puuro on hyvää ruokaa, onks joku muu mikä on sitten hyvää ruokaa? Tai minkälainen ruoka on hyvää?

**Saimi:** Jonkunlainen

**Moderaattori:** Jonkunlainen?

**Saimi:** Jonkunlainen, joka ei oo pahaa.

**Moderaattori:** Joka ei oo pahaa ruokaa.

*Koulu 06C*

Tarjottuun ruokaan liittyvän *Tyytymättömyysdiskurssin* ruokakuvaukset sen sijaan olivat kielikuviltaan paljon vivahteikkaampia. Tyytymättömyys perunoihin vaikutti olevan kouluruokakeskustelun kestoteema, joka nousi esiin lähes jokaisessa keskustelussa. Oppilaat kuvasivat moninaisin sanankääntein kumilta maistuvia, suussa narskuvia, veitsen alta karkailevia perunoita, joissa on tummia kohkia tai jopa matoja sisällä. Oppilaat kertoivat sekä omakohtaisista kokemuksistaan, että sukulaisilta kuulemistaan perunatarinoista.

**Aino:** No öö, se on ollu äitiki sano et se on ollu jo kauan et niit sano-taan kumiperunoiks. Ja totaa...tota tota ne, ku ne menee tota semmosiks koska niit kuljetetaan sielt, et se on sen takii.

**Moderattori:** Äiti oli sanonu?

**Aino:** Joo.

**Moderattori:** Joo. Okei. Mitäs Ville?

**Ville:** Niin, tota öö sit taas joskus niinku tulee semmonen niinku ihaan vaal...valkonen semmonen kuori siihen niinku päälle. //Aino: niin oli tänäänki.

**Ville:** Niinku, sit se näyttää niinku et sil ois jotain niinku, et kerran vaiks joku ois nyrkil laittanu perunan tälle ja sit sitä ois vaiks jotenki liimattu jotenki siihen perunaan. Sit mun kaveri oli kerran, totaa heittäny sen omas koulus, ni perunan seinää päin, ni se oli pompannu takas.

**Moderattori:** Aha. Se ei ollu tässä koulussa?

**Ville:** Eikä ollu, eikä ollu menny rikki se peruna.

**Moderattori:** Se oli jossain muussa koulussa.

**Ville:** Joo. Ja kuulemma sielläki tulee se ruoka [X] koulust.

**Moderattori:** Oliko Reijolla jotain perunoihin liittyvää mielessä? Mitä mieltä sä oot perunoista?

**Reijo:** No joskus niitten perunoitten sisäl on jotain mustaa.

**Moderattori:** Onks sulleki tullu sellanen?

**Ville:** Nii semmonen kinder supraissi.

**Reijo:** Mä sanon sitä mustaks aukoks (epäselvää)

**Moderattori:** Okei, onks sulla tullu sellanen joskus?

**Nella:** Ne on kinder supraissei. // **Ville:** Mul on, mul on tullu sellanen kauhee kinder supraissi, se oli joku tän kokonen peruna (näyttää käsillään), ja sitte, mä vedin sen siit keskelt kahtii. Siel oli semmonen niinku, jos se peruna oli tän kokonen, siel oli semmonen tän kokonen tyhjä aukko (näyttää sormillaan), ja semmonen tyhmä aukko siel keskellä, sit ne reunat oli ihan niinku jossain persikassa, ihan niinku sielt oltais otettu se kivi pois ni ne palat mitkä on ollu

niinku siin kivessä kiinni, ne on semmosii...

**Moderaattori:** Röpelöisiä.

**Ville:** Oranssii tai semmost. Ni semmoset. Ihan niinku se semmonen, siel oli semmonen siin keskel, ja ei ihan maittanu syödä sitä.

—

**Nella:** Sit ne, öö...sit ne näyttää välillä, siltä, ku siel olis oikeesti ammuttu joku luoti, mut se ei oo vaan menny läpi. Tieks niinku et ne perunat voi olla vaik sillee et jos sä, jos sä kokeilet ni se ei, se on niin kovaa et se ei mee siitä, siis se ei halkee.

**Ville:** Nii.

**Nella:** Nii kato ne on kivikovii välil. Sit ne on kylmii...

*Koulu 02B*

Perunoiden lisäksi oppilaat kertoivat tapauksista, joissa ”koko koulu” oli sairastunut syötyään ”koiranruualta maistunutta” piilaantunutta ruokaa. Myös yksittäisiä epämiellyttäviä ruokalajeja kuvattiin, esimerkiksi klönttistä juustokeittoa tai nakkikastiketta, joka on pelkkää sipulilientä. Ajatus kouluruuan laadusta tiivistyi erään keskusteluun osallistuneen pojan vitsikkääseen kysymykseen: ”*Mikä on maailman ohuin kirja?*” Vastauksena oli: ”*Koulun herkkukirja*” (*Koulu 02B*).

Tyytyväisyys- ja tyytymättömyysdiskursseja esiintyi yleensä samoissa keskusteluissa limittäin ja saman keskustelijankin ajattelussa oli havaittavissa välillä piirteitä molemmista puhutavoista. Erilaiset kouluruokailukuvat herättivät keskustelijoita itseään pohtimaan ajatteluaan eri näkökulmista. Esimerkiksi eräässä keskustelussa ruokaa kovin sanoin kritisoinut tyttö totesi afrikkalaisen ruokailukuvan äärellä, että ”*oma valittaminen ruuasta tulee toiseen valoon kun [omaa ruokailu]tilannetta vertaa afrikkakuvaan.*” (*Koulu 02B*). Tyytyväisyys- ja tyytymättömyysdiskurssit eivät siis olleet välttämättä toisiaan täysin poissulkevia, vaan suhtautumisen kaksi puolta.

Puhuessaan kouluruuasta lapset määrittivät toisaalta sitä, millaista kouluruuan pitää heidän mielestään olla (normatiivisuus) ja millaista he haluavat ruuan olevan. *Normi- ja toivediskurssi* yhdistyivät lasten puhuessa kouluruuan terveellisyydestä: lasten mukaan kouluruuan tulee olla terveellistä (eli perusruokaa, salaattia, hedelmiä). Sen sijaan roskaruuaksi nimettyä ruokaa (hampurilaiset, pit-

sa, virvoitusjuomat) ei toivottu päivittäiseksi ruuaksi. Ruokaa pitäisi lisäksi olla riittävästi tarjolla ja sen tulisi olla vaihtelevaa. Muita ruoalta toivottuja ominaisuuksia olivat hyvä maku, tuoreus, hygieenisyys ja puhtaus (ruoka ei sisällä siihen kuulumattomia komponentteja, kuten hiuksia, kynsiä tai muovin paloja). Myös ruuan valmistamista omalla koululla toivottiin. Edellisten lisäksi keskustelijat toivoivat voivansa vaikuttaa omiin ruokavalintoihinsa: voi päättää kuinka paljon syö, voi maustaa itse ruokaansa ja saa sekoittaa ruuat keskenään lautasella, jos haluaa. Myös useamman ruokalajivaihtoehdon, salaattibaarin ja lempiruokapäivän miellyttävyys liittyi mahdollisuuteen vaikuttaa ruokavalintoihin. Vaikka maksuttomana tarjottu lämmin ruoka koettiin hyväksi asiaksi, eväissä nähtiin hyvänä puolena mahdollisuus vaikuttaa itse siihen, mitä syö lounaaksi.

*Rajallisten resurssien diskurssissa* esille nousivat kouluruokailun niukat taloudelliset resurssit ja säästöpainet. Oppilaat miettivät, että koululla ei olisi varaa tilata pizzoja kouluruokailuun, siihen pitäisi saada lahjoitus joltakin ”rikkaalta”. Tai oppilaat ihmettelivät, kuinka koululla voi olla varaa virikekuvassa olleeseen suureen ruokasaliin. Keskusteluissa nousi esiin myös epäily siitä, että koululla ei ole yksinkertaisesti varaa valmistaa ruokaa koululla, vaikka sitä toivotaisiinkin. Keskusteluissa kritisoitiin myös koulun rahankäyttöä: rajalliset resurssit olisi keskustelijoiden mukaan järkevämpää sijoittaa kouluruokaan mieluummin kuin esimerkiksi pulpetteihin. Toisaalta, verratessaan Suomen tilannetta afrikkalaiseen ruokailuun keskustelijat totesivat Suomen resurssit paremmiksi.

**Moderaattori:** Mm mitäs muut? Saa sanoo myös ne, jotka eivät valinneet kuvaa, että mitä kiinnostavaa tässä nyt on, mitä ajatuksia se herättää? Jos te vaikka vertaatte sitä teidän omaan kouluruokailuun...

**Fiia:** No me saadaan tääl niinku aika paljo sillee hyvää ruokaa ja tällee muutenki saadaan ja sit tuolla saa jotai...vähä jotai mössö.

**Moderaattori:** Mm m, mitäs ne siinä mahtaa syödä?

Jenni ja Niilo viittaavat.

**Moderaattori:** Niilo?

**Niilo:** Ne mahtaa syödä puuroo ja mul oli sitä, et tota niin noi afrikkalaiset syö eläkkeeseen ja nää kaikki rikkaat maat, nii elää syödäkseen vähän niinku.

**Moderaattori:** Nii, vähän sellanen sananlaskumainen toteamus, kyllä! Kyllä...mitäs Jennillä oli mielessä?

**Jenni:** Nii toi ää ku meil on usein niinku sillee, et me saadaan joskus jopa valitakin mitä...mitä me otetaan niinku, nii sit tuol ei oo muutaku tota yhtä jotain...niinku jos tos on nyt tota puuroa nii tota sillee.

*Koulu 07B*

Kuva afrikkalaisesta ruokailusta herätti keskustelijoissa myös halua auttaa, jotkut esimerkiksi ilmoittivat halustaan lähteä Afrikkaan rahoittamaan parempaa ruokailua paikallisille lapsille.

*Tunnelman ja sujuvuuden rakentamisen diskurssi* liittyi ruokailun käytäntöihin ja fyysiseen ympäristöön. Ruokailutilat ruokalinjastoineen, istumapaikkoineen sekä ruoanotto-, istumapaikka- ja poistumiskäytäntöineen luovat puitteet sille, millainen tunnelma ruokailuun syntyy ja koetaanko ruokailu sujuvaksi. Ruokailuun käytettävissä oleva aika, ruokailun ajankohta ja riittävän kokoinen tila mahdollistavat miellyttävän ruokahetken. Ahtaus, tungos, pitkät jonot, ohittelu jonossa, ruokailupaikan odottelu tai etsiminen puolestaan häiritsevät ruokailua. Samanlaisina toistuvat käytännöt ja tekemisen tapa tuottavat myös rutinoitumista: keskustelijat kuvasivat tarkkaan esimerkiksi sitä, miten tietyillä ruoka-aineilla on päivästä toiseen oma paikkansa tietyssä kohtaa lautasta, koska ruuat ovat tarjolla samassa tietynlaisessa järjestyksessä ruokalinjastossa. Oppilaat toivat esiin myös oman roolinsa tunnelman ja sujuvuuden luomisessa. Keskeinen ja käytännössä tavallinen oppilaita häiritsevä tekijä ruokailussa oli melu: sitä syntyy oppilaiden puhuessa keskenään, mutta myös opettajien vaimentaessa meluamista tai seurustellessa keskenään.

**Miia:** Ja sit se on ärsyttävää ku opet aina huutaa siel ja sitte, ne huutaa ite siel ja sit jos joku nostaa vähänki ääntä niin sit ne huutaa viel enemmän oppilaille kun ne mitä ne puhuu ite...

**Jussi:** Joskus ne ite huutaa enemmän. Ja si... // **Miia:** Niist tulee enemmän ääntä ku oppilaista.

**Jussi:** Ja sit ne luulee, et, et mee huudetaan, ku ne ite huutaa.

*Koulu 01C*

*Rajoitus- ja oppimiskurssissa* ruokailu kehystyi erilaisten sääntöjen rajoittamaksi toiminnaksi. Säännöt koskivat sitä, miten ruokaa otetaan, kuinka paljon mitäkin ruokaa saa ottaa, minne ruokalassa voi mennä istumaan, koska saa hakea lisää ruokaa ja millä ehdoilla sekä milloin ruokalasta saa tai pitää lähteä. Toisaalta keskustelijat pitivät sääntöjä tärkeinä ruokailun sujumuuden ja oppimisen kannalta, mutta aina kaikkia sääntöjä ei pidetty kannatettavina. Erityisesti ruokamäärän rajoittaminen herätti joissakin oppilaisissa vastustusta. Seuraava aineistolainaus kuvaa tilannetta, jossa joukko oppilaita oli noussut voimakkaasti vastustamaan sijaiskeittäjän ruokarajoituksiin liittyvää toimintaa, joka poikkesi varsinaisen keittäjän tavasta toimia:

**Nella:** Ku meil oli se vallankumous koulus, koulun ruokalas, se ku tota meil tuli uus keittäjä, Meijän [keittäjän nimi], se keittäjä se mukava, ni se ottaa aina rajotukset pois ku on myöhänen ruokailu, niini oli kipeenä. Ja tota no sitten meillä oli makkaraa ja se ottaa aina, siis ruokailus noi rajotukset pois. Ni sitte, sitte se öö uus keittäjä sano että tota, että, et mieltikää niitä ketkä on sitte aikases ruokailus et ku ne ei saanu makkaraa ja hakekaa ne nyt tänne. Ja sit siel huutaa vitoset ja kutoset ja kolmoset ja neloset ja ykkö...

**Moderaattori:** Mitä ne huutaa?

**Nella:** Siis me huudetaan niinku niit vastaan, et voi herranjumala, et eiks näit rajotuksii nyt voi ottaa pois, et vähät siitä et, et mitä ne ekat ruokailijat, et siirtäis ruokailunsa.

*Koulu O2B*

Ruokaa koskevat säännöt miellettiin osaksi ruokaan liittyvää oppimista: lasten pitää oppia, että herkuttelu ei kuulu jokaiseen päivään tai maistamalla edes vähän ruokaa siitä voi vähitellen oppia pitämään. Oppilaat mainitsivat keskusteluissa spontaanisti mahdollisuuksia kouluruokailussa tapahtuvalle oppimiselle: kuoriperunoiden kanssa voi opetella perunoiden kuorimista tai valinnanvara salaateissa voisi rohkaista maistamaan ja siten voisi oppia pitämään uusista mauista. Yhdessä keskusteluista muisteltiin opettajan opettaneen maistamisen merkitystä:

**Nuppu:** ...kaikkien pitäis opetella syömään kaikkee...Meilki kakkosel meidän opettaja sano silleen et ainaki kymmenen kertaa pitää maistaa sitä samaa ruokaa, ottaa sit vaiks ihan niinku et sitä pitää siit pitää oppii tykkäämään ees sen verran et sitä voi ottaa ettei vaan silleen et ottaa sen oikeesti niin vähän oli sit mitä ruokaa tahansa.

*Koulu 03*

Opettajat nousivat lasten keskusteluissa esiin erityisesti rajoitus- ja oppimisdiskurssin yhteydessä. Lasten kuvauksissa opettajat valvoivat sääntöjen noudattamista, patistivat oppilaita syömään ja hoputtivat heitä välitunneille. Suhteessa opettajiin lasten omaksi rooliksi muodostui kontrolloitavan, rajoitettavan, neuvottavan ja opetettavan oppilaan rooli. Tämä oli selvästi erilainen rooli kuin lasten rooli suhteessa ruokapalveluhenkilöstöön. Suhteessa erityisesti ruoasta ja lasten syömisestä huolehtivaan ruokapalveluhenkilöstöön lasten omaksi rooliksi muodostui huolenpidon kohteena olevan lapsen rooli. Aikuisten erilaiset roolit heijastuivat myös keskusteluihin ruokasäännöistä:

**Antti:** Välil jos on vaik kiisselii, nii jos menee ensin kysyyn keittäjält et saaks ottaa, sit vaiks jostain syystä kysyy opettajalt ja ope sanoo ei saa ottaa. Sit ei tiedä oikein mitä tekee...

**Moderaattori:** Nii ei tiedä mitä saa tehdä. Mistä se mahtaa johtua, että on ristiriitaset ohjeet?

**Antti:** No jos on vaikka yhentoista ruokailu et toisillekin jää

**Moderaattori:** Mm m

**Heli:** Opettajat haluu, et me mennään heti välitunnille, kun me ollaan syöty, eikä haeta lisää jälkkärii, mut sit keittäjät haluaa, et me saadaa vatsa täyteen.

**Antti:** Ja ettei niitä paljoo jää

**Heli:** Nii, seuraavaks päiväks

*Koulu 05A*

Oppilaiden keskinäisen vuorovaikutuksen kuvauksissa korostui vahvasti *Yhdessäolon diskurssi*: kouluruokailu on muusta koulupäivästä eroava hetki, jonka aikana on mahdollisuus erityisellä tavalla kohdata toisia oppilaita, vaihtaa kuulumisia, jutella ja olla yhdessä. Tämän diskurssin yhteydessä lasten roolina oli erityisesti olla vertainen, yhdessä toisten kanssa ruokaileva kaveri.

**Dino:** Nii mut se ois kivaa niinku et sais mennä kavereitten viereen istumaan tai et se olis vähän niinku rauhottumistunti ku lukios on hyppyntuntee ja tommost

**Moderaattori:** Okei

**Dino:** Sit se vois olla niinkun alakoulun rauhottuminen  
*Koulu 05C*

## Diskurssien väliset jännitteet

Aineistossa esiintyvien diskurssien välille muodostui neljä keskeistä jännitettä: Arvostus – Arvostelu, Kiire ja melu – Vuorovaikeus, Pedagogisuus – Rentoutuminen ja Kontrolli – Autonomia. Emme väitä, että nämä olisivat tyhjentävästi kaikki aineistosta löydettävissä olevat jännitteet. Nämä neljä esiin nostamaamme jännitettä olivat kuitenkin selvästi aineistosta havaittavissa ja toisaalta ne vastasivat eri tavoin tutkimuksemme kannalta keskeiseen kysymykseemme oppilaiden näkökulman huomioimisesta kouluruokailun kehitystyössä.

Jännitteet, niihin kytkeytyvät keskeiset diskurssit, jännitteiden ydinsisällöt ja johtopäätökset kehitystyön näkökulmasta on esitelty taulukossa 2. Jännitteet kytkeytyivät usein useampaankin diskurssiin, mutta olemme liittäneet kunkin jännitteen näistä kahteen keskeisimpään. Jännitteiden tulkintaa jatketaan seuraavassa Pohdinta-osiossa.

## Pohdinta

Tässä työssä tutkittiin alakouluikäisten lasten kouluruokailukeskusteluja fokusryhmissä. Tavoitteena oli selvittää, mistä ja miten lapset puhuvat keskustellessaan kouluruokailusta. Tulokset tarjoavat tarkasteluun lasten omia näkökulmia, joita voidaan hyödyntää ruokailun kehittämässä liittyen ruoan ja syömisen houkuttelevuuteen, ruokailun pedagogisuuteen ja oppilaiden osallistamiseen.

Kouluruokailu osoittautui aiheeksi, josta lapsilla oli paljon sanottavaa ja josta he keskustelivat mielellään. Kouluruokailu on lapsia läheisesti koskettava teema, josta kouluvuosien aikana syntyy

paljon kokemuksia. Valokuvia ja kynä-paperitehtävää hyödyntävät fokusryhmäkeskustelut osoittautuivat lapsia innostavaksi menetelmäksi. Luovaa ajattelua ja joustavuutta vaativien tehtävien käyttö auttoi luomaan haastattelutilanteeseen avoimen ja aktiivisen ilmapiiiriin. Kuten tulosten monikerroksisuudesta käy ilmi, lapset päätyivät tarkastelemaan ruokailua useasta eri näkökulmasta ja heidän keskustelunaiheistaan on selvästi löydettävissä kouluruokailujärjestelmän eri tasoja ja toimijatahoja (vrt. Bronfenbrenner 1979; 2002). Monipuolinen kuva-aineisto oli heitä tähän virittämässä, mutta lapsilla oli kuitenkin paljon vapautta rakentaa itse keskustelujen varsinaiset sisällöt.

Kouluruokailua voi pitää monipuolista, lokaalilta tasolta aina globaalille tasolle yltävää pohdintaa herättävänä, laaja-alaisia pedagogisia mahdollisuuksia avaavana teemana. Bronfenbrennerin systeemiteorian (Bronfenbrenner 1979; 2002; Härkönen 2008) kerroksista lasten ajattelussa tulivat eksplisiittisesti näkyviksi mikrotason (oman koulun kouluruokailu) lisäksi niin eksosysteemi (esim. kouluruokailun rajalliset resurssit, ruoan valmistaminen oman koulun ulkopuolella) kuin makrosysteemikin (esim. kouluruokailun järjestäminen Suomessa kaikille maksuttomana, kouluruokailua koskevat suositukset). Kronosysteemi ja mesosysteemi tulivat esiin lasten kuvauksissa taannoisista omista ja sukulaisten kouluruokailukokemuksista. Se, että kaikki Bronfenbrennerin teorian tasot tulevat oppilaiden kouluruokailupuheessa esiin, ei vielä tarkoita sitä, että he hahmottaisivat ympäristöjen yhtäaikaisen ja monisyisen vaikutuksen, mutta he tiedostavat kuitenkin eri tekijöitä ja niihin liittyviä ongelmia omasta näkökulmastaan (vrt. Härkönen 2008). Oppilaiden tukeminen moninaisempaan, oman kouluympäristön ylittävään yhteiskunnalliseen ja kulttuuriseen tarkasteluun olisi kouluruokailun kehittämistyössä hyvä ottaa entistä paremmin huomioon. Kouluruokailun pedagogisuuden ei tarvitse kailta osin tapahtua ruokailutilanteessa, vaan kouluruokailu on erinomainen pedagoginen teema myös osana oppituntityöskentelyä. Luokkahuonekeskusteluja ajatellen kiinnostavaa pohdintaa kouluruokailun eri toimijatahoista voi syntyä esimerkiksi siitä, mitä hyviä ja huonoja puolia on maksuttomalla tai maksullisella ruokailul-

la, kotoa otettavilla eväillä tai kaikille tarjotulla lämpimällä lounas-aterialla, millaisia ympäristövaikutuksia ruokailulla on tai missä ja miten kouluruokailun resursseista päätetään. Terveyskasvatuksen lisäksi teemat yhdistyvät siis esimerkiksi ympäristö-, kansalais- ja globaalikasvatukseen.

Oppilaat toivoivat kouluruokailussa tarjotun ruoan olevan hyvää, terveellistä, vaihtelevaa ja määrältään riittävää. Lasten terveellisyyteen liittämiä merkityksiä on avattu tarkemmin Pro-Meal-tutkimuksesta julkaistussa pohjoismaisessa yhteisartikkelissa (Berggren ym. 2017). Toisin kuin useissa muissa kansainvälisissä tutkimuksissa tässä tutkimuksessa terveys ja terveellisyys eivät jääneet vain aikuisten kouluruokailutavoitteiksi, vaan ne nousivat merkityksellisiksi myös lasten omalla kouluruokailuagendalla (vrt. esim. Bruselius-Jensen 2014; Daniel & Gustaffsson 2011). Lisäksi ruoan puhtaus, hygieenisuus ja tuoreus nousivat oppilaiden kuvauksissa tärkeiksi ruoan ominaisuuksiksi. Kuvaukset ruoalta toivotuista ominaisuuksista ovat hyvin saman tyyppisiä kuin Janhosen ja muiden (2016) yläkoululaisten keskuudessa toteutetussa tutkimuksessa. Ruoan hygieenisyyden ja puhtauden vahva esille nostaminen ja jonkinasteinen epäily ruoan epähygieenisyydestä tuntuu jossain määrin yllättävältä, kiinnitetäänhän näihin seikkoihin suomalaisessa ruokapalvelujärjestelmässä paljon huomiota. Voinee pohtia, syntyykö tämä ruoan laatuun liittyvä koettu epävarmuus siitä, että lapset eivät konkreettisesti ole ruoan kanssa tekemisissä ennen kuin he ottavat sitä tarjoiluastiasta lautaselleen. Keittiö kuvattiin useissa keskusteluissa vieraaksi paikaksi, jossa oli käyty ehkä kerran ensimmäisen luokan alussa. Ruoan alkuperään oppilailla liittyi usein paikkaansa pitämättömiä uskomuksia, joiden mukaan ruoka tuli kaukaa ja epämääräisistä olosuhteista. Ruoan alkuperän selkeä esillä pitäminen, ruoan reitteihin tutustuminen ja mukanaolo keittiön työskentelyssä saattaisivat hälventää turhia epäilyksiä ruoan puhtaudesta. Tällainen ruokaketjun tuntemus on osa ruokatajun syntymistä (Janhonen ym. 2015), joka on kouluruokailusuosituksessa nostettu yhdeksi koulun ruokakasvatuksen tavoitteeksi.

Yhdeksi kouluruokailuun liittyvien puhetapojen väliseksi jännitteeksi tunnistettiin aineistoissa oppilaiden suhtautuminen kou-

luruokailuun: se oli toisaalta arvostavaa ja kiitollista, toisaalta erityisesti ruoan laatua arvostelevaa. Myös Ruotsissa, missä kouluruokailujärjestelmä vastaa pitkälti suomalaista järjestelmää, aikuisten kouluruokailumuistot ja -puhe ovat osoittautuneet ristiriitaisiksi: kouluruokailua arvostetaan julkisena hyvinvointiyhteiskunnan palveluna, mutta silti siitä puhutaan samanaikaisesti ”toisen luokan ateriana” (Persson Osowski, Göranson & Fjellström 2010). Myös alakouluikäisten ruotsalaislasten kouluruokailupuheen yleisävy ja käytetyt metaforat on havaittu negatiivisiksi (Persson Osowski, Göranson & Fjellström 2012). Saman tyyppisiä ruokailua yleisesti arvostavia, mutta toisaalta ruokaa kärkevästi arvostelevia näkemyksiä on havaittu myös suomalaisilla yläkoululaisilla (Janhonen ym. 2016). Tämän tutkimuksen fokusryhmäkeskusteluissa erityisesti perunoiden huono laatu herätti toistuvasti värikästä arvostelevaa keskustelua. Kumi- ja kinder-perunoita voinee pitää vuosikymmenestä toiseen keskusteluissa toistuvina kouluruokakritiikin lippulaivoina, joihin tiivistyy kulttuurisesti jaettu ja rakennettu sosiaalinen representaatio (esim. Moscovici 1984) kouluruuasta väistämättä (osin) huonolaatuisena toisen luokan ateriana. Bronfenbrennerin teoriaan sisältyy ajatus makrojärjestelmän tunnusomaisten käyttäytymis- ja käsitysmallien siirtymisestä sukupolvelta toiselle erilaisten kulttuuristen instituutioiden kuten perheen tai koulun sosialisatioprosessien välityksellä (Härkönen 2008, 31–32). Kouluruokailun kehittämisen näkökulmasta olennaista olisi tunnistaa tällainen kulttuurinen kouluruokailun arvostelu ja erottaa se konkreettisista koulu- tai kuntakohtaisista ruuan ja ruokailun todellisista muutostarpeista. Koulun aikuisten ja vanhempien oma kouluruokailupuhe on muutoksen aikaansaamisessa keskeistä, samoin esimerkiksi median kouluruokailuotsikointi, joka on perinteisesti ollut kovin negatiivista.

Oppilaille eräs merkityksellisin kouluruokailun ulottuvuus oli mahdollisuus ruokailla yhdessä vertaisten kanssa kuulumisia vaihtaen. Ruokailu loi heille muusta koulutoiminnasta poikkeavan erityisen tilan keskinäiseen kanssakäymiseen luokkaopetusta rennommassa ilmapiirissä. Samanlainen yhdessä syömisen tärkeys on noussut esiin myös muissa kouluruokailututkimuksissa (esim.

Daniel & Gustafsson 2011; Janhonen ym. 2016; Bruselius-Jensen 2014; Wills ym. 2016). Yhdessä syömiseen liittyi kaksi aineistossa esiintynyttä puhetaipojen välistä jännitettä: rentouttavaa yhdessä syömistä haastaa toisaalta tiukan aikataulutuksen luoma kiire ja fyysisen ruokailutilan kehno akustiikka (ruokailu kaikuvassa tilassa, jossa samanaikaisesti paljon ruokailijoita), toisaalta potentiaalisesti myös ruokailulle asetetut pedagogiset tavoitteet eli ruokailun luonne ohjattuna oppimisympäristönä (ks. Janhonen ym. 2016). Näihin tekijöihin vaikuttamista soisi tarkkaan mietittävän kouluilla ja kunnissa silloin, kun ruokailun sijoittumisesta lukujärjestyksiin päätetään, ruokailutilojen rakentamista ja kunnostamista suunnitellaan tai ruokailuun liittyvistä oppimistavoitteista sovitaan. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa todetaan, että opetuksen järjestäjän tulee päättää ja kuvata omassa opetussuunnitelmassaan, millaisia ruoka- ja terveystavoitteita kouluruokailulle asetetaan (Opetushallitus 2014, 45–46). Kouluruokailusuositus suosittaa ruokailun vähimmäisajaksi 30 minuuttia ja sitä, että oppilaille on riittävästi aikaa rauhalliseen syömiseen (Valtion ravitsemusneuvottelukunta 2017, 32).

Laajempi pohdinta terveystavoitteisen ravitsemuskasvatuksen tavoitteista on tärkeää. Ruoka ja ruokailu tulisi mielestämme nähdä kokonaisvaltaisena fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista terveyttä ja hyvinvointia koskettavana asiana, ei pelkästään tiettyjen ravintoaineiden lähteenä. Kouluruokailu rakentaa omalta osaltaan oppilaiden kokonaisvaltaista holistista suhdetta ruokaan ja syömiseen. Ravitsemuskasvatuksen kentällä kiinnostava uusi näkökulma on Syömisen taito -ajattelu (Tilles-Tirkkonen ym. 2015). Siinä ravitsemuskasvatuksen lähtökohtina on neljä keskeistä päämäärää: myönteinen, joustava suhtautuminen ruokaan ja syömiseen, rohkeus laajentaa vähitellen omaa ruokavalikoimaa, oman kehon viestien (nälkä, kylläisyys) tunnistaminen ja syömisen säätely niiden mukaan sekä syömisen ennakointi ja erottaminen osana arjen muuta tekemistä. Ruokavalikoiman laajentamisessa konkreettisenä työkaluna voi hyödyntää aistilähtöistä Sapere-ruokakasvatustietoa (ks. esim. Mustonen ym. 2019), jossa rohkaistaan tutkimaan ja kokeilemaan ruokia eri aisteilla ja jakamaan kokemuk-

siaan myös toisille. Aktiivinen aistilähtöinen ruokaan tutustuminen ja monipuolinen ruokapuhe voisi omalta osaltaan lähteä purkamaan stereotyyppisen negatiivisia kouluruokaan liitettyjä mieli- ja kielikuvia.

Pohdittavaksi nousee myös tulkinta opettajien lakisääteisestä ja kouluruokailusuositukseen kirjatusta roolista ruokailun ohjaajina (Valtion ravitsemusneuvottelukunta 2017, 20–22). Ohjaustehtävän yksi tavoitteista on terveellisten ruokatottumusten opettaminen. Toimiiko tämä ohjaustehtävä kuitenkin toivotulla tavalla? Pohjoismaalaisia oppilaita tutkittaessa on aiemmin havaittu, että oppilaiden mielestä opettajilla ei ole heidän elämässään tärkeää roolia, ainakaan mitä tulee terveelliseen syömiseen (Kainulainen, Benn, Fjellström & Palojoki 2012). Onko ohjaus nykymuodossaan tekijä, joka aidosti ja pitkäjänteisesti motivoi oppilaita syömään terveellisesti? Vaikka ProMeal-tutkimukseen osallistuneet oppilaat toivoivat fokusryhmissä tarjotun ruuan olevan monipuolista, riittävää ja terveellistä, heidän omat valintansa kouluruokalassa eivät aina tätä seuranneet (toistaiseksi julkaisematon tieto).

Koulun aikuisten ja oppilaiden roolit tulevat ruokailutilanteessa potentiaalisen uudelleenmäärittelyn kohteeksi (Neely ym. 2014, 58; ks. myös Pike 2011). Ruokailutilanne voi muodostua rennoksi, mukavaksi tilanteeksi, jossa luokkahuoneen vahvan hierarkkiset opettaja-oppilas-roolit voivat jossain määrin väistyä. On kuitenkin myös mahdollista, että lasten syömiseen vahva kontrolloiminen entisestään vahvistaa hierarkkisia valtasuhteita. Neelyn ja muiden (2014) erittelemistä ruokailukäytäntöjen ja sosiaalisten suhteiden yhteyksistä erityisesti neuvottelu säännöistä, rooleista ja vastuista ja luottamus oppilaiden tekemiin valintoihin nousevat tässä yhteydessä keskeisiksi pohdinnan kohteiksi. Tässä tutkimuksessa opettajien rooli muistutti lasten keskusteluissa eniten järjestyksen valvojan roolia: he valvoivat eri tavoin (aikuislähtöisten) sääntöjen noudattamista. Huomionarvoista on, että ruokailua ohjaavista säännöistä ei ilmeisesti aina ole yhteistä tulkintaa koulun aikuisten välillä. Uusimmassa kouluruokailusuosituksessa todetaan, että opettajan vuorovaikutuksellisen, kannustavan ja motivoivan roolin tulisi korostua ruokailussa kontrolloivan valvonnan sijaan (Valtion

ravitsemusneuvottelukunta 2017, 22). Oppilaiden osallistumisen näkökulmasta herää kysymys oppilaiden mahdollisuudesta osallistua sääntöjen laatimiseen. Haluavatko aikuiset antaa lapsille tässä asiassa valtaa, ja luotetaanko heidän arvostelukykyynsä?

Aineistosta esiin nostettu jännite sääntöjen ja autonomian välillä liittyy läheisesti ruokailun ohjaukseen. Oppilaat nostivat usealla tavalla keskusteluun toiveensa saada itse tehdä ruokaan ja ruokailuun liittyviä valintoja. Valinnat eivät tarkoittaneet mitä tahansa maan ja taivaan väliltä, vaan rajautuivat hyvinkin pienen valinnanmahdollisuuden sisään: esiin nousi esimerkiksi mahdollisuus valita haluamansa komponentit salaattibuffetista, mieleinen vaihtoehto kahden pääruokavaihtoehdon välillä tai istumapaikka ruokailutilasta. Sääntöjen vastustaminen nousi esiin tilanteissa, joissa sääntöjen koettiin rajoittavan omaa mahdollisuutta tehdä valintoja (vrt. Janhonen ym. 2016). Terveyskäyttäytymisen ja sen muutokseen tähtäävän toiminnan piirissä tällä hetkellä näkyvästi esillä oleva itsemääräämisen teoria (Deci & Ryan 2000) lähtee ajatuksesta, jonka mukaan mahdollisuus autonomiaan on yksi ihmisen keskeisistä psykologisista perustarpeista. Tähän ja kahteen muuhun perustarpeeseen (tarve kokea olevansa kyvykäs ja tarve kokea yhteisöllisyyttä) vastaamalla voidaan teorian mukaan vahvistaa sisäisesti motivoitunutta terveystyttäytymistä. Nuorten koululiikunnan kontekstissa on havaittu, että autonomiaa vahvistavalla vuorovaikutuksella on voitu edistää oppilaiden omaehtoista, sisäistettyä liikuntamotivaatiota (Hynynen & Hankonen 2015). Hynynen ja Hankonen (2015) nostavat katsausartikkelissaan esiin muun muassa seuraavia mahdollisuuksia vahvistaa oppilaiden autonomiaa: tunnustetaan oppilaiden tarpeita ja haluja, annetaan oppilaiden sisäisen tilan ohjata heidän toimintaansa, tarjotaan valinnan varaa, suositaan ilmauksia kuten pystyä ja voida ja vältetään ilmaisuja täytyä, pakko ja pitää. Kysymykseksi nouseekin, miten kouluruokailun ohjauksessa voitaisiin hyödyntää oppilaiden autonomiaa tukevaa ohjaustyyliä. Voitaisiinko sitä hyödyntämällä tukea oppilaisissa sisäistynyttä motivaatiota terveelliseen syömiseen ja ylipäänsä motivaatiota ruokailla kouluruokailussa? Kouluruokailusuositus toteaa tarkoituksenmukaisen ohjauksen olevan oppilaslähtöistä

(Valtion ravitsemusneuvottelukunta 2017, 20). Kenties tämän voi tulkita myös autonomiaa tukevaksi ohjaukseksi?

Kouluruokailuun liittyvä kontrollin ja autonomian välinen jännite johtaa ajatukset lopulta aina kasvatuksen klassiseen paradoksiin, pakon ja vapauden ristiriitaan asti: kouluruokailun ja siihen sisältyvän ruokakasvatuksen voi nähdä areenana, jossa samanaikaisesti kasvatettaessa rajoitetaan vapautta ja itsenäisyyttä ja toisaalta pyritään edistämään kasvatettavan (tulevaa) itsenäisyyttä – ristiriidan ytimessä on kasvatuksen tehtävä tehdä itsensä kasvatusprosessissa tarpeettomaksi ja vapauttaa kasvatettava kasvatuksen ohjauksellisuudesta (ks. esim. Siljander 2016, 27–32). Samalla tavoin lapsuudentutkimukseen liittyvä ajatus lapsista jo tässä hetkessä täysimääräisesti ”olevina” (being) on jännitteinen perinteiselle kasvatus-tieteelliselle ajatukselle lapsesta vasta ”joksikin tulevana” (becoming). Quennerstedt ja Quennerstedt (2013) ovat lasten oikeuksiin liittyvän tutkimuksen viitekehyksessä hahmotelleet ulospääsystä tästä jännitteestä kiinnittyen Dewey’n kasvun (growth) ajatukseen ja näkemyskseen lapsesta samanaikaisesti täysivaltaisesti olevana ja joksikin tulevana. Jatkossa toivomme näkevämme uusia avauksia kouluruokailun ja ruokakasvatuksen tarkastelulle myös kasvatus- ja tieteenfilosofisten lähtökohtien kautta, niitä edelleen terveyden edistämisen ja terveystieteellisen näkökulmiin yhdistäen.

Lopuksi on paikallaan pohtia tutkimuksen metodeja. Tämän tutkimuksen aineistoa ei olisi syntynyt ilman tutkijoiden myötävaikutusta. Haastattelut toteutettiin kouluaikana koulun tiloissa, jolloin lapset olivat enemmän tai vähemmän oppilaan roolissa osallistuuksaan haastatteluun. Lapset olivat tietoisia siitä, että ProMeal-projektin tutkijat olivat yleisesti kiinnostuneita lasten kouluaikaisesta ruokailusta ja sen vaikutuksista hyvinvointiin. Kuitenkin henkilökohtainen vaikutelmamme on, että lapset suhtautuivat haastattelutilanteeseen avoimesti ja että he kertoivat rehellisen tuntuisesti ja monipuolisesti erilaisista kouluruokailuun liittyvistä kokemuksistaan ja mielipiteistään.

Etukäteen valikoidut valokuvat vaikuttivat eittämättä osaltaan keskusteltujen teemojen valikoitumiseen. Jotkin toisenlaiset kuvat olisivat synnyttäneet jossain määrin toisenlaisia keskusteluja. Kui-

tenkin lapsilla oli mahdollisuus valita keskusteltavaksi hyvin erilaisia valokuvia ja heillä oli myös mahdollisuus valita keskusteluaiheita valokuvien ulkopuolelta. Käytännössä keskustelut laajenivatkin usein kuvien ulkopuolisiin teemoihin. Lapsia myös kannustettiin haastatteluiden aikana puhumaan juuri siitä, mitä heillä oli itsellään mielessä ja haastattelun lopussa vielä tiedusteltiin, oliko jostain tärkeää kenties vielä jäänyt sanomatta. Esimerkiksi kumi- tai kinder-perunat nousivat keskusteluun lähes jokaisessa haastattelussa riippumatta siitä, mitkä kuvat valikoituivat keskustelun lähtökohdaksi. Kuitenkaan yhdessäkään kuvassa ei ollut esillä perunoita. Kolmetoista haastattelua tuottivat määrällisesti ja laadullisesti laajan keskusteluaineiston, jossa hyödynnettiin lopulta yhtä kuvaa lukuun ottamatta kaikkia vaihtoehtoina olleita kuvia.

Tutkijoilla on aina merkittävä rooli tulosten muodostumisessa. Tässäkin tutkimuksessa analyysissä muodostuvat tulokset perustuvat tutkijoiden tekemiin, väistämättä osin subjektiivisiin tulkitoihin lasten puheesta. Tiedostamme, että erityisesti jälkimmäisin osa analyysiamme eli jännitteiden paikallistaminen diskurssien välille sisältää subjektiivisia ratkaisuja, jotka joku toinen tutkija olisi perustellusti voinut tehdä toisella tavalla. Emme väitä tulostemme paljastavan koko kuvaa oppilaiden suhteesta kouluruokailuun. Mielestämme analyysissämme pääsimme kuitenkin nostamaan esiin ainakin osan niistä näkökulmista, joiden kautta alakouluikäiset oppilaat ruokailua tarkastelevat sekä niistä seikoista, jotka ovat heille kouluruokailussa merkityksellisiä. Näiden näkökulmien hyödyntäminen kouluruokailun kehittämisessä aikuisten kouluruokailulle asettamien tavoitteiden ja lähtökohtien rinnalla mahdollistaa jatkossa lasten tasa-arvoisemman roolin kouluruokailun kehitystyössä.

## Lähteet

- Berggren, L., Talvia, S., Fossgard, E., Arnfjörð U. B., Hörnell, A., Ólafsdóttir, A. S., Gunnarsdóttir, I., Wedgedahl, H., Lagström, H., Waling, M. & Olsson, C. 2017. Nordic children's conceptualizations of healthy eating in relation to school lunch. *Health Education* 117 (2), 130–147.
- Braun, V. & Clarke, V. 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77–101.
- Bronfenbrenner, U. 1979. *The ecology of human development: Experiments*

- by nature and design. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. 2002. Ekologisten järjestelmien teoria. Teoksessa R. Vasta (toim.) Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä. Suomentanut Anne Toppi. 2. painos. Suomi: UNIpress, 221–288.
- Bruselius-Jensen, M. 2014. What would be the best school meal if you were to decide? Pupils' perceptions on what constitutes a good school meal. *International Journal of Sociology of Agriculture & Food*, 21, (3), 293–307
- Burr, V. 2005. *Social constructionism*. Second edition. London: Routledge.
- Daniel, P. & Gustafsson U. 2011. School lunches: children's services or children's spaces? Teoksessa: S. Punch, McIntosh, R. Emond (toim.) *Children's food practices in families and institutions*. London: Routledge.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. 2000. The "what" and the "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry* 11 (4), 227–268.
- Hoppu, U., Lehtisalo, J., Tapanainen, H. & Pietinen, P. 2010. Dietary habits and nutrient intake of Finnish adolescents. *Public Health Nutrition* 13(6A), 965–72.
- Hynynen, S-T. & Hankonen, N. 2015. Autonomiaa tukien aktiivisemmaksi? Itsemääräämisen teoria lasten ja nuorten liikunnan edistämiseksi. *Kasvatus* 46 (5), 473–487.
- Härkönen, U. 2008. Teorian ja tutkimuskohteen vuorovaikutus – Bronfenbrennerin ekologinen systeemiteoria ihmisen kehittymisestä. Teoksessa A. Niikko, I. Pellikka & E. Savolainen (toim.) *Oppimista, opetusta, moniteisyyttä: kirjoituksia Kuninkaankartanonmäeltä*. Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos, 21–39.
- James, A., Jenks, C. & Prout, A. 1998. *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity Press.
- Janhonen, K., Mäkelä, J. & Palojoki, P. 2015. Perusopetuksen ruokakasvatus ravintotiedosta ruokatajuun. Teoksessa H. Janhonen-Abuquah & P. Palojoki (toim.) *Luova ja vastuullinen kotitalousopetus*. Helsinki: Helsingin yliopisto, opettajankoulutuslaitos, 107–120.
- Janhonen, K., Mäkelä, J. & Palojoki, P. 2016. Adolescents' school lunch practices as an educational resource. *Health Education* 116 (3), 292–309.
- Johansson, B., Laub Hansen, G., Hillén, S., Huotilainen, H., Jensen, T., Mäkelä, J. & Roos, G. 2009. Nordic children's foodscapes. Images and reflections. *Food, Culture and Society* 12, 25–51.
- Jokinen, A., Juhila, K., Suoninen, E. 2016. *Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö*. Tampere: Vastapaino.
- Kainulainen, K. Benn, J., Fjellström, C., & Palojoki, P. 2012. Nordic adolescents' school lunch patterns and their suggestions for making healthy choices at school easier. *Appetite* 59, 53–62.
- Leskinen, K. 2015. *Mitä kouluruokailu on? Neljäsluokkalaisten lasten sosiaalinen representaatio kouluruokailusta*. Kandidaatin tutkielma, Tampereen yliopisto, sosiaalipsykologia.
- Moscovici, S. 1984. The phenomenon of social representations. Teoksessa S. Moscovici, R. Farr R. (toim.) *Social representations*. Cambridge: Cambridge University Press, 3–55.

- Mustonen, S. Rantanen, R. & Tuorila, H. 2009. Sensory education decreases food neophobia score and encourages trying unfamiliar foods in 8-12-year-old children. *Food Quality and Preference* 21 (4), 353–360.
- Neely, E., Walton, M. & Stephens, C. 2014. Young people’s food practices and social relationships. A thematic synthesis. *Appetite* 82, 50–60.
- Nieminen, T. 2015. Healthier together?: social capital, health behavior and health. Väitöskirja, Helsingin yliopisto, kansanterveystiede. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/153890/healthie.pdf?sequence=1>. (Luettu 14.3.2018.)
- Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. [http://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf). (Luettu 23.2.2017.)
- Persson Osowski, C., Göranzon, H. & Fjellström, C. 2010. Perceptions and memories of the free school meal in Sweden. *Food, Culture and Society* 13, 555–572.
- Persson Osowski, C., Göranzon, H. & Fjellström, C. 2012. Children’s understanding of food and meals in the foodscape at school. *International Journal of Consumer Studies* 36, 54–60.
- Perusopetuslaki 31§ (13.6.2003/1136)
- Pietikäinen, S. & Mäntynen, A. 2015. Kurssi kohti diskurssia. Tampere: Vastapaino.
- Pike, J. 2011. ”I Don’t have to listen to you! You’re just a dinner lady!”: power and resistance at lunchtimes in primary school. Teoksessa: S. Punch, McIntosh, R. Emond (toim.) *Children’s food practices in families and institutions*. London: Routledge.
- Quennerstedt, A. & Quennerstedt M. 2013. Researching children’s rights in education: sociology of childhood encountering educational theory. *British Journal of Sociology of Education* 35, 115-132.
- Rückenstein, M. 2012. Kouluruokailun vaikuttajat. Kansalaiskasvatuksesta kulutuskulttuuriin. Teoksessa E. Pekkarinen, K. Vehkalahti & S. Myllyniemi (toim.) *Lapset ja nuoret instituutioiden kehyksissä. Nuorten elinolo -vuosikirja 2012*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Siljander P. 2016 *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen*. Tampere: Vastapaino.
- Tilles-Tirkkonen, T., Pentikäinen, S., Lappi, J., Karhunen, L., Poutanen, K. & Mykkänen, H. 2011. The quality of school lunch consumed reflects overall eating patterns in 11–16-year-old schoolchildren in Finland. *Public Health Nutrition* 14, 2092–2099.
- Tilles-Tirkkonen, T., Nuutinen, O., Suominen, S., Liukkonen, J., Poutanen, K. & Karhunen, L. 2015. Preliminary Finnish measures of eating competence suggest association with health-promoting eating patterns and related psychobehavioral factors in 10-17 year old adolescents. *Nutrients* 21, 3828–3846.
- Valtion ravitsemusneuvottelukunta. 2008. Kouluruokailusuositus. Helsinki: terveyden ja hyvinvoinnin laitos. [http://www.oph.fi/download/161639\\_Kouluruokailu\\_2008\\_kevyt\\_nettiin.pdf](http://www.oph.fi/download/161639_Kouluruokailu_2008_kevyt_nettiin.pdf) (Luettu 22.4.2017.)
- Valtion ravitsemusneuvottelukunta. 2017. *Syödään ja opitaan yhdessä*.

- sä -kouluruokailusuositus. Helsinki: Terveystieteiden tutkimuskeskus. [https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/131834/Sy%C3%B6%CC%88da%CC%88a%CC%88n\\_ja\\_opitaan\\_yhdessa%CC%88\\_WEB.pdf?sequence=1](https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/131834/Sy%C3%B6%CC%88da%CC%88a%CC%88n_ja_opitaan_yhdessa%CC%88_WEB.pdf?sequence=1). (Luettu 23.2.2017.)
- Vikstedt, T., Raulio, S., Puusniikka, R. & Prättälä, R. 2012. Suomalaisnuorten kouluikäinen ateriointi - Ruokapalveluiden seurantaraportti 5. Helsinki: Kansanterveyslaitos.
- Waling, M., Olafsdottir, A.S., Lagström, H., Wergedahl, H., Jonsson, B., Olsson, C., Fossgard, E., Holthe, A., Talvia, S., Gunnarsdottir, I. & Hörnell, A. 2016. "School meal provision, health and cognitive function in a Nordic setting – the ProMeal-study: description of methodology and the Nordic context". *Food & Nutrition Research*, 60, 1–11.
- Weaver-Hightower, M. 2011. Why education researchers should take school food seriously, *Educational Researcher*, 40 (1), p. 15-21.
- Wilkinson S. 1998. Focus groups in health research: exploring the meaning of health and illness. *Journal of Health Psychology* 1998 (3) 329–348.
- Wills W. J., Danesi, G., Kapetanaki A .B. 2016 Lunchtime food and drink purchasing: young people’s practices, preferences and power within and beyond the school gate. *Cambridge Journal of Education* 46, 195–210.

**Taulukko 1.** Keskustelussa hyödynnettyjen valokuvien lyhyt kuvaus. Suluissa oleva prosenttiosuus kertoo kuinka monessa haastattelussa kyseinen valokuva toimi keskustelun lähtökohtana

Valokuvan keskeinen teema	Tarkempi kuvaus kuvasta
1) Ruotsalaiset lapset syömässä lämmintä lounasateriaa ruokalassa. (8 %)	Lapset vaikuttavat iloisilta, he istuvat pöydissä ja kenties vastaavat valokuvaajan heille esittämään kysymykseen (lapsilla on kädet ylhäällä).
2) Ruotsalaisen keittiön henkilökuntaa valmistamassa ruokaa koulun keittiössä. (8 %)	Kolme naista, yksi etualalla ja kaksi hieman taaempänä. Kaikki hymyilevät.
3) Lähikuva salaattibaarista ruotsalaisessa koulussa. (15 %)	Salaattibaarissa on seitsemän erilaista salaattivaihtoehtoa ja kolme kastikevaihtoehtoa.
4) Keittolounas ruotsalaisessa ruokalassa. (0 %)	Lähikuva lautasesta, pastakeitosta ja kauhasta
5) Suomalaisia lapsia ottamassa ruokaa ja jonottamassa ruokalassa. (8 %)	Etualalla suuria ruoka-astioita, joissa lämmintä ruokaa ja kahta erilaista salaattia. Viisi lasta katsoo ruokaa ja ottaa sitä lautasilleen, taka-alalla useita lapsia istumassa pöydissä ja syömässä.

6) Keittiöhenkilökuntaa valmistamassa ruokaa Suomessa. (31 %)	Etualalla iso ruoanvalmistuspata ja nainen hämmentämässä ruokaa padassa. Taka-alalla toinen nainen työskentelemässä.
7) Afrikkalaisia lapsia jonottamassa ruokaa. (54 %)	Kaksi aikuista jakaa ruokaa tai juomaa (velliä tai maitoa) jonottaville lapsille. Lapsilla on käsissään mukit. Kuva on otettu ulkona aurinkoisella säällä.
8) Suomalaiset oppilaat istuvat pyöreissä pöydissä, syövät take-away pitsaa pahvilaatikoista ja juovat limsaa. (77 %)	Kolme poikaa istuu pöydässä. Taustalla on jäätelöpakkanen.
9) Englantilainen kouluruokailulautanen, jossa on hampurilainen (pihvi ja sämpylä), kaksi kalapuikkoa, kurkkuviipaleita, mehujää, haarukka ja veitsi. (62 %)	Lähikuva lautasesta. Lautanen on jaoteltu sektoreihin.
10) Norjalaiset kouluruokailuevät: leipää, juustoa, omena ja pieni maitotölkki. (23 %)	Lähikuva annoksesta, joka on aseteltu avatun käärepaperin päälle
11) Vanha suomalainen luokahuonekuva 50-luvulta, jossa osa oppilaista jonottaa ja osa syö lounasta. (23 %)	Osa lapsista istuu pulpeteissa ja syö keittolounasta, osa jonottaa saadaksesen ruokaa.
12) Norjalaisia oppilaita valmistamassa leipälounasta luokassa. (15 %)	Pöydillä esillä leipää, erilaisia levitteitä, leikkeleitä ja juustoa. Pöydällä myös voileipägrilli. Oppilaita valmistamassa leipiä pöydän ääressä, taustalla oppilaita istumassa ja syömässä.
13) Norjalaisia oppilaita syömässä lounasta eväslaatikoista luokassa. (8 %)	Kolme oppilasta istuu työpöytänsä ääressä luokassa ja syö lounaseväitään ( leipää, hedelmiä, maitoa)
14) Norjalainen eväsrasia jossa voileipä, porkkanaa ja jogurtti. (8 %)	Lähikuva eväsrasiasta, jossa on leipää ja leivän päällä salaattia, omenalohkoja ja kinkkua.

**Taulukko 2.** Keskusteluista nousevia, kouluruokailun kehittämistyön näkökulmasta keskeisiä jännitteitä.

Jännite	Puhetavat, joihin jännite liittyy	Jännitteen ydinsisältö	Johtopäätökset kouluruokailun kehittämisen kannalta
Arvostus -Arvostelu	Tyytyväisyysdiskurssi; Tyytymättömyysdiskurssi	Oppilaat arvostavat maksutonta lämmitettyä ruokaa, ajattelevat keittiöhenkilökunnan osoittavan vaivan näköä ja huolenpitoa valmistaessaan heille ruokaa ja pitävät ruokaa kohtuullisen hyvänä. Toisaalta keittiö on heille vieras paikka ja ruuan alkuperä on osin hämärän peitossa. Kouluruokailuresursien niukkuus nousee keskusteluissa esiin ja ruokaan liittyvistä muistoista puhutaan värikkäin negatiivisin kielikuvin.	Kouluruokailuun liittyvä kielteinen imago ja etäisyys ruoan alkuperästä heikentää ruokailun houkuttelevuutta. Pedagogiset kouluruokailukeskustelut voisivat tehdä erilaiset näkemykset, uskomukset ja kokemukset näkyviksi, argumentoitaviksi ja keskenään punnittaviksi.
Kiire ja melu - Vuorovaikutus	Tunnelman ja sujuvuuden rakentamisen diskurssi; Yhdessäolon diskurssi	Kiire ja melu häiritsevät oppilaita ruokailussa. Juttelu toisten oppilaiden kanssa aiheuttaa melua, mutta toisaalta oppilaat kokevat vuorovaikutuksen itselleen erityisen tärkeänä. Liian kiireinen aikataulu haittaa vuorovaikutusta.	Mahdollisuus vuorovaikutukseen muiden oppilaiden kanssa lisää ruokailun houkuttelevuutta, jos sille annetaan riittävästi aikaa eikä siitä synny liikaa melua.

Pedagogisuus - Rentoutuminen	Rajoitus – ja oppimisdiskurssi; Yhdessäolon diskurssi	Ruokailu koetaan paikaksi, jossa voi oppia asioita, mutta myös rentouttavaksi vapaa-ajaksi opiskelusta, jolloin on mahdollista viettää aikaa kavereiden kanssa.	Kouluruokailun pedagogisessa kehittämisessä tulisi huomioida myös ruokailutilanteen luonne muusta koulupäivästä erottuvana sosiaalisena kohtamistilanteena oppilaiden kesken.
Kontrolli -Autonomia	Rajoitus- ja oppimisdiskurssi; Normi- ja toive-diskurssi	Ruokailuun liittyy monenlaisia sääntöjä, käytäntöjä ja kasvatustavoitteita, joista aikuiset päättävät. Oppilaat ymmärtävät sääntöjen ja oppimistavoitteiden merkityksen, mutta heille on tärkeää myös päästä itse vaikuttamaan ruokailun kulkuun ja erityisesti ruokaan liittyviin henkilökohtaisiin valintoihin.	Sääntöjä, käytäntöjä ja oppimistavoitteita luotaessa tulisi huomioida myös oppilaiden näkökulma ja heidän tarpeensa tehdä omia valintoja.