

Ruokakasvatuksen ohjaus ja pedagoginen toteutus Hyvinkään varhaiskasvatuksessa

Siiri Matilainen
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustieteen maisteri, Kasvatustiede
Kasvatustieteiden laitos
Kasvatustieteiden tiedekunta
Turun yliopisto
Huhtikuu 2026

Pro gradu -tutkielma tiivistelmä

Kasvatustieteen maisteri, kasvatustiede

Siiri Matilainen

Ruokakasvatuksen ohjaus ja kunnallisen tason toteutus Hyvinkään varhaiskasvatuksessa

Sivumäärät: 50 (53 sisältäen liitteet)

Tämän tutkimuksen kohteena oli ruokakasvatus Hyvinkään kaupungin varhaiskasvatuksessa. Tutkimus tarkasteli, sitä miten valtakunnalliset ohjaavat asiakirjat ja Hyvinkään paikallinen varhaiskasvatussuunnitelma toteutuvat käytännön pedagogisessa työssä, sekä millaiset tekijät olivat yhteydessä toteutuksen laatuun.

Tutkimus toteutettiin monimenetelmäisenä yhdistämällä teoreettinen asiakirja-analyysi ja empiirinen kyselytutkimus. Asiakirja-analyysi kohdistui erityisesti varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin, valtion ravitsemussuosituksiin, sekä Hyvinkään kaupungin varhaiskasvatussuunnitelmaan. Empiirinen tutkimusaineisto (N=53) kerättiin tammi–helmikuussa 2026 Hyvinkään varhaiskasvatuksen henkilöstöltä sähköisellä kyselylomakkeella, jolla kartoitettiin ammattilaisten asenteita, pedagogisia käytäntöjä ja menetelmäosaamista.

Tulokset osoittivat, että Hyvinkään varhaiskasvattajien asenteet ruokakasvatusta kohtaan ovat myönteisiä ja arvopohja yhtenäinen. Yli puolet vastaajista nimesi maistamisen vapaaehtoisuuden keskeiseksi käytännökseen, mikä on linjassa VASU:n (2022) itsemääräämisoikeutta korostavien tavoitteiden kanssa. Pedagogisessa toteutuksessa havaittiin kuitenkin merkittäviä kehityskohteita: lasten osallisuus valmistelemissä toimenpiteissä jäi tutkimuksen heikoimmaksi osa-alueeksi, ja ruuan alkuperästä keskusteleminen toteutui heikosti. Sapere-menetelmään perehtyneet kasvattajat arvioivat ruokakasvatuksen toteutuksen laadun hieman muita korkeammaksi, mutta vain kolmannes vastaajista oli saanut erillistä ruokakasvatuskoulutusta. Tilastolliset testit osoittivat, että sen enempää työkokemus kuin yksittäinen koulutuskaan ei yksin selittänyt eroja ruokakasvatuksen laadun arvioinnissa. Laadukkaan ruokakasvatuksen varmistaminen edellyttää sen sijaan systemaattista, koko työyhteisöä koskevaa menetelmäkoulutusta ja yhteisiä toimintamalleja.

Tutkimuksen johtopäätöksenä esitetään, että ruokakasvatuksen laadun varmistaminen Hyvinkäällä edellyttää Sapere-menetelmän säännöllistä täydennyskoulutusta, tiimitasoisia tavoitteita, sekä rakenteellisia ratkaisuja lasten osallisuuden vahvistamiseksi myös ruokailuhetken ulkopuolella. Pelkkä tavoitteiden kirjaaminen ohjaaviin asiakirjoihin ei riitä, ellei yhteisiä konkreettisia pedagogisia toimintatapoja ole sovittu yksikkötasolla.

Asiasanat: ruokakasvatus, varhaiskasvatus, varhaiskasvatussuunnitelma, Sapere-menetelmä, pedagoginen ruokailu, Hyvinkään kaupunki

Sisällysluettelo

1	Johdanto	5
1.1	Tutkimuksen merkitys ja tausta	5
1.2	Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset	6
2	Ruokakasvatus yhteiskunnallisena ja pedagogisena käsitteenä	8
2.1	Pedagogiset käytännöt	9
2.2	Pedagoginen ruokailu ja kasvattajan rooli	11
2.3	Aistikokemukset ja SAPERE-menetelmä	12
2.4	Ruokakasvatus osana ekososiaalista sivistystä	14
3	Ruokakasvatuksen ohjaavat dokumentit, ohjausjärjestelmä ja lainsäädäntö	16
3.1	Varhaiskasvatustilanne ja inklusion vahvistuminen	16
3.2	Varhaiskasvatussuunnitelman arvopohja ja ruokakasvatus (VASU)	17
3.2.1	Kansalliset ruokailusuositukset	19
3.3	Paikalliset suunnitelmat ja lapsen yksilöllinen VASU	20
3.4	Ruokakasvatuksen tason arviointi	21
4	Tutkimusmenetelmät ja toteutus	24
4.1	Tutkimusaineisto ja sen keruu	24
4.2	Kyselyn rakenne ja analyysi	25
4.2.1	Kyselyaineiston analyysi	25
5	Tulokset	27
5.1	Ruokakasvatuksen määrittely, ohjeistus kansallisella ja kunnallisella tasolla	27
5.2	Ruokakasvatuksen pedagogisten tavoitteiden toteutuminen Hyvinkään varhaiskasvatuksessa	30
5.3	Ruokakasvatuksen tavoitteet ja käytännön toteutus	31
5.4	Koulutuksen merkitys	34
5.5	Ruokakasvatuksen tavoitteiden ja pedagogisten käytäntöjen välinen yhteys	35
5.6	Ruokakasvatus arjessa kasvattajien sanoin	35
5.7	Tulosten yhteenveto	40
6	Pohdinta	41
6.1	Arvot ja asenteet ohjauksen toteutumisessa	41
6.2	Ohjaavien asiakirjojen ja käytännön toteutuksen välinen suhde	42
6.3	Ruokakasvatuksen osaamisvaje ja resurssit pedagogiikan haasteena	43
6.4	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	45
6.5	Johtopäätelmät ja jatkotutkimusehdotukset	46
7	Lähdeluettelo	48
8	Liitteet	51

8.1 Liite 1. Hyvinkään kaupungin varhaiskasvatuksen ruokakasvatus – kysely 51

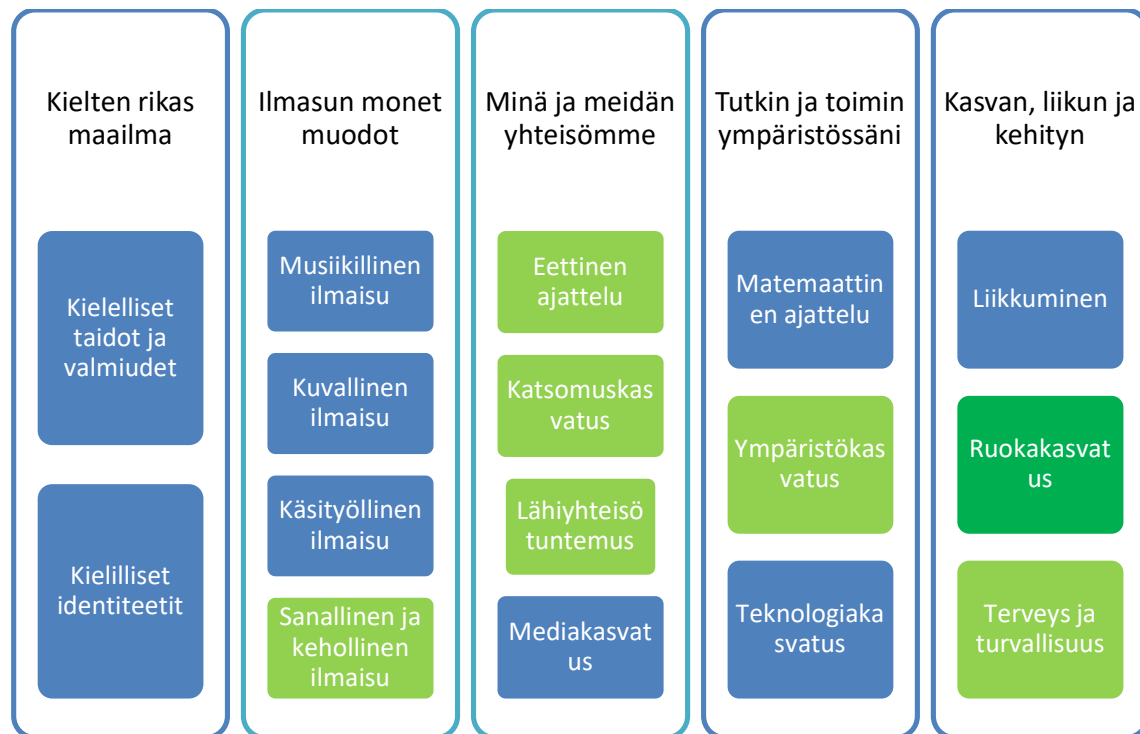
1 Johdanto

Ruokakasvatus on laaja-alainen käsite kasvatustieteissä, joka kattaa kaiken toiminnan, jonka tavoitteena on edistää yksilön terveyttä, ruokasuhteen rakentumista, ruokakulttuurin ymmärtämistä sekä kestäväää elämäntapaa (Talvia ym., 2021; Valtion ravitsemusneuvottelukunta (VRN), 2018). Varhaiskasvatuksessa ruokakasvatus ei ole erillinen oppiaine, vaan se on integroituna osaksi lapsen päivittäistä arkea, oppimista ja hyvinvointia. Se perustuu ajatukseen, että ruokailutilanteet ja myös ruokailun ulkopuolella tapahtuvat muut tilanteet ovat aina lähtökohtaisesti pedagogisia hetkiä, joissa lapsi oppii paitsi ruokailusta, myös sosiaalisista taidoista, aistihavainnoista ja omasta toimijuudestaan. (Opetushallitus, 2022.)

1.1 Tutkimuksen merkitys ja tausta

Tämän tutkimuksen keskiössä on Hyvinkään kaupungin ruokakasvatus varhaiskasvatuksessa. Tutkimus on ajankohtainen, sillä viimeaikaiset suomalaiset ravitsemussuositukset ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteet korostavat entisestään ruokakasvatuksen merkitystä osana ekososiaalista sivistystä ja tulevaisuuden kestäviä valintoja (Valtion ravitsemusneuvottelukunta, 2024; Opetushallitus, 2022). Lisäksi erilaisten ruokavalioiden yleistyminen, allergiat ja myös uskonnolliset vakaumukset vaativat mukautuvaa huomioonottamista ruokakasvatuksessa jo varhaiskasvatuskäisillä (Opetushallitus, 2022).

Opetushallituksen vuonna 2022 julkaisema ohjaava asiakirja – ”varhaiskasvatussuunnitelman perusteet” (VASU) korostaa selvästi ruokakasvatuksen tärkeimpiä elementtejä, kuten esimerkiksi päivittäisten ruokailutilanteiden keskeistä osaa pedagogisessa toiminnassa. Asiakirjassa ruokakasvatuksen pedagogiset tavoitteet on nostettu osaksi lapsen kokonaisvaltaista kasvua ja hyvinvointia, jonka lisäksi ruokakasvatuksen ominaisia piirteitä ilmenee myös kulttuurisesta ja sosioekonomisesta näkökulmasta. (Opetushallitus, 2022.) Kuntatasolla Hyvinkään kaupunki onkin omassa varhaiskasvatussuunnitelmassaan (2022) konkretisoinut näitä valtakunnallisia linjauksia korostamalla erityisesti kolmea periaatetta ruokailuun liittyen: yksilöllisten tarpeiden huomioimista, lapsen osallistamista sekä itsemääräämisoikeutta.



Kuvio 1. Oppimisen alueet Hyvinkään kaupungin varhaiskasvatussuunnitelmassa, ruokakasvatukseen suoraa tai epäsuoraa liittyvät alueet korostettu vihreällä. (Hyvinkään kaupunki, 2022)

Varhaiskasvatussuunnitelma jaottelee oppimisen alueet viiteen pääkategoriaan (Kuvio 1.), josta ruokakasvatus ensisijaisesti sijoittuu ”ruokakasvatus” osioon. On kuitenkin hyvä huomata, että ruokakasvatus on läsnä myös monissa muissa oppimisen alueilla, kuten esimerkiksi ympäristökasvatuksessa, terveydessä ja katsomuskasvatuksen alueilla. Ruokakasvatus ei ole Hyvinkään varhaiskasvatuksen tavoitteissa täten vain ruokailuun ja ravitsemukseen liittyvää pedagogista ohjausta, vaan se on myös liitetty osaksi ekososiaalista sivistystä ja isompaa kokonaisuutta, jossa lapsille opetetaan tapoja hyödyntää saatavilla olevia resursseja, kuten esimerkiksi ruokaa mahdollisimman kestäväällä tavalla erilaisia kulttuureja ja näkökulmia kunnioittaen. Oppimisen tavoitteita pyritään edistämään vasun mukaan monipuolisesti osallistuttamalla lasta mahdollisimman paljon omatoimiseen ajatteluun, leikkiin ja toimintaan aikuisten samalla toimien esimerkkinä ja roolimallina. (Hyvinkään kaupunki, 2022.)

1.2 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen ensisijaisena tavoitteena on muodostaa kokonaisvaltainen kuva ruokakasvatuksen nykytilasta Hyvinkään kaupungin varhaiskasvatuksessa. Tutkimus asettuu varhaiskasvatuksen pedagogiikan kentälle tarkastelemalla sitä, miten valtakunnalliset ja paikalliset ohjaavat asiakirjat toteutuvat varhaiskasvatustyksiköiden arjessa. Tarkemmin sanottuna

tutkimus analysoi, miten valtio- ja kuntatason normatiivinen ohjaus, kasvattajien henkilökohtaiset arvot ja käytännön pedagogiset menetelmät kohtaavat varhaiskasvatuksen ruokailutilanteissa.

Tutkimus jakautuu neljään toisiaan tukevaan osa-alueeseen. Tarkoituksena on ensimmäiseksi analysoida valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden sekä Hyvinkään kaupungin varhaiskasvatussuunnitelman sisältöjä ruokakasvatuksen osalta. Toiseksi tutkimus pyrkii kuvaamaan ja erittelemään niitä pedagogisia käytäntöjä, joita kasvattajat ilmoittavat toteuttavansa päivittäisessä työssään. Kolmantena keskeisenä tavoitteena on vertailla ja analysoida ruokakasvatuksen arvojen koettua tärkeyttä suhteessa niiden tosiasialliseen toteutumiseen arjessa. Viimeinen, neljäs tutkimuskysymys pohtii kasvattajan taustaa ruokakasvatukseen liittyvän koulutuksen osalta ja ruokakasvatuksen termistön merkitystä käytännön ruokakasvatuksen toteutuksessa. Kokonaisuutena tutkimus pyrkii tunnistamaan ja tarjoamaan mahdollisia kehittämistarpeita, joita mahdollisuuksien mukaan voitaisiin edistää Hyvinkään ja muiden kuntien varhaiskasvatuksessa.

Tutkimuksen tutkimuskysymykset ovat:

1. Miten ruokakasvatus on määritelty ja ohjeistettu valtakunnallisessa ja Hyvinkään kaupungin varhaiskasvatussuunnitelmassa?
2. Miten ruokakasvatuksen pedagogiset tavoitteet toteutuvat Hyvinkään varhaiskasvatuksen arjessa kasvattajien arvioimana?
3. Mikä on ruokakasvatuksen arvojen ja tavoitteiden koettu tärkeys, ja miten ne korreloivat käytännön pedagogisen toiminnan kanssa?
4. Miten kasvattajan tausta, kuten ammatillinen lisäkoulutus tai tietoisuus tietyistä menetelmistä (esim. Sapere), selittävät eroja ruokakasvatuksen tavoitteissa ja käytännöissä?

2 Ruokakasvatus yhteiskunnallisena ja pedagogisena käsitteenä

Ruokakasvatus on laaja-alainen käsite, joka määritellään kaikeksi ruokaan ja syömiseen liittyväksi viestinnäksi, ohjaukseksi, neuvonnaksi ja toiminnaksi (Kontturi & Taskinen, 2023; Ojansivu, Sandell & Lagström, 2014). Pedagogisena käsitteenä se ymmärretään varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaiseksi tavoitteelliseksi toiminnaksi, jossa lapset ja aikuiset tekevät, kokevat ja oppivat hyvinvointia tukevia ruokatottumuksia yhdessä (Opetushallitus, 2022). Vaikka ruokakasvatuksellista toimintaa on harjoitettu läpi historian, varsinaisena akateemisena ja opetussuunnitelmallisena käsitteenä se on muotoutunut vasta viime vuosina, siirtyen pelkästä ravitsemustiedon jakamisesta kohti kokonaisvaltaista hyvinvointioppimista. Pedagogisessa viitekehyksessä ruokakasvatusta voidaan pitää toimintakäsitteenä, joka mahdollistaa ruokaoppimisen ja johtaa lopulta ruokasivistykseen eli syvälliseen ymmärrykseen ruoan arvostuksesta, monimuotoisuudesta ja merkityksestä yksilön elämässä kulttuurisia ja yksilön tarpeita unohtamatta. (Ojansivu ym., 2014; Repo, ym., 2019.)

Yhteiskunnallisena käsitteenä ruokakasvatus nähdään esimerkiksi opetushallituksen mukaan keskeisenä keinona edistää terveyden tasa-arvoa ja kansanterveyttä yksilö- ja yhteisötasolla (Opetushallitus, 2022). Laadukas ruokakasvatus on jokaisen lapsen oikeus, ja sen avulla on mahdollista tasoittaa lasten perhetaustoista ja sosioekonomisesta asemasta johtuvia ravitsemuseroja. Koska väestön terveyserot ja makumieltymykset alkavat muotoutua jo varhaislapsuudessa, ruokakasvatuksella on merkittävä yhteiskunnallinen tilaus ylipainon ehkäisijänä ja hyvinvoinnin edistäjänä. Lisäksi varhaiskasvatuksen laadun arviointia käsittelevät Kansallisen Koulutuksen Arviointikeskuksen (Karvi) suositukset korostavat, että ruokailutilanteet tulisi olla varhaiskasvatuksessa tavoitteellisia pedagogisia tilanteita. (Vlasov, ym., 2018)

Nykyaikainen ruokakasvatus kytkeytyy lisäksi vahvasti ekososiaaliseen sivistykseen ja kestävään elämäntapaan. Se ohjaa lasta ymmärtämään ruokajärjestelmän periaatteita ja tekemiensä valintojen merkitystä sekä omaan että planeetan hyvinvointiin. Sosiaalisessa kontekstissa ruokakasvatus tavoittelee jaetun ruokatajun rakentumista, mikä tarkoittaa yhteisön jäsenten välistä yhteistä ymmärrystä ja soveltamista ruokaan liittyvissä jännitteissä ja valinnoissa. Pedagoginen ruokakasvatus onkin parhaimmillaan ruokasuhdetyötä, joka tukee lapsen itsesäätelytaitoja ja auttaa tunnistamaan kehon nälkä- ja kylläisyysviestejä, mikä luo pohjan elinikäiselle hyvinvoinnille. Ruokakasvatusta voikin verrata kompassiin, joka ei ainoastaan osoita tietä kohti terveellistä ravintoa, vaan auttaa lasta navigoimaan monimutkaisessa ruokakulttuurien, arvojen ja kestävien valintojen maailmassa, rakentaen samalla hänen identiteettiään ja

osallisuuttaan yhteiskunnassa. (Ruoka-askel-työryhmä, 2025; Salonen & Bardy, 2015; Opetushallitus, 2022.)

2.1 Pedagogiset käytännöt

Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa pedagogiset käytännöt pohjautuvat holistiseen näkemykseen, jossa hoito, kasvatus ja opetus muodostavat saumattoman kokonaisuuden. Karvin (2018) varhaiskasvatuksen laatuindikaattorien mukaan toiminnan laatua kuvaavat erityisesti henkilöstön ja lapsen välinen vuorovaikutus, sekä pedagogisen toiminnan suunnittelu, toteuttaminen ja säännöllinen arviointi. (Vlasov ym., 2018.) Nämä käytännöt ovat suoraan yhteydessä lapsen kokemuksiin ja oppimistuloksiin. Pedagogiikan ei tulekaan rajoittua vain ohjattuihin hetkiin, kuten ruokailutilanteeseen, vaan sen tulee olla läsnä kaikissa päivän tilanteissa esimerkiksi siirtymähetket mukaan lukien. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan hoitotilanteet ovat aina samanaikaisesti kasvatus- ja opetustilanteita. Tätä voidaan pitää myös ohjaavana ohjeistuksena, joka asettaa myös ruokailulle selkeän pedagogisen velvoitteen. (Opetushallitus, 2022.) Taulukko 1 kokoaa yhteen keskeisimmät pedagogiset käytännöt, joita tarkastellaan tarkemmin alla.

Taulukko 1. Keskeiset pedagogiset käytännöt ruokakasvatuksessa (mukaillen Opetushallitus, 2022; Vlasov ym., 2018; Repo ym., 2019).

Käytäntö	Kuvaus
Leikki pedagogisena menetelmänä	Lapsen luontainen tapa oppia leikin kautta, ruokakasvatuksen näkökulmasta tätä voidaan toteuttaa esim. kotileikissä tai kauppaleikissä.
Vuorovaikutus, yhteistoiminta ja pienryhmät	Pedagoginen toiminta rakentuu vuorovaikutuksen varaan. Pienryhmäruokailu mahdollistaa yksilöllisemmän kohtaamisen ja paremman rauhoitetun ruokailutilanteen.
Osallisuus	Lapsia kuullaan ja osallistutetaan suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin. Ruokakasvatuksen näkökulmasta tämä voi tarkoittaa esimerkiksi oman annoksen kokoamista, joka vahvistaa itsemääräämisoikeutta.
Pedagoginen dokumentointi	Keskeinen työmenetelmä, jonka avulla kehitetään toimintaa lapsen tarpeiden mukaan ja tuetaan yksilöllisten tavoitteiden seuranta. Ruokakasvatuksen näkökulmasta tämä voi tarkoittaa esimerkiksi erityisruokavalion huomioonottamista, syödyn ruuan määrän seuraamista, muita ravinnollisia tavoitteita.

Taulukossa 1 mainituista käytännöistä leikki on varhaiskasvatuksen pedagogiikan ydintä. VASU:n mukaan leikki on lapselle luontainen tapa oppia, ja se tarjoaa luontevan kehyksen myös ruokakasvatukselle. Kotileikissä tai kauppaleikissä lapsi harjoittelee ruokaan liittyviä käsitteitä, rooleja ja sosiaalisia tilanteita turvallisessa ympäristössä ilman suorituspainetta. (Opetushallitus, 2022.)

Vuorovaikutuksen ja pienryhmätoiminnan merkitys korostuu erityisesti ruokailutilanteissa. Valtakunnallisen VASU:n mukaan pedagoginen toiminta rakentuu moninaisen vuorovaikutuksen varaan lasten ja kasvattajien välillä. Ruokailutilanteessa vuorovaikutus on sekä oppimisen väline että tavoite. Näissä tilanteissa lapset harjoittelevat sosiaalisia taitoja, kuuntelemista ja yhteisiä tapoja. (Opetushallitus, 2022.) Pienryhmäruokailu on prosessilaadun näkökulmasta perusteltu käytäntö, sillä pienemmässä ryhmässä kasvattajalla on tyypillisesti paremmat edellytykset sensitiiviseen yksilölliseen kohtaamiseen ja pedagogiseen keskusteluun (Vlasov ym., 2018).

Osallisuus tarkoittaa ruokakasvatuksen näkökulmasta käytännössä sitä, että lapsi ei ole vain ruokailun kohde vaan samalla aktiivinen toimija. VASU velvoittaa lapsen kuulemiseen toiminnan suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa. Ruokakasvatuksessa tämä voi tarkoittaa esimerkiksi oman annoksen kokoamista, osallistumista pöytäkeskusteluun tai ruoan tutkimista aistien avulla. Samalla nämä kaikki arkisesti toteutettavat tilanteet vahvistavat lapsen itsemääräämisoikeutta ja itsesäätelytaitoja. (Opetushallitus, 2022.) Sosiaaliset- ja itsesäätelytaidot toimivat perustana lapsen vuorovaikutustaitojen ja tunnehallinnan kehittymiselle myöhemmissä elämänvaiheissa, sekä lisäävät myös oman toiminnan merkityksen kokemusta (Vlasov ym., 2018; Niilo Mäki instituutti, 2019).

Pedagoginen dokumentointi yhdistää nämä toiminnalliset käytännöt yhteen arvioinnin ja kehittämisen näkökulmasta. VASU:n mukaan dokumentointi on keskeinen työmenetelmä, jonka avulla toimintaa kehitetään lapsen tarpeita vastaavaksi ja Karvi nostaa sen yhdeksi prosessilaatuun suoraan vaikuttavaksi tekijäksi. (Opetushallitus, 2022, Vlasov ym., 2018.) Pedagogisia käytäntöjä suunniteltaessa tulisi aina ensisijaisesti huomioida lapsen etu. Johdonmukainen ja tavoitteellinen toiminta on myös suoraan yhteydessä varhaiskasvatuksen kokonaislaatuun, sillä se ei toteudu sattumalta, vaan edellyttää tietoista suunnittelua, yhteisiä toimintamalleja ja säännöllistä arviointia. Laadukkaat pedagogiset käytännöt vaativat tuekseen moniammatillista yhteistyötä ja henkilöstön jaettua ymmärrystä siitä, mitä ruokakasvatus arjessa tarkoittaa. (Repo, ym., 2019; Vlasov, ym., 2018.)

2.2 Pedagoginen ruokailu ja kasvattajan rooli

Pedagoginen ruokailu varhaiskasvatuksessa ei näydy ainoastaan rutiininomaisena huolenpitoa tai fysiologisena energiatäydennyksenä, vaan se on tavoitteellinen ja tietoisesti ohjattu oppimistilanne, jossa kietoutuvat yhteen ravitsemus, sosioemotionaaliset taidot sekä kulttuurinen pääoma (Koistinen & Ruhanen, 2009). Varhaiskasvatustieteen näkökulmasta ruokailu on yksi päivittäisistä keskeisimmistä sosiokulttuurisen oppimisen areenoista, jossa lapsi sosiaalistuu yhteisön tapoihin, sääntöihin ja arvoihin (Valtion ravitsemusneuvottelukunta (VRN), 2018). Pedagogisen ruokailun laatu määrittyy pitkälti kasvattajan ja lapsen välisen vuorovaikutuksen laadun, ilmapiirin turvallisuuden sekä tilanteen osallistavuuden kautta. Ruokailutilanteessa toteutuu parhaimmillaan inklusiivinen pedagogiikka, jossa jokaisen lapsen yksilölliset tarpeet ja taustat huomioidaan osana jaettava ruokayhteisöä. (Opetushallitus, 2022.)

Kasvattajan rooli pedagogisessa ruokailussa on moniulotteinen: hän toimii samanaikaisesti mallioppimisen kohteena, sensitiivisenä ohjaajana ja oppimisen fasilitaattorina. Mallioppimisen (Bandura, 1971) merkitys korostuu, kun kasvattaja syö samaa ruokaa lasten kanssa, osoittaa myönteistä asennetta eri makuja kohtaan ja noudattaa yhteisiä ruokailutapoja. Tämä toiminta rakentaa lapselle kuvaa ruokailusta nautinnollisena ja arvostettuna sosiaalisena tapahtumana (Ruoka-askel-työryhmä, 2025). Tätä kasvattajan roolimallin merkitystä korostetaan myös VASU:ssa (Opetushallitus, 2022).

Lisäksi kasvattajan tehtävänä on tukea lapsen toimijuutta ja osallisuutta esimerkiksi antamalla lapsen annostella ruokansa itse tai osallistua pöytäkeskusteluun, mikä vahvistaa lapsen itsetuntoa ja itsesäätelytaitoja. Kasvattajan ammatillinen asiantuntijuus punnitaan kyvyssä luoda kiireetön ilmapiiri, jossa painostus ja kontrolli korvautuvat kannustuksella ja uteliaisuudella. Näin kasvattaja ei ainoastaan valvo ruoan kulutusta, vaan ravitsee lapsen kokonaisvaltaista kehitystä ja rakentaa pohjaa elinikäiselle, terveelle ruokasuhteelle. (VRN, 2018; Talvia ym., 2021.)

Laadukkaat käytännöt vaativat tuekseen moniammatillista yhteistyötä ja vahvaa pedagogista johtamista (Repo, ym., 2019). Varhaiskasvatuksen opettajien, sosionomien ja lastenhoitajien työnjako on selkiytynyt ja opettajalla on vastuu pedagogiikan suunnittelusta ja arvioinnista (Varhaiskasvatustalaki, 540/2018; Opetushallitus, 2022; Fonsen, 2014). Ruokakasvatuksen osalta yhteistyö korostuu erityisesti ruokapalveluhenkilöstön kanssa; pedagoginen ruokailu vaatii, että keittiö ja kasvatushenkilöstö jakavat saman tavoitteen lapsen hyvinvoinnin edistämiseksi (Ruoka-askel-työryhmä, 2025).

Yhteenvetona voidaan todeta, että suomalaisen varhaiskasvatuksen ohjaavat dokumentit muodostavat vankan perustan, mutta niiden toteutuminen vaatii kasvattajilta korkeaa ammattitaitoa ja kykyä muuttaa asiakirjojen arvot eläväksi pedagogiikaksi lapsen arjessa (Opetushallitus, 2022; Fonsen, 2014; Vlasov ym., 2018).

2.3 Aistikokemukset ja SAPERE-menetelmä

Yksi keskeisimmistä varhaiskasvatuksen ruokakasvatuksen menetelmistä Suomessa on aistilähtöinen SAPERE-menetelmä. Sen perusajatuksena on antaa lapselle mahdollisuus tutkia ruokaa kaikilla aisteillaan: katsomalla, haistamalla, maistamalla, koskemalla ja kuuntelemalla (Ruokakasvatusyhdistys Ruukku ry). Tutkimukset osoittavat, että aistilähtöinen lähestymistapa vähentää ruoka-aineisiin kohdistuvaa pelkoa (neofobiaa) ja lisää lasten halukkuutta kokeilla erityisesti kasviksia, hedelmiä ja marjoja (Talvia ym., 2021; Kähkönen, 2022).

SAPERE-menetelmä (latinaksi sapere: ”maistaa”, ”tietää”, ”olla viisas”) on ranskalaiseen Jacques Puisais’n filosofiaan pohjautuva aistilähtöisen ruokakasvatuksen pedagoginen malli, joka korostaa lapsen subjektiivista kokemusta ja aktiivista toimijuutta ruokaympäristössä. Teoreettisesti menetelmä sijoittuu kokemuksellisen oppimisen ja sosiokulttuurisen oppimiskäsityksen leikkauspisteeseen, jossa ruokailu ei näydytään ainoastaan fysiologisenä ravitsemustapahtumana, vaan kognitiivisena ja affektiivisena prosessina. SAPERE-pedagogiikan ytimessä on viiden aistin – näön, kuulon, tunnon, tuoksun ja maun – systemaattinen hyödyntäminen ruoka-aineiden tutkimisessa. Menetelmän keskeisenä tavoitteena on lieventää lapsuusiällä tyypillistä ruokaneofobiaa eli uusien ruokien pelkoa tarjoamalla lapselle välineitä ruoan ominaisuuksien sanallistamiseen ja neutraaliin havainnointiin ilman ulkopuolista maistamispainetta. (Kähkönen, 2022; Ruukku ry; Ojansivu ym., 2014; Koistinen & Ruhanen, 2009.)

Aikaisemmissa tutkimuksissa on myös havaittu, että lapset kokevat normaalisti rutiinista poikkeavat ruokailutilanteet jopa positiivisina, erityisesti jos ruokailutilanne on muuten osallistava ja rauhallinen (Veini, 2013). Lisäksi tutkimuksissa on havaittu positiivisia vaikutuksia kasvisten kulutukseen ja uusien ruokien kokeiluihin tilanteissa, joissa lapsilla on ollut mahdollisuus hyödyntää aisteja tehokkaasti ruokailuhetkissä (Hoppu ym., 2015; Tilles-Tirkkonen & Nuutinen, 2018; Garcia, Brown & Goodale, 2020).

Ruokakasvatuksen laajemman käsitteen ja SAPERE-menetelmän suhde on luonteeltaan hierarkkinen ja täydentävä: ruokakasvatus toimii strategisena ylätasoa määrittävänä, kun taas

SAPERRE tarjoaa käytännön työkaluja sen toteuttamiseen lapsiystävällisellä tavalla (Tilles-Tirkkonen ym., 2021; Ruokakasvatus yhdistys Ruukku ry.). Siinä missä perinteinen ruokakasvatus on usein painottanut ravitsemustiedon siirtämiseen kasvattajalta kasvatettavalle (kuten ravintoaineet ja terveysvaikutukset), SAPERE-menetelmä siirtää painopisteen ruokatajuun, aisteihin (*food literacy*) ja myönteisen ruokasuhteen rakentamiseen (Talvia ym., 2021). Ruokataju termi viittaa yleisesti yksilön kykyyn käsitellä, ymmärtää ja soveltaa ruokaan ja ruokailuun liittyvää tietoa ja taitoja arjessa (Talvia ym., 2021; Ruukku ry, 2020).

Pohdittaessa perinteisen ruokakasvatuksen laajempaa käsitettä ja Sapere-menetelmän piirteitä, voidaan havaita kolme keskeistä eroavaisuutta:

Pedagoginen muutos: SAPERE muuttaa ruokakasvatuksen "valistamisesta" yhteiseksi tutkimusmatkaksi, jossa lapsen omat tunteukset ja osallisuus on kaiken ytimessä. Se purkaa perinteisen "aikuinen tietää, lapsi oppii" -asetelman, sillä aistikokemus on aina yksilöllinen. Tämä tukee nykyisen varhaiskasvatussuunnitelman mukaista lapsilähtöisyyttä. (Koistinen & Ruhanen, 2009; Talvia ym., 2021.)

Kielen ja ajattelun kehitys: SAPERE-menetelmän ja ruokakasvatuksen liitoksessa korostuu sanallistaminen. Kun lapsi oppii nimeämään aistihavaintojaan (esim. rapsakka, hapan, sileä), hän saa kielellisiä työkaluja hallita ruokailutilannetta. Tämä kytkee ruokakasvatuksen osaksi laajempaa kielellistä ja kognitiivista kehitystä. (Tilles-Tirkkonen, 2021; Koistinen & Ruhanen, 2009.)

Holistinen hyvinvointi: Ruokakasvatus pyrkii kasvattamaan vastuullisia ja terveyttään edistäviä kansalaisia. SAPERE tukee tätä tarjoamalla itsetuntoa vahvistavia kokemuksia; kun lapsen oma makuarvostelma hyväksytään, hän kehittyy autonomiseksi toimijaksi, joka kykenee tekemään tietoisia valintoja myös myöhemmin elämässään. (VRN, 2018; Koistinen & Ruhanen, 2009.)

SAPERRE-menetelmä toimiikin ruokakasvatuksen siltana teoreettisten tavoitteiden ja päiväkodin arjen välillä. Se tekee ruokakasvatuksesta näkyvää, kosketeltavaa ja maistettavaa, muuttaen lautasen sisällön pedagogiseksi aineistoksi, jonka avulla käsitellään niin luontoa, kemiaa kuin sosiaalista kanssakäymistäkin. (Opetushallitus, 2022; Ojansivu, ym., 2014; Talvia ym., 2021.)

2.4 Ruokakasvatus osana ekososiaalista sivistystä

Nykyaikaisessa ruokakasvatuksessa korostuu kestävyysmurros, jossa pyritään tarjoamaan kestävyteen liittyvää sivistystä monin eri keinoin. Ekososiaalisena sivistyksenä viitataan tyypillisesti ruokakasvatusta laajempaan sivistyskäsitteeseen, jossa sivistynyt ihminen pystyy toimimaan maapallon kantokyvyn rajoissa, ottamalla huomioon erilaisia riippuvuuksia, kuten taloudellisia, sosiaalisia ja ekologisia rajoitteita. (Salonen & Bardy, 2015.) Ruoka ja ruokailu ovat yhtenä merkittävimmistä tavoista toteuttaa tätä ekososiaalista sivistystä käytännössä. Varhaiskasvatuksessa tämä tarkoittaa muun muassa hävikin minimointia, sesonginmukaisten kasvien suosimista ja ymmärryksen lisäämistä siitä, miten ruoka päätyy pellolta pöytään. (Opetushallitus, 2026.) Ruokakasvatus onkin täten myös työkalu, jolla kaupungit, kunnat ja myös valtiot voivat toteuttaa strategisia tavoitteitaan ympäristövastuullisesta kasvatuksesta. Hyvinkään kaupungin omassa varhaiskasvatussuunnitelmassa korostetaan ekososiaalisen kasvatuksen mainitsemalla, että kasvatuksessa pyritään opettelemaan kohtuullisuutta, säästeliäisyyttä ja vastuullisuutta. Lisäksi kestävä elämäntavan osa-alueet ekologinen kestävyys, sosiaalinen kestävyys, kulttuuri ja taloudellinen kestävyys nousevat vahvasti esiin monipuolisia työtapoja käsittelevässä kappaleessa. (Hyvinkään kaupunki, 2022, 30.)

Ekososiaaliseen sivistykseen liittyvät arvot kuten kohtuus, vastuu omasta toiminnasta ja ihmisläheisyys tarjoavat helposti omaksuttavan eettisen rungon käytännön kasvatukselle (Salonen & Bardy, 2015). Varhaiskasvatuksessa tällainen ruokakasvatus on usein näkyvillä erityisesti kohtuullisen kuluttamisen tukemisen aktiviteeteissa, mikä yleensä ilmenee arjessa konkreettisena tavoitteena välttää ruuan valmistuksessa ja ruokailussa tapahtuvaa hävikkiä. Kurikan ja Kuusiston (2023) työssä haastatellut varhaiskasvatuksen opettajat korostivatkin, että lapsia tulisi ohjata enemmän omatoimiseen ruuan annosteluun, jotta he oppisivat arvioimaan omat ruokatarpeensa ja ymmärtäisivät hävikkiruuan merkityksen paremmin.

Vaikka ruokakasvatus kokonaisuutena onkin jo osa monen päiväkodin arkea, tutkimukset osoittavat, että käytännön ruokakasvatus painottuu usein rutiineihin ja säästäväisyyteen pikemminkin kuin laajempaan pedagogiseen pohdintaan ruoan eettisyydestä tai kestävydestä. Esimerkiksi ruoan alkuperän käsittely tai kasvisruokavalion suosiminen ovat toistaiseksi jääneet vähemmälle huomiolle verrattuna perinteisempään kierrätys- ja luontokasvatukseen. Tämä havainto saattaa liittyä siihen, että ekososiaalinen sivistys on opettajien asiantuntijuudessa vielä osittain puutteellista, ja sen tietoisempaan toteuttamiseen tarvittaisiin enemmän

tavoitteellisuutta ja käytännön työkaluja. (Kurikka & Kuusisto, 2023; Ruoka-askel-työryhmä, 2025.)

Aikaisempien tutkimusten valossa kuntien strategisella tasolla ekososiaalisia tavoitteita voisi korostaa enemmän varhaiskasvatussuunnitelmien ulkopuolella tapahtuvassa käytännön ohjauksessa (Kurikka & Kuusisto, 2023). Lisäksi paikalliset koulutukset, joissa pyrittäisiin tarjoamaan helposti omaksuttavia työkaluja ja tavoitteita saattaisi edistää kokonaisuutta, jotta nämä tavoitteet siirtyisivät strategioista osaksi lapsiryhmien arkea, on keskeistä, että opettajien asiantuntijuus ja tiimien sisäinen osaaminen tunnustetaan ja niitä kehitetään esimerkiksi täydennyskoulutuksen avulla. Tällöin ruokakasvatukseen vahvasti liittyvä ekososiaalisten taitojen kehitys ei näyttäytyä vain erillisenä tehtävänä, vaan siitä tulisi yksi muihin aktiviteetteihin verrattavissa oleva tapa toimia. Tallainen jo varhaisessa kasvatuksessa tapahtuva priorisointi sekä sosiaalsekologisen, että muun ruokakasvatuksen tiimoilta on erityisen tärkeää myös tasa-arvotyön kannalta. Vuonna 2009 tehty tutkimus (Lehto ym., 2009) joka käsitteli perheen sosioekonomisen aseman merkitystä lapsen terveellisiin ruokatapoihin tuo tämän ilmiön erittäin hyvin nähtäville. Perheiden taustan mukaan lapsella on joko paremmat ja huommat odotusarvoiset lähtökohdat tilastollisesti myös terveellisen ruuan ja säännöllisen ateriarhythmin suhteen. Näitä stigmoja voidaankin pyrkiä murtamaan jo aikaisessa vaiheessa monipuolisten keskusteluiden ja esimerkkien avulla. (Lehto ym., 2009.)

3 Ruokakasvatuksen ohjaavat dokumentit, ohjausjärjestelmä ja lainsäädäntö

Suomalaisen varhaiskasvatuksen ohjausjärjestelmän perusta nojaa kansainvälisiin ihmisoikeussopimuksiin, joista keskeisin on YK:n lapsen oikeuksien sopimus. Sopimus velvoittaa valtiota turvaamaan lapselle korkeimman saavutettavissa olevan terveydentilan sekä riittävän ravinnon (Artikla 24 & 27). Ruokakasvatuksen näkökulmasta sopimuksen ydin on lapsen edun ensisijaisuus (Artikla 3), joka vaatii, että ruokailutilanteet järjestetään pedagogisesti ja terveydellisesti lapsen kehitystä tukevalla tavalla, huomioiden kunkin lapsen yksilölliset tarpeet ja mielipiteet (Artikla 12). (Unicef, 2026)

Suomen kansallisella tasolla ylin ohjaus perustuu pääasiassa varhaiskasvatuslakiin, lisäksi sen taustalta löytyy perustuslaki (731/1999) joka toimii säädösohjauksen keskiössä ja opetuslainsäädännön ytimessä oleva perusopetuslaki (628/1998). Varhaiskasvatuslaki määrittelee varhaiskasvatuksen tavoitteet, joissa painottuvat lapsen kokonaisvaltaisen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukeminen sekä terveyden ja hyvinvoinnin edistäminen tasa-arvoisesti (Varhaiskasvatuslaki 540/2018, 2 §). Lain keskeinen periaate on lapsen oikeus laadukkaaseen varhaiskasvatukseen ja tarvittavaan tukeen. Suomalainen varhaiskasvatusjärjestelmä pohjautuu vahvaan lainsäädännölliseen ja normatiiviseen ohjaukseen, joka on kehittynyt sosiaalihuollollisesta perinteestä kohti tavoitteellista kasvatusta, opetusta ja hoitoa (eduCare-malli). (Kulttuuriministeriö, 2026.) Ohjausjärjestelmän tarkoituksena on varmistaa varhaiskasvatuksen laatu, lapsen oikeuksien toteutuminen sekä koulutuksellinen tasa-arvo asuinpaikasta riippumatta. Keskeisiä toimijoita suomalaisessa ohjausjärjestelmässä ovat valtio ja kunnat. Valtion tasolla ohjaus tapahtuu esimerkiksi ministeriöiden ja muiden valtioiden virastojen kuten opetushallituksen alaisuudessa. Kuntatasolla kuntien omat kunnanvaltuustot ja muut lautakunnat yhdessä viranhaltijoiden kanssa taas ohjaavat kuntatason päätöksentekoa ja esimerkiksi varhaiskasvatussuunnitelmien toteutumista. Tässä moniketjuisessa ohjausjärjestelmässä monimutkaisuutta luo pitkät ohjausketjut ja myös joissakin tapauksissa monimutkaiset riippuvuus ja -vaikutussuhteet. (Toivonen, 2019.)

3.1 Varhaiskasvatuslaki ja inklusion vahvistuminen

Varhaiskasvatuksen näkökulmasta ohjausjärjestelmän suora ylin taso on varhaiskasvatuslaki (540/2018). Laki määrittelee varhaiskasvatuksen tavoitteet, joissa painottuvat lapsen kokonaisvaltaisen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukeminen sekä lapsen etu. Lain keskeinen

periaate on lapsen oikeus laadukkaaseen varhaiskasvatukseen ja tarvittavaan tukeen. (Oikeusministeriö, 2026.)

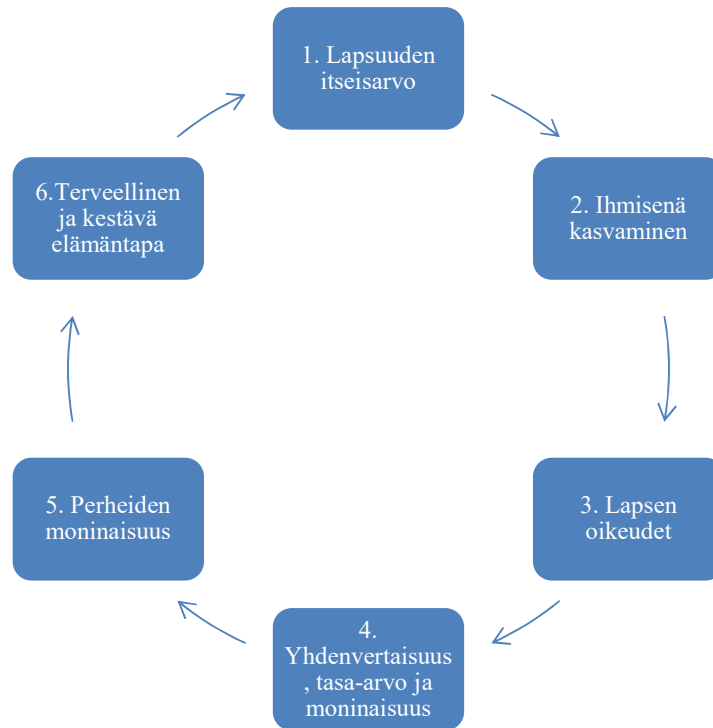
Vuonna 2022 voimaan tulleet lakimuutokset vahvistivat merkittävästi lapsen oikeutta tukeen tuomalla varhaiskasvatukseen kolmiportaisen tuen mallin (yleinen, tehostettu ja erityinen tuki). Tämä muutos on linjassa inklusiivisen kasvatuksen periaatteen kanssa, jonka tavoitteena on, että jokainen lapsi voi osallistua yhteiseen toimintaan omista lähtökohdistaan käsin (Opetushallitus, 2022). Ruokakasvatuksen kontekstissa tämä tarkoittaa esimerkiksi yksilöllisten ravitsemustarpeiden ja elämäntapomallien ruokavalioiden huomioimista sen ruokailutilanteissa.

Laki korostaakin vahvasti monia ruokakasvatuksen ytimessä olevia tavoitteita kuten; lapsen terveyden tukemista, kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin parantamista, erilaisten kulttuurien arvostamista ja perinteiden sallimista, sekä yksilöllisen tuen tarvetta (Oikeusministeriö, 2026).

3.2 Varhaiskasvatussuunnitelman arvopohja ja ruokakasvatus (VASU)

Varhaiskasvatustavan tavoitteet konkretisoituvat Opetushallituksen vuonna 2022 (päivitetty osittain 1.1.2026) laatimassa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa. Kyseessä on valtakunnan tasolla annettu normatiivinen määräys, jonka pohjalta kunnat ja kaupungit laativat omat osittain vapaaehtoiset (muuttunut vapaaehtoiseksi 2026) paikalliset suunnitelmansa (Opetushallitus, 2026).

Perusteissa määritellään varhaiskasvatuksen arvoperusta (Kuvio 2.), joka korostaa lapsuuden itseisarvoa, ihmisoikeuksia, tasa-arvoa ja kestäväää elämäntapaa. Pedagoginen toiminta rakentuu viiden oppimisen alueen ympärille:



Kuvio 2. Varhaiskasvatuksen arvoperusta (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2022)

Näistä kohdista ruokakasvatukseen voidaan katsoa kuuluvan erityisesti kohtaan "Terveellinen ja kestävä elämäntapa", mutta samalle se on myös vahvasti läsnä muissa alueissa kuten ihmisenä kasvamisessa ja perheiden moninaisuutta käsittelevissä kohdissa (Kuvio 2.). VASU 2022 korostaa aiempaa vahvemmin laaja-alaista osaamista, kuten itsestä huolehtimista ja arjen taitoja, joihin terveelliset elämäntavat ja ruokailu olennaisesti kuuluvat. Lisäksi vasussa ruokakasvatuksen tavoitteeksi on asetettu muun muassa tarkoituksenmukaisesti järjestetyt kiireettömät ruokailuhetket (Taulukko 2.) (Opetushallitus, 2022.) Alla oleva ote kuvaakin hyvin ruokakasvatukselle asetettuja ydintavoitteita:

” Ruokakasvatuksen tavoitteena on edistää myönteistä suhtautumista ruokaan ja syömiseen sekä tukea monipuolisia ja terveellisiä ruokatottumuksia. Lapsia ohjataan omatoimiseen ruokailuun ja monipuoliseen, riittävään syömiseen. Päivittäiset ateriahetket järjestetään kiireettömässä ilmapiirissä opetellen ruokarauhaa ja hyviä pöytätapoja sekä yhdessä syömissä kulttuuria. Eri aistien avulla ja tutkimalla tutustutaan ruokiin, niiden alkuperään, ulkonäköön, koostumukseen ja makuominaisuuksiin. Ruokakasvatus tukee kestävä elämäntapaa ja vahvistaa lasten ymmärrystä esimerkiksi ruoan alkuperästä, merkityksestä ja arvosta. Ruoasta keskusteleminen, tarinat ja laulut edistävät lasten ruokasanaston kehittymistä.”

(Opetushallitus, Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2022, 52-53.)

Taulukko 2. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa esitetyt ruokakasvatuksen tavoitteet (Opetushallitus, 2022).

Ruokakasvatuksen tavoitteet varhaiskasvatussuunnitelmassa
• Ruokailun tulisi olla tarkoituksenmukaisesti järjestetty (s.19)
• Ruokailu on keskeinen osa päivittäisessä pedagogisessa toiminnassa (s. 25)
• Vahvistaa myönteistä suhdetta ruokaan ja syömiseen (s. 27)
• Kannustaa monipuolisiin ja terveellisiin ruokailutottumuksiin (s. 17-18, 22)
• Tukea lapsen itsenäisyyttä ruokailutilanteessa (s. 27)
• Rohkaista syömään riittävästi ja vaihtelevasti (s. 52)
• Luoda kiireettömiä ruokailuhetkiä, joissa harjoitellaan ruokarauhaa, pöytätapoja ja yhdessä syömisessä kulttuuria (s. 52-53)
• Tutustuttaa lapsia ruokiin aistien kautta tutkimalla niiden alkuperää, rakennetta, makua ja ulkonäköä (s. 52-53),
• Rikastuttaa lasten ruokaan liittyvää sanastoa keskustelun, tarinoiden ja laulujen avulla (s. 53)

3.2.1 Kansalliset ruokailusuositukset

Valtion ravitsemusneuvottelukunnan (VRN), Opetushallituksen ja Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen (2018) yhteisesti erityisesti varhaiskasvatukseen suunnatussa suosituksessa ”Terveyttä ja iloa ruoasta”, kokonaisvaltainen ravitsemusohjaus rakentuu ensisijaisesti kolmen peruseriaa-teen varaan: ravitsemuksellinen riittävyys, pedagogisesti ohjattu ruokakasvatus sekä tasa-arvoinen ja yksilöllinen ruokailuympäristö. Täyspäiväisesti varhaiskasvatuksessa olevalle lapselle tulisi tarjota päivän aikana keskimäärin kolme ateriaa – aamiainen, lounas ja välipala, jotka yhdessä kattavat suurimman osan lapsen päivittäisestä energian ja ravintoaineiden tarpeesta. Aterioiden ravitsemuksellinen sisältö perustuu tyypillisesti valtion julkaisemaan viralliseen lautasmalliin, jonka mukaan puolet annoksesta muodostuu kasviksista, neljäsosa hiilihydraattilisäkkeestä (esim peruna) ja neljäsosa proteiinilähteestä kuten esimerkiksi lihasta, kalasta tai palkokasveista, aterian lisänä tarjoillaan päättäjäntöisesti rasvaton D-vitamiinoinen maito, leipää ja kasvimargariini. Ruokavalion perustana toimivat ruokakolmion alimmilla tasoilla sijaitsevat elintarvikkeet – kasvikset, juurekset, hedelmät ja marjat, peruna, täysjyvävilja sekä vähärasvaiset maitovalmisteet – ja niin sanotut ”sattumat” kuuluvat arkiruokailuun ainoastaan poikkeuksellisissa tilanteissa, kuten perinteisinä juhlapäivinä.

Julkaistut suositukset painottavat säännöllisen rytmän tärkeyttä, sillä säännöllinen syöminen luo lapselle turvallisuutta, edistää nälkä–kylläisyystuntemusten kehittymistä ja tukee suun terveyttä. Aterioiden luontevat ajoitusvälit on määritelty tarkasti siten, ettei lounasta tarjota myöhemmin kuin neljän tunnin kuluttua aamiaisen alkamisesta. Ruokavalion laadun ja monipuolisuuden varmistamiseksi ruokalista ei tulisi kierrättää saman kuukauden sisällä. (VRN, 2018.)

Ravitsemuksellisten kriteerien ohella suositus painottaa varhaiskasvatuksen erityistä yhteiskunnallista merkitystä terveyserojen kaventajana. Tutkimustulosten mukaan varhaiskasvatuksessa olevien lasten ruokavalio on arkipäivisin monipuolisempi ja lähempänä ravitsemussuosituksia kuin kotona hoidettujen lasten ruokavalio, ja varhaiskasvatuksessa tapahtuva ruokailu tasoittaakin perhetaustoista johtuvia ravitsemuseroja edistäen terveyden tasa-arvoa. Tätä ajatusta korostaa myös yhdenvertaisuuden lakisäätteiset tavoitteet, joissa korostuu myös ruokailun maksuttomuuden tärkeys. (VRN, 2018; Varhaiskasvatuslaki 540/2018, 2018.)

3.3 Paikalliset suunnitelmat ja lapsen yksilöllinen VASU

Varhaiskasvatuksen ohjausjärjestelmä on kokonaisuudessaan neliportainen, mikä mahdollistaa valtakunnallisten tavoitteiden soveltamisen paikalliseen kontekstiin. Järjestelmä etenee varhaiskasvatuslaista valtakunnallisen VASU:n kautta kunnalliseen suunnitelmaan ja edelleen lapsen yksilölliseen varhaiskasvatussuunnitelmaan. (Opetushallitus, 2022; Varhaiskasvatuslaki 540/2018.)

Kunnallinen varhaiskasvatussuunnitelma, kuten Hyvinkään kaupungin VASU (2022) on velvoittava asiakirja, joka täydentää valtakunnallisia linjauksia paikallisilla painotuksilla ja arvoilla. Siinä missä valtakunnallinen vasu on normatiivinen määräys, kunnallinen VASU on luonteeltaan myös pedagoginen ja strateginen dokumentti, joka vie valtakunnalliset linjaukset kunnan omaan toimintaympäristöön huomioiden paikalliset resurssit ja prioriteetit. Kunnallinen suunnitelma ei saa olla ristiriidassa valtakunnallisen VASU:n kanssa, vaan sen tehtävä on konkretisoida ja rikastuttaa kansallisia tavoitteita paikallisella tasolla. (Opetushallitus, 2022.) Hyvinkään VASU korostaa ruokakasvatuksen osalta erityisesti lapsen myönteistä suhtautumista ruokaan, kestävän elämäntavan periaatteita sekä lapsen osallisuutta ja itsemääräämiskeutta ruokailutilanteissa (Hyvinkään kaupunki, 2022, 29).

Yksikön toimintasuunnitelma on päiväkotikohtainen asiakirja, jossa kuvataan tarkemmin, miten asetetut tavoitteet näkyvät juuri kyseisen yksikön arjessa. Se laaditaan vuosittain ja siinä hyödynnetään Karvin laadun indikaattoreita toiminnan arvioinnin ja kehittämisen perustana (Hyvinkään kaupunki, 2022).

Jokaiselle lapselle laaditaan lisäksi yksilöllinen varhaiskasvatussuunnitelma yhteistyössä huoltajien kanssa. Tässä asiakirjassa käsitellään lapsen yksilöllisiä tavoitteita, tarpeita ja vahvuuksia ja se tarkistetaan vähintään kerran vuodessa tai aina lapsen tuen tarpeen muuttuessa. Ruokakasvatuksen näkökulmasta lapsen yksilöllinen VASU on keskeinen väline, jonka avulla voidaan huomioida esimerkiksi erityisruokavaliot, yksilölliset tuen tarpeet sekä lapsen henkilökohtaiset ruokaan liittyvät tavoitteet osana kokonaisvaltaista kasvua ja oppimista (Hyvinkään kaupunki, 2022).

3.4 Ruokakasvatuksen tason arviointi

Ruokakasvatuksen tasoa arvioitaessa ruokakasvatusta ei tulisi ajatella täysin arjesta irrallisena toimintona, joka painottuu vain ruokailutilanteeseen, tai ruokailuun. Laatua arvioidessa tulisi kin pohjata arviointi varhaiskasvatustalain (540/2018) edellyttämään jatkuvan laadunhallinnan ja pedagogisen kehittämisen kriittiseen tarkasteluun. Laajemmassa mittakaavassa varhaiskasvatuksen arviointia dokumentissaan ohjeistavan Karvin mukaan varhaiskasvatuksen laadun ja toimivuuden arvioinnin ytimessä on pedagogisen toiminnan ja lasten oppimisen edellytysten systemaattinen tarkastelu (Vlasov, ym., 2018; Repo, ym., 2019). Tätä samaa linjaa tukee myös vuonna 2018 valtion ravitsemusneuvottelukunnan julkaisemat ravitsemussuositukset, joka korostaa, että kokonaisvaltaisessa arvioinnissa seuranta tulisi tehdä pitkäjänteisesti ja seuranta tulisi tehdä sekä kansallisella, että kunnallisella tasolla (VRN, 2018).

Ohjeistavissa dokumenteissa korostuu myös ruokakasvatuksen jatkuva kehittäminen ja reflektointi erityisesti uusimpien tutkimusten tarjoaminen tietojen perusteella. Kansallisella ja kunnallisella tasolla ruokakasvatuksen tasoa pohdittaessa tulisi lisäksi harkita erilaisia väestöryhmiin ja sosioekonomisliittännäisiä vaikutuksia. (Repo, ym., 2019.) Tämä osuus saatetaan nähdä helposti ruokakasvatuksen ulkopuolisena asiana, mutta esimerkiksi valtion virallisissa suosituksissa, sekä aikaisemmissa tutkimusartikkeleissa nostetaan esiin, että huonot ruokailutavat kasaantuvat tyypillisesti perheille, joilla on taloudellisesti heikompi tilanne (Kähkönen

ym., 2018; VRN, 2018). Tämä vaatii jo varhaiskasvatustalain asettamien tasa-arvoa korostavien varhaiskasvatuksen tavoitteidenkin näkökulmasta erityishuomiota (540/2018).

Ruokakasvatuksen laadun moniulotteisuus edellyttää arvioinnilta systeemistä otetta, jossa tarkastelu ulottuu yhteiskunnalliselta tasolta aina yksittäisen lapsen kokemukseen saakka. Karvin laaturusteiden mukaan arvioinnin tehtävänä on tuottaa tietoa siitä, miten varhaiskasvatukseen asetetut tavoitteet toteutuvat käytännössä ja miten toimintaa tulisi kehittää (Vlasov ym., 2018). Ruokakasvatuksen arviointi eroaa suuresti arvioinnin tason mukaan. Ruokakasvatuksen arviointiin kuuluu lisäksi keskeisenä osana reflektio, oman ja työyhteisön toiminnan säännöllinen arviointi suhteessa tavoitteisiin (Taulukko 3.). Reflektio on välttämätöntä sekä yksilötasolla (varhaiskasvattajat, perheet) sekä myös organisaatioiden tasolla (opetushallitus, kunnat) (Vlasov ym., 2018; Repo ym., 2019).

Taulukko 3: Ruokakasvatuksen tavoitteiden arvioinnin ydin ja eroavaisuudet eri tasoilla. Mukailten (Vlasov ym., 2018; VRN, 2018; Repo ym., 2019)

Arvioitava taso	Ruokakasvatuksen arvioinnin pääpainopiste	Ohjaavien dokumenttien tavoitteellinen painopiste
Kansallinen / valtakunnallinen taso (Suomi)	Laki- ja säädöspohjan (VASU) ja yhdenmukaisuuden toteuttaminen	Varmistaa, että ruokakasvatus edistää lasten tasa-arvoa ja terveyttä valtakunnallisesti riippumatta asuinpaikasta tai taustasta.
Kunnallinen taso, kasvatuksen järjestäjä	Palveluiden resurssointi, laatu ja monipuolisuus	Arvioidaan varhaiskasvatuksen ja ruokapalveluiden yhteistyötä, hankintojen laatua sekä henkilöstön mahdollisuuksia toteuttaa pedagogista ruokailua.
Varhaiskasvatusyksiköt ja tiimit	Pedagogia ja toimintatavat	Arvioidaan ruokailun pedagogista suunnitelmallisuutta, ympäristön rauhaa ja tiimin yhteistä sitoutumista ruokakasvatukseen.
Yksilöt (lapset)	Vuorovaikutustilanteet ja osallisuus	Arvioidaan lapsen kokemusta, myönteisen ruokasuhteen kehittymistä ja henkilöstön sensitiivisyyttä vastata lapsen viesteihin.

Kansallisella tasolla (Taulukko 3.) ruokakasvatuksen arvioinnin keskiössä on koulutuspoliittinen ohjaus ja valtakunnallinen seuranta. Karvi painottaa, että kansallisen tason arvioinnin tulee tuottaa tietoa varhaiskasvatuksen yhdenvertaisuuden toteutumisesta koko maassa (Vlasov

ym. 2018). Ruokakasvatuksen osalta tämä tarkoittaa sen varmistamista, että jokaisella lapsella on asuinpaikasta riippumatta oikeus valtakunnallisten suositusten mukaiseen ja pedagogisesti laadukkaaseen ruokailuun. Kansallinen taso vastaa myös kriteeristöjen luomisesta, joilla ruokakasvatuksen laatua voidaan mitata yhteismitallisesti, ottaen huomioon aiemmin mainitut sosioekonomiset erot ja niiden vaikutus lasten terveyden tasa-arvoon. (Varhaiskasvatustalaki, 540/2018; VRN, 2018.)

Kunnallisella eli järjestäjätasolla (Taulukko 3.) arviointi muuttuu strategiseksi johtamiseksi ja resursoinniksi. Karvin mukaan kunnan tehtävänä on huolehtia siitä, että arviointi on suunnitelmallista ja että arviointitietoa käytetään toiminnan kehittämiseen (Vlasov ym. 2018). Kunnallisella tasolla ruokakasvatuksen tasoa tulisi arvioida tarkastelemalla varhaiskasvatuksen ja ruokapalveluiden välistä monialaista yhteistyötä. Lisäksi yhteistyötoiminnan tasoa huoltajien kanssa tulisi arvioida säännöllisin väliajoin. Laadun indikaattorina toimii tällöin kuntatasolla se, kuinka hyvin kunnan hankintapäätökset, ruuan laatu (ml. terveellisyys), henkilöstön mitoitus, vuorovaikutus eri sidosryhmienvälillä ja pedagogiset painotukset kohtaavat. Lisäksi on hyvä tarkastella tavoitteiden selkeyttä, kuten sitä onko ruokakasvatuksen tavoitteet kirjattu paikalliseen VASU:un, ja onko henkilökunta saanut ruokailukasvatukseen liittyvää täydennyskoulutusta. Kunnan on kyettävä arvioimaan, tarjoavatko sen hallinnoimat yksiköt riittävät puitteet kiireettömälle ja pedagogisesti johdetulle ruokakasvatukselle, ja miten nämä puitteet tukevat heikommassa sosioekonomisessa asemassa olevien perheiden lapsia. (VRN, 2018.)

Yksilöllisellä ja yksikötasolla arviointi tiivistyy pedagogiikan toteutukseen ja tavoitteellisuuden päivätasolla, sekä lapsen kokemuksen arviointiin. Karvi korostaa, että laatu toteutuu viime kädessä vuorovaikutuksessa: henkilöstön kyvyssä havainnoida lapsen tarpeita ja tukea tämän osallisuutta (Vlasov ym. 2018). Yksilöllisellä tasolla ruokakasvatuksen arviointi tarkoittaa sen seuraamista, miten lapsen myönteinen ruokasuhde kehittyy ja miten lapsen ääni kuuluu ruokailun suunnittelussa. Arvioinnin kohteena on henkilöstön sensitiivisyys: kyetäänkö ruokailutilanteessa tunnistamaan lapsen yksilölliset viestit nälästä, kylläisyydestä tai uuden ruoan pelosta, ja miten näitä käsitellään pedagogisesti. Tämä vaatii jatkuvaa itsearviointia ja tiimin sisäistä reflektiota siitä, onko ruokailu aito oppimistilanne vai pelkkä rutiinomainen huoltotoimenpide. Yksilötasolla tehtävässä arvioinnissa tulee lisäksi erillisesti punnita vanhempien / huoltajien kanssa yhteistyössä sovittuja lisäkäytäntöjä. (VRN, 2018.)

4 Tutkimusmenetelmät ja toteutus

Tämän tutkimuksen metodologinen lähestymistapa on monimenetelmäinen, mikä mahdollistaa ilmiön tarkastelun sekä normatiivisesta että empiirisestä näkökulmasta. Tutkimuksessa yhdistetään laadullinen asiakirja-analyysi sekä määrällistä ja laadullista aineistoa tuottava empiirinen kyselytutkimus. Triangulaatio vahvistaa tutkimuksen validiteettia, sillä ruokakasvatuksen toteutumista voidaan tarkastella samanaikaisesti useammasta tietolähteestä käsin (Tuomi & Sarajärvi, 2017; Vuori, 2026).

4.1 Tutkimusaineisto ja sen keruu

Tutkimusaineisto koostui kahdesta eri päätasosta: varhaiskasvatuksen ruokakasvatusta ohjaavista asiakirjoista ja dokumenteista, sekä empiirisestä kyselyaineistosta.

Asiakirja-analyysi kohdistui erityisesti neljään pääasialliseen ohjaavaan dokumenttiin, varhaiskasvatukseen (540/2018), Opetushallituksen varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin (2022), Valtion ravitsemusneuvottelukunnan suositukseen Terveyttä ja iloa ruoasta (VRN, 2018) sekä Hyvinkään kaupungin varhaiskasvatussuunnitelmaan (2022). Lisäksi muita ohjaavia asiakirjoja, kuten esimerkiksi YK:n lapsen oikeuksien sopimusta ja Karvin varhaiskasvatuksen laatuindikaattoreita, hyödynnettiin työssä täydentävinä lähteinä. Analyysi toteutettiin systemaattisena sisällön erittelynä (Vuori, 2026), jossa kustakin dokumentista tunnistettiin ruokakasvatusta koskevat tavoitteet, velvoitteet ja suositukset. Dokumentit luettiin kokonaisuutena, minkä jälkeen ruokakasvatuksen kannalta olennaiset kohdat poimittiin ja luokiteltiin kolmen analyysikysymyksen mukaan: mitä ruokakasvatukselta edellytetään, millä ohjauksen tasolla velvoite on asetettu, ja miten Hyvinkään paikallinen suunnitelma täydentää tai täsmentää valtakunnallisia linjauksia. Analyysin tulokset on koottu taulukkoon 4.

Empiirinen aineisto kerättiin Hyvinkään varhaiskasvatuseräyksissä työskentelevältä henkilöstöltä (varhaiskasvatuksen opettajat, sosionomit, lastenhoitajat ja yksikönjohtajat) Microsoft Forms -alustalla toteutettavalla kyselyllä alkuvuodesta 2026 (tammikuu-helmikuu). Kysely (Liite 1) piti sisällään 16 kysymystä, ja siihen vastasi kaiken kaikkiaan 53 varhaiskasvatuksessa työskentelevää henkilöä ja sen tavoitteena oli erityisesti kartoittaa varhaiskasvatuksessa työskentelevien mielipiteitä ruokakasvatuksen toteutuksen nykytilasta ja tavoitteista. Vastajien taustatietoja kuvataan tarkemmin tuloksia käsittelevän kappaleen alussa. Verkossa toteutettu kysely valittiin menetelmäksi sen helppokäyttöisyyden ja saavutettavuuden vuoksi. Se

mahdollisti mahdollisimman laajan vastaajajoukon tavoittamisen ja tarjosi anonyymin tavan arvioida omaa ammatillista osaamista, joka madalsi kynnystä tutkimukseen osallistumiseen.

4.2 Kyselyn rakenne ja analyysi

Tutkimuksen kysely rakentui kolmesta osiosta, jotka täydensivät toisiaan tarjoamalla vastauksia suoraan tutkimuksen olennaisimpiin tutkimuskysymyksiin (ks. Liite 1).

Ensimmäinen osio kartoitti vastaajan taustatiedot: koulutuksen, aikaisemman varhaiskasvatuksen työkokemuksen pituuden ja nykyisen varhaiskasvatusyksikön. Taustatiedot kerättiin, jotta voitiin tarkastella, selittävätkö koulutus tai kokemus eroja ruokakasvatuksen toteutumisessa ja motivaatiossa.

Toinen osio tarkasteli ruokakasvatuksen näkyvyyttä ja toteutuksen tasoa arjessa. Vastaajia pyydettiin arvioimaan käytännön pedagogisen toiminnan toteutumista Likert-asteikolla (1–5), mukaan lukien aistilähtöisten menetelmien käyttö, ruokailutilanteiden pedagoginen laatu ja lapsen osallisuus.

Kolmas osio kartoitti vastaajien näkemyksiä ruokakasvatuksen tavoitteista sekä menetelmäosaamista, kuten tietoisuutta Sapere-menetelmästä ja ohjaavien asiakirjojen tavoitteista. Osion lopussa oli avoin kysymys, joka antoi vastaajille mahdollisuuden kuvata aistilähtöisen ruokakasvatuksen toteutumista omassa ryhmässään omin sanoin.

4.2.1 Kyselyaineiston analyysi

Kysely sisälsi Likert-asteikollisia väittämiä (1–5, täysin eri mieltä – täysin samaa mieltä) sekä avoimen kysymyksen. Määrällinen aineisto analysoitiin kuvailevilla tilastomenetelmillä, kuten keskiarvoilla, korrelaatioilla ja prosenttiosuuksilla. Nykytilaa ja tavoitteita käsittelevistä kysymyskokonaisuuksista muodostettiin kaksi summamuuttujaa, joiden sisäinen johdonmukaisuus varmistettiin reliabiliteettianalyysillä (Cronbachin alfa). Tuloksien analysointi toteutettiin Excel- ja SPSS-ohjelmistoilla.

Avointen vastausten analysoinnissa sovellettiin aineistolähtöistä teemoittelua (Juuti & Puusa, 2020). Analyysi eteni kolmessa vaiheessa. Ensimmäisessä vaiheessa kaikki 53 vastausta luettiin kokonaisuutena useaan kertaan, jolloin muodostui yleiskuva aineiston sisällöstä ja

toistuvista ilmaisuista. Toisessa vaiheessa aineistosta tunnistettiin ilmaisuja, jotka liittyivät ruokakasvatuksen pedagogisiin käytäntöihin ja asenteisiin. Nämä ilmaisut ryhmiteltiin sisällöllisen samankaltaisuutensa perusteella kuudeksi teemaksi: maistamispakon puuttuminen ja itsemääräämisoikeus, aktiivinen kannustaminen, lasten itsenäisyys ruokailussa, aistien hyödyntäminen, aikuinen mallina sekä Sapere-menetelmän tuntemattomuus. Osa teemoista kuvaa pedagogista toimintaa (kannustaminen, itsenäisyys, aistit, malli, ei pakkoa) ja yksi teema menetelmäosaamista (Sapere tuntematon). Taulukko 9 esittää muodostetut teemat ja niiden esiintyvyyden aineistossa. Kolmannessa vaiheessa teemat koodattiin dikotomisiksi muuttujiksi (0 = teema ei esiinny vastauksessa, 1 = teema esiintyy), mikä mahdollisti niiden tilastollisen tarkastelun suhteessa määrällisiin summamuuttujiin SPSS-ohjelmistolla.

Lisäksi saatuja tutkimuksen tuloksia vertailtiin aiempiin suomalaisiin tutkimuksiin teoriaohjaavana tulkintaprosessina, jossa aiempi tutkimus toimi empiiristen tulosten tulkinnan pohjana.

5 Tulokset

5.1 Ruokakasvatuksen määrittely, ohjeistus kansallisella ja kunnallisella tasolla

Tutkimuksen ensimmäinen tutkimuskysymys koski sitä, miten ruokakasvatus on määritelty ja ohjeistettu valtakunnallisissa ohjaavissa asiakirjoissa sekä Hyvinkään kaupungin paikallisessa varhaiskasvatussuunnitelmassa. Asiakirja-analyysi kohdistui viiteen keskeiseen dokumenttiin, jotka muodostavat suomalaisen varhaiskasvatuksen nelitasoisen ohjausjärjestelmän: YK:n lapsen oikeuksien sopimukseen, varhaiskasvatukseen (540/2018), Opetushallituksen varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin (2022), Valtion ravitsemusneuvottelukunnan suositukseen Terveyttä ja iloa ruoasta (VRN, 2018) sekä Hyvinkään kaupungin varhaiskasvatussuunnitelmaan (2022).

Analyysin rajauksesta on syytä huomata, että varhaiskasvatustalouden taustalla vaikuttaa laajempi lakisääteinen kehys, johon kuuluvat muun muassa perustuslaki ja opetuslaki, ja yksilön näkökulmasta myös lapsen henkilökohtainen varhaiskasvatussuunnitelma on keskeinen asiakirja. Nämä dokumentit rajattiin tarkemman tarkastelun ulkopuolelle, koska niiden yhteys ruokakasvatukseen ohjeistukseen on epäsuora ja niitä hyödynnettiin vain täydentävinä lähteinä. Lisäksi analyysissä hyödynnettiin Karvin (2019) varhaiskasvatuksen laadun arviointia käsitteleviä indikaattoreita sen arvioimiseksi, miten Hyvinkään ruokakasvatuksen nykytila suhteutuu laadukkaan varhaiskasvatukseen kansallisiin kriteereihin. (Repo, ym., 2019) Analyysin tulokset on koottu taulukkoon 4.

Taulukko 4. Asiakirja-analyysin yhteenveto, ruokakasvatuksen ohjeistus eri tasoilla.

Asiakirja ja taso	Ohjauksen tyyppi	Ruokakasvatuksen keskeiset vaatimukset	Hyvinkää-spesifinen merkitys
YK:n lapsen oikeuksien sopimus (Unicef, 2026) – Kansainvälinen taso	Velvoittava (ratifioitu)	Artiklat 24 ja 27: lapsella on oikeus parhaaseen saatavissa olevaan terveyteen ja riittävään ravintoon. Artiklat 3 & 12: lapsen etu on ensisijainen kaikessa päätöksenteossa. lapsella on oikeus ilmaista mielipiteensä itseään koskevissa asioissa.	Asettaa pohjan, jonka mukaan ravinto ja ruokailutilanteet on järjestettävä lapsen kehitystä ja yksilöllisiä tarpeita kunnioittaen.
Varhaiskasvatuslaki 540/2018 – Kansallinen laki (Suomi)	Velvoittava / laki	2 §: Lapsen kokonaisvaltaisen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukeminen. Terveyden ja hyvinvoinnin edistäminen tasa-arvoisesti. Yksilöllinen tuki (kolmiportainen tuki 2022). Ruokailun maksuttomuus. Erilaisten kulttuurien ja ruokavalioiden huomioiminen.	Luo lakisääteisen velvoitteen yksilöllisten ravitsemustarpeiden ja uskonnollisten ruokavalioiden huomioimiselle. Perustaa myös laadunhallinnan ja jatkuvan kehittämisen velvoitteen (2 §).
Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022 – Kansallinen normatiivinen määräys	Velvoittava normatiivinen määräys	Osallisuuteen, ja yhdenvertaisuuteen pyrkiminen. (s34). Omatoiminen ruokailu ja annostelun opettelu. Kiireetön ilmapiiri ja ruokarauha. (s, 35 & 52) Eri aistien käyttö ruoan tutkimisessa. Kestävän kehityksen ja eri kulttuurien huomiointi. (s.52–53) Ruokailu nostettu keskeiseksi osaksi päivän pedagogista toimintaa (s.25)	Kansallinen VASU velvoittaa aistilähtöisyyteen ja lapsen osallisuuteen.
Terveyttä ja iloa ruoasta – Kansallinen suositus THL	Suositus	3 ateriaa päivässä (aamiainen, lounas, välipala). Lautasmallin mukainen ravitsemus. Aikuinen malliruokailijana. Varhaiskasvatuksen ruokakasvatuksen rooli erityisesti tasa-arvon näkökulmasta.	Korostaa varhaiskasvatuksen yhteiskunnallista merkitystä tasa-arvoistajana. Antaa konkreettiset ravitsemukselliset raamit, joiden sisällä pedagoginen ruokakasvatus tapahtuu.

Asiakirja ja taso	Ohjauksen tyyppi	Ruokakasvatuksen keskeiset vaatimukset	Hyvinkää-spesifinen merkitys
Hyvinkään kaupungin varhaiskasvatussuunnitelma 2022 - Kunnallinen ohjaus	Pedagoginen ohjaus-asiakirja kuntatasolla	Kaikki kansalliset vaatimukset + kolme paikallista lisäystä: (1) Lapsen osallisuus ruokailutilanteissa (s. 17,23, 33). (2) Päivittäisten ruokailuhetkien hyödyntäminen vuorovaikutushetkinä (s 27), (3) Yhteistyötä tehdään ruokapalveluiden kanssa, kulttuuriset ja ympäristöasiat nostettu vahvasti esiin (s.29–30). Aistien hyödyntämistä pedagogiikassa korostettu vahvasti (vaikka ei suoraa Sapere mainintaa) (s.14, 27, 42)	Täydentää valtakunnallisia perusteita paikallisilla painotuksilla. Se ei ole vapaaehtoinen lisä, vaan ohjaava dokumentti, joka määrittelee ja nostaa esiin Hyvinkään henkilöstön prioriteetteja.

Asiakirja-analyysin ensimmäinen keskeinen havainto on ohjausjärjestelmän sisäinen johdonmukaisuus. Kansainvälisestä lapsen oikeuksien sopimuksesta kansalliseen lakiin, suosituksiin ja paikalliseen suunnitelmaan kulkee selkeä linja, jossa jokainen taso tarkentaa edellistä. Ruokakasvatus ei siis näyttäyty vain irrallisena toimintona vaan osana lapsen kokonaisvaltaista oikeutta hyvinvointiin, osallisuuteen ja yksilölliseen kohtaamiseen. Tärkeää on myös se, ettei yksikään tarkastelluista dokumenteista ole ristiriidassa toistensa kanssa vaan ne muodostavat loogisesti etenevän ketjun. (Toivonen, 2019; Vlasov ym., 2018.)

Analyysin toinen ja tutkimuksen kannalta olennaisin havainto koskee Hyvinkään paikallisen suunnitelman suhdetta valtakunnallisiin asiakirjoihin. Hyvinkään VASU (2022) ei ainoastaan toista kansallisia vaatimuksia, vaan tekee kolme merkittävää täsmennystä. Ensinnäkin se kytkee ruokakasvatuksen eksplisiittisesti kestäväen elämäntavan periaatteisiin: ruokailuun liittyvä vastuullisuus, kohtuullisuus ja säästeliäisyys mainitaan konkreettisinä taloudellisen kestävyys-tavoitteina. Toiseksi suunnitelma korostaa yhteistyötä ateriapalveluista vastaavien tahojen kanssa, mikä laajentaa ruokakasvatuksen vastuun pelkkää kasvatushenkilöstöä laajemmalle. Kolmanneksi lapsen osallisuus ja itsemääräämisoikeus ruokailussa on kirjattu henkilöstön toimintaperiaatteisiin, ja yksilöllisten tarpeiden huomiointi ruokailutilanteessa nostetaan esiin erikseen. Nämä täsmennykset luovat kasvattajille selkeämmän paikallisen odotuksen kuin

kansallinen taso yksin, vaikka menetelmävalinnat jätetäänkin avoimiksi. (Hyvinkään kaupunki, 2022; Opetushallitus, 2022.)

Asiakirja-analyysin kolmas havainto koskee ohjeistuksen ja käytännön välistä mahdollista kuilua. Tarkasteltujen asiakirjojen perusteella Hyvinkään kaupunki (2022) on asettanut itselleen korkeammat ruokakasvatuksen standardit kuin pelkkä laki edellyttäisi: kestävä elämäntavan periaatteet, aistien hyödyntäminen, ateriapalveluyhteistyö ja lapsen itsemääräämisykyys ruokailussa on kirjattu konkreettisiksi odotuksiksi.

5.2 Ruokakasvatuksen pedagogisten tavoitteiden toteutuminen Hyvinkään varhaiskasvatuksessa

Seuraavaksi tarkastellaan, miten ohjaavissa asiakirjoissa määritellyt tavoitteet ja periaatteet toteutuvat Hyvinkään varhaiskasvattajien itsearvioidun toiminnan ja näkemysten perusteella. Tähän tutkimuskysymykseen vastattiin sähköisellä kyselyllä, jonka vastaajajoukko (vastaajamäärä n = 53) koostui tulosten perusteella kokeneista varhaiskasvatuksen ammattilaisista.

Valtaosalla (86,8 %) vastaajista oli takanaan yli viiden vuoden työkokemus alalta (Taulukko 5). Koulutustaustaltaan suurin osa vastaajista (64,2 %) oli varhaiskasvatuksen opettajia. Varhaiskasvatuksen lastenhoitajia oli 18,9 % ja loput vastaajista olivat varhaiskasvatuksen erityisopettajia, sosionomeja tai apulaisjohtajia ja johtajia. Koska vastaajajoukko painottuu vahvasti opettajiin, on tuloksia tulkittaessa syytä huomioida heidän keskeinen roolinsa varhaiskasvatuksen pedagogisessa suunnittelussa ja opetuksen toteuttamisessa.

Taulukko 5. Kyselyn vastaajat, koulutus ja työkokemus.

Ammattinimike	Työkokemus varhaiskasvatuksessa		Määrä	Osuus vastaajista
	alle 5v	yli 5v		
Varhaiskasvatuksen opettaja	3	31	34	64.2 %
Varhaiskasvatuksen lastenhoitaja	2	8	10	18.9 %
Varhaiskasvatuksen sosionomi	2	2	4	7.5 %
Muut: johtajat + 1 erityisopettaja	–	5	5	9.4 %
Kaikki yhteensä	7 (13.2 %)	46 (86.8 %)	53	

Vastaajista suurin osa ($n = 35$, 66 %), ei ollut saanut erillistä ruokakasvatuskoulutusta (Kuvio 3.). Tulos on huomionarvoinen, sillä Hyvinkään VASU (2022) edellyttää henkilöstöltä aktiivista ja tavoitteellista ruokakasvatusta osana laaja-alaista osaamista sekä kestävän elämäntavan periaatteiden toteuttamista arjessa (Hyvinkään kaupunki, 2022).



Kuvio 3. Erillistä ruokakasvatuskoulutusta saaneiden osuus ($n = 53$).

5.3 Ruokakasvatuksen tavoitteet ja käytännön toteutus

Ruokakasvatuksen tavoitteita ja käytännön toteutumista analysoitiin kahden summamuuttujan (PEDA_SUMMA & TAVOITTEET_SUMMA) avulla, jotka muodostettiin kyselyn 5-portaisista Likert-asteikon väittämistä (Taulukko 6). Väittämät arvioitiin kyselyn vastaajien toimesta 1 (Täysin eri mieltä) – 5 (Täysin samaa mieltä) asteikolla ja niiden avulla haluttiin tutkia sitä miten tärkeiksi varhaiskasvatuksessa työskentelevät henkilöt kokevat ruokakasvatuksen tavoitteet ja kuinka hyvin tällä hetkellä ruokakasvatus toteutuu.

Taulukko 6. Kyselyn väittämien vastausten jakaumat ja keskiarvot, jaettuna per rakennetut summuuttajat (n = 53).

Väittämä	KA	SD	Eri mieltä (1–2)	Neutraali (3)	Samaa mieltä (4–5)
PEDA_SUMMA – Pedagogiset käytännöt $\alpha = 0.707$ 4 väittämää (2 poistettu)					
Ruokakasvatus on luonteva osa päivittäistä toimintaa	4.68	0.61	–	8 %	92 %
Lapsia osallistetaan ruuan valmistukseen / esikäsittelyyn	2.58	0.89	55 %	28 %	17 %
Ruokailutilanteet ovat rauhallisia, keskitytään syömiseen	3.58	0.89	11 %	28 %	60 %
Ruuan alkuperästä keskustellaan lasten kanssa aktiivisesti	2.96	1.00	31 %	42 %	29 %
Lasten itsenäisyyttä ottaa itse ruokaa edistetään (Poistettu)	4.09	0.99	9 %	15 %	75 %
Perheiden kanssa keskustellaan ruokailutottumuksista (Poistettu)	3.68	0.89	9 %	32 %	59 %
TAVOITTEET_SUMMA – Ruokakasvatuksen tavoitteet $\alpha = 0.671$ 5 väittämää					
Terveys – terveelliset ja monipuoliset ruokatottumukset	4.68	0.51	–	2 %	98 %
Kulttuuri – ruokakulttuuriin ja eri tapoihin tutustuminen	3.68	0.98	8 %	34 %	59 %
Ympäristö – kestävän kehityksen periaatteet	4.57	0.64	–	8 %	92 %
Tunteet – iloinen ja myönteinen suhde ruokaan	4.70	0.50	–	2 %	98 %
Taidot – syömis- ja ruuanvalmistustaidot	3.92	0.83	4 %	21 %	76 %

Väriyty: vihreä ≥ 4.5 (erittäin korkea), keltainen 3.5–4.4 (kohtalainen) ja punainen < 3.5 (matala). Arvoasteikko 1-5

Summamuuttujien käyttö ja johdonmukaisuus varmistettiin Cronbachin alfa -kertoimella (Taulukko 7.), jonka yleisesti hyväksyttävänä alarajana pidetään arvoa ”.700” (Mittaaminen: Mittarin luotettavuus, 2026).

Ensimmäinen summamuuttuja, Pedagogiset käytännöt (PEDA_SUMMA), mittaa ruokakasvatuksen toteutumista päiväkodin arjessa, eli ruokakasvatuksen käytännön toiminnan tasoa. Alkuperäisestä kuuden väittämän kokonaisuudesta poistettiin kaksi heikosti yhteensopivaa

väittämää: "Lasten itsenäisyyttä ja taitoa ottaa itse ruokaa edistetään ruokailutilanteessa" sekä "Perheiden kanssa käydään säännöllisesti keskustelua lapsen ruokailutottumuksista ja tavoitteista". Poistojen jälkeen alfakerroin nousi .667:stä hyväksyttävälle tasolle (.707). Itsenäisen annostelun väittäjä erottui muista todennäköisesti siksi, että tämän käytännön yleisyys saattaa olla hyvin paljon yksikkökohtaista.

Toinen summamuuttuja, Ruokakasvatuksen tavoitteet (TAVOITTEET_SUMMA), kuvaa kasvattajien ruokakasvatukselle asettamia tavoitteita: terveyttä, ympäristöarvoja, kulttuuria, tunteita ja taitoja. Kaikki viisi väittämää säilytettiin summamuuttujassa, vaikka SPSS:stä saatu Cronbachin alfa (.671) jäi hieman alle .700 rajan. Kokonaisuus katsottiin sisällöllisesti perustelluksi, sillä tulos jäi hyvin lähelle yleisesti Cronbachin alfalle hyväksyttyä 0.7:n tasoa (Valkeinen, 2025; Cucos, 2026). Taitoon liittyvä kyselyn väittäjä ($r = .236$) korreloi muita heikommin kokonaisuuden kanssa. Tällä voi olla yhteyttä siihen, että teknisten taitojen harjoittaminen mielletään erillisenä osa-alueena suhteessa laajempiin asenteellisiin ja arvopohjaisiin tavoitteisiin.

Taulukko 7. Cronbachin alfan reliabiliteettianalyysi — PEDA_SUMMA ja TAVOITTEET_SUMMA.

Summamuuttujat	α	Väittämiä	Poistetut väittämät	Perustelu
PEDA_SUMMA – Pedagogiset käytännöt	.707	4 / 6	Lasten itsenäinen annostelu & Perheiden kanssa keskustelu ruokailutottumuksista	poistot nostivat korrelaation hyväksyttävälle tasolle
TAVOITTEET_SUMMA – Ruokakasvatuksen tavoitteet	.671	5 / 5	Ei muutoksia	kokonaisuus säilytettiin, korrelaatio lähellä .7 rajaa.

Summamuuttujien kuvailevat tilastot ($n = 53$) on esitetty taulukossa 8. Vastajat suhtautuivat ruokakasvatuksen tavoitteisiin erittäin myönteisesti ($M = 4.41$). Havaittu pieni hajonta ($SD .50$) viittaa siihen, että varhaiskasvatusyksiköissä jaetaan samanlaisia perusarvoja ja myös ruokakasvatuksen tavoitteet koetaan tärkeiksi. Erityisesti terveyteen, tunteisiin ja ympäristöön liittyvät tavoitteet korostuivat vastauksissa. Myös havaittu vaihteluväli 3–5 tavoitteiden kohdalla kertoo siitä, että tavoitteet koettiin lähtökohtaisesti tärkeiksi.

Pedagogisten käytäntöjen toteutuminen arjessa sai selvästi maltillisemman arvion ($M = 3.45$, $SD = 0.63$). Suurempi hajonta osoittaa, että konkreettisten menetelmien, kuten lasten osallistamisen ja ruuasta keskustelun käytössä oli enemmän eroja yksilöiden ja yksiköiden välillä. Keskeinen havainto on, että ruokakasvatuksen arvostus (tavoitteet) on selvästi korkeammalla kuin sen käytännön toteutustaso arjessa.

Taulukko 8. Summamuuttujien kuvailevat tilastot (vastaajien määrä = 53).

Summamuuttuja	Vaihteluväli	Keskiarvo	SD	Vinous
TAVOITTEET_SUMMA – Ruokakasvatuksen tavoitteet	3.00–5.00	4.41	.50	–.96
PEDA_SUMMA – Pedagogiset käytännöt	2.00–4.75	3.45	.63	–.21

5.4 Koulutuksen merkitys

Kaikista vastaajista ($n = 53$) 67,9 % ei ollut saanut aiempaa erillistä ruokakasvatuskoulutusta. Mann-Whitney U -testillä selvitettiin, vaikuttaako aikaisemmin saatu ruokakasvatukseen keskittynyt vastaajan koulutus ruokakasvatuksen toteutumisen tason arviointiin (PEDA_SUMMA) tai pedagogisten tavoitteiden arvostukseen (TAVOITTEET_SUMMA). Koulutusta saaneiden ($n = 18$) ja kouluttamattomien ($n = 35$) välillä ei havaittu tilastollisesti merkitseviä eroja pedagogisten käytäntöjen ($U = 303,5$, $p = .828$), eikä ruokakasvatuksen tavoitteiden ($U = 301,0$, $p = .789$) osalta. Tulokset voidaan tulkita siten, että erillisen koulutuksen saaminen tai koulutuksen puuttuminen ei ole yhteydessä ruokakasvatuksen toteutumiseen yksiköissä.

Tulokset voidaan tulkita siten, että varhaiskasvatushenkilöstön sitoutuminen ruokakasvatukseen ja sen arjen toteutukseen on Hyvinkäällä samanlaista riippumatta siitä, onko työntekijä osallistunut erilliseen ruokakasvatuskoulutukseen. Tämä voi kertoa ruokakasvatuksen vakiintuneesta asemasta osana varhaiskasvatuksen yleistä pedagogista osaamista, vaikka varsinaista erillistä koulutusta asian tiimoilta ei ole pidetty.

5.5 Ruokakasvatuksen tavoitteiden ja pedagogisten käytäntöjen välinen yhteys

Tavoitteellisten arvojen (TAVOITTEET_SUMMA) ja käytännön arjessa näkyvän pedagogiikan (PEDA_SUMMA) yhteyttä selvitettiin Pearsonin tulomomenttikorrelaatiokertoimen avulla. Käytännössä tällä testillä haluttiin tarkastella ja selvittää sitä, kokevatko ne henkilöt, joilla on hyvä asenne ruokakasvatuksen tavoitteita kohtaan myös käytännön toteutuksen paremmaksi tai huonommaksi yksiköissä.

Tulosten mukaan ruokakasvatuksen tavoitteiden ja pedagogisten käytäntöjen välillä oli heikko positiivinen korrelaatio ($r = .264$, $p = .056$). Käytännössä saatu tulos tarkoittaa sitä, että vastaajat, jotka pitivät ruokakasvatuksen tavoitteita korkeassa arvossa, arvioivat myös käytännön toteutuksen laadun korkeammaksi omassa yksikössään. Havaittu yhteys on kuitenkin heikko ja jää hieman tilastollisen merkitsevyysrajan ulkopuolelle ($p = .056$), minkä vuoksi tulosta voidaankin tulkita vain suuntaa antavana, eikä tilastollisesti yleistettävänä. Havaittu yhteys on kuitenkin vähäinen, tuloksissa havaittu yhteys selittää vain noin 7 prosenttia ($r^2 = .070$) pedagogisen toteutuksen vaihtelusta. Loput 93 prosenttia johtuvat muista tekijöistä, kuten mahdollisesti esimerkiksi käytössä olevista resursseista ja menetelmäosaamisesta. Saatu P-arvo .056 on juuri yleisesti käytetyn merkitsevyysrajan (5 %) yläpuolella, mikä tarkoittaa, ettei tulosta voida tilastollisesti yleistää täydellä varmuudella. Voidaan kuitenkin pohtia niin, että jos aineistossa olisi ollut enemmän vastaajia, yhteys olisi saattanut ylittää merkitseväksi, sillä selkeä suunta vastauksissa on nähtävissä.

5.6 Ruokakasvatus arjessa kasvattajien sanoin

Kyselyn avoimen vastauksen sisällönanalyysissä tunnistettiin kuusi toistuvaa teemaa, jotka kuvaavat kasvattajien ruokakasvatukseen liittyviä käytäntöjä ja menetelmäosaamista vapain sanoin. (Taulukko 9). Esiitetty kysymys, johon vastattiin avoimesti, oli ” Miten aistilähtöinen ruokakasvatus ja Sapere-menetelmän periaatteet näkyvät ja toteutuvat ryhmänne arjessa ja ohjatuissa toimintahetkissä?”, lisäksi Sapere teemaa avattiin lyhyesti kyselylomakkeessa kuvaamaan menetelmään liittyvää toimintaa.

Taulukko 9. Avoimesta kysymyksestä muodostetut teemat, sekä niiden esiintyvyys.

Teema	Teeman kuvaus	Esiintyminen %
Maistamisen vapaaehtoisuus	Maistamispakon puute ja lapsen itsemääräämisoikeus.	52.8 % (28)
Kannustaminen	Aktiivinen rohkaisu, kehuminen ja positiivinen ilmapiiri.	50.9% (27)
Itsenäisyys	Lapsi saa itse annostella ruokansa tai muuten osallistua ruuan valmisteluun.	41.5% (22)
Aistit	Lapsen aistien käyttöä ruokailutilanteissa tuetaan.	32.1% (17)
Malli	Aikuiset / henkilökunta toimii esimerkkinä ruokailutilanteissa.	15.1% (8)
Sapere	Sapere aiheena ei ole tuttu, tai lisäkoulutuksella yksikköön voisi olla tarvetta.	32.1% (17)

Yleisin havaittu teema oli maistamispakon puuttuminen (ml. vapaaehtoisuus) ja lapsen itsemääräämisoikeus (52,8 %), mikä kertoo lapsilähtöisen lähestymistavan vakiintumisesta. Vastajat kuvasivatkin hyvin vakiintuneita käytäntöjä tämän teeman ympärillä:

”Aistilähtöinen ruokakasvatus ja Sapere-menetelmä näkyvät arjessamme siten; että lapset saavat tutustua ruokiin kaikkia aisteja käyttäen ilman maistamispakkoa. Lapsen oma uteliaisuus; aktiivinen osallistuminen ja oikeus omiin mieltymyksiin ovat toiminnan keskiössä. Aikuiset tukevat positiivista ja kannustavaa ilmapiiriä toimimalla mallina.” (Vastaaja 19)

”Lapsille tarjotaan kaikkea ruokaa; mutta lapsi voi itse määritellä; kuinka paljon ja mitä ruoka-aineita syö. Lapsia kannustetaan maistamaan kaikkea; mutta pakkoa ei ole.” (Vastaaja 29)

Lähes yhtä usein nousi esiin maininnat aktiivisesta kannustamisesta ja myönteisen ilmapiirin

rakentaminen (50,9 %). Kannustamisen teema ilmeni vastauksissa monin tavoin. Vastaajat kuvasivat myönteistä ilmapiiriä ja lapsen rohkaisemista ilman pakkoa:

"Kannustetaan olemaan rohkea ja kannustetaan maistamaan. Ei ole pakko syödä." (Vastaaja 17)

"Pyritään luomaan positiivinen ilmapiiri niin ruokailuissa kuin niissäkin tilanteissa, joissa puhutaan ruuasta." (Vastaaja 10)

Lasten itsenäistä osallistumista ruokailuun ja valmisteluun kuvasi 41,5 % vastauksista. Näissä vastauksissa korostui erityisesti itsenäinen osallistuminen, ei niin paljoa ruokailutilanteeseen liittyvät valmistelut:

" Lapset saavat itse vaikuttaa ruuan määrään" (Vastaaja 30)

" toteutuu siten; että lapset tietävät, että heillä on oikeus itse valita mitä lautaselleen ottaa. Rohkeudesta maistaa jotain outoa peukutetaan ja kehutaan." (Vastaaja 53).

Molemmat aistien hyödyntäminen ruokailutilanteissa sekä Sapere- termin tuntemattomuus mainittiin 32,1 %:ssa vastauksista. Aistien hyödyntäminen erottui kommentoinneissa selkeästi, esimerkiksi vastaaja 47 kuvasi asiaa näin:

"Aistilähtöinen ruokakasvatus on arkipäivää; mutta Sapere-menetelmä tuntematon." (Vastaaja 47)

Lisäksi Sapere-menetelmän tuntemattomuus nousi selkeästi esiin useissa vastauksissa:

"En ole kuullutkaan koko menetelmästä." (Vastaaja 35)

"Menetelmä täysin vieras meille." (Vastaaja 48)

"Sapere-menetelmä on itselleni täysin uusi. Täytyy tutustua." (Vastaaja 28)

Lisäksi eräs vastaaja korosti Sapere käytäntöjen puutetta kommentoimalla:

”Olen yrittänyt tuoda Saperea kahteen päiväkotiin ja useampaan ryhmään mutta ”liikaa vai-
vaa”. (Vastaja 13)

Harvimmin, vain 15,1 %:ssa vastauksista, nousi esiin aikuisen toimiminen esimerkkinä ruo-
kailutilanteissa, vaikka toki kannustaminen voidaan nähdä tähän ryhmään osittain rinnastetta-
vissa olevana.

*”Kaikkea otetaan mutta lapsi päättää mitä syö ja minkä verran. Kasvattaja esimerkkiruokaili-
jana läsnä.”* (Vastaja 24.)

Teemojen luokittelujen ja vastausten läpikäynnin jälkeen tahdottiin tarkemmin tutkia teemo-
jen yhteyttä pedagogisen toteutuksen ja tavoitteiden arviointiin. Tällä testillä pyrittiin tunnis-
tamaan sitä, että korostuvatko tietyt teemat avoimissa vastauksissa esimerkiksi henkilöillä,
jotka ovat arvioineet puutteita toteutuksessa. Tulosten pohjalta sekä kannustaminen että Sa-
pere-menetelmän tuntemattomuus valittiin tarkempaan tilastolliseen tarkasteluun, sillä ne kyt-
keytyivät suoraan tutkimuksen keskeisiin tutkimuskysymyksiin ja niissä havaittiin suuntaa an-
tavia yhteyksiä. Näiden kahden teeman yhteyttä summamuuttujiin käsitellään tarkemmin seu-
raavan kappaleen tuloksissa. Muiden teemojen osalta tarkempaan analysointia ei tehty, sillä
tilastollisesti merkittäviä yhteyksiä ei löytynyt, kun kaikkia saatuja teemoja vertailtiin tutki-
muksen aineistosta rakennettuihin summamuuttujiin.

Lisäksi Teemataulukon ulkopuolelle jäi kaksi yksittäistä vastausta, jotka eivät muodostaneet
omaa erillistä teemaansa, mutta jotka ovat tutkimuskysymysten kannalta erityisen merkityk-
sellisiä, sillä toinen niistä korosti asenteellisia eroavaisuuksia ja toinen kasvattajan roolia esi-
merkkiruokailijana:

*” Ruokakasvatuksessa on hyvin eriäviä näkemyksiä työntekijöille ja aihe herättää tunteita.
Vain harvoin päästään aivan yhteiselle linjalle; yleensä eri toimintatavat näkyvät ainakin jol-
lakin tavalla. ”* (Vastaja 52)

*”Huomioimme ruuan kanssa haasteita kokevien lasten erityistarpeet yhdessä sovituin mene-
telmin. Kasvattaja esimerkkiruokailijana läsnä”.* (Vastaja 24)

5.6.1 Teemojen yhteys summamuuttujiin

Teemojen ”kannustaminen” ja ”sapereteema ei tuttu” yhteyttä summamuuttujiin selvitettiin Mann-Whitney U -testillä vertaamalla teeman maininneiden ja muiden vastaajien eroja pedagogisten käytäntöjen ja tavoitteiden summamuuttujien keskiarvoissa. Menetelmä soveltuu hyvin pienten aineistojen ryhmävertailuihin, joissa normaalijakaumaoletusta ei voida varmistaa (Field, 2013).

Kannustamisen teeman maininneet vastaajat erosivat tilastollisesti merkitsevästi muista vastaajista sekä pedagogisten käytäntöjen ($U = 457,0$, $p = .027$) että ruokakasvatuksen tavoitteiden ($U = 467,5$, $p = .016$) osalta. Molemmissa tapauksissa kannustamisen maininneet arvioivat sekä käytännön toteutumisen että tavoitteiden tärkeyden korkeammaksi kuin muut vastaajat. Tulos viittaa siihen, että kannustava pedagoginen asenne ei ole vain sanoja, vaan sillä on myös mitattava yhteys myös käytännön toimintaan.

Sapere-menetelmän tuntemattomuuden (koulutuksen/tiedon puutteen) yhteyttä summamuuttujiin testattiin samalla menetelmällä. Tulokset osoittivat suuntaa antavan yhteyden pedagogisten käytäntöjen (PEDA_SUMMA) summamuuttujaan ($p = .065$): vastaajat, joille menetelmä ei ollut tuttu, arvioivat oman yksikkönsä pedagogisen ruokakasvatuksen tason matalammaksi kuin ne, joille se oli tuttu. (Taulukko 10.) Tulos jää kuitenkin hieman tilastollisen merkitsevyysrajan (.05) ulkopuolelle, minkä vuoksi sitä voidaan tulkita vain suuntaa antavana. Tämän havaitun trendin tilastollinen vahvistaminen edellyttäisi suurempaa kerättyä tutkimusaineistoa. Ruokakasvatuksen tavoitteiden (TAVOITTEET_SUMMA) arvostukseen menetelmätuntemuksella ei ollut tilastollista yhteyttä ($p = .173$). Kaikki vastaajat pitivät tavoitteita yhtä tärkeinä riippumatta Sapere-tuntemuksesta, mikä viittaa siihen, että osaamisvaje ei heijastunut asenteisiin vaan ainoastaan käytäntöihin.

Taulukko 10. SPSS pedagogisen toteutuksen tason arviointi (PEDA_SUMMA) ja tavoitteiden prioriteetit (TAVOITTEET_SUMMA) suhteessa Sapere-menetelmän tietoon.

Summamuuttuja	p (2-suuntainen)	Tulos (Sapere menetelmän tietoisuuden merkitys)
PEDA_SUMMA – Pedagogiset käytännöt	.065	Säilytetään nollahypoteesi, tulos lähellä 5 % rajaa. Yhteys havaittavissa.
TAVOITTEET_SUMMA – Ruokakasvatuksen tavoitteet	.173	Säilytetään nollahypoteesi, ei selvää yhteyttä.

5.7 Tulosten yhteenveto

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että Hyvinkään varhaiskasvatuksessa ruokakasvatuksen tavoitteet on sisäistetty erittäin hyvin, ja ne vastaavat valtakunnallisten ohjaavien asiakirjojen vaatimuksia riippumatta siitä minkälaisen koulutustaustan varhaiskasvatuksessa työskentelevä henkilöstö omaa. Valtakunnalliset varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2022) sekä Valtion ravitsemusneuvottelukunnan (2018) suositukset velvoittavat varhaiskasvatusta luomaan lapselle myönteisen suhteen ruokaan ja edistämään terveellisiä elämäntapoja. Tämän tutkimuksen aineistossa vastaajien asenne näitä tavoitteita kohtaan oli poikkeuksellisen myönteinen ($M = 4,40$, $SD = 0,50$), mikä osoittaa Hyvinkään varhaiskasvatusyksiköissä vallitsevan vahvan ja jaetun arvopohjan. Erityisesti terveyteen, tunteisiin ja ympäristöön liittyvät tavoitteet korostuivat vastaajien arvioissa, mikä heijastaa asiakirjojen tavoitetta kokonaisvaltaisesta hyvinvoinnista.

6 Pohdinta

6.1 Arvot ja asenteet ohjauksen toteutumisessa

Tämän tutkimuksen tuloksissa korostuvat Hyvinkään varhaiskasvatuksessa työskentelevien kasvattajien erityisen myönteiset asenteet ruokakasvatuksen tavoitteita kohtaan. Tämä korkea motivaatio tukee valtakunnallisen ja paikallisen varhaiskasvatussuunnitelman asettamia tavoitteita. Aiemmat tutkimukset ovat tunnistaneet haasteita siinä, että kontrolliin ja pöytätapoihin painottuva puhe saattaa haitata lapsen ruokailuun liittyvää kehitystä, uteliaisuutta ja autonomian tunnetta (Talvia ym., 2021; Tilles-Tirkkonen, 2016; Alsharairi & Somerset, 2015; Higgs, 2015; Railo, 2024). Tämän tutkimuksen valossa Hyvinkäällä on tapahtunut myönteinen käänne, sillä yli puolet vastaajista (52,8 %) nimesi maistamisen vapaaehtoisuuden toiminnaksi varhaiskasvatustyksiköissään ja noin puolet (50,9 %) kertoi kannustavansa lapsia aktiivisesti kokeilemaan uusia ruokia ilman maistamispakkoa. Nämä tulokset ovat linjassa VASU:n (2022) itsemääräämisoikeutta korostavien tavoitteiden kanssa ja osoittavat, että painostavasta kehottamisesta ja kontrollista on siirrytty kohti lapsen omien nälkä- ja kylläisyysviestien kunnioittamista. Tämä on hyvä kehityssuunta, sillä syömään painostamisen on todettu olevan yhteydessä esimerkiksi vähäisempään kasvisten ja marjojen kulutukseen (Kähkönen, 2022).

Valtakunnallinen VASU korostaa osallisuuden, yhdenvertaisuuden ja tasa-arvon periaatteita toimintakulttuurin kehittämisessä. Tähän periaatteeseen peilaten on merkittävää, että kannustamisen teemaa korostaneet vastaajat arvioivat myös pedagogisen toteutuksen laadun korkeammaksi. Havainto on linjassa VRN:n (2018) suosituksen kanssa, jonka mukaan aikuisen myönteinen malli ja ohjaava asenne ovat keskeisiä tekijöitä lapsen ruokasuhteen rakentumisessa. Kannustava pedagoginen asenne näyttää siis olevan yhteydessä myös toiminnan laatuun (Opetushallitus, 2022).

Aikaisemmat tutkimukset korostavat lisäksi lapsen kuulemisen ja osallisuuden merkitystä ruokailuun liittyvässä puheessa ja toiminnassa (Ojansivu, Sandell & Lagström, 2014). Hyvinkäällä lapsen kuuleminen toteutui hyvin ruokailutilanteessa: lasten itsenäisyyttä ja taitoa ottaa itse ruokaa edistettiin keskimäärin hyvin (ka 4.1). Valmistavien toimenpiteiden arvioinnissa havaittiin kuitenkin selkeä negatiivinen poikkeama sillä 55 prosenttia kaikista kyselyyn vastanneista oli täysin tai osittain eri mieltä kyseisen osa-alueen toteutumisesta käytännössä. Tämä tulos viittaa siihen, että osallisuus painottuu suurelta osin ruokakasvatuksen suhteen itse ruokailutilanteeseen. Tämä havainto herättääkin kysymyksen siitä, mielletäänkö osallisuus varhaiskasvatuksen arjessa vieläkin ruokailuhetken rajoittuvaksi suoritukseksi kuin koko

päivän pituiseksi kokonaisvaltaiseksi pedagogiseksi mahdollisuudeksi. Valtakunnallinen VASU (2022) määrittelee selkeästi, että hoitotilanteet ovat aina samanaikaisesti kasvatus- ja opetustilanteita. Ruuan valmistukseen ja esikäsittelyyn osallistuminen olisi yksi konkreettinen esimerkki tästä periaatteesta, sillä siinä yhdistyy olennaisten elämäntaitojen, osallisuuden ja ruokasanaston oppimisen kannalta olennaisia piirteitä. Tutkimushavainto, jonka mukaan juuri tämä osa-alue sai arvioijien puolesta heikoimman keskiarvon (ka 2.58), on siten suoraan ristiriidassa VASU:n pedagogisen peruseriaatteen kanssa.

Karvin (2019) prosessilaatuun perustuvasta näkökulmasta kyse on rakenteellisesta puutteesta, sillä jos kasvatushenkilöstöllä ei ole yhteistä ymmärrystä siitä, mitä laaja-alainen ruokakasvatus arjessa tarkoittaa, yksittäisten käytäntöjen laatu jää sattumanvaraiseksi. Ilmiö on tunnistettu myös ruotsalaisissa päiväkodeissa: Sepin ja Höijerin (2016) mukaan ruoan hyödyntäminen oppimisen välineenä edellyttää kokonaisvaltaista ymmärrystä sen roolista arjessa sekä organisaation tukea ja kasvattajan omaa varmuutta kohdata lapsi aktiivisena toimijana.

6.2 Ohjaavien asiakirjojen ja käytännön toteutuksen välinen suhde

Vaikka kansallisten ohjaavien asiakirjojen, varhaiskasvatuslain (540/2018), varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2022), valtion ravitsemussuosituksen (2018) ja Hyvinkään paikallisen varhaiskasvatussuunnitelman (2022) keskeiset ruokakasvatuksen tavoitteet on omaksuttu hyvin, niiden siirtyminen käytännön pedagogisiksi teoiksi vaihtelee osa-alueittain. Tutkimuksen tulosten perusteella tavoitteiden mukainen pedagoginen toiminta toteutuu aktiivisimmin niillä kasvattajilla, jotka hyödyntävät työssään positiivista kannustamista (Taulukko 7). Avoumissa vastauksissa korostunut kannustamisen teema oli myös tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä korkeampiin arvioihin pedagogisessa toteutuksessa ($p = 0,027$). Tämä viittaa siihen, että kannustava vuorovaikutus on yksi positiivinen tekijä, jonka kautta asiakirjojen vaatima pedagoginen laatu konkretisoituu arjen tilanteisiin. Tätä samaa havaintoa tukevat myös valtion ravitsemussuositukset korostaessaan ohjaavan aikuisen merkitystä ruokakasvatuksessa (VRN, 2018).

Ohjaavien asiakirjojen ja käytännön toteutuksen välistä suhdetta tarkasteltaessa on syytä nostaa esiin kaksi heikoiten toteutunutta osa-aluetta: lasten osallistaminen ruuan valmistukseen ja esikäsittelyyn (ka 2.58) sekä ruuan alkuperästä keskusteleminen lasten kanssa (ka 2.96).

Nämä tulokset viittaavat siihen, että ruokakasvatus mielletään käytännössä yhä usein

pääasiassa itse ruokailutilanteessa tapahtuvaksi toiminnaksi. Molemmat huonon arvioinnin saaneet osa-alueet edellyttävät kuitenkin toteutuakseen pedagogista suunnittelua ja aikaa myös ruokailuhetken ulkopuolella, esimerkiksi ruokien kulttuurisista taustoista keskustelusta tai ruuanvalmistuksen suunnittelua yhdessä lasten kanssa. Ruuan alkuperästä käytävän keskustelun vähäisyys on erityisen huomionarvoista Hyvinkään kontekstissa, sillä kaupungin oma varhaiskasvatussuunnitelma nostaa kestäväen kehityksen ja ympäristöarvojen tukemisen selkeäksi paikalliseksi painotukseksi (Hyvinkään kaupunki, 2022). Lisäksi kansallisen tason näkökulmasta vähäinen toteutuminen ruokailuun liittyvissä valmistelevissa toimenpiteissä on ristiriidassa varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden periaatteen kanssa, jonka mukaan hoitotilanteet ovat aina samanaikaisesti kasvatusta- ja opetustilanteita, myös ruuan valmistaminen voidaan laskea tähän mukaan (Opetushallitus, 2022).

Tulokset paljastavat myös menetelmälliseen osaamiseen liittyvän haasteen. Aistilähtöisyyden ja osallisuuden tavoitteet, joita molemmat sekä kansalliset asiakirjat että Hyvinkään paikallinen VASU korostavat, edellyttävät toteutuakseen konkreettisia pedagogisia työkaluja. Tutkimuksessa havaittu suuntaa antava yhteys Sapere-menetelmän tuntemattomuuden ja matalamman pedagogisen toteutuksen välillä ($p = 0,065$.) viittaa siihen, että menetelmällinen osaamisvajae voi muodostua esteeksi tavoitteiden toteutumiselle. Lisäksi on perusteltua pohtia, kytetäänkö ruokakasvatuksen pedagogista toteutusta arvioimaan luotettavasti ilman riittävää taustaa ruokakasvatuksen menetelmistä.

Tätä tulkintaa vahvistaa havainto koulutuksen jakautumisesta: 66 prosenttia vastaajista ei ollut saanut erillistä ruokakasvatuskoulutusta, eikä tilanne parantunut työkokemuksen myötä. Yli viisi vuotta varhaiskasvatuksessa työskennelleistä 65 prosentilla ei ollut ruokakasvatuskoulutusta. Tämä viittaa siihen, että erillistä ruokakasvatuskoulutusta ei tarjota henkilöstölle säännöllisesti, vaan osaaminen jää pitkälti yksilön oman aktiivisuuden varaan. Johtopäätöksenä voidaan todeta, että jotta valtakunnalliset ja paikalliset ruokakasvatuksen tavoitteet toteutuisivat optimaalisesti, myönteisen asenneilmapiirin rinnalle tarvitaan systemaattista ja säännöllistä menetelmäkoulutusta, joka kuroo umpeen välin tavoitteiden ja arjen käytäntöjen välillä.

6.3 Ruokakasvatuksen osaamisvajae ja resurssit pedagogiikan haasteena

Tutkimuksessa analysoitiin myös ruokakasvatuksen koulutuksen merkitystä toteutuksen tasoon. Tuloksien havainnot keskittyivät erityisesti menetelmällisen osaamisen ja pedagogisen

aktiivisuuden välisiin yhteyksiin. On kuitenkin ensin syytä huomioida kaksi tutkimushavaintoa, jotka tarkentavat kuvaa. Tuloksissa nousi esiin, että sen enempää erillinen ruokakasvatuskoulutus (pedagogiset käytännöt $p = .828$, tavoitteet $p = .789$) kuin työkokemuksaan ($p = .416 / .787$) eivät selitä eroja ruokakasvatuksen toteutuksessa tai tavoitteiden arvostuksessa. Ryhmien väliset erot olivat käytännössä olemattomat, mikä on pedagogisesti kiinnostava löydös. Laadukas ruokakasvatusta ei näytä kasautuvan niille, joilla on eniten koulutusta tai kokemusta, vaan jakautuu tasaisesti henkilöstön kesken. Tämä vahvistaa Tilles-Tirkkosen ym. (2021) sekä Janhosen ym. (2018) havaintoa siitä, että laadun kehittäminen vaatii systemaattista, koko yhteisöä koskevaa menetelmäkoulutusta ja yhteisiä toimintamalleja, eikä vain lisää vuosia töissä tai yksittäistä koulutuspäivää.

Lisäksi ruokakasvatuksen tärkeää roolia ohjaavissa asiakirjoissa sekä valtakunnallisella ja kunnallisella tasolla pohdittaessa tuloksista nousi esiin mielenkiintoinen ja tärkeä havainto. Vain noin kolmannes vastaajista (34 %) oli saanut erillistä ruokakasvatuskoulutusta. Lisäksi erillistä koulutusta saaneiden määrä ei noussut, vaikka kasvattaja olisikin työskennellyt varhaiskasvatuksessa yli 5 vuotta. Tämä havainto voidaankin tulkita siten, että ruokakasvatuksen tiimoilta konkreettiset tavoitteet ja lisäkoulutus voisivat parantaa pedagogista laatua.

Lisäksi tuloksista nousi esiin, että ne vastaajat, joille Sapere-menetelmä oli tuttu, arvioivat pedagogisen toteutuksen tason hieman korkeammaksi kuin ne, joille menetelmä ei ollut tuttu. Tälle havaitulle trendille tuloksista saatu tilastollinen yhteys ($p = 0.56$) ei kuitenkaan aivan riittänyt ylittämään tilastollisen merkittävyyden rajaa ja voidaankin ajatella, että havainnon varmistaminen vaatisi suuremman aineiston. Tämä on linjassa Talvian (2021) ja Tilles-Tirkkosen (2021) havaintojen kanssa, joiden mukaan aistilähtöinen menetelmä paitsi laskee maistamisen kynnystä myös lisää kasvattajan ammatillista sensitiivisyyttä ja kykyä tunnistaa ruokailutilanteiden kasvatukselliset mahdollisuudet. Koulutus ei siis todennäköisesti ainoastaan lisää tietoa, vaan antaisi myös kasvattajille paremmat valmiudet kohdata lapsi aktiivisena toimijana.

Aineisto paljastaa myös resurssien ja tavoitteiden välisen ristiriidan. Laadullisessa aineistossa nousi esiin monikerroksisia haasteita: eräs vastaaja kuvasi kohtaamaansa vastustusta "liikaa vaivaa" yrittäessään tuoda Sapere-menetelmää käyttöön useammassa yksikössä. Este ei siis ole aina tiedon puute, vaan siihen vaikuttaa myös kulttuuri, etenkin jos menetelmä koetaan ylimääräisenä rasitteena eikä luontevana osana arkea. Tällaisessa ympäristössä uudet kirjalliset toimintatavat eivät jalkaudu niin helposti käytäntöön. Toinen vastaaja nosti esiin tiimien sisäiset näkemuserot, joita on vaikea mitata tutkimuksen aineistosta. Todennäköisesti

ruokakasvatukseen liittyvät eriävät käsitykset jäävät tiimeissä usein ratkaisematta ja eri toimintatavat näkyvät arjessa rinnakkain. Tämä tarkoittaa, että ruokakasvatuksen laadun vaihtelu ei rajoitu vain kuntien tai yksiköiden välille, vaan ulottuu myös yksikön sisälle. Mänistön (2022) tavoin voidaan todeta, että menetelmän jalkauttaminen vaatii koko työyhteisön toimintakulttuurin muutosta, ei vain yksittäisen kasvattajan aktiivisuutta. Tätä havaintoa tukee myös Karvin tutkimus, jonka mukaan ruokailujen pedagogiikan laatu vaihteli vastaajien mukaan (Repo, ym., 2019).

Fyysiset puitteet muodostavat oman haasteensa. Kuten Kontturi ja Taskinen (2023) sekä Tuominen (2024) ovat todenneet, kiireen tuntu on suorassa yhteydessä siihen, kuinka rauhalliseksi ja pedagogiseksi ruokailutilanne muodostuu. Tässä tutkimuksessa korostunut tarve osallistaa lapsia enemmän valmisteleviin toimenpiteisiin, ja keskusteluun ruuan alkuperästä viittaavat myös siihen, että fyysiset ja ajalliset resurssit ovat yhä ruokakasvatuksen laadukkaan ruokakasvatuksen tiellä, näihin tekijöihin ei pelkillä pedagogisilla ohjeistuksilla voida vaikuttaa. Tämä havainto korostaa myös moniammatillisen yhteistyön merkitystä keittiöpalveluiden, tilasuunnittelun ja kasvatushenkilöstön välillä.

6.4 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan varhaiskasvatustieteellisessä tutkimuksessa usein valiteetin (pätevyys) ja reliabiliteetin (toistettavuus) käsitteiden kautta, vaikka monimenetelmäisessä tutkimuksessa on tärkeää huomioida myös laadullisen aineiston uskottavuus. Tämän tutkimuksen määrällisten havaintojen (n=53) uskottavuutta vahvistettiin käyttämällä summuuttujia, joiden yhtenäisyyttä testattiin Cronbachin alfa -kertoimilla SPSS ohjelmistossa. Sekä Pedagogiset käytännöt (.707) että Tavoitteet (.671) olivat hyväksytyt tason (n.0.7) lähettyvillä (Valkeinen, 2025; Cucos, 2026), mikä osoittaa mittareiden mittaavan johdonmukaisesti tutkittavia ilmiöitä. Yhdistämällä teoreettinen asiakirja-analyysi ja empiirinen kyselytutkimus saatiin syvällisempi ymmärrys siitä, miten dokumentoitu ohjaus ja arjen todellisuus kohtaavat.

Kyselylomake esitettiin ennen aineistonkeruuta, ja sen kysymykset rakennettiin suoraan valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman (2022) pohjalta, mikä varmisti, että kysymykset kohdistuivat juuri niihin sisältöihin, joita tutkimuksessa oli tarkoitus arvioida. Tutkimuksen aikana kerätty otoskoko (n = 53) on kuitenkin rajallinen, minkä vuoksi tuloksia ei voi suoraan yleistää muihin kuntiin tai koko maan varhaiskasvatukseen. Tutkimuksen voidaan

kuitenkin tulkita antavan luotettavan kuvan Hyvinkään kaupungin varhaiskasvatuksen ruokakasvatuksen nykytilasta, mutta tulokset tulee ymmärtää rajallisena paikallisena katsauksena.

Kyselytutkimukseen liittyy aina pieni riski siitä, että vastaajat saattavat arvioida omaa toimintaansa jonkin verran myönteisemmin kuin todellisuus on (Vehkalahti, 2014). Tätä pyrittiin vähentämään kahdella tavalla: lomakkeeseen vastaaminen tapahtui anonymisti, ja lomakkeessa oli avoin kysymys, joka antoi tilaa myös vapaamuotoisille kriittisille havainnoille.

Tutkimuksen toteutuksessa noudatettiin Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) hyvän tieteellisen käytännön periaatteita (TENK, 2026). Osallistuminen tutkimukseen oli vapaaehtoista, ja vastaajille kerrottiin selkeästi tutkimuksen tarkoituksesta, aineiston käyttötavasta ja siitä, että vastaaminen tapahtuu anonymisti. Ketään ei pakotettu osallistumaan, ja vastaajilla oli mahdollisuus keskeyttää osallistuminen milloin tahansa. Hyvinkään kaupunki myönsi tutkimusluvan ennen aineistonkeruun aloittamista. Tutkimusaineisto on käsitelty luottamuksellisesti, eikä yksittäistä vastaajaa tai päiväkotiryhmää voi tunnistaa raportoidusta aineistosta. Tulokset on raportoitu rehellisesti ja avoimesti, myös silloin kun ne eivät tue tutkijan ennako-odotuksia.

6.5 Johtopäätelmät ja jatkotutkimusehdotukset

Tutkimus osoittaa, että ruokakasvatus on Hyvinkäällä arvostettua, mutta sen pedagoginen laatu on riippuvainen yksittäisten kasvattajien osaamisesta ja yksiköiden toimintakulttuurista. Jotta ruokakasvatus ei jäisi vain näkymättömäksi rutiiniksi, se on nostettava vahvemmin esiin pedagogisissa keskusteluissa ja tiimisopimuksissa. Keskeisimmät suositukset ovat:

1. Vasu-kirjaukset: Ruokakasvatuksen tavoitteet on kirjattava selkeästi kunnallisiin ja yksikkökohtaisiin suunnitelmiin, ja niiden toteutumista on arvioitava säännöllisesti suhteessa ohjaaviin asiakirjoihin. Koska yksittäinen koulutus tai kokemus ei yksin nosta toteutuksen tasoa, selkeät kirjatut suunnitelmat luovat koko henkilöstöä koskevan yhteisen lähtökohdan, johon toimintaa voidaan peilata. Karvi (2019) korostaa, että kunnallisen tason tehtävänä on varmistaa, että kerätty arviointitieto ohjaa toiminnan kehittämistä kasvatukselle asetettujen tavoitteiden suuntaan.

2. Tiimien ruokasopimukset: Kasvattajien on sovittava yhteisistä ja johdonmukaisista toimintatavoista, jotka perustuvat lapsen kuulemiseen ja pakon välttämiseen ruokailutilanteissa.
3. Resursointi ja koulutus: Henkilöstölle on taattava riittävästi aikaa ruokakasvatuksen suunnitteluun sekä tarjottava säännöllistä täydennyskoulutusta. Erityisesti Sapere-menetelmän järjestelmällinen koulutus antaisi henkilöstölle yhteisen teoreettisen osaamis pohjan ja konkreettiset työkalut aistilähtöisen kasvatuksen toteuttamiseen. Sapere menetelmän on tutkimuskirjallisuudessa osoitettu lisäävän kasvattajan ammatillista sensitiivisyyttä ja lapsen osallisuutta ruokailutilanteissa (Talvia ym., 2021; Kähkönen ym., 2018; Tilles-Tirkkonen, 2021).
4. Lasten osallisuus valmistelevissa toimenpiteissä: Lasten osallistuminen ruuan valmistukseen ja annosteluun muodostui tutkimuksen heikoimmaksi osa-alueeksi (ka 2.58), ja suurin osa vastaajista oli kyseisen osa-alueen toteutumisesta osittain tai täysin eri mieltä. Juuri valmistelu- ja annostelutilanteet voisivat tarjota luontevia mahdollisuuksia lapsen toimijuuden, itsesäätelytaitojen ja ruokasuhteen vahvistamiseen. Kunnallisella tasolla on perusteltua pohtia rakenteellisia toimenpiteitä ja käytäntöjä, jotka mahdollistaisivat lasten osallistumisen valmisteleviin toimenpiteisiin säännöllisemmin. Tämä voisi tapahtua esimerkiksi sopimalla tarkemmin vastuunjako keittiöpalveluiden ja kasvatushenkilöstön välillä sekä sisällyttämällä osallisuustavoitteet osaksi yksikkökohtaisia ruokakasvatussuunnitelmia.

Jatkotutkimuksen kannalta olisi kiinnostavaa tarkastella ruokakasvatuksen toteutumista havainnoimalla todellisia ruokailutilanteita varhaiskasvatyüksiköissä, jolloin itsearviointin katvealueet saataisiin näkyviksi. Myös lasten omien kokemusten ja huoltajien näkemysten sisällyttäminen tutkimukseen antaisi kokonaisvaltaisemman kuvan varhaiskasvatyüksen ruokakulttuurin tilasta. Lisäksi olisi tulevaisuuden kehityksen kannalta mielenkiintoista tutkia tiimien sisäisiä näkemyseroja ja niiden vaikutusta ruokakasvatyüksen laatuun yksikön sisällä, havaintona tämä nousi esiin myös tämän tutkimuksen laadullisessa aineistossa, mutta jää kuitenkin tarkemman analysoinnin puitteissa tavoittamattomiin.

7 Lähdeluettelo

- Alsharairi, N. & Somerset, S. (2015). Associations between parenting styles and children's fruit and vegetable intake. *Ecology of Food and Nutrition* (s. 93-113). Ecology of Food and Nutrition.
- Bandura, A, 1971, Social Learning Theory, Stanford University
- Cucos, L. (15. 3 2026). *Cronbach's Alpha Interpretation: What's a Good Value? (0.7 Threshold Explained)* *Cronbach's Alpha Interpretation: What's a Good Value? (0.7 Threshold Explained)*. Noudettu osoitteesta How to intepret cronbachs alpha results: <https://uedufy.com/how-to-interpret-cronbachs-alpha-results/>
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (4. painos). SAGE Publications.
- Fonsén, E. (2014). *Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa* (Acta Universitatis Tamperensis 1914) [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Tampere University Press. Noudettu osoitteesta: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9397-3>
- García, A., Brown, E. & Goodale, T. (28. August 2020). *A Nursery-Based Cooking Skills Programme with Parents and Children Reduced Food Fussiness and Increased Willingness to Try Vegetables: A Quasi-Experimental Study*. University of Glasgow.
- Higgs, S. (2015). *Social norms and their influence on eating behaviours*. National Library of Medicine.
- Hoppu, U., Printz, M., Ojansivu, P., Laaksonen, O. & Sandell, M. (9. 12 2015). Impact of sensory-based food education in kindergarden on willingness to eat vegetables and berries. *Food & nutrition research*, s. 1-8.
- Hyvinkään kaupunki. (2022). *Hyvinkään Varhaiskasvatussuunnitelma 2022*. Hyvinkään kaupunki.
- Juuti, P. & Iris, A. (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus.
- Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. (2018). *Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset*. Karvin julkaisut 2018:D4. Noudettu osoitteesta: <https://www.karvi.fi/fi/julkaisut/varhaiskasvatuksen-laadun-arvioinnin-perusteet-ja-suositukset>.
- Kähkönen, K., Rönkä, A., Lyytikäinen, A. & Nuutinen, O. (2018). *Sensory-based food education in early childhood education and care, willingness to choose and eat fruit and vegetables, and the moderating role of maternal education and food neophobia*. Public Health Nutrition.
- Kähkönen, K. (2022). *Varhaisen ruokakasvatuksen yhteys kasvien, marjojen ja hedelmien syömiseen oppimiseen ja kulutukseen* (Publications of the University of Eastern Finland. Dissertations in Health Sciences, No 673) [Väitöskirja, Itä-Suomen yliopisto]. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-61-4500-6>
- Kontturi, J. & Taskinen, R. (2023). *Ruokalaympäristön haasteet ja hyödyt varhaiskasvatuksen ruokakasvatukselle*. Joensuu: Itä-Suomen Yliopisto.
- Koistinen, A. & Ruhanen, L. (toim.). (2009). *Aistien avulla ruokamaailmaan: Sapere-menetelmä päivähoiton ravitsemus- ja ruokakasvatuksen tukena* (Jyväskylän kaupungin sosiaali- ja terveystalvelukeskuksen raportteja 1/2009). Sitra, Suomen itsenäisyyden juhlarahasto. https://www.sitra.fi/wp-content/uploads/2017/02/Sapere_tyokirja-2.pdf
- Kurikka, A. & Kuusisto, J. (2023). *Ekososiaalinen sivistys varhaiskasvatuksessa*. Tampereen yliopisto.
- Lehto, R., Corander, C., Carola, R. & Roos, E. (2009). Perheen sosioekonomisen aseman ja perherakenteen yhteydet alakouluikäisten lasten terveellisiin elintapoihin. *Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti*, ss. 258-271.

- Mittaaminen: Mittarin luotettavuus. (15. 03 2026). Noudettu osoitteesta Tietoarkisto: <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menelmaopetus/kvanti/mittaaminen/luotettavuus/>
- Mäki Niilo insituutti, 2019, noudettu osoitteesta: <https://koju.nmi.fi/wp-content/uploads/2019/08/Varhaiskasvatus-itses%C3%A4%C3%A4tely.pdf>
- Oikeusministeriö, O. j. (15. 03 2026). *Varhaiskasvatustilastointi*. Noudettu osoitteesta <https://okm.fi/varhaiskasvatustilastointi>
- Oikeusministeriö, O.-j. (16. 03 2026). *Varhaiskasvatustilastointilaki*. Noudettu osoitteesta Finlex: <https://www.finlex.fi/fi/lainsaadanto/2018/540>
- Ojansivu, P., Sandell, M. & Lagström, H. (2014). *Lasten ruokakasvatus varhaiskasvatuksessa – ruokailoa ja terveyttä lapsille*. Turku: Turun yliopisto.
- Opetushallitus. (2022). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. (20. 03 2026). Noudettu osoitteesta Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/varhaiskasvatussuunnitelmien-perusteet>
- Opetushallitus. (15. 02 2026). *Kestävää tulevaisuutta tukeva pedagogiikka varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa*. Noudettu osoitteesta kestavaa-tulevaisuutta-tukeva-pedagogiikka-varhaiskasvatuksessa: <https://www.oph.fi/fi/opettajat-ja-kasvattajat/kestavaa-tulevaisuutta-tukeva-pedagogiikka-varhaiskasvatuksessa-ja>
- Railo, N. (2024). *Ruokapuhe lapsiperheissä ja sen vaikutus lapsiin*. Itä-Suomen yliopisto.
- Ruoka-askel-työryhmä. (2025). *Ruoka-askel-toimintamalli – terveyttä ja ekologista kestävyttä edistävä ruokailu varhaiskasvatuksessa* (Ohjaus 8/2025). Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Noudettu osoitteesta: <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-408-511-3>
- Ruokakasvatustyöryhmä ry. (2025). Ruokakasvatus.fi [verkkosivusto]. <https://ruokakasvatus.fi> (Viitattu 10.4.2026.)
- Ruokakasvatustyöryhmä ry. (2020). Ruokakasvatus.fi [verkkosivusto]. <https://ruokakasvatus.fi/uutiset/kaikilla-lapsilla-on-oikeus-ruokakasvatukseen/> (Viitattu 18.4.2026.)
- Salonen, A. & Bardy, M. (2015). *Ekososiaalinen sivistys herättää luottamusta tulevaisuuteen. Aikuiskasvatus 35(1)*.
- Sepp, H. & Höijer, K. (2016). *Food as a tool for learning in everyday activities at preschool - an exploratory study from sweden*. Krisianstad: Kristianstad University.
- Talvia, S., LKindholm, T., Helkkola, L., Karhunen, L., Räsänen, S., Kinnunen, K. & Angle, S. (2021). *Ruokasuhteen pedagoginen viitekehys ruokakasvatuksen näkökulmasta*. Itäsuomen yliopisto.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK), noudettu: 18.04.2026, <https://tenk.fi/fi/hyva-tieteellinen-kaytando-htk>.
- Tilles-Tirkkonen, T. (2016). *Kouluikäisten lasten ja nuorten ruokailutottumukset ja niiden tasapainoisuuteen vaikuttaminen*. Itä-suomen yliopisto.
- Tilles-Tirkkonen, T. & Nuutinen, O. (2018). *Theory-informed nutrition education curriculum Tools for Feeling Good promotes healthy eating patterns among 5th 2 grade pupils – cross-sectional study*. Journal of Human Nutrition and Dietetics.
- Tilles-Tirkkonen, T., Laitinen, A., Antikainen, A., Karhunen, L., Kähkönen, K., Varjonen, S. & Hyvönen, A. (2021). *Maistuva koulu: Hyte-toimintamalli*. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinninlaitos.
- Toivonen, H. (2019). *Varhaiskasvatusta ohjaavat sommitelmat*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Tuomi & Sarajärvi, A. (2017). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Tammi.
- Tuominen, N. (2024). *Ruokakasvatusta haastavat ja mahdollistavat tekijät varhaiskasvatuksessa*. Joensuu: University of Eastern Finland.

- Unicef*. (03. 15 2026). Noudettu osoitteesta Lapsen oikeuksien sopimuksen koko teksti:
<https://www.unicef.fi/tyomme/lapsen-oikeudet/lapsen-oikeuksien-sopimus/lapsen-oikeuksien-sopimuksen-koko-teksti/>
- Valtion ravitsemusneuvottelukunta (VRN). (2018). *Terveyttä ja iloa ruoasta*. Helsinki: Valtion ravitsemusneuvottelukunta (VRN).
- Varhaiskasvatuslaki 540/2018*. (2018). Noudettu osoitteesta Finlex:
<https://www.finlex.fi/fi/lainsaadanto/2018/540>
- Veini, T. (2013). *Lasten kokemuksia ruokailutilanteista*. Jyväskylän yliopisto.
- Vlasov, J., Salminen, J., Repo, L., Karila, K., Kinnunen, S., Mattila, V. & Sulonen, H. (2018). *Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset*. Tampere: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Valkeinen H., Anttila H. & Paltamaa J. (2025). *Opas toimintakykykymittareiden arviointiin, Terveheyden ja hyvinvoinnin laitos*.
- Vehkalahti K. (2014). *Kyselytutkimuksen mittarit ja menetelmät*, Helsingin yliopisto.
- Vuori, J. (19. Helmikuu 2026). *Laadullinen sisällönanalyysi*. Noudettu osoitteesta Tietoaarkisto: <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/analyysitavanvalinta-ja-yleiset-analyysitavat/laadullinen-sisallonanalyysi/>

8 Liitteet

8.1 Liite 1. Hyvinkään kaupungin varhaiskasvatuksen ruokakasvatus – kysely

Johdanto kyselyyn:

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten ruokakasvatusta toteutetaan, mitä sille on asetettu tavoitteiksi, sekä millaisia haasteita ja kehitystarpeita ruokakasvatuksessa nähdään kaupungin varhaiskasvatuksen toimipisteissä.

Ruokakasvatus varhaiskasvatuksessa tarkoittaa suunnitelmallista, tavoitteellista ja kokonaisvaltaista toimintaa, jonka avulla tuetaan lapsen myönteistä suhdetta ruokaan, syömiseen ja ruokakulttuuriin sekä kehitetään hänen taitojaan ja tietojaan ruokaan liittyvissä asioissa.

Ruokakasvatus ei rajoitu pelkkään tietoon tai ruokailutilanteisiin, vaan se integroituu varhaiskasvatuksen arkeen ja varhaiskasvatussuunnitelmaan.

Kyselyn tulokset analysoidaan anonymisti ja niitä käytetään aineistona Siiri Matilaisen, Turun yliopiston Pro Gradu-lopputyössä.

Kyselyn osio 1: Vastaajan taustatiedot

1. Toimipisteesi (Valinnainen)

Vastauksen tyyppi: lyhyt vastaus, vapaamuotoinen

2. Ammattinimikkeesi

Vastauksen tyyppi: Monivalinta

- Varhaiskasvatuksen opettaja
- varhaiskasvatuksen sosionomi
- varhaiskasvatuksen lastenhoitaja
- Erityisopettaja
- Päiväkodin johtaja
- Muu, teksti

3. Työkokemuksesi varhaiskasvatuksessa (vuosina)

Vastauksen tyyppi, Monivalinta

- Kokemus alle 5v
- Kokemus yli 5v

4. Oletko saanut erillistä ruokakasvatukseen liittyvää koulutusta?

Vastauksen tyyppi monivalinta

- Kyllä
- Ei

Kyselyn osio 2: Ruokakasvatuksen käytännön toteutus

Kuvaus osiolle 2: Arvioi seuraavien väittämien paikkansapitävyyttä omassa työyhteisössäsi asteikolla 1–5 (1 = täysin eri mieltä, 5 = täysin samaa mieltä).

5. Ruokakasvatus on luonteva osa päivittäistä toimintaa (ei vain erillisiä projekteja)

Vastauksen tyyppi: Valinta 1–5 (1 = täysin eri mieltä, 5 = täysin samaa mieltä).

6. Lapsia osallistetaan ruuan valmistukseen tai esikäsittelyyn (esim. leivonta, kasvimaan hoito).
Vastauksen tyyppi: Valinta 1–5 (1 = täysin eri mieltä, 5 = täysin samaa mieltä).
7. Ruokailutilanteet ovat rauhallisia ja niissä keskitytään syömiseen.
Vastauksen tyyppi: Valinta 1–5 (1 = täysin eri mieltä, 5 = täysin samaa mieltä).
8. Ruuan alkuperästä, raaka-aineista ja reitistä pöytään keskustellaan lasten kanssa aktiivisesti
Vastauksen tyyppi: Valinta 1–5 (1 = täysin eri mieltä, 5 = täysin samaa mieltä).
9. Lasten itsenäisyyttä ja taitoa ottaa itse ruokaa edistetään ruokailutilanteessa.
Vastauksen tyyppi: Valinta 1–5 (1 = täysin eri mieltä, 5 = täysin samaa mieltä).
10. Perheiden kanssa käydään säännöllisesti keskustelua lapsen ruokailutottumuksista ja tavoitteista.
Vastauksen tyyppi: Valinta 1–5 (1 = täysin eri mieltä, 5 = täysin samaa mieltä).
- Osio 3: Tavoitteet ja periaatteet
- Osion kuvaus: Arvioi, miten tärkeäksi koet seuraavat tavoitteet varhaiskasvatuksen ruokakasvatuksessa asteikolla 1–5 (1 = ei lainkaan tärkeä, 5 = erittäin tärkeä).
11. Terveysteen liittyvät tavoitteet: Terveellisten ja monipuolisten ruokatottumusten luominen.
Vastauksen tyyppi: Valinta 1–5 (1 = täysin eri mieltä, 5 = täysin samaa mieltä).
12. Kulttuuriin liittyvät tavoitteet: Ruokakulttuuriin ja eri tapoihin tutustuminen.
Vastauksen tyyppi: Valinta 1–5 (1 = täysin eri mieltä, 5 = täysin samaa mieltä).
13. Ympäristöön liittyvät tavoitteet: Kestävän kehityksen periaatteiden (esim. ruokahävikin minimointi) opettelu.
Vastauksen tyyppi: Valinta 1–5 (1 = täysin eri mieltä, 5 = täysin samaa mieltä).
14. Tunteisiin ja sosiaalisuuteen liittyvät tavoitteet: Iloisen ja myönteisen suhteen luominen ruokaan.
Vastauksen tyyppi: Valinta 1–5 (1 = täysin eri mieltä, 5 = täysin samaa mieltä).
15. Taitoon liittyvät tavoitteet: Syömis- ja ruuanvalmistustaitojen kehittäminen.
Vastauksen tyyppi: Valinta 1–5 (1 = täysin eri mieltä, 5 = täysin samaa mieltä).
16. Miten aistilähtöinen ruokakasvatus ja Sapere-menetelmän periaatteet näkyvät ja toteutuvat ryhmänne arjessa ja ohjatuissa toimintahetkissä?

Sapere-menetelmä on aistilähtöisen ruokakasvatuksen malli, jonka tavoitteena on herättää lapsen luontainen uteliaisuus ruokaa kohtaan ja vahvistaa hänen ruokarohkeuttaan. Menetelmän keskiössä on lapsen oma aktiivinen toimijuus ja oikeus omiin makumieltymyksiinsä ilman maistamispakkoa.

Vastauksen tyyppi: Pitkä vastausteksti