



HELSINGIN YLIOPISTO
HELSINGFORS UNIVERSITET
UNIVERSITY OF HELSINKI

Kestävyyskasvatus ja kouluruokailu tieteidenvälisenä yhteistyönä

Aineenopettajien ja ruokapalvelupäälliköiden näkemyksiä

Helsingin yliopisto
Kasvatustieteellinen tiedekunta
Kotitalousopettajan opintosuunta
Pro gradu -tutkielma
Kotitaloustiede
Helmikuu 2020
Emilia Hyvönen

Ohjaaja: Mari Niva



Tiedekunta - Fakultet – Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta		
Tekijä - Författare – Author Emilia Hyvönen		
Työn nimi - Arbetets titel Kestävyyskasvatus ja kouluruokailu tieteidenvälisenä yhteistyönä		
Title Sustainability education and school dining as interdisciplinary cooperation		
Oppiaine - Läroämne – Subject Kotitaloustiede		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Mari Niva	Aika - Datum - Month and year Helmikuu 2020	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 90 s + 4 liitettä
Tiivistelmä - Referat – Abstract <p>Aiemmissä tutkimuksissa on havaittu, että kestävyyskasvatus peruskouluissa jättää tilaa tulokinnanvaraisuudelle. Ruoka on nähty hyväksi keinoiksi lisätä ymmärrystä kestävästä kehityksen näkökulmista ja aiheena se kuuluu monen oppiaineen sisältöihin yhdistäen siten koko kouluyhteisöä. Myös kouluruokailu on nähty vielä useiden käyttämättömien mahdollisuuksien opetusresurssina. Tarkastelun kohteena tässä tutkimuksessa on kestävyyskasvatuksen ja kouluruokailun toteuttaminen tieteidenvälisessä yhteistyössä. Tutkimuksessa selvitetään, miten aineenopettajat ja ruokapalvelupäälliköt ymmärtävät kestävyyskasvatuksen, miten ruokaa ja kouluruokailua voitaisiin entistä monipuolisemmin hyödyntää osana kestävyyskasvatusta oppiainerajat ylittäen ja minkälaisia mahdollisuuksia ja haasteita tieteidenvälisessä yhteistyössä nähdään olevan.</p> <p>Aihetta on lähestytty laadullisella tutkimusstrategialla. Aineisto koostuu yhdeksän aineenopettajan ja viiden ruokapalvelupäällikön teemahaastatteluista. Aineiston jäsentelyssä hyödynnettiin teemoittelua. Aineisto analysoitiin laadullisella sisällönanalysilla ja selonteon käsitettä hyödyntäen.</p> <p>Kestävyyskasvatusta tulkittiin haastatteluissa moniäänisesti laaja-alaisuuden, ilmiöoppimisen ja arvo- ja asennekasvatuksen näkökulmista. Ruoka nähtiin monipuolisena työkaluna ja aiheena, jolla lähestyä kestävästä kehityksen teemoja. Kestävyyskasvatuksessa nähtiin myös erilaisia haasteita, joita selitettiin ajan ja opetusmateriaalien vähyydellä tai puutteella, oppilaiden ikävaiheella sekä kestävyyskasvatuksen tulokinnanvaraisuudella. Tieteidenvälisen yhteistyön anniksi koettiin ideoiden jakaminen ja hyvän ilmapiirin ylläpitäminen kouluyhteisössä. Siinä koettiin myös haasteita, joiden selitettiin johtuvan ajan puutteesta, erillisistä suunnitelmista ja henkilökemioiden kohtaamattomuudesta. Kouluruokailussa haastateltavat näkivät kasvatuksellisia mahdollisuuksia, joiden hyödyntämisen katsottiin vaativan yhteistyötä, toimivat puitteet ja riittävät resurssit kehittämiselle. Ruokan hyödyntäminen osana kestävyyskasvatusta ja tiiviimpi yhteistyö näyttäisivätkin vaativan onnistuakseen vielä kehittämistä, lisää aikaa ja materiaaleja työn tueksi sekä uudenlaisia järjestelyjä kouluissa. Ruokatajun kolmikehämällin tarkastelu kestävyyskasvatuksen tavoitteiden näkökulmasta osoitti sen, että sitä voi soveltaa myös pedagogiseksi malliksi, jonka toimiminen käytännössä vaatii kuitenkin vielä jatkotutkimuksia.</p>		
Avainsanat – Nyckelord kestävyyskasvatus, tieteidenvälinen yhteistyö, ruokataju, kouluruokailu		
Keywords sustainability education, interdisciplinary cooperation, food sense, school dining		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		



Tiedekunta - Fakultet – Faculty Educational Sciences		
Tekijä - Författare – Author Emilia Hyvönen		
Työn nimi - Arbetets titel Kestävyyskasvatus ja kouluruokailu tieteidenvälisenä yhteistyönä		
Title Sustainability education and school dining as interdisciplinary cooperation		
Oppiaine - Läroämne – Subject Home economics science		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Mari Niva	Aika - Datum - Month and year February 2020	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 90 pp. + 4 appendices
Tiivistelmä - Referat – Abstract <p>Previous studies have found that sustainability education leaves room for interpretation. Food has been found to be a good means to increase pupils' understanding of sustainable development. Food as a topic is part of the content of many school subjects and thus it connects the whole school community. School dining has also been seen to have potential as a teaching resource with idle opportunities. The purpose of this thesis is to examine the implementation of sustainability education and school dining in interdisciplinary cooperation. This study aims to find out how sustainability education is understood, how food and school dining could be used more extensively as part of sustainability education across disciplines, and what opportunities and challenges can be seen in interdisciplinary collaboration.</p> <p>A qualitative research strategy was used to analyse the topic. The data consists of theme interviews with nine subject teachers and five food service managers. The data was analysed using thematic analysis, qualitative content analysis and the concept of accounts.</p> <p>Sustainability education was interpreted from the aspects of transversal competence, phenomenal learning and value and attitude education. Food was seen to be a versatile tool and theme to approach the aspects of sustainable development. Also challenges were seen in sustainability education, which were explained to be caused by lack of time and educational material and by the age of pupils and the interpretability of sustainability education. Interviewees saw interdisciplinary cooperation as a useful way of sharing ideas and maintaining a good atmosphere in the school community. Challenges were also seen in it, which were explained by the lack of time, separate plans, and by the challenges in personal chemistry. Educational opportunities were seen in school dining, which interviewees saw could be used through cooperation and by adding more time and resources to it. Interdisciplinary cooperation and the use of food in sustainability education seems to require further development and more time and materials to support the work in schools. A review of the three-level model of food sense from the perspective of the goals of sustainability education shows that it can also be used as a pedagogical model. Further research is needed to find out if the pedagogical model can work also in action.</p>		
Avainsanat – Nyckelord kestävyyskasvatus, tieteidenväläinen yhteistyö, ruokataju, kouluruokailu		
Keywords sustainability education, interdisciplinary cooperation, food sense, school dining		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library – Helda / E-thesis (theses)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

Sisällys

1	JOHDANTO.....	1
2	TIETEIDENVÄLINEN KESTÄVYYSKASVATUS.....	3
	2.1 Kestävän kehityksen käsitteen suhde kasvatukseen.....	3
	2.2 Kestävyykskasvatuksen tieteidenvälinen luonne.....	8
	2.3 Ruokakasvatus osana kestävyyskasvatusta	12
3	KESTÄVÄ KOULURUOKAILU.....	17
	3.1 Kouluruokailun mahdollisuudet kestävä kehityksen.....	17
	edistämässä.....	17
	3.2 Kouluruokailun kehittäminen ja kasvatuksellinen merkitys	19
4	TUTKIMUKSEN TAVOITTEET JA TOTEUTUS	24
	4.1 Tutkimusongelma ja -kysymykset	24
	4.2 Laadullinen tutkimusstrategia.....	25
	4.3 Aineistonkeruu.....	25
	4.4 Aineiston kuvaus.....	31
	4.5 Aineiston jäsentely ja analyysi	33
5	KESTÄVÄN KEHITYKSEN JA KESTÄVYYSKASVATUKSEN MONITULKINTAISUUS	39
	5.1 Monitulkintainen kestävä kehityksen käsite.....	39
	5.2 Opettajien näkemykset kestävyyskasvatuksesta.....	42
	5.3 Ruoan rooli kestävyyskasvatuksessa.....	49
6	TIETEIDENVÄLISEN KASVATUKUMPPANUUDEN MAHDOLLISUUDET JA HAASTEET	55
	6.1 Kasvatuskumppanuuden mahdollisuudet.....	55
	6.2 Yhteistyön jännitteet ja haasteet	58
7	KOULURUOKAILUN MERKITYS KESTÄVYYSKASVATUKSESSA.....	61
	7.1 Kestävät ratkaisut kouluruokailussa	61
	7.2 Kouluruokailun kasvatukselliset mahdollisuudet.....	65
8	LUOTETTAVUUSTARKASTELU JA EETTINEN POHDINTA	69
9	JOHTOPÄÄTÖKSET JA JATKOTUTKIMUSAIHEET	73
	LÄHTEET.....	79
	LIITTEET.....	91

TAULUKOT

Taulukko 1. Haastatellut aineenopettajat, ruokapalvelupäälliköt, opetettavat oppiaineet/koulutustausta, erityistehtävät ja koulun koko	33
Taulukko 2. Esimerkki analyysistä: Kestävän kehityksen käsitteen monitulkintaisuus...	36

KUVIOT

Kuva 1. Ruokatajun kolmikehämalli (Janhonen ym. 2018, 197).....	16
Kuva 2. Ruokatajun kolmikehämällin (Janhonen ym. 2018, 197) soveltaminen kestävyyskasvatukseen tavoitteisiin	55

1 Johdanto

Tämän tutkimuksen lähtökohtana on ajankohtainen keskustelu koulun merkityksestä kestäväen tulevaisuuden rakentamisessa, koulun asiantuntijoiden tieteidenvälisestä yhteistyöstä ja kouluruokailun kasvatuksellisista mahdollisuuksista. Sitran julkaiseman *Maa, jossa kaikki rakastavat oppia* -raportin (2015) mukaan maailma on muuttunut koulutusjärjestelmää vauhdikkaammin, mikä on aiheuttanut aiempaa suuremman kuilun muun elämän ja koulutuksen välillä. Tämä on saanut aikaan tarpeen siirtyä käsittelemään oppimisessa kokonaisuuksia ja kysymyksiä, joihin ei ole olemassa oikeita tai valmiita vastauksia. (Mts. 4.) Viimeisin perusopetuksen opetussuunnitelma hakee ratkaisua tähän ilmiöön laaja-alaisilla opetuskokonaisuuksilla (POPS, 2014, 20.) Tässä tutkimuksessa etsin vastauksia siihen, miten laaja-alaisia opetuskokonaisuuksia ja kouluruokailua toteutetaan kouluissa konkreettisesti kasvatusalan eri asiantuntijoiden yhteistyönä.

Ruoka kuuluu monen oppiaineen sisältöihin ja näyttäytyykin siten mahdollisena keinona yhdistää teoriaa ja käytäntöä yhteistyössä opettajien, oppilaiden ja ruokapalveluhenkilöstön kanssa (Risku-Norja, Jeronen, Kurppa, Mikkola & Uitto, 2012, 5). Viimeisimmässä kouluruokailusuosituksessa kouluruokailun kuvataan toimivan koulun monialaisena oppimiskokonaisuutena, jossa yhdistyvät useiden oppiaineiden sisällöt ja koulun ruokakasvatuksen tavoitteet. Onnistuneen kouluruokailun edellytyksenä on moniammatillinen yhteistyö, jonka ohjaustyö velvoittaa opettajia ja siihen osallistuvat myös kaikki koulun aikuiset. (VRN, 2017, 15 & 45). Perusopetuksen opetussuunnitelma, joka astui voimaan porrastetusti vuodesta 2016, korostaa myös kouluruokailun kasvatuksellista roolia kouluarjessa (POPS, 2014, 42). Näiden vaateiden näkökulmasta tarve kouluruokailun kehittämiseksi yhdessä koko koulun henkilöstön voimin on ajankohtainen ja ilmeinen.

Koska kotitalouden oppiaineella on monitieteinen tausta, antaa se hyvät edellytykset oppiainerajat ylittävälle yhteistyölle (Kivilehto, 2014, 57). Kotitaloustieteellistä tutkimusta oppiainerajat ylittävästä yhteistyöstä on tehty kuitenkin vielä vähän. Suonpää (2019) tutki kotitaloustieteen pro gradu -tutkielmassaan ruokakasvatuksen toteutumista kouluissa: hän selvitti kotitalousopettajien ja ruokapalvelupäälliköiden näkemyksiä siitä, miten kotitaloutta ja kouluruokailua voitaisiin yhdistää ja kehittää hyödyntäen osallistavia ja toiminnallisia opetusmenetelmiä. Hän havaitsi, että kestävä kehitys ilmeni hänen haastatteluaineistossaan puhuttavana aiheena ja katsoi, että kestävään kehitykseen liittyvät teemat

voisivat mahdollisesti toimia luontevana keinona yhdistellä eri ammattialojen osaamista ja toimia oppilaita motivoivana teemana opetuskokonaisuuksissa. (Mts. 77)

Ruoka ja syöminen on nähty hyvinä keinoina lisätä kestäväen kehityksen kysymyksiin liittyvää tietoisuutta. Hyvät tulokset kuitenkin vaativat kestäväen kehityksen teemojen nostamista kouluissa enemmän esille, kouluruokailun kasvatuksellisen merkityksen painottamista ja opettajien ja ruokapalveluhenkilöstön yhteistyötä. (Risku-Norja & Mikkola, 2014, 240–241.) Kouluruokailun on nähty tarjoavan monien vielä käyttämättömien mahdollisuuksien oppimisympäristön (Lintukangas, 2009, 169). Kiinnostuinkin tutkimaan, miten yhteistyö yläkoulun aineenopettajien ja koulun ruokapalveluhenkilöstön kesken on toteutunut ja minkälaisia käsityksiä heillä on kestävästä kehityksestä ja kestävyyskasvatuksesta. Mielenkiintoista on myös tutkia heidän näkemyksiään ja kokemuksiaan ruoan ja kouluruokailun mahdollisuuksista toimia osana kestävyyskasvatusta. Tarkoitukseni on selvittää, miten kouluruokailua voisi hyödyntää osana kestävyyskasvatusta oppiainerajat ylittäen ja minkälainen sen tulisi oppimiskokonaisuutena konkreettisesti ja pedagogisesti olla. Lähestyn aihepiiriä laadullisella tutkimusstrategialla ja aineistonkeruussa olen hyödyntänyt teemahaastatteluja.

Tutkielmani rakentuu seuraavista osioista. Luvussa kaksi tavoitteenani on rakentaa kokonaiskuvaa siitä, mitä kestävyyskasvatus on ja minkälaisia tavoitteita sille on asetettu niin Suomessa kuin kansainvälisesti. Avaan tutkielmassa myös tieteidenvälisen yhteistyön käsitettä suhteessa kestävyyskasvatukseen ja oppiainerajat ylittävään yhteistyöhön. Lisäksi käsittelen ruokakasvatuksen ja ruokatajun käsitteiden kautta ruoan suhdetta kestävyyskasvatukseen. Luvussa kolme tarkastelen kouluruokailua kestäväen kehityksen tavoitteiden näkökulmasta ja kouluruokailun kasvatuksellisia merkityksiä. Neljännessä luvussa esitän tutkimusongelman ja -kysymykset, aineistonkeruun ja aineiston kuvauksen sekä käytetyt analyysimenetelmät. Viidennessä, kuudennessa ja seitsemännessä luvussa esitän tutkimustulokset ja niiden analyysin. Luvussa kahdeksan esitän luotettavuustarkastelun sekä tutkimuksen eettiset pohdinnat. Luvussa yhdeksän teen yhteenvedon keskeisimmistä tuloksista ja kokoan havaintojen pohjalta tutkimuksen johtopäätöksiä. Lopuksi esittelen tutkimukseni innoittamia jatkotutkimusaiheita.

2 Tieteidenvälinen kestävyyskasvatus

” Education for Sustainable Development empowers people to change the way they think and work towards a sustainable future”

UNESCO

Kestävän kehityksen edistäminen on kasvatustyön keskeinen tavoite kaikilla koulutusasteilla, maailman laajuisesti. Tässä luvussa avaan kestävyyskasvatuksen taustaa ja siihen liittyviä keskeisiä käsitteitä sekä tieteidenvälisen yhteistyön merkitystä oppiainerajat ylittävässä opetuksessa. Tarkastelen näiden teemojen ilmenemistä suomalaisessa koulukontekstissa tänä päivänä sekä niiden tulevaisuuden näkymiä.

2.1 Kestävän kehityksen käsitteen suhde kasvatukseen

Kestävä kehitys kasvatuksen tavoitteeksi

Kestävän kehityksen käsitettä on määritelty neljän ulottuvuuden kautta, jotka ovat ekologinen, taloudellinen, sosiaalinen ja kulttuurinen. Sillä tarkoitetaan kehitystä, joka tyydyttää nykyisten sukupolvien tarpeet, huomioiden sen, että myös tulevilla sukupolvilla on mahdollisuus tyydyttää omansa. (Yhteinen tulevaisuutemme, 1988, 26). Kestävän kehityksen tavoitteena on, että ympäristö, ihminen ja talous huomioidaan yhdenvertaisina päätöksen teossa ja toiminnassa. Kestävässä kehityksen käsite kattaa myös esteettisen ja eettisen näkökulman ja huomioi siten myös oikeudenmukaisuuden ja tasa-arvon näkökulmat, ei ainoastaan luonnon kantokykyä ja ympäristökysymyksiä. (Risku-Norja, Kurppa, Nuoranne, Silvennoinen & Skinnari, 2010, 13.; Cantell & Koskinen, 2004, 60-79.)

Kestävän kehityksen ensimmäinen laaja toimintaohjelma laadittiin Riossa vuonna 1992 YK:n ympäristö- ja kehityskonferenssissa, joka velvoitti sitoumuksen allekirjoittaneita maita kehittämään kansallisissa hallituksissa kestävästä kehitystä edistävää päätöksentekoa. Vuonna 2002 Johannesburgin huippukokouksessa tarkasteltiin Riossa asetettujen tavoitteiden saavuttamista ja esitettiin ehdotuksia ratkaisuksi kestävä kehityksen haasteisiin. (UN, 2002). Vuonna 2015 YK:n jäsenmaat sopivat uuden kestävä kehityksen toimintaohjelman ja päivittivät sitä ohjaavat tavoitteet, jotka antoivat raamit kestävä kehityksen edistämiseksi vuosina 2016–2030. (UN, 2015; UM, 2018.)

Suomessa ensimmäinen kestävän kehityksen kansallinen strategia laadittiin vuonna 2006. Strategia edellytti ekologisten, taloudellisten, sosiaalisten ja kulttuuristen ulottuuksien huomioonottamista yhteiskunnan kehittämistoimissa. Se korvattiin vuonna 2013 kestävän kehityksen yhteiskuntasitoumuksella ”*Suomi, jonka haluamme vuonna 2050*”, joka toimii keskeisenä työkaluna YK:n kestävän kehityksen toimintasuunnitelman toteuttamisessa. (Kestävän kehityksen toimikunnan verkkosihteeristö, 2007; Suomen kestävän kehityksen toimikunta, 2013, 1–5.) Kansallisen yhteiskuntapolitiikan osa-alue on koulutuspolitiikka, jonka kautta kestävän kehityksen tavoitteet sisällytettiin opetussuunnitelmiin läpäisten koko suomalaisen koulutusjärjestelmän (Siirilä, 2016, 31.)

Kestävyyskasvatuksen juuret ulottuvat jo vuosikymmenten taakse, mutta näkyvimmin tavoitteelliseksi se nousi YK:n julistaessa kestävää kehitystä edistävän koulutuksen vuosikymmeneksi vuodet 2005 – 2014. Julistuksessa esitettiin, että kestävä kehitys tulisi tuoda näkyväksi kaikkien valtioiden opetusjärjestelmissä vuosikymmenen aikana. Koska toimeenpanosuunnitelma asetettiin koko maailman kattavaksi ja siten yleisluontoiseksi, luotiin YK:n Euroopan maille oma toimintasuunnitelma (UNECE Strategy for Education for Sustainable Development) Vilnassa vuonna 2005. Strategian tavoitteina olivat kestävän kehityksen aseman nostaminen koulutusta määrittävissä säädöksissä ja sen integroiminen kaikkien oppiaineiden opetukseen, koulujen toimintakulttuuriin ja osaamisen vahvistamiseen. Tavoitteina oli myös kestävää kehitystä edistävien opetusmenetelmien ja oppimateriaalien kehittäminen ja yhteistyön lisääminen. (UNECE, 2009, 3.)

Opetusministeriö julkaisi helmikuussa 2006 Suomen kansallisen kestävää kehitystä edistävän kasvatuksen strategian. Siinä kasvatuksen ja koulutuksen tavoitteeksi kuvattiin tarve kehittää oppilaiden tietoja, taitoja, valmiuksia ja näkemyksiä, joilla kestävään elämäntyyliin voitaisiin oppia. Jotta tulevaisuudessa osattaisiin hyödyntää niin ekologisti, taloudellisesti, sosiaalisesti kuin kulttuurisestikin kestäviä ratkaisuja, vaatisi se kokonaisuuksien hahmottamista ja ymmärtämistä. Ratkaisuksi kokonaisvaltaisemman oppimisen haasteeseen esitettiin aiempaa tiiviimpää oppiaineiden välistä yhteistyötä, arkiikänteiden ja toimintakulttuurin kehittämistä sekä monipuolisempaa vuorovaikutusta ympäröivän yhteiskunnan kanssa. Yhteistyön tavoitteeksi asetettiin myös taata kaikille osapuolille mahdollisuus saada konkreettisia kokemuksia ja käsitystä siitä, mitä kestävä tulevaisuuden rakentaminen on moniammatillisessa yhteistyössä. Strategia on toiminut ohjenuorana varhaiskasvatuksen, perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelmien perusteiden valmistelussa. (Opetushallitus, 2006,10-16.) Tässä tutkimuksessa keskityn

tarkastelemaan kestävän kehityksen kasvatusta yleissivistävän peruskoulun yläkoulun kontekstissa.

Rohwederin (2008) mukaan kestävä kehitys käsitteenä jättää tilaa tulkinnanvaraisuudelle. Se on myös arvolatautunut teema, mikä kasvatuksen ja koulutuksen lähtökohdiana on tärkeää ymmärtää. (Mts. 28-29) UNESCO:n kestävyyskasvatuksen ohjenuoria kuvaavassa *Education for Sustainable Development Lens: A Policy and Practice Review Tool* –asiakirjassa (2010) todetaan, että kestävä kehitystä ei voida tarkalleen määritellä yhdeksi käsitteeksi vaan se voidaan nähdä kehittämisohjelmalla paremman tulevaisuuden puolesta. Näin ollen kestävän kehityksen kasvatuksenkin käsitettä voidaan tarkastella oppimismatkana, joka kehittyy ajan myötä ja on avoin uusille näkökulmille. (Mts. 21)

Loukolan (2009) mukaan kasvatuksella ja koulutuksella ei voida vastata tyhjentävästi siihen, mitä kestävä kehitys on ja miten sitä pitäisi edistää. Hänen mukaansa kestävä kehitystä edistävä kasvatusta sekä tutkimus- ja kehitystyö vaatii yhteistyötä poikkitieteellisten paikallisten, kansallisten sekä kansainvälisten asiantuntijaverkostojen kanssa. Siten koulutus voi edistää kestävän kehityksen ongelmakohtien ymmärtämistä ja etsiä konkreettisia ratkaisuvaihtoehtoja. (Mts. 28-29; ks. myös Siirilä, 2016, 43.) Saloranta (2017, 3) on havainnut tutkimuksessaan, että koulun toimintakulttuurilla on ratkaiseva merkitys siinä, millä tavoin ja missä määrin kestävä kehitystä edistäviä työtapoja ja opetusmenetelmiä kouluissa hyödynnetään.

Kestävä kehitys opetussuunnitelmissa

Kestävyyskasvatuksen tavoitteet ovat ilmenneet viime vuosikymmenten opetussuunnitelmissa eri tavoin kuvattuna. Kestävä kehitys vuoden 1994 peruskoulun opetussuunnitelmassa oli kuvattuna osana koulun arvoperustaa (POPS, 1994, 13). Vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa kestävä kehitys nostettiin arvoperustasta entistä tavoitteellisempaan yhdeksi aihekokonaisuudeksi. Sen tavoitteena oli oppilaiden ympäristötietoisuuden lisääminen ja sitoutuminen kestävään elämäntyyliin sekä opettaa ekologisesti, taloudellisesti, sosiaalisesti ja kulttuurisesti kestäviä ratkaisuja, joille tulevaisuus tulisi rakentaa. (POPS, 2004, 41.) Viimeisimmässä perusopetuksen opetussuunnitelman arvoperustassa kestävä elämäntapa on kuvattu välttämättömyytenä: keskeistä kasvamisessa on ymmärtää ihmisen kuuluvan osaksi luontoa ja ekosysteemien elinvoimaisuuden merkitys. Opetussuunnitelmissa ja sen tavoitteet edellyttävät ohjaamaan oppilaita kestävän elämäntavan omaksumiseen. (POPS, 2014, 9 & 16.)

Kansallisten kestävästä kehitystä edistävien kasvatuksen ja koulutuksen strategioiden toimeenpanon arvioinnissa (Pathan, Bröckl, Oja, Ahvenharju & Raivio, 2013) havaittiin kestävä kehityksen käsitteen olevan, sen laajuuden vuoksi, opettajille vaikeasti ymmärrettävä käsite vielä teemavuosikymmenen jälkeenkin. Arvioinnin tulokset osoittavat, että kestävä kehityksen pitäisi olla tarpeeksi helppoa toteuttaa opetuksessa ollakseen vaikuttavaa. Tärkeässä roolissa tässä ovat valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet ja paikallinen opetussuunnitelma, sillä arvioinnin mukaan, kestävä kehitys vaatii aiempaa selkeämpää konkretisointia opetussuunnitelmissa. Yksittäisen opettajan olisi näin helpompi miettiä vaihtoehtoisia menetelmiä, joilla opetusta toteuttaa. (Mts. 36-37.) Viimeisimmässä opetussuunnitelmassa kuvattiin aiempaa selkeämmin kestävä kehityksen ilmeneminen koko opetussuunnitelmassa sekä velvoite laaja-alaisen osaamisen vahvistamiseksi. Myös kuvaukset tätä tavoitetta tukevista oppimisympäristöistä ja työtavoista täsmennettiin. Näin on pyritty vastaamaan kestävä kehityksen ymmärtämiseen liittyviin haasteisiin. (POPS, 2014, 29-33).

Kestävä kehityksen kasvatuksen teoriasta kohti ekososiaalista sivistystä

Mauri Åhlberg (2005) on kehittänyt jo vuosikymmenten ajan Suomessa kestävä kehityksen kasvatuksen teoriaa. Teoriaa on kehitetty eheyttävän ympäristökasvatuksen teorian kautta pidemmälle OECD/ENSI -hankkeessa, joka on ollut maailmanlaajuisesti eräs pitkäaikaisimmista ympäristökasvatuksen ja kestävästä kehitystä edistävän kasvatuksen tutkimus- ja kehittämishankkeita. (Mts. 162) Teoria on luonut pohjaa myös myöhemmille kestävyyskasvatuksen tutkimuksille (Ks. esim. Siirilä, 2016).

Kestävä kehityksen Åhlberg (2005, 160) määrittelee olevan paikallisella, alueellisella ja globaalilla tasolla tapahtuvaa ekologisesti, taloudellisesti ja sosiaalisesti eheyttävää muutosta. Myös edellä esitetyissä kansainvälisissä sopimuksissa korostetaan, että kestävä kehitystä edistävässä kasvatuksessa on yhdistettävä ekologisesti, taloudellisesti ja sosiaalisesti kestävä kehitys. (UNESCO, 2005,16; Åhlberg, 2005, 162.) Myöhemmin Åhlberg (2014, 68-69) on lisännyt, ettei pelkkä perustarpeiden tyydyttäminen ole riittävän motivoiva tavoite vaan ihmisen tarpeisiin kuuluu myös luonnonvarojen sekä kulttuuriperinnön vaaliminen.

Kestävä kehityksen laajuuden ymmärtäminen vaatii systeemisen ajattelun taitoa, joka on korostunut myös ekososiaalisen sivistyksen käsitteessä (Salonen & Bardy, 2015, 7), jota myös viimeisin opetussuunnitelma painottaa (POPS, 2014, 16). Ekososiaalisella sivistyksellä tarkoitetaan ajattelutavan omaksumista, jolla pyritään luomaan elämäntapaa

ja kulttuuria, jonka keskiössä on arvostus ihmisarvon loukkaamattomuutta, ekosysteemien monimuotoisuutta ja uusiutumiskykyä kohtaan. Ekososiaalista sivistystä kuvaa erityisesti ymmärrys ilmastonmuutoksen vakavuudesta sekä tavoitteesta ja halusta toimia kestävästi. (POPS, 2014, 16; Salonen & Bardy, 2015, 12.) Kestävän kehitys ja ekososiaalinen sivistyskäsitys nivoutuvat opetussuunnitelmissa yhteen ja ne ilmenevät kaikki oppiaineet halkileikkaavina teemoina opetussuunnitelmien arvopohjan kuvauksissa. Molempiin käsitteisiin sisältyy tavoite laaja-alaisen osaamisen tarpeesta, jotta käsitteiden laajuus voitaisiin todellisuudessa ymmärtää. (POPS, 2014, 16.) Salonen ja Bardy (2015, 10) ovat esittäneet, että ekososiaalinen sivistyksen edellytyksenä on asioiden ja ilmiöiden hahmottaminen toisiinsa kytkeytyvänä systeemisenä kokonaisuutena.

Salonen ja Bardy (2015) ovat kuvanneet ekososiaalisen sivistyskäsityksen edellyttävän maailmaa tarkasteltavan poliittisessa päätöksenteossa ja ihmisten elämäntapojen tärkeimpänä ohjenuorana seuraavassa järjestyksessä. Ekologiset kysymykset he näkevät ensisijaisina eli elämän edellytysten takaaminen tuleville sukupolville on tärkeintä. Toisena järjestyksessä he näkevät ihmisoikeuksien periksiantamattomuuden eli arvokkaan elämän mahdollisuuksien turvaamisen kaikille ihmisille. Kolmantena järjestyksessä he mainitsevat vakaasta taloudesta huolehtimisen: kantokyvyltään rajallisen maapallon resurssit tulee jakaa mahdollisimman tehokkaasti. Näin heidän mukaansa varmistetaan kaikkien ihmisten perustarpeista huolehtiminen. (Mts. 6.)

Kestävyyskasvatuksen tavoitteet

Kestävyyskasvatuksen päämääränä on opettaa sisäistämään sellaisia toimintatapoja ja tietoisia valintoja, joiden kautta pyritään kestävää kehitystä edistävään muutokseen (Risku-Norja, 2010, 17). Muutoksen mahdollisuudet vähenevät ilman selkeästi ymmärrettäviä kestävä kehityksen tavoitteita. Tavoitteiden havainnollistamiseen tarvitaan teemoja, jotka ovat tuttuja oppilaille ja liittyvät läheisesti heidän arkielämäänsä. Näin oppimisesta tulee kontekstuaalista ja tilannesidonnaista. (Cantell & Koskinen, 2004, 60-79; Lonka, Hietajärvi, Hohti, Nuorteva, Rainio, Sandström, Vaara & Westling, 2015, 36; Risku-Norja ym., 2010, 17.)

Risku Norjan (2012, 15) mukaan ilman sitomista konkreettisiin asiayhteyksiin kestävä kehitys nähdään opetuksessa käsitteenä usein korkealentoisena. Loukola (2009, 102) on katsonut että, jos ei yhteisesti selkiytetä niitä toimia ja käytäntöjä, joissa muutos kestävä tulevaisuuden puolesta todella ilmenee, voivat tavoitteet jäädä puheen tasolle.

Konkreettisten asiayhteyksien kautta vasta kirkastuu ymmärrys siitä, mitä kestävä kehitys todellisuudessa on. Jotta yksittäinen oppija voisi ymmärtää, miksi kestävä kehityksen edistäminen tulisi olla maailmanlaajuisesti kaikkien ihmisten yhteinen tavoite, on ensin nähtävä, miten sitä edistetään paikallisista lähtökohdista. (Loukola 2009, 102; Risku-Norja 2012, 15.)

Loukola (2009) on korostanut, että koulussa tehtävillä ratkaisuilla on merkitystä pitkälle tulevaisuuteen. Jos kouluissa onnistutaan kasvattamaan ja sitouttamaan oppilaat omien arkikäytäntöjen arvioimiseen ja kestävämmän elämäntavan omaksumiseen, näkyvät vastuullisten valintojen ja toimintatapojen vaikutukset parhaimmillaan läpi oppilaiden elämän. Loukolan mukaan koulu ei voi toimia kestävä tulevaisuuden ratkaisijana yksin vaan yhteistyön kautta oppilaat voivat nähdä miten koulu toimii vaikuttajana ja aloitteiden tekijänä omalla alueellaan. (Mts. 102)

2.2 Kestävyykskasvatuksen tieteidenvälinen luonne

Keskeinen piirre kestävä kehityksen kasvatuksessa on ollut sen tieteidenvälinen luonne, joka on näkynyt niin kirjallisuudessa kuin kansainvälisissä strategioissa (Åhlberg, 2014, 69-74; UNESCO, 2005, 18; Aarnio-Linnanvuori, 2016, 33). Koska kestävä kehitys on aiheena laaja ja monitahoinen, vaatii sen ymmärtäminen eri tieteenalojen osaamisen yhdistämistä (Lonka ym., 2015, 34). Kouluissa eri tieteen- ja taiteenaloihin perustuneet oppiaineet ovat perinteisesti toimineet jaotteluna siihen, miten opetus kouluissa järjestetään ja mitkä aihepiirit kuuluvat kunkin oppiaineen sisältöihin. Tämä perinteinen opetuksen järjestämisen malli on nähty haasteellisena laajojen kokonaisuuksien oppimisen näkökulmasta. (Niemelä, 2019, 466.) Niemelän (2019, 466) mukaan mallin haaste piilee sirpaleisessa tiedonvälityksessä ja opiskeltavien aiheiden irrallisuudessa ja merkityksetömyydessä suhteessa oppilaiden omaan arkeen. Koulutuksen kehittämistä koskevassa ajankohtaisessa diskurssissa onkin noussut esiin tarve löytää keinoja ylittää oppiainerajoja, jotta monimutkaisia ja laajoja aihepiirejä voitaisiin opettaa uudella tavalla. (Cantell, 2015, 7; Aarnio-Linnanvuori, 2016, 34.)

Monialaista ja tieteidenvälistä opetusta on ehdotettu ratkaisuksi tähän opetuksen sirpaleisuuden haasteeseen (Cantell, 2015, 7; Aarnio-Linnanvuori, 2016, 34.) Tieteidenvälinen opetus vaatii tieteenalojen yhdistämistä syvällisemmin kuin monitieteinen. Monitieteisyydellä tarkoitetaan saman ongelman tai ilmiön tarkastelua eri tieteenaloilla, mutta

toisistaan erillään: tällöin tieteiden välillä ei välttämättä päästä todelliseen vuorovaikutukseen vaan eri tieteen alojen näkökulmat tarkasteltuun kohteeseen säilyvät erillisinä. (Aarnio-Linnanvuori, 2016, 34.) Mikkeli ja Pakkasvirta (2007) ovatkin havainnollistaneet monitieteisyyttä käyttäen metaforana salaattikulhoa, jossa yhdistellään eri raaka-aineita mutta jossa ainekset säilyttävät ominaispiirteensä. Tieteidenvälisyydessä pyrkimyksenä on, että tieteiden yhteistoiminnassa päästäisiin syvemmälle jo itse prosessin aikana, sillä sen tarkoitus on erityisesti rikkoa eri tieteenalojen rajoja ja kuroa umpeen niiden välisiä katvealueita. Yhdistämällä perinteiset tieteenalat jossakin yhteisesti organisoidussa prosessissa, voidaan näitä rajoja häivyttää. (Mts. 66.) Tieteidenvälisyyttä kuvaavaksi kielikuvaksi Mikkeli ja Pakkasvirta (2007, 67) ovat ehdottaneet kakkua, jossa erilliset ainesosat ovat kadonneet näkyvistä ja sulautuneet yhdeksi yhtenäiseksi kokonaisuudeksi.

Eheyttäminen ja tieteidenvälisyys opetuksessa ja opetussuunnitelmissa

Kestävyyskasvatuksen tieteidenvälinen luonne ilmenee myös opetussuunnitelmissa kestävään kehitykseen liittyvien teemojen osalta oppiainerajat ylittävinä aiheina. Vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman seitsemästä aihekokonaisuudesta kestävään kehityksen teema ilmeni erityisesti ”Vastuu ympäristöstä ja kestävästä tulevaisuudesta” -kokonaisuudessa. (POPS, 2004, 41.) Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelmassa on luovuttu aihekokonaisuuksista ja kestävään kehityksen teema on keskeinen ”Osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävään tulevaisuuden rakentaminen” -kokonaisuudessa, joka on yksi seitsemästä laaja-alaisesta osaamisalueesta (POPS, 2014, 24). Laaja-alaisella osaamisella tarkoitetaan kokonaisuutta, jossa yhdistyvät tiedot, taidot, arvot, asenteet ja tahto sekä kyky hyödyntää tietoja ja taitoja vallitsevan tilanteen mukaisesti. (POPS, 2014, 20.)

Laaja-alaisen oppimiskokonaisuuksien ja laajentuvien oppimisympäristöjen hyödyntämisessä on kyse opetuksen eheyttämisestä (Kumpulainen, Krokfors, Lipponen, Tissari, Hilppö & Rajala, 2010, 32 & 42). Eheyttäminen tarkoittaa pohjimmiltaan sitä, että käsiteltävät tiedot koskettavat oppilaiden kokemusmaailmaa ja ajankohtaisia yhteiskunnallisia ilmiöitä sekä yksilön kannalta tärkeitä sisältöalueita. Koulupäivän ulkopuolisena aikana tapahtuvaa oppimista on kuvattu informaaliksi oppimiseksi. Koulussa järjestetty opetus puolestaan on nähty formaalina kasvatuksena. Kun opetuksen eheyttämisessä huomioidaan lapsen koko elinympäristö, kuten tässä tutkimuksessa kouluruokailu arjen toimintaympäristönä, ylitetään myös formaalin ja informaalin oppimisen rajoja ja muodostetaan niiden välille jatkumo. Informaalia ja formaalia oppimista ei toisin sanoen nähdä enää erillisinä vaan toisiaan täydentävinä resursseina. (Mts. 32 & 42.) Näin myös

esimerkiksi kouluruokailu voidaan nähdä koulussa informaalin oppimisen tilana silloin, kun sitä ei opetuksen resurssina hyödynnetä.

Uusimmassa didaktiikan perusteoksessa (Jyrhämä, Hellström, Uusikylä, & Kansanen, 2016, 53) eheyttämistä tarkastellaan ilmiöoppimisen näkökulmasta: tämän on nähty olevan kaikkein oppijälähtöisin eheyttämisen menetelmä. Ilmiöoppiminen rakentuu tutkivasta oppimisesta, tiedollisen ja kokemuksellisen yhteen kietoutumisesta sekä yhteisöllisestä oppimisestä. Vaihtoehtoisia tapoja toteuttaa opetuksen eheyttämistä on useampia ja ne vaihtelevatkin koulukohtaisesti. (POPS, 2014, 31). Longan (2018) mukaan ilmiöoppimisessa ihanneajatus on, että oppiminen lähtisi liikkeelle opiskelijoita ihmetyttävistä kysymyksistä tai teemoista, joita he itse haluavat tutkia. Ihanteellisesti ilmiöoppimisen tulisi edetä ilman sitoutuneisuutta tiettyihin oppiaineisiin. Käytännössä opettaja tai koulu päättää oppimista ohjaavan teeman opetussuunnitelman sisältöihin perustuen. Kuitenkin ydinajatuksena on, ettei lapsi kokisi maailmaa oppiainejakoisesti lokeroituna ja sirpaleisena, vaan ilmiöinä, jotka lasta kiinnostavat. (Mts. 173-193; Niemelä, 2019, 469.)

Koulussa tieteidenvälisyyden lähtökohtana voi siis olla joko opiskeltava ilmiö tai oppiaineet. Oppiaineet pohjaavat eri tiedonaloihin ja tiedonalapohjainen näkökulma tarkastelee ensin tiedonalojen keskeisiä käsitteitä soveltaen niitä sitten konkreettisiin arkielämän kysymyksiin. Ero ilmiölähtöisen ja tiedonalalähtöisen eheyttämisen välillä on se, että ilmiölähtöisessä eheyttämisessä opittavia aiheita lähestytään ilmiöstä käsin, kun taas tiedonalalähtöisessä eheyttämisessä lähdetään liikkeelle tiedonalojen keskeisistä käsitteistä, joilla ilmiöitä selitetään. Kyse tiedonalalähtöisessä lähestymistavassa on siis osin vastaavasta lähestymistavasta kuin teoriatriangulaatiossa eli samaa ilmiötä tarkastellaan useamman teorian kautta. (Lonka ym., 2015, 34; Juuti, Kairavuori & Tani, 2015, 61-62; Aarnio-Linnavuori, 2016, 34.) Päämääränä tieteidenvälisyydessä on siis saavuttaa yhteistyössä jotakin, mitä tieteenalat eivät itsenäisesti saavuttaisi, näiden lähestymistapojen eroista riippumatta. (Klein, 1990, 56; Huutoniemi, Klein, Bruun & Hukkinen, 2010, 80; Aarnio-Linnavuori, 2016, 33.) Tärkeää onkin hyväksyä ensin, että tieteenalat ovat erilaisia ja yhtä lailla merkittäviä, jotta keskusteluyhteydet voidaan löytää (Juuti ym., 2015, 62). Tieteidenvälisellä yhteistyöllä tarkoitan tässä tutkimuksessa aineenopettajien välistä yhteistyötä.

Tieteidenvälisyyden edellytykset ja keskusteluyhteyksien löytäminen voisivat helpottaa oppiaineita yhdistävän teeman, kuten kestävän kehityksen ja sitä havainnollistavan ruokateeman kautta. Jokaisella oppiaineella olisi näin mahdollista löytää siihen oma tulo- kulma oppiaineen sisältöihin ja tavoitteisiin soveltuen. Niemen (2015) mukaan tärkeää

on, että oppilas oppisi ymmärtämään erilaisia asioita, niiden yhteyksiä sekä asioiden muodostamia kokonaisuuksia. Hänen mukaansa opittavien asioiden nivominen yhteiskunnan ajankohtaisiin ilmiöihin auttaa oppilasta hahmottamaan oppimisen tärkeyttä ja vastuullisen toiminnan merkitystä myös omassa elämässä (Mts, 82). Opetettavien aiheiden merkityksellisyyden ymmärtämistä voi myös edesauttaa aiheiden sitominen mahdollisimman lähelle oppilaan kokemusmaailmaa ja arjen ilmiöitä (Smeds, 2017, 50).

Koskenniemi (1946, 177-180) on kuvannut eheyttämisen olevan opettajalle haastava tehtävä. Niemelän (2019) mukaan eheyttämiseen liittyvistä opetuksellisista ongelmakohdista ei kuitenkaan ole vielä tutkimusta riittävästi, jotta ymmärrettäisiin, mistä eheyttämiseen liittyvät haasteet johtuvat. Myös didaktinen kirjallisuus on nähty valikoimana lähinnä opettajille suunnattuja oppaita ja erilaisten eheyttämistapojen jaottelua korostavaa kirjallisuutta. Niemelä on katsonut, että erityistä tarvetta olisikin tutkimukselle, jossa aineenopettajien tieteidenvälisen yhteistyön ja opetuksen eheyttämisen haasteita selvitettäisiin. (Mts. 470-471) Mielenkiintoista onkin tutkia, minkälaisia näkemyksiä eri tiedonalojen edustajilla on tieteidenvälisestä yhteistyöstä ja onko heillä kokemuksia opetuksen eheyttämisen ja yhteistyön haasteista ja mahdollisuuksista. Kiinnostavaksi koen myös, minkälaisia näkemyksiä heillä on kestävyyskasvatuksesta huomioiden siihen liittyvien tulkintojen moninaisuuden, jota edellisissä luvuissa on kartoitettu.

Niemelän ja Tirrin (2018) mukaan eheyttäminen vaatii aineenopettajilta hyvää opetussuunnitelman hallintaa ja asiantuntemusta. Voidakseen eheyttää yhtä ainetta opettajan tulee tuntea aineensa sisällöt, jotka on opetettu aiemmin ja joita tullaan käsittelemään myöhemmin sekä niistä rakentuva kokonaisuus. Oppiaineiden välinen eheyttäminen puolestaan vaatii edes jonkinlaista alkukartoitusta niistä aiheista ja sisällöistä, joita muiden kuin omien opettavien aineiden oppitunneilla käsitellään, jotta luontevan opetuskokonaisuuden rakentaminen aineiden yhteistyönä olisi mahdollista. Keskeistä onkin silloin aineenopettajien välinen yhteistyö, koska kukaan ei voi toimia kaikkien aineiden asiantuntijana. (Mts. 125-127)

Kestävyyskasvatuksen toteutumista aineenopettajien opetuksessa on tutkittu SEED -hankkeessa lomaketutkimuksella vuosina 2009-2011. Tutkimuksessa havaittiin aineenopettajien opetuksessa painottuneen eniten heidän opettamansa aineen tuoma erityisosaaminen ekologisen, taloudellisen, sosiaalisen tai kulttuurisen kestävyuden näkökulmasta. (Uitto & Saloranta, 2012, 77.) Tämä ilmiö on ominainen monitieteisyydelle toisin

kuin tieteidenvälisyydelle (Klein, 1990, 56; Aarnio-Linnanvuori, 2016, 34.) Tärkeää kuitenkin olisi, että aineenopettajat käsittelisivät kestävän kehityksen kaikkia osa-alueita opetuksessaan, jotta laaja-alaiseen osaamisen tavoitteet voitaisiin todella saavuttaa.

SEED -hankkeessa havaittiin, että ruuan yhteyttä kestäväan kehitykseen käsiteltiin lähinnä kotitalouden opetuksessa. Ruokaa opettajan pedagogisena työkaluna ei näin ollen hyödynnetä riittävästi sen mahdollisuuksiin nähden ja opetuksen eheyttäminen aiheen tiimoilta on käytännössä vähäistä. (Uitto & Saloranta, 2012, 80; Janhonen, Mäkelä & Palojoki, 2015, 115.) Ruokaan ja syömiseen kytkeytyy kuitenkin useita monitahoisia ilmiöitä, mistä syystä perusteltua on tutkia ruokaan yhdistyvää oppimista ja kasvatusta eri tieteidenalojen näkökulmista, jotta ruoan mahdollisuudet kasvatuksen resurssina saataisiin monipuolisesti hyödynnettyä (Kauppinen, 2018, 28; Janhonen ym. 2015, 110).

2.3 Ruokakasvatus osana kestävyyskasvatusta

Ruokakasvatus kestävän kehityksen edistäjänä

Tässä tutkimuksessa ruokakasvatusta tarkastellaan kestävän kehityksen tavoitteiden ja tieteidenvälisen yhteistyön näkökulmista. Risku-Norja ja kumppanit (2012, 5) ovat ehdottaneet kestävyyskasvatuksen konkretisoimiseksi ruokakasvatusta, jossa ruoka toimii kasvatuksellisenä välineenä kestävyyskasvatuksen tavoitteiden saavuttamiseksi. Kestävä kehitys edistävän ruokakasvatuksen lähtökohdaksi on, että kasvatukselliset tavoitteet ja teoreettiset lähtökohdat on kuvattu ensisijaisesti kestävyyskasvatuksen näkökulmasta. (Jeronen, 2012, 9; Janhonen, Mäkelä & Palojoki, 2015, 110).

Sen lisäksi, että ruoka on selviytymisen kannalta välttämättömyys, on ruoalla Risku -Norjan ja kumppaneiden (2010) mukaan myös useita erilaisia yhteyksiä kestävän kehityksen eri osa-alueisiin. Heidän mukaansa esimerkiksi ruokatuotannon ympäristönäkökulmissa nousevat esiin kysymykset maaperän, vesistöjen ja ilmakehän tilasta sekä luonnon monimuotoisuudesta. Taloudellisesta näkökulmasta he katsovat ruokatuotantoon liittyvän kysymykset tuotannon kannattavuudesta ja siellä työskentelevien ihmisten toimeentuloedellytyksistä. Eettisen näkökulmat puolestaan korostuvat heidän mukaansa silloin, kun tuotantoa tarkastellaan ihmisten, tuotantoeläinten ja ympäristön hyvinvoinnin näkökulmista. Ruoalla he katsovat olevan myös selkeät yhteydet kulttuurisiin näkökulmiin, sillä ruokakulttuurit ilmentävät erilaisia tapoja, käytäntöjä ja mieltymyksiä, jotka

eroavat eri alueilla. Risku-Norjan ja kumppaneiden mukaan ruoka yhdistää myös sosiaalisesti ja se on keino ilmentää luovuutta ja estetiikkaa. (Mts. 14) Myös Gisslevikin, Wernerssonin ja Larssonin (2018) mukaan ruoka tulisi tuottaa taloudellisesti, sosiaalisesti, kulttuurisesti ja ympäristövastuullisesti huomioiden esimerkiksi ruokahävikki, säästämisen ja muiden ihmisten tarpeet (Mts. 1-2).

Jerosen (2012) mukaan, ruokakasvatus tulisi nähdä tärkeänä osana kestävyyskasvatusta, sillä se integroi koko kouluyhteisöä ja toimii siten oppimiskokonaisuutena oppiaineita eheyttäen. Eri oppiaineiden lisäksi ruokakasvatuksessa tulisi hänen mukaansa huomioida myös kouluruokailu sekä muu koulupäivänä tapahtuva ruokailuun liittyvä toiminta. Jeronen korostaakin, että ruoka liittyy keskeisesti kestäväan kehitykseen ja ruokakasvatuksen tavoitteena on osaava kansalainen, jolla on motivaatiota kestäväan kehityksen edistämiseen aktiivisesti ja kestäväan kulutuksen osaamista. (Mts. 9.) Myös Swainin ja Flowersin (2015, 160) mukaan ruoan tulisi olla kestävyyskasvatuksen ytimessä. Gisslevik, Wernersson ja Larsson (2018, 1-2) ovat tutkimuksessaan tunnistaneet ruokaan liittyvän kasvatuksen keskeiseksi kestäväan kehitystä edistäväksi toimintatavaksi kouluissa.

Kochin (2016) mukaan, ruokakasvatuksen perimmäinen tarkoitus pitkällä tähtäimellä on paitsi vaikuttaa lasten ja nuorten terveyden edistämiseen, mutta myös sen kautta saavutettavaan taloudelliseen kestävyteen: kun heidän elämänlaatussa paranee, heidän tarpeensa terveystalouden käyttöön vähenee. Kochin mukaan, mitä paremman ruokavalion lapset ja nuoret omaksuvat, sitä enemmän he tekevät jatkossa ruokavalintoja, jotka ovat ekologisesti kestäviä ja ruoan hiilijalanjälkeä vähentäviä. Koch näkee ruokakasvatuksen myös edistävän sosiaalista kestävyttä. Hän on katsonut, että kun lapset ja nuoret oppivat tiedostamaan ruoan sosiaaliseen oikeudenmukaisuuteen liittyviä haasteita, esimerkiksi ruokatuotannon eri vaiheissa työskentelevien työoloja, voivat he oppia valinnoillaan olevan merkitystä myös tästä näkökulmasta. (Mts. 67-68.)

Jeronen ja kumppanit (2012) ovat katsoneet, että ruokakasvatus vaatii konkretisoimista, johon he ovat ehdottaneet näkökulmiksi ruokatuotantoa ja -kulutusta, kansallisia ja kansainvälisiä reittejä tuottajilta kuluttajille sekä ruokakulttuureja ja kulttuuriympäristöjä. Ruokaan liittyviä näkökulmia tulisi heidän mukaansa käsitellä eri oppiaineiden opetuksessa kestäväan kehityksen kaikkien osa-alueiden näkökulmista niin paikallisista kuin maailmalajuisistakin näkökulmista. (Mts. 5.) Uiton ja Salorannan (2012) mukaan tämän tavoitteen saavuttamisessa hyödyksi ovat erilaiset oppiaineita yhdistävät projektit. Esi-

merkiksi biologian, maantiedon, terveystiedon ja taito- ja taideaineiden kuten kotitalouden opetusta voidaan integroida ulos luokkahuoneesta, mikä voi edesauttaa oppimista jopa tehokkaammin kuin luokkahuoneopetus. (Mts. 83.) Kiinnostavaa onkin tutkia sitä, miten ruokateemoihin kytkeytyvä kestävyyskasvatus toteutuu kouluissa käytännössä opettajien ja ruokapalveluhenkilöstön yhteistyönä.

Vaikka ruokaan liittyviä aiheita käsitellään Suomessa niin peruskoulun alaluokilla kuin yläkoulun aineenopettajienkin toimesta, voi ruokakasvatuksen kokonaisuus jäädä sirpaleiseksi. Ruokakasvatuksen teemojen opettaminen riippuukin usein opettajien omasta kiinnostuksesta aiheeseen. Tämän sirpaleisuuden ehkäisemiseksi ruokakasvatus vaatii-kin opetuksen eheyttämistä ja yhteistyötä koulun eri asiantuntijoiden kesken: vain siten ruokakasvatus voi toimia kokonaisuutena ja sen tavoitteet koko koulun yhteisenä päämääränä. Koska kotitalousopetuksessa ruokakasvatusta toteutetaan määrällisesti eniten, voi kotitalous oppiaineena toimia ruokakasvatuksen teemojen yhdistäjänä. (Janhonen ym., 2015, 113.)

Ruokataju kasvatuksen tavoitteena

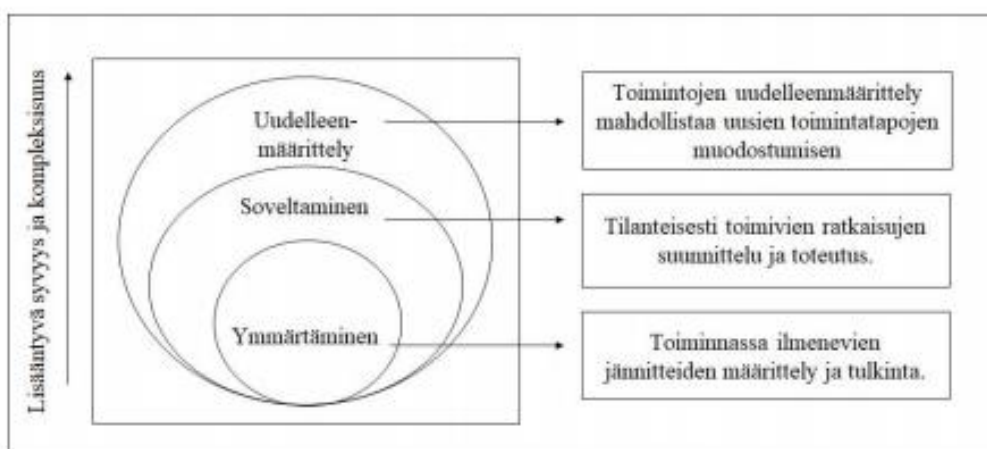
Oppimisen ja kasvatukseen liittyvissä käsitteissä esiintyy usein ruoka etuliitteenä. Wilkins (2005, 269-273) on lähestynyt ruokakasvatusta käsitteellä ruokakansalaisuus (ks. myös Jones ym., 2012, 77-90). Lintukangas (2014, 10-11) puolestaan on käyttänyt käsitettä ruokasivistys. Myös ruokalukutaitoa on ehdotettu ruokakasvatuksen käsitteeksi (ks. Smith, 2009, 48-64; Pendergast, Garvis, Kanasa, 2011, 415-430; Pendergast & Dewhurst, 2012, 245–263; Koch, 2016, 55). Pendergast, Garvis ja Kanansa (2011) ovat nähneet ruokalukutaidon käsitteen muodostuneen osana terveydenlukutaidon käsitettä. Pendergastin ja Dewhurstin (2012) mukaan ruokalukutaidon käsite on johdettu UNESCO:n (2003) lukutaidon määritelmästä. Kiteytetysti sillä kuvataan kykyä ymmärtää, tulkita, luoda sekä hyödyntää erilaisia painettuja ja kirjoitettuja materiaaleja, joiden avulla tavoitteita voidaan saavuttaa. Sillä pyritään myös tiedon lisäämiseen sekä yksilön mahdollisuuden osallistua yhteisön ja yhteiskunnan toimintaan koko potentiaalillaan. (Mts. 245–263)

Yllä esiteltyyn käsitteelliseen kartoitukseen pohjaten Janhonen, Mäkelä ja Palojoki (2015) ovat ehdottaneet arkisten ruoanvalintatilanteiden kirjon taitamista edistäväksi käsitteeksi ruokatajua (food sense). Ruokatajun käsite painottaa ruokakasvatuksessa ak-

tiivista toimijuutta ja omakohtaisuuden merkitystä ja sen perustana on laajempien kokonaisuuksien ja erilaisten syy-seuraussuhteiden ymmärrys. Ruokatajun käsitteellä he korostavat seuraavia tavoitteita:

1. Taitoa tunnistaa ja tiedostaa omien ruokatottumusten taustalla vaikuttavien tekijöitä.
2. Kykyä tarkastella ruokaan liittyviä tietoja ja taitoja kriittisesti.
3. Kykyä ymmärtää ruokaan liittyviä kulttuurisia, sosiaalisia ja arkielämään yhdistyviä merkityksiä.
4. Kykyä hahmottaa ruokajärjestelmän kokonaisuus.
5. Halua ja rohkeutta ottaa ruokaa koskeva tieto osaksi omaa toimintaa. (Mts. 112.)

Janhonen ja kumppanit (2015) kuvaavat ruokatajun olevan ajattelun taitoa, jossa korostuu ilmiöiden syvälinen ymmärtäminen, kokonaisuuksien hallinta sekä aktiivinen ja toiset huomioonottava käytös. Ruokataju -käsitteeseen pohjaavan ruokakasvatuksen tavoitteena on heidän mukaansa opettaa oppijat ymmärtämään ruokaan liittyvien valinnanvaihtoehtojen ja merkitysten monipuolisuutta, sillä monin eri tavoin voi tehdä hyviä valintoja ja syödä edistään niin terveyttä kuin kestävyttäkin. Ruokatajun kautta ymmärretään myös syömisen sosiaalisia merkityksiä sekä ruokaan liittyvän nautinnon ja ruokailon näkökulmia. Ruokatajun käsite merkitsee siten monipuolista ruokaan liittyvää tiedostamista, joka tukee ruokaan ja syömiseen liittyvän tiedon muuttumista osaksi arjen käytäntöjä. Syvenevän ruokatajun kautta ymmärretään heidän mukaansa myös sitä, mikä merkitys omilla tiedoilla ja taidoilla on suhteessa ympäröivään maailmaan. (Mts. 113.) Ruokatajun käsitettä Janhonen, Torkkeli ja Mäkelä (2018, 197) ovat havainnollistaneet ruokatajun kolmikehämallin kautta (Kuva 1.)



Kuva 1. Ruokatajun kolmikehämalli (Janhonen ym. 2018, 197)

Janhosen ja kumppaneiden (2018) mukaan kolmikehämallin tasot kuvastavat tiedon ja osaamisen rakentumista ja syvenemistä vaiheittain. Sisimmällä kehällä tunnistetaan ja määritellään ruokaa ja siihen liittyvää toimintaa kuvaavia ja selittäviä tekijöitä (ymmärtäminen), ymmärtämisen pohjalta sovitetaan tietoa ja käytännön työtapoja kontekstiin sopivalla tavalla (soveltaminen), minkä pohjalta voidaan löytää ja hyödyntää uusia, tietoon ja käytännön kokemukseen pohjaavia toimintamalleja. (Mts. 197) Ruokatajua on aiemmin tutkittu informaalin oppimisen näkökulmasta (Janhonen ym., 2018, 197). Kestävyyskasvatuksen tavoitteiden näkökulmasta, ruokatajun käsitettä ei kuitenkaan aikaisemmin ole sovellettu.

3 Kestävä kouluruokailu

” To eat is a necessity, but to eat intelligently is an art”

François de la Rochefoucauld

Tässä luvussa taustoitetaan kouluruokailua kestävä kehityksen näkökulmasta Suomessa ja maailmalla. Käsittelemme kouluruokailun resursseja ja kehittämistyötä siihen osallistuvien eri osapuolten näkökulmista. Tarkastelen myös kouluruokailun kasvatuksellista potentiaalia ja merkitystä nykyisen oppimiskäsityksen valossa.

3.1 Kouluruokailun mahdollisuudet kestävä kehityksen edistämiseksi

Kouluruokailun yhteiskunnallinen vaikuttavuus

Kouluruokailu on ollut suomalaisen yhteiskunnan ylpeyden aiheena jo pitkään. Alkuna tämä ainutlaatuinen järjestelmä sai 1900 -luvun alkupuoliskolla: sotien aiheuttama pula elintarvikkeista herätti huolen lasten ravitsemuksesta. Alkuun kouluruokaa tarjottiin vain kaikkein vähävaraisimmille. Ensimmäisenä maana maailmassa Suomessa perustettiin laki maksuttoman kouluruoan tarjoamisesta, joka astui voimaan vuonna 1948. (Pellikka, Manninen & Taivalmaa, 2019, 8-10.) Voimassaolevan perusopetuslain (628/1998: 31§) mukaan oppilaan tulee saada jokaisena koulupäivänä täysipainoinen maksuton ateria, joka tulee järjestää ja ohjata tarkoituksenmukaisesti. Ainoastaan Ruotsissa järjestetään maksuton lämmin ateria kerran päivässä kuten Suomessa. Samanlaista järjestelmää ei ole muissa Euroopan maissa, joissa kouluruokailun tarjoaminen vaihtelee maakohtaisesti ja oppiasteittain. Monissa maissa kouluruokaa saa maksutta vain sosiaalisin perustein, sen ollessa maksullista muille lapsille ja nuorille. Joissakin maissa kouluruokailua ei järjestetä missään muodossa. Tästä syystä, kansainvälistä tutkimusta kouluruokailusta on tehty vielä melko vähän. (Raulio, Roos & Prättälä, 2010, 988).

Suurimmassa osassa Euroopan maissa kouluaterian syö vain alle puolet oppilaista (Harper, Wood & Michell, 2008, 32.) Suomessa kouluruokailuun osallistuvat lähes kaikki elinoin 90%, koululaisista ja toisen asteen opiskelijoista (Raulio ym., 2010, 1). Kouluruokailu tavoittaakin Suomessa suuret opiskelija määrät ja hyödynnettäessä opetuksen resursseina se voisi vaikuttaa kansalaisten ruokatajun kehittymiseen.

Ruokapalvelujen asiakasmäärät ovat mittavat ja ruokapalvelujen tuottajat kohtaavatkin toiminnassaan monenlaisia paineita ja haasteita yhteiskunnan eri tahoilta. (Aalto & Heiskanen, 2011, 17.) Eräs näistä haasteista on esimerkiksi kouluruokailuun suunnatut resurssit, sillä kouluruokailun keskimääräinen hinta vuonna 2017 Opetushallituksen laskelemien mukaan oli 2,80€ oppilasta kohden. Tämä hinta vaihtelee kuitenkin kuntakohtaisesti. (Pellikka ym., 2019, 7). Kouluruokailu järjestetäänkin hintaansa nähden varsin kustannustehokkaasti. Kuntakohtainen vaihtelu jättää liikkumavaraa siihen, minkälaisilla resursseilla kouluruokailu järjestetään. Tällä voi olla vaikutusta siihen, kuinka monipuolisesti kouluruokailun kasvatukselliset mahdollisuudet saadaan käyttöön.

Ottaen huomioon joukkoruokailun kattavuuden ja merkityksen suomalaisessa yhteiskunnassa, voidaan pienilläkin ratkaisuilla saada aikaan suurta vaikutusta. Kaljonen ja Lyytimäki (2016, 7) ovatkin todenneet, että julkinen joukkoruokailu näyttäytyy avaintekijänä pyrittäessä vaikuttamaan yksilön ruokailukäytäntöjen kokonaisvaltaiseen muutokseen, sillä joukkoruokailussa nautitut ateriat vaikuttavat osaltaan siihen, millainen on suhtautumisemme ja mieltymyksemme suhteessa ruokaan. Esimerkiksi, kun ruoan ravitsemuksellista laatua on kehitetty ja parannettu, on sillä ollut huomattava kansanterveyttä edistänyt vaikutus (STM, 2010, 20). Näin ollen, myös joukkoruokailun kehittämisellä voisi johdattaa kansalaisia tekemään ympäristön kannalta myönteisempiä ateriavalintoja ja ohjata kestäväää kehitystä edistävien käytäntöjen sisäistämistä (Aalto & Heiskanen 2011, 17). Koska ruoka on yksi merkittävimpiä kasvihuonepäästöjen lähteitä, on myös kouluruoan vaikutus päästöihin merkittävä huomioon ottaen sen toiminnan mittakaavan (n. 900 000 annosta / koulupäivä) sekä sen mahdollisuudet kasvatuksellisten vaikutusten kautta. Tästä syystä, kouluruokailua onkin kehitettävä, jotta sen kautta voitaisiin osaltaan pyrkiä vastaamaan yhteiseen ilmastohaasteeseen. (Pellikka ym., 2019, 7). Morgan ja Sonnino (2010, 107-113) korostavat, että kansanterveyden edistämisen lisäksi ruokailulla on merkitystä myös yhteiskunnallisen oikeudenmukaisuuden ja ympäristön hyvinvoinnin kannalta eli myös näiltä osin kestävän kehityksen edistämiseen.

Suomessa ja Ruotsissa, julkisilla ruokapalveluilla on ollut keskeinen rooli terveellisten ruokailutottumusten ohjaamisessa niin ilmaisen kouluruoan kuin tuetun työpaikkaruokailunkin kautta (Kaljonen, Peltola, Salo & Furman, 2019, 366). Viimeisimmät suomalaiset ravitsemussuosituksot eivät enää rajoitu ainoastaan ohjeistamaan terveyttä edistävää syömistä vaan ne kehottavat kouluja ja työpaikkoja myös tukemaan lasten, nuorten ja aikuisten kestäviä ruokavalintoja osana heidän arkeaan. Kestävän ruoan kulutuksen tulee olla turvallista ja terveellistä niin määrällisesti kuin laadullisestikin. Tätä tavoitetta tulee tukea keinoin, jotka ovat kestäviä taloudellisesti, sosiaalisesti ja kulttuurisesti sekä

eläinten hyvinvoinnin että ympäristön osalta. Keskeistä on myös ruokahävikinseuranta ja sen syntymisen vähentäminen. (Kaljonen ym., 2019, 366; VRN, 2014, 40.)

Kestävää kehitystä edistävät ratkaisut kouluruokailussa

Kestävää kehitystä pyritään edistämään kouluruokailussa monin tavoin. Vuonna 2009, valtioneuvosto hyväksyi ympäristöministeriön valmisteleman periaatepäätöksen koskien kestävien valintojen edistämistä julkisissa hankinnoissa. Periaatepäätöksessä mainittiin myös ruokapalvelujen kestävyuden lisääminen. Ruokapalvelujen kestävyyttä tuli periaatepäätöksen mukaan lisätä käyttämällä luomutuotteita ja kasvisruokaa sekä pyrkimällä suosimaan sesonginmukaista ruokaa. Periaatepäätöksen tavoitteeksi asetettiin myös pyrkiä energiatehokkuuteen ruokapalvelun käytännöissä. (VNP, 2009, 4.) Periaatepäätöksen tavoitteeksi asetettiin myös pyrkiä energiatehokkuuteen ruokapalvelun käytännöissä. Periaatepäätöksen tavoitteet asetettiin ensisijaisesti valtionhallinnolle (VNP, 2009,4), mutta samat tavoitteet olivat suosituksia myös kunnille. Keskeiset päätökset liittyen kouluruokailun järjestämiseen tehdään kunnissa ja paikallisella tasolla. Ruokapalveluissa tarjottavista aterioista kouluruokailu kattaa valtaosan. (STM, 2010, 66.)

Ruokapalveluille asetetut tavoitteet olivat kaikkiaan korkeat: julkisten ruokapalvelujen tuottajien tulisi kiinnittää huomiota raaka-aineiden koko elinkaareen sekä tehostaa energian ja veden kulutusta. Myös biojättemäärää tuli vähentää sekä kiinnittää huomiota elintarvikkeiden valintaan ilmastomyönteisesti. Periaatepäätös kattoi tavoitteiden lisäksi esityksen siitä, että ruokapalveluhenkilöstön tulisi voida kouluttautua ja oppia lisää ympäristövastuullisuudesta. (VNP 2009, 4-6.) Aallon ja Heiskasen (2011) tutkimuksessa on havaittu, että kasvisruoan tarjoaminen näyttäytyy helpoimpana kestävä kehitystä edistävänä toimintatapana. Tutkimuksessa selvisi myös, että sesonginmukaisia valintoja voidaan jossain määrin tehdä. Luomun suosiminen on katsottu haasteelliseksi sen hintavuuden ja saatavuuden takia. (Mts. 20.)

3.2 Kouluruokailun kehittäminen ja kasvatuksellinen merkitys

Kouluruokailun kasvatuksellinen merkitys

Kouluruokailun tarkoituksena on turvata oppilaiden terve kasvu ja kehitys, edistää opiskelukykyä sekä tukea ruokaosaamisen kehittymistä. Kouluruokailulla on myös virkistävä

merkitys ja ruokailuhetkillä kannustetaan kestävään elämäntapaan, kulttuuriseen osamiseen sekä tavoitellaan ruoka- ja tapakasvatuksen päämääriä. (POPS, 2014, 58.) Kouluruokailu voi toimia luontevasti oppimistilanteena, jossa oppilaita ohjataan huomioimaan ruokailun ekologisia, sosiaalisia, kulttuurisia ja taloudellisia merkityksiä. Kouluruokailulla on myös merkittävä vaikuttamismahdollisuuksien paikka terveellisten ja kestävästä kehitystä edistävien ruokailutottumusten ja säännöllisen ateriarytmin kehittymisessä, joiden perusta luodaan lapsuudessa ja nuoruudessa. (VRN, 2017, 20-21.)

Suomalaisissa kouluruokailusuosituksissa (2017) kouluruokailua kuvataan koulun monialaiseksi oppimiskokonaisuudeksi, jossa yhdistyvät eri oppiaineiden sisällöt ja ruokakasvatuksen tavoitteet. Kouluruokailu voi toimia vuosiluokasta riippumatta niin ylä- kuin alakoulussakin laaja-alaisena projektina, jossa kouluruokailua voidaan tarkastella ja kehittää sen järjestämisen, merkityksen ja toteuttamisvaihtoehtojen näkökulmista. Näissä kehittämissideoissa tulee huomioida oppilaiden omat ja vertaisryhmän kokemukset ja kehittää toimintaa niiden pohjalta. Näiden projektien avulla osallistetaan koko koulu yhteisiin ruokailon aiheisiin, kun aikaansaannokset tuodaan kouluruokailuun kaikille nähtäväksi. Projektituotoksista viestiminen myös huoltajille, vanhemmille, kunnan päättäjäille sekä medialle on tärkeää, sillä se tuo näkyväksi ja ymmärrettäväksi oppilaille itseään koskevaan asiaan vaikuttamisen ja yhteistyön merkityksen. (Mts. 15.)

Hyvä kouluruoka pitäisi olla ravitsevaa, terveyttä edistävää ja edullista. Sille on asetettu erilaisia ihanteita ja vaatimuksia niin viimeisimmissä kouluruokailusuosituksissa (VRN, 2017) kuin ilmastopolitiikan (YM, 2017, 100) tavoitteissakin, joissa vaaditaan kouluruokailulta myös kestävyttä. (Ks. myös Kaljonen ym., 2018, 34.) Mol (2010) on katsonut, että erilaisten ihanteiden yhteenliittäminen voi aiheuttaa myös ristiriitoja. Hänen mukaansa ratkaisu muutokseen on oppiminen elämään ristiriitojen kanssa ja käytännön ratkaisujen neuvottelemineen niihin. (Mts. 216.) Kaljosen ja kumppaneiden (2018) mukaan muutoksen aikaansaaminen edellyttää pitkäjänteisyyttä ja tahtotilaa tunnistaa jännitteitä ja löytää niihin ratkaisukeinoja, mikä puolestaan vaatii käytännöiltä ja niiden toteuttajilta herkkyyttä ja valppautta. Kun jännitteitä opitaan tunnistamaan, voidaan oppia etsimään ja löytämään myös täysin uusia ajattelutapoja liittyen syömiseen tai kouluruokailuun. (Mts. 34-35.) Kouluruokailu voi näin ollen toimia paikkana oppia tunnistamaan omia syömiseen liittyviä ajattelutapoja ja käytäntöjä sekä paikkana opetella muuttamaan niitä kestävämpään suuntaan.

Kouluruokailun kehittäminen koko koulun yhteistyönä

Kuten koulun muissakin kasvatustehtävissä, yhteistyötä tarvitaan myös kouluruokailun kehittämisessä. Parhaat edellytykset yhteistyön onnistumiselle saadaan silloin, kun jo kehittämistyön suunnitelmavaiheessa ovat läsnä koulun kaikki toimijat. Näin sitoutuminen ja yhteisten toimintatapojen omaksuminen on helpompaa. (Lintukangas & Palojoki, 2012, 45.)

Päivittäisen kouluruokailun kehittämisestä ja tukemisesta vastaa koulukohtainen ruokailutoimikunta, jonka koolle kutsumisesta vastaa rehtori tai erikseen sovittu ruokapalvelupäällikkö. Ruokapalvelutoiminnan ohjaustyö kuvataan kouluruokailusuosituksessa kuuluvan kotitalousopettajan tehtäviin. Kouluruokailutoimikunnan jäsenistöön kuuluvat rehtorin/apulaisrehtorin/koulunjohtajan ja/tai kotitalousopettajan lisäksi aina myös ruokapalvelun, terveydenhuollon, opettajien, oppilaiden ja vanhempien edustaja. (VRN, 2017, 25 & 45; Lintukangas & Palojoki, 2012, 61.) Rehtori on kuitenkin viime kädessä vastuussa koulun henkilöstön sitoutumisesta opetukselle asetettuihin tavoitteisiin, tarkoituksenmukaisiin toimintatapoihin ja opetushenkilöstön perehdyttämisestä kouluruokailun ohjaustyöhön. (Lintukangas & Palojoki, 2012, 61.) Kouluruokailun yhteistyöryhmän toiminnasta kirjataan kuvaus ruokapalvelusopimukseen, millä pyritään huolehtimaan, että ryhmän moniammatillisuudesta, toimintavalmiuksista ja keinoista vaikuttaa monipuolisesti. (Lintukangas, 2009, 168; VRN 2017, 45.)

Kouluruokailusuosituksessa kouluruokailutoimikunnalla kuvataan olevan monenlaisia tehtäviä. Toimikunnan jäsenet tarkkailevat ruokailuun osallistumista ja sen sujumista, antavat palautetta ruoan ja välipalojen mausta sekä pohtivat yhdessä kouluruokailun järjestämiseen ja kehittämiseen liittyviä kysymyksiä. Palautteista ja kehitysideoista keskusteltaessa huomioidaan myös hyviksi koetut käytännöt rakentavan palautteen lisäksi. Palautteet ja kehitysideat välitetään säännöllisin aikavälein ruokapalvelusta vastaaville henkilöille. (VRN 2017, 45.)

Ruokapalveluhenkilöstöllä on tärkeä rooli yhteisessä kasvatustyössä. Lintukangas (2009, 153-154) on esittänyt väitöskirjassaan laajennetun kasvattajuuden toimintamallin. Tavoitteena toimintamallissa on tukea lasten ja nuorten hyvinvointia edistävää ja turvallista kasvua, mihin tarvitaan kaikkien koulun ammattilaisten yhteistyötä. Toimintamalli korostaa myös lasten osallistamista ikäkauteen sopivalla tavalla (Lintukangas, 2009, 153-154; Lintukangas & Palojoki, 2012, 61-62). Käsillä olevassa tutkimuksessa ehdotan ruokapalveluhenkilöstön osallistamista yhteistyöhön, minkä katson vahvistavan

aineenopettajien tieteidenvälistä yhteistyötä ja kestävyyskasvatuksen tavoitteiden saavuttamista.

Kouluruokailu oppimisympäristönä

Vaikka Suomessa järjestetty kouluruokailu on muihin maihin verrattuna huomattavan edistyksellinen, on oppilaiden ymmärrys ruokaan liittyvistä aiheista kuten ruokatuotannosta, heikkoa. (Jeronen, 2012, 10-12.) Suomessa lasten ja nuorten ruokatuotantoon liittyvien väärinkäsitysten purkamiseksi on ehdotettu ruokakasvatusta autenttisissa, opittavaa aihetta tukevissa oppimisympäristöissä (ks. esim Smeds, 2017; Kauppinen, 2018). Oppimisympäristöt tarkoittavat erilaisia paikkoja, yhteisöjä ja toimintakäytäntöjä, joissa opiskellaan ja opitaan. Ne sisältävät myös välineet, palvelut ja materiaalit, joita opiskelussa käytetään. (POPS, 2014, 27–28).

Oppimisympäristöjä ei Salorannan (2017, 22) mukaan tarvitse etsiä kaukaa: esimerkiksi koulurakennus ja ruokala tarjoavat hänen mukaansa mielekkäitä oppimiskokonaisuuksia kestävän kehityksen kasvatukseen. Kouluravintola, helposti saavutettavissa olevana oppimisympäristönä, tarjoaisi luontevan paikan ruoasta oppimiselle nivoen eri oppiaineiden teoriaa konkretian tasolle. Kouluruokailu oppimisen tilana ja paikkana toimiikin esimerkiksi oppimisympäristöjen laajentumisesta luokkahuoneen ulkopuolelle. (Lintukangas & Palojoki, 2012, 75.) Opetukseen valittujen oppimisympäristöjen tehtävänä on toimia pedagogisesti monipuolisina ja joustavina kokonaisuuksina, joissa huomioidaan oppiaineiden erityispiirteet, tarjotaan tila luoviin ratkaisuihin ja aineiden sisältöjen tutkimiseen monipuolisesti. Oppimisympäristöjen valitseminen tulee tehdä tarkoituksenmukaisesti, perustellusti ja opetettavaa aihetta parhaiten tukien. (POPS, 2014, 31-32.) Kiinnostavaan on tutkia sitä, miten kouluruokailua on hyödynnetty osana kestävyyskasvatusta eri oppiaineiden tavoitteiden näkökulmista.

Koulussa opittuun ravitsemus- ja ruokakäyttäytymiseen vaikuttaa vahvasti erilaiset ruoka- ja ruokailuympäristön tekijät (Waslink, 2004, 456-457; Oostindjer, 2017, 3950). Ruokaympäristöllä voidaan vaikuttaa suoraan siihen, millä tavoin ruoka on tarjolla, kuten annoskokoon, esillepanoon ja esteettiseen houkuttelevuuteen. Pienillä muutoksilla on mahdollista vaikuttaa ruoanvalintaan ilman, että henkilö on edes tietoinen asiasta. Ruokailuympäristössä vaikuttavilla tekijöillä viitataan ruoasta erillisiin, syömiseen vaikuttaviin tekijöihin, joita ovat esimerkiksi ilmapiiri, vuorovaikutus ja rohkaiseminen, häiriötekijät ja syömiseen tarkoitettu aika. (Moore, Murphy, Tapper, Moore, 2010, 399-409; Oostindjer, 2017, 3950). Liian täyteen ahdetut ja meluisat ruokailutilat häiritsevät ruokailukokemusta

ja voivat vähentää oppimismahdollisuuksia ruokailun aikana. Kouluravintoloita tulisikin kehittää siten, että häiriötekijöitä vähennettäisiin ja varattaisiin riittävästi aikaa syömiseen, jotta se tukisi terveellisen ja kestäväen ruokakäyttäytymisen omaksumista. (Cohen, Jahn, Richardson, Cluggish, Parker & Rimm, 2016, 123; Oostindjer ym., 2017, 3950).

Lupaavina kokeiluina kouluruokailussa on havaittu ”tuuppaukset”, joiden avulla kouluravintolan tarjoiluja ja käytäntöjä järjestellään uudelleen siten, että ne kannustavat kestävään ja terveelliseen ruokakäyttäytymiseen. (Wansink & Chandon, 2014, 413 & 424; Oostindjer ym., 2017, 3950.) Kestäväen kehityksen teemoja olisi mahdollista tarkastella kouluissa konkreettisesti kouluruokailun kautta, kun opetuksessa käsiteltävät teemat näkyisivät samanaikaisesti kouluravintolan käytännöissä, miljöössä ja tarjoiluissa. Käytännöllä tarkoitan esimerkiksi ruokahävikin huomioimista ja ruoan tarjolle asettamista linjastossa. (VRN 2017, 21; Kaljonen ym. 2018, 44.) Tämä voi näkyä esimerkiksi asettamalla kasvisvaihtoehdot ensimmäisiksi linjastossa ja uusien kasvisruokien kokeilemisena, kuten Kaljoson ja kumppaneiden (2018, 44) tutkimuksessa tehtiin. Kouluruokailussa kestäväen kehityksen teemat voivat näkyä myös esimerkiksi tietoiskuina ja aihetta esittävänä taiteena, jota oppilaat ovat tuottaneet. Tarjoiluissa kestävyys näyttäytyy suomalaisen ravitsemussuositusten (VRN, 2014, 12 & 40-43) mukaisena valikoimana, jolla ohjataan niin terveyttä edistäviin kuin kestäviinkin ruokavalintoihin. Ravitsemussuositusten mukainen syöminen on myös ajankohtainen ilmastopoliittinen tavoite (YM, 2017, 112). Käsiteltäessä opetuksessa ravitsemussuosituksia ja miten kestävä kehitys näkyy niissä, oppilaat voivat selkeämmin ymmärtää, miksi kouluravintoloissa on tarjolla tietynlaista ruokaa ja mihin kriteereihin tarjonta perustuu. Näin opetuksen teemat voivat näyttäytyä kouluruokailussa konkreettisesti.

Ruokaympäristössä vaikuttavien tekijöiden lisäksi, merkitystä ruokavalintojen muodostumiseen on myös sosiaalisella kontekstilla. Ozturk, McInnes, Blake, Frongillo & Jones (2016, 129) havaitsivat tutkimuksessaan, että oppilaat tekivät ruokavalintoihin liittyviä päätöksiä jo oppitunneilla, ennen varsinaista ruokailua. Huomion arvoista tämä on myös kestävyyskasvatuksen kannalta, sillä mikäli päätöksiä tehdään jo ennen ruokailutilannetta, edellä mainituilla ”tuuppauksilla” voi olla vähäinen merkitys. Sosiaalisen kontekstin huomioiminen onkin Ozturkin ja kumppaneiden (2016) mukaan tärkeä ja vähälle huomiolle jäänyt näkökulma, erityisesti opettajien vaikutuksen kannalta. Mikäli ruokaan liittyviä valintoja tehdään jo oppitunneilla, on opettajien asenteilla ja esimerkiksi mahdollista vaikutusta myös oppilaiden valintoihin. (Mts.129-130) Tästä syystä, tärkeää on tutkia opettajien näkemyksiä kestävyyskasvatuksesta, ruoan ja kouluruokailun merkityksestä siinä ja heidän omasta roolistaan koulun yhteisessä ruokakasvatustyössä.

4 Tutkimuksen tavoitteet ja toteutus

Tässä luvussa kuvaan tutkimuksen tavoitteet ja millä tavoin tutkimus toteutettiin. Ensimmäiseksi kuvaan tutkimusongelman ja siitä johdetut tutkimuskysymykset. Tämän jälkeen esitän tutkimusstrategian, aineiston keruun, aineiston kuvauksen ja lopuksi aineiston analyysiin käytetyt menetelmät.

4.1 Tutkimusongelma ja -kysymykset

Kestävyyskasvatus jättää edellä esitetyn taustoituksen perusteella tilaa tulkinnanvaraisuudelle ja erilaisille lähestymistavoille. Tässä tutkimuksessa pyritään selvittämään, millä tavoin opettajat ja ruokapalvelupäälliköt tulkitsevat ja toteuttavat kestävyyskasvatusta omassa työssään. Tutkimuksen taustalla vaikuttaa myös ajatus siitä, että opetusta ja kasvatusta tukeviin, kouluruokailun mahdollistamiin tavoitteisiin tulisi pyrkiä entistä tietoisemmalla, tavoitteellisemmalla ja tiiviimmällä yhteistyöllä eri toimijoiden välillä (VRN 2017; Lintukangas & Palojoki, 2012). Viimeisin opetussuunnitelma (POPS, 2014) ja kouluruokailusuositus (VRN, 2017) edellyttävät yhteistyötä koko koulun yhteisten ruokakasvatuksen tavoitteiden saavuttamiseksi. Yläkoulun aineenopettajien ja ruokapalveluhenkilöstön tieteidenvälisen yhteistyön mahdollisuuksista ja haasteista tiedetään kuitenkin vielä vähän. Mielenkiinnon kohteena onkin tutkia, analysoida ja tulkita niitä kokemuksia ja näkemyksiä tieteidenvälisestä yhteistyöstä, joita he asiantuntemukseensa pohjaten kertovat. Tarkoituksena on myös selvittää ruoan ja kouluruokailun roolia kestävyyskasvatuksen tavoitteiden näkökulmasta ja kuinka ruokaa voitaisiin hyödyntää parhaalla mahdollisella tavalla kasvatustyössä.

Tavoitteena on tutkia aineenopettajien ja ruokapalvelupäälliköiden näkemyksiä seuraaviin kysymyksiin:

- 1) Miten kestävyyskasvatus ymmärretään ja mikä on ruoan rooli siinä?
- 2) Millaisia mahdollisuuksia ja haasteita tieteidenvälisessä kestävyyskasvatuksessa nähdään?
- 3) Minkälainen merkitys kouluruokailulla nähdään olevan tieteidenvälisessä kestävyyskasvatuksessa?

4.2 Laadullinen tutkimusstrategia

Tässä tutkimuksessa lähestymistavaksi on valittu laadullinen strategia, sillä tutkittavaan ilmiöön etsitään vastauksia laadullisin menetelmin (Eskola & Suoranta, 1998,19). Laadulliselle tutkimukselle on määritelty tyypillisiä piirteitä, joita ovat aineiston koonnin menetelmät, tutkittavien näkökulmat ja harkittu tai teoreettinen otanta. Piirteisiin kuuluvat myös aineiston laadullinen analyysi, hypoteesittomuus, tutkimuksen tyylilajit ja tulosten raportointi, tutkijan positio ja kerronnallisuus. (Eskola & Suoranta, 1998, 15.) Nämä tavanomaiset tunnusmerkit ilmenevät myös tässä tutkimuksessa ja ne kuvataan seuraavissa alaluvuissa yksityiskohtaisemmin.

Tutkimusstrategiaksi valikoitui laadullinen lähestymistapa, sillä tutkimuksen tarkoituksena on selvittää kasvatusalalla toimivien asiantuntijoiden kokemuksia, näkemyksiä, käsityksiä ja niihin kytkeytyviä merkityksiä tutkittavasta aiheesta. Eskolan ja Suorannan (1998, 45) mukaan merkitykset ilmentävät ihmisille ominaista olemassaolon tapaa, sillä maailmaa havainnoidaan aina jonkin merkityksellistämisen prosessin ja merkitysyhteyden läpi. Erilaiset ihmiset tulkitsevat samoja ilmiöitä, merkkejä tai kulttuurituotteita eri tavoin, riippumatta siitä, kuuluvatko he samaan kulttuuriseen ryhmään tai eri kulttuureihin. Jotta yhteinen ymmärtäminen eli intersubjektiivisuus voisi olla mahdollista ja realistista, tulee ilmiöiden ymmärtäminen olla riittävällä tavalla yhtenäistä. Erityisen kiinnostavana merkitysten ja tulkintojen tutkimus voidaan nähdä silloin, kun tulkinnat ja merkitykset jostakin kulttuurituotteesta, kuten tässä tutkimuksessa esimerkiksi kasvatuskäsityksistä, –käytänteistä ja kouluruokailusta, vaihtelevat. (Ehrnrooth 1990, 221; Eskola & Suoranta, 1998, 45.)

4.3 Aineistonkeruu

Haastateltavien valinta ja haastattelujen suunnittelu

Laadullisessa tutkimuksessa ei tavoitella tilastollisia yleistyksiä, vaan päämääränä on kuvata jotakin ilmiötä tai esittää teoreettisesti ymmärrettävä tulkinta jollekin ilmiölle. Merkityksellistä on silloin valita sellaisia tiedonantajia, joilla on mahdollisimman kattavasti erityistä tietämystä tai kokemusta tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajarvi, 2018, 98.)

Koska tutkittava ilmiö sijoittuu koulukontekstiin, päädyin rajaamaan tutkimusjoukon yläkoulussa työskentelevistä asiantuntijoista.

Koska asiantuntijuus voidaan ilmiönä ymmärtää hyvinkin moniulotteisesti ja sille on esitetty erilaisia tulkintoja, oli minun ennen tutkittavien valintaa perehdyttävä huolellisesti siihen, miten määrittelin tutkimukseni kannalta olennaisen asiantuntijuuden ja siten tunnistettava ne asiantuntijat, jotka olisivat tutkimusintressini kannalta keskeisiä tiedonantajia. (Alastalo, Vaittinen & Åkerman, 2017, 216). Pfadenhauerin (2009, 89) mukaan kysymykseen, miten tämä valinta tulisi tehdä, ei ole olemassa yleispätevää ohjenuoraa, sillä tutkimuskohde ja -intressi ohjaavat tapauskohtaisesti sitä, kuka voidaan nähdä asiantuntijana. Alastalon ja kumppaneiden (2017, 216) mukaan, tutkijan on määriteltävä selkeästi näkemyksensä siitä, minkälainen asiantuntijuus on tutkimuksen kannalta keskeistä ja harkittava tarkasti, miten valittu asiantuntijuus voi ohjata tutkimuskysymyksiä, haastatteluja sekä tuloksia.

Tässä tutkimuksessa asiantuntijuus ymmärretään tiede-, ammatti- ja instituutioperustaisena, asiantuntijan ollessa henkilö, jolla on tutkimukseni aihepiiristä sellaista tietoa, jota maallikolla ei todennäköisesti ole (Meuser & Nagel, 2009, 24; Alastalo ym., 2017, 215). Ruokapalvelupäälliköiden ja aineenopettajien asiantuntemus on koulussa, yhdessä yhteiskunnan instituutioista, hankittua tietämystä sekä oman alansa koulutuksessa hankittua erityisosaamista. Koulussa sovelletaankin eri tieteenalojen ja ammattikuntien osaamista kuten kasvatustieteitä, aineenopettajien opiskelemien tieteenalojen tieteitä, sekä ravintolapäälliköiden ammattikorkeakoulussa hankittua ammattiosaamista. Koska kaikki haastateltavat on valittu tietyn instituution edustajista, otin huomioon tämän rajauksen myös tutkimustulosten analyysissä. Johtopäätökseni tuloksista eivät tutkimuksen instituutiosidonnaisuudesta johtuen ole sovellettavissa muiden instituutioiden kuin koulukontekstin ilmiöiden tarkasteluun. Aineisto on myös laajuudeltaan niin suppea, ettei siitä voida johtaa yleistettävissä olevia johtopäätöksiä, jotka pätisivät kaikissa koulukontesteissa. Tarkastelenkin tästä syystä aineistoa näytenäkökulmasta käsin, sillä tarkoituksena on tarkastella asiantuntijoiden esittämiä näkemyksiä ja jäsennyksiä tutkittavista ilmiöistä heidän sosiaalisen todellisuutensa osana (Alasuutari, 2011, 114).

Haastateltaviksi aineenopettajiksi tavoittelin ensisijaisesti kotitalouden, terveystiedon, biologian ja maantiedon opettajia. Näissä oppiaineissa käsitellään määrällisesti eniten ruokaan liittyviä teemoja ja sisältöjä ja kestävän kehityksen ulottuvuuksien opetus ilmenee näiden aineiden kuvauksissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa

(POPS, 2014, 380-381 & 385-386 & 399-401 & 438-439.) Aineenopettajien valintaa ohjasi siten oletus, että he ovat päteviä opettamaan näitä sisältöjä. Aineenopettajien työkuvat ja heidän eri oppiaineiden sisältöosaaminen on eriytyneempiä kuin alakoulussa. Myös opetuksen järjestäminen yläkoulussa asettaa tieteidenväliselle yhteistyölle omanlaisiaan haasteita. Tästä syystä koin mielenkiintoiseksi haastatella asiantuntijoita juuri yläkouluista. Ruokapalvelupäälliköt valitsin haastateltaviksi tutkimukseeni sillä perusteella, että he ovat vastuussa kouluruokailun käytännön toteutuksesta ja he osallistuvat ruokapalvelun edustajana koulun yhteistyöryhmiin (VRN, 2017,45; Lintukangas & Palojoki, 2012, 61). Kaikille haastateltaville yhteisiä valintakriteerejä olivat, että he olivat oman alansa asiantuntijoita, heillä oli ymmärrystä ruoan yhteyksistä kestävään kehitykseen ja että heillä oli ymmärrystä kouluruokailusta ja sen kasvatuksellisesta merkityksestä. Haastateltavien valintaa ohjasi myös oletus siitä, että heillä oli kokemusta yhteistyöstä koulukontekstissa. Näiden kriteerien pohjalta oletin, että haastateltavilla oli erityistä ymmärrystä tutkittavasta aiheesta (Alastalo ym., 2017, 218).

Laadullista aineistoa on kuvattu karkeimmillaan aineistoksi, joka on esitystavaltaan tekstiä. Esimerkkeinä tällaisesta aineistosta ovat muun muassa erilaiset haastattelut ja haavainnoinnit. (Eskola & Suoranta, 1998, 15.) Tämän tutkimuksen empiirinen aineisto kerättiin puolistrukturoidulla haastattelumenetelmällä, teemahaastattelulla, joka on avointa haastattelua strukturoidumpi haastattelumenetelmä. Tässä tutkimuksessa teemahaastattelu on samalla myös asiantuntijahaastattelu, joka on eräänlainen teemahaastattelun muunnos. Haastattelumenetelmiä käsittelevässä kirjallisuudessa onkin esitetty, että asiantuntijahaastattelu ei ole erillinen haastattelumenetelmä, vaikka asiantuntijat ovat haastateltavina ainutlaatuinen joukko ja heidän haastattelemisessaan on siten myös ominaisuuksia piirteitä. (Alastalo ym., 2017, 214 & 221.) Alastalo ja kumppanit (2017, 214-205) painottavat myös, että asiantuntijahaastatteluista saatu tieto on nähtävä aina tilannesidonnaisena ja vuorovaikutuksessa aikaansaatusena sekä erilaisten valtasuhteiden määrittämänä.

Teemahaastattelu valittiin aineistonkeruumenetelmäksi siksi, että sen avulla oli mahdollista syventää saatavia tietoja esimerkiksi pyytämällä perusteluja esitetyille näkemyksille, jotka olisivat esimerkiksi kyselytutkimuksessa voineet jäädä pimentoon (Hirsjärvi & Hurme, 2008, 35). Rakensin aiempiin tutkimuksiin ja aihepiiriin syventymisen jälkeen haastattelun tueksi viitteellisen teemahaastattelurungon (Liite 3), jossa ilmenevät ennalta määrätyt teema-alueet. Haastatteluteemat johdettiin tutkimuksen teoreettisesta viitekehystä, sillä kuten Eskola ja Suoranta (1998, 78) toteavat, teemahaastattelurungon muodostaminen ilman jonkinlaista käsitystä tutkimuskohteesta ei onnistu. Teemoja oli

kolme: 1. haastateltavan käsitykset kestävästä kehityksestä ja kestävyyskasvatuksesta, 2. aineenopettajien tieteidenvälinen yhteistyö ja yhteistyö ruokapalveluhenkilöstön kanssa ja 3. kouluruokailun kasvatukselliset mahdollisuudet ja ruokateemojen yhteydet kestävyyskasvatukseen. Haastatteluteemojen valintaa ohjasi tavoite ymmärtää kunkin oppiaineen edustajan ja ruokapalvelupäällikön omaa näkökulmaa kestävyyskasvatuksen toteuttamiseen käytännössä, ruokateemojen ja kouluruokailun roolia sekä tieteidenvälisen yhteistyön merkitystä, haasteita ja mahdollisuuksia kestävyyskasvatuksessa.

Pääteemat pyrittiin keskustelemaan kaikkien haastateltavien kanssa läpi, vaikka teemojen käsittelyjärjestys vaihtelikin eri haastatteluissa. Haastattelurungon täsmällinen noudattaminen ei ole siten tarpeen, vaan tavoitteena teemahaastattelussa on huomioida teemojen erilaiset tulkinnat ja käsitykset, joita haastateltavat keskustelluista aiheista esittävät sekä antaa heidän kertoa näkemyksistään aiheesta vapaasti (Hirsjärvi & Hurme, 2008, 47-48, 66; Eskola & Suoranta, 1998, 86-87.) Haastattelurungon sisältämien kysymysten lisäksi kysyin haastatteluissa lisäksi myös tarkentavia miksi-kysymyksiä: niiden avulla tarkoitukseni olisi saada parempi käsitys erityisesti opettajien pedagogisesta ajattelusta ja sen hyödyntämisestä yhteistyössä koulun henkilökunnan kesken (Kansanen ym. 2000, 17–19).

Hirsjärven ja Hurmeen (2008, 68-73) mukaan syvälinen perehtyminen tutkimusaiheeseen sekä esihaastatteluiden toteuttaminen ovat tärkeitä vaiheita ennen varsinaisten haastattelujen toteuttamista. Esihaastatteluissa koeteltiin aihepiirien järjestystä, haastattelurunkoa ja kysymysten muotoilua. Niiden avulla sain myös muodostettua arvion haastatteluun kuluva ajasta, joka oli keskimäärin 30 minuuttia ja josta haastateltavia tiedotettiin haastattelupyynnössä. Toteutin esihaastattelut aineen opettajaopiskelijalle sekä yhdelle aineenopettajalle ja ruokapalveluhenkilökunnan edustajalle, jotka eivät kuulu tutkittavien joukkoon. Esihaastattelujen pohjalta minun oli mahdollista vielä tehdä tarkennuksia kysymyksiin ja niiden järjestykseen sekä rajata alkuperäistä haastattelurunkoa siten, että se tuottaisi tutkimuskysymysteni kannalta olennaista tietoa. Muotoilinkin kysymyksiä esihaastattelujen pohjalta uudelleen selkeämmiksi ja jätin osan kysymyksistä pois, sillä osa kysymyksistä ohjasi vastauksia tutkimusongelmien ulkopuolisiin aiheisiin. Meuserin & Nagelin (2009, 32) mukaan asiantuntijahaastattelut vaativat usein räätälöityjä kysymyksiä ja haastattelurungon muuntelemista myös haastattelujen edetessä. Haastattelujen edetessä muotoilinkin kysymyksen asetteluja uudelleen, pyrkimyksenäni selkeyteen ja saada olennainen asiantuntijatiieto esille, kysymyksen sisällön ja tavoitteen pysyessä samana. Haastattelu käsitti myös kerronnallisia kysymyksiä: Meuserin ja Na-

gelin (2009, 32) mukaan niiden avulla voi saada esille asiantuntijatiedon piileviä näkökulmia. Rakensin haastattelurungon kysymyksistä osan siten, että kannustin asiantuntijaa kertomaan käsityksistään tutkittavasta aiheesta ja kokemuksistaan siitä omin sanoin. Haastattelussa kysyttiin myös näkökulmia siihen, mikä ilmiössä mahdollisesti koetaan haastavana. Meuserin ja Nagelin (2009, 32) mukaan tämä voi tuottaa hedelmällisiä kuvauksia siitä, miksi tiedonantajat ovat toimineen tai jättäneet toimimatta, kuten ovat keroneet ja siten heidän toimintansa piilevä logiikka on mahdollista tuoda näkyväksi.

Haastateltavien rekrytointi ja aineiston keruu

Koska tutkittavan ilmiön kannalta tarkoituksenmukainen haastateltavien ryhmä toimii kasvatusalalla julkisella sektorilla, tuli ennen varsinaisten haastateltavien kontaktointia esittää Helsingin ja Espoon kaupunkien sivistystoimille tutkimuslupahakemukset. Ennen tutkimuslupahakemusten lähettämistä sain ohjeeksi sivistystoimelta ottaa yhteyttä kaupungin koulujen rehtoreihin, joilta pyysin lupaa saada kontaktoida koulujen opettajia. Saatuani rehtoreilta luvat koulujen opettajien kontaktointiin, lähetin tutkimuslupahakemukset, joissa kuvasin, missä kouluissa tutkimus mahdollisesti toteutettaisiin. Tutkimuksen toteuttaminen opettajien haastattelujen osalta edellytti siten rehtoreiden luvan, sekä kaupunkien tutkimuslupien lisäksi myös opettajien omaa suostumusta osallistua haastatteluun. Saatuani Espoon sivistystoimelta sekä Helsingin kaupungin kasvatuksen ja koulutuksen alan toimielimeltä (KASKO) luvat haastattelujen toteuttamiseen kouluissa, lähetin tutkimusluvut koulujen rehtoreille ja otin yhteyttä näiden koulujen aineenopettajiin. Lähestyin aineenopettajia sähköpostitse haastattelupyynnön ja sitä tukevan saatekirjeen kanssa (Liite 3), jossa pyysin suostumusta osallistua tutkimukseen ja taustoitin tutkimuksen aiheen ja sen merkityksen, tutkimuksen toteutuksen käytännössä sekä tutkimuksen tietosuojaa koskevat kysymykset. Kerroin myös arvion haastatteluun kuluva ajasta sekä tutkittavien oikeuksista, mikäli he suostuisivat osallistumaan tutkimukseen. Saatekirjeessä olivat myös yhteystietoni, jotta tutkittavat voisivat ottaa minuun yhteyttä koko tutkimuksen ajan, mikäli heillä esiintyisi tarvetta lisäkysymyksille. Lähetin haastattelupyynnöjä opettajille yhteensä 42, joista yhdeksän johti haastatteluun.

Kuusi pääkaupunkiseudun koulun ravintolapäällikköä kontaktoitiin puhelimitse: taustoitin tutkimuksen heille samalla tavalla kuin saatekirjeessä ja esitin haastattelupyynnön, johon viisi ravintolapäällikköä kuudesta kontaktoidusta suostui. Kouluravintolat ja siten ravintolapäälliköt eivät kuulu kasvatuksen ja koulutuksen toimialan alle ja siten en tarvinnut heidän haastatteluunsa tutkimuslupaa, vaan heidän oma suostumuksensa oli riittävä.

Ennen varsinaista haastattelua kertosin vielä puhelimitse ja saatekirjeessä kuvatun tutkimuksen.

Haastattelin viittä kouluravintolapäällikköä sekä yhdeksää aineenopettajaa, jotka edustivat eri oppiaineita ja siten he edustivat myös eri alojen asiantuntijoita tutkimuksessani. Haastateltavat tavoitettiin 11:sta pääkaupunkiseudulla sijaitsevasta koulusta: ravintolapäällikköjen haastatteluista neljä toteutin huhti-toukokuun vaihteessa keväällä 2019 ja yhden elokuussa 2019. Kaikki yhdeksän aineenopettajien haastattelua toteutin aikavälillä 23.9 – 25.10.2019. Opettajien haastattelut pyrittiin ajoittamaan syyslukukauden alkupuolelle opettajien työajan lomaan, jotta haastatteluihin osallistuminen olisi opettajille mahdollisimman vaivatonta. Tämä valinta tehtiin myös sillä oletuksella, että lukuvuoden alussa opettajilla olisi mahdollisesti enemmän voimavaroja osallistua tutkimukseen kuin lukukauden lopussa, jolloin opettajilla on kasautunut työmäärää enemmän muun muassa oppilasarviointien vuoksi. Näin pyrin tavoittamaan mahdollisimman kattavan tutkimusjoukon.

Haastateltaville ehdotin haastattelupaikaksi koulua, jossa he toimivat. 12 haastattelua toteutettiin koulukontekstissa: opettajien haastattelut heidän omissa luokissaan ja ravintolapäällikköiden haastattelut kouluravintolassa oppituntien aikana, jolloin tila oli rauhallinen ja yhdessä tapauksessa ravintolapäällikön omassa työhuoneessa. Koulukonteksti suurimmassa osassa haastatteluja oli sopiva valinta siksi, että haastattelujen toteuttaminen tutkittavalle ominaisessa työympäristössä voi Mikeczin (2012, 483) mukaan antaa tutkijalle mielenkiintoista tietoa aiheesta. Yksi aineenopettajan haastattelu toteutettiin hänen toiveestaan rauhallisessa kahvilassa ja kunnioitin tätä toivetta sillä oletuksella, että kyseinen ympäristö olisi hänelle luonnollisempi paikka, jossa kertoa asiantuntemuksestaan aiheesta kuin luokkahuone. Yksi aineenopettajan haastattelu toteutettiin Helsingin keskustakirjasto Oodin työhuoneessa, joka oli tilana rauhallinen ja häiriötön paikka haastattelun toteuttamiseen: tämä tila valikoitui käytännöllisistä syistä, sillä kyseinen opettaja ehdotti paikkaa, koska se sopi hänen aikatauluihinsa paremmin.

Tallensin haastattelut videokameran avulla ja puhelimen äänettallentimella, joista toisen hävitin heti haastattelun jälkeen tarkistettuani, kumpi tallenne oli laadukkaampi äänentoistoltaan. Tein tämän myös varmistaakseni, että ainakin toinen tallenteista on toimiva, mikäli haastattelun olosuhteisiin olisi tullut odottamaton muutos ja tallenne olisi kärsinyt

laadultaan tai hävinnyt kokonaan. Tiittulan ja Ruusuvuoren (2005, 14) mukaan haastattelujen tallentaminen on tärkeää, jotta haastattelutilanteita on mahdollista pohtia ja analysoida jälkeensä uudelleen.

4.4 Aineiston kuvaus

Kaikki opettajat ja ravintolapäälliköt toimivat pääkaupunkiseudun kouluissa, joten aineiston analyysissä tulee kiinnittää huomiota sen alueelliseen merkitykseen. Haastateltavilta pyydettiin myös taustatietoja, joilla oletettiin olevan merkitystä aineiston analyysin tekemisen kannalta. Näitä tietoja olivat 1. nimi, 2. koulutustausta/opetettavat aineet, 3. työuran pituus/kokemusvuodet, 4. mahdolliset erityistehtävät työssä sekä 5. koulu, jossa työskentelee. Haastateltavien anonymiteetin suojelemiseksi nimiä ei raportoida tutkimusaineiston kuvauksessa vaan aineiston käsittelyä varten loin haastateltaville opettajille vastaajatunnukset O1 – O9 ja ravintolapäälliköille vastaajatunnukset R1 – R5. Osalla opettajista oli pätevyys erilaisiin aineyhdistelmiin, jotka ovat yleisimmistä aineyhdistelmistä poikkeavia. Nämä aineet on jätetty tutkimuksessa raportoimatta näiden opettajien anonymiteetin suojelemiseksi. Myös tunnistettavat puheilmaukset, kuten murteelliset sanat, on muutettu yleiskielisiksi, haastateltavien tunnistamattomuuden suojaamiseksi. Opettajien ja ruokapalvelupäälliköiden työuran pituudet on esitetty vaihteluväleillä 0-5, 6-10, 11-15, 16-20, 21-25, 26-30 ja yli 30 vuotta työkokemusta, eli heidän työkokemusvuosien määrä asetui jollekin näistä vaihteluväleistä. Näin tehtiin, jotta haastateltavia ei voida tunnistaa haastatteluaineistosta. Tätä tietoa kuitenkin kysyttiin, jotta voitiin saada käsitys siitä, kuinka pitkään työkokemukseen haastateltavien asiantuntemus pohjasi.

Koulua, jossa opettajat ja ravintolapäälliköt työskentelivät, kysyttiin aineiston analyysin tekoa varten, jotta kykenin ottamaan analyysissä huomioon koulujen koot ja palaamaan aineistoon muistaakseni, missä koulussa kukin haastateltava työskenteli. Koulujen nimiä ei kuitenkaan raportoida haastateltavien anonymiteetin suojaamiseksi. Koulujen koko kuvataan taulukossa karkeasti jaotellen suuriin 700-1000 oppilaan ja keskisuuriin 300-700 oppilaan kouluihin, jotta kouluja ei voida tunnistaa aineiston kuvauksesta. Oppilasmäärien suuruus on myös tärkeää ottaa huomioon analyysissä, sillä tällä voi olla vaikutusta siihen, minkälaisilla resursseilla kouluruokailu järjestetään ja millä tavoin opettajat ja ruokapalvelupäälliköt kokevat koulujen koon vaikuttavan henkilökunnan väliseen yhteistyöhön ja sen haasteisiin ja mahdollisuuksiin. Hirsjärven ja kumppaneiden (2013,

263) mukaan taulukot ja kuviot toimivat hyvinä tiedon tiivistämis- ja havainnollistamiskeinoina. Taulukkoon 1 olen kuvannut ruokapalvelupäälliköiden ja aineenopettajien taustatiedot, joita haastattelussa kysyttiin.

Taulukko 1. Haastatellut aineenopettajat, ruokapalvelupäälliköt, opetettavat oppiaineet/koulutustausta, erityistehtävät ja koulun koko.

Oppiaineiden lyhenteet: KO kotitalous, TE terveystieto, BI biologia ja GE maantieto/maantiede.

vastaaja-tunnus	työuran pituus	koulutustausta/ opetettavat aineet	erityistehtävät	koulun koko
R1	21-25 vuotta	restonomi	keke-raatiin osallistuminen	700-1000
R2	21-25 vuotta	esimiehen erikoisammattitutkinto	ruokailutoimikuntaan osallistuminen	700-1000
R3	16-20 vuotta	restonomi	ruokailutoimikuntaan osallistuminen	700-1000
R4	20-25 vuotta	restonomi	ruokaraatiin osallistuminen	700-1000
R5	26-30 vuotta	esimiehen erikoisammattitutkinto	ruokailutoimikuntaan osallistuminen	300-700
O1	10-15 vuotta	BI, GE, TE	-	300-700
O2	20-25 vuotta	KO	ohjaava opettaja mm. ruokaraadissa ja ympäristötiimissä	300-700
O3	yli 30 vuotta	BI, GE	ruokailutoimikunnan ohjaava opettaja	300-700
O4	15-20 vuotta	BI, GE, TE	-	700-1000
O5	0-5 vuotta	KO + toinen opetettava aine	-	300-700
O6	0-5 vuotta	BI, GE, TE	-	700-1000
O7	26-30 vuotta	KO + kaksi muuta opetettavaa ainetta	ruokailutoimikunnan ohjaava opettaja	300-700
O8	0-5 vuotta	BI, GE	-	700-1000
O9	6-10 vuotta	KO + toinen opetettava aine	-	700-1000

Haastattelujen toteuttamisen jälkeen litteroin äänitallenteet eli muunsin ne kirjoitetuksi tekstiksi (Hirsjärvi ym., 2013, 222). Hyödynsin tallenteiden purkamisessa peruslitterointia eli kirjoitin sanatarkasti kaiken puhutun, myös niin kutsutut täytesanat, kuten *niinku* ja *elikkä*. Litterointia ei kuitenkaan koskaan voi tehdä täydellisesti, vaan jotakin jää aina huomioitta ja siksi tekstiksi muotoiltu versio on väistämättä vain yhdenlainen tulkinta aineistosta, eikä eksakti kuvaus (Ruusuvuori & Nikander, 2017, 430 & 437). Litteroitua aineistoa kertyi yhteensä 99 sivua. Haastattelujen kesto vaihteli 29 minuutin 43 minuutin välillä.

Tutkimusjoukon voidaan katsoa olevan heterogeeninen, sillä se koostuu eri tieteenaloja edustavista asiantuntijoista, vaikka kaikki haastateltavat työskentelevätkin koulussa ja kasvatusalalla. Ruokapalvelupäälliköiden katsotaan tässä tutkimuksessa toimivan ravintola-alan lisäksi myös kasvatusalalla, sillä he toimivat kouluissa kasvatuskumppaneina toisin kuin muut ravintola-alan ammattilaiset. Jokaista saman koulutustaustan omaavaa asiantuntijaa haastateltiin useampi: kouluravintolapäälliköitä viiden haastattelun verran, biologian ja maantiedon opettajia viiden haastattelun verran ja kotitalouden opettajia neljän haastattelun verran. Haastatelluilla opettajilla oli pätevyksiä myös muiden oppiaineiden opetukseen, ja osa heistä toimi siten myös näiden aineiden asiantuntijuuden edustajina. Valitsemalla haastateltaviksi eri asiantuntijoita eli tiedonantajaryhmiä, joilla kaikilla oli riittävä käsitys tutkimuksen aiheesta, pyrin tavoittamaan kattavan käsityksen tutkimuskohteesta eri näkökulmista.

4.5 Aineiston jäsentely ja analyysi

Eskolan ja Suorannan (1998, 137) mukaan aineiston analyysi on laadullisen tutkimuksen kaikkein haastavin vaihe ja usein tutkijat kokevatkin kerätyn aineiston äärellä vaikeutta sen kanssa etenemisessä. Tämän vaiheen koin myös itse haastavaksi. Hirsjärvi ja Hurme (2008, 138-143) ovatkin todenneet, että aineiston läpi lukeminen useaan otteeseen, perusteellisesti ja kokonaisuutena on tarpeen, jotta haastatteluvastausten olennainen sisältö on mahdollista löytää. Luinkin aineistoa läpi useampaan kertaan pyrkimyksenäni saada ymmärrystä analyysin ja tulkinnan tekoon.

Haastateltavat nostivat vastauksissaan esiin myös teemoja, jotka eivät aihepiiriltään liittyneet tutkimuskysymyksiin. Tästä syystä rajasin aineistoa, jolloin olennaista on, että rajaus on perusteltu. Rajasin aineiston siten, että aiheet, jotka eivät anna tietoa tutkimus-

ongelmasta ja vastaa siten tutkimuksen tavoitteisiin, jäivät analyysin ulkopuolelle. (Ruusuvoori, Nikander & Hyvärinen, 2010, 15.) Näitä teemoja olivat esimerkiksi opettajien kokemukset ja näkemykset koulun ja kodin välisestä yhteistyöstä oppilaiden vanhempien kanssa. Aineisto tuotti myös tietoa monista erilaisista näkemyksistä kestävyyskasvatuksesta, mutta rajasin aineiston siten, että nostin analyysissä keskiöön vastaukset, jotka liittyivät erityisesti ruokateemoihin kestävyyskasvatuksen näkökulmasta.

Kvalitatiivisen aineiston analysoinnin tarkoituksena on selkeyttää ja luoda ymmärrettävyyttä aineistoon, jotta se tuottaisi uutta tietoa tutkimuskohteesta (Eskola & Suoranta, 1998, 100). Lähestyin aineistoa tematisoinnin kautta, tarkoitukseni nostaa aineistosta esiin tutkittavaa ilmiötä valottavia teemoja (Eskola & Suoranta, 1998, 126). Hirsjärvi ja Hurme (2008) määrittelevät teemoittelun siten, että analyysivaiheessa tarkastellaan sellaisia aineistossa ilmeneviä piirteitä, jotka ovat usealla vastaajalla yhteneviä. Teemat, joista haastateltavien kanssa on puhuttu, löytyvät tavallisesti jokaisesta haastattelusta – tosin ne voivat ilmetä eri tavoin ja määrin. (Mts. 173).

Eskolan ja Suorannan (1998, 152) mukaan teemahaastattelurunko voi toimia aluksi teemoittelua ohjaavana teemakortistona: näin edeten pystyin seulomaan aineistosta esille sellaisia tekstikohtia, jotka kuvasivat tutkimusintressin kannalta olennaisia aiheita, sillä teemahaastattelurungon rakentamisessa olin hyödyntänyt aiemmista tutkimuksista kootua teoreettista näkemystä (ks. Eskola & Suoranta, 1998, 152). Ensimmäiseksi etsin tekstimassasta tutkimuskysymysteni näkökulmasta keskeisimmät aiheet, minkä jälkeen erottelin Word 2013 -tekstinkäsittelyohjelmalla aiheita parhaiten kuvaavat sitaatit erillisiin Word -tiedostoihin. Varsinaisessa tutkimusraportissa sitaatit toimivat aineistoa kuvaavina esimerkkeinä, perusteluina aineistosta tekemilleni tulkinnoille sekä keinoina elävöittää tekstiä. (Eskola & Suoranta, 1998, 174 -175.) Sitaattien karkean erottelun jälkeen ryhdyin tiedosto kerrallaan tiivistämään sitaatteja niiden sisältöä kuvaaviksi alateemoiksi. Alateemoja löytyi aineistosta runsaasti, mistä etenin tutkimaan alateemoja yhdistäviä piirteitä. Kun olin löytänyt alateemoille yhdistäviä piirteitä, jäsentelin ne uudelleen tiivistetyiksi alateemoiksi. Tämän jälkeen tarkastelin vielä tiivistettyjen alateemojen yhteisiä piirteitä. Tiivistetyt alateemat muodostivat lopulta kolme pääteemaa. Näin edeten, pyrin selkeyttämään haastatteluaineistoa, hävittämättä kuitenkaan siinä piilevää tietoa. Tavoitteenani oli nostaa esiin aineiston informaatioarvoa tarkastelemalla siinä ilmeneviä teemoja ja näkökulmia aiempiin tutkimuksiin pohjaavien käsitteiden avulla. Esitän teemojen jäsentymisen yhtä pääteemaa kuvaavassa esimerkkitaulukossa 2. Kestävän kehityksen käsitteen monitulkintaisuus koulukontekstissa.

Taulukko 2. Esimerkki analyysistä: Kestävän kehityksen käsitteen monitulkintaisuus.

alateemat →	tiivistetyt alateemat →	pääteema
<ul style="list-style-type: none"> • neliulotteinen malli • ekososiaalinen sivistys • POPS:n ohjaavuus 	tulkinnat ohjaavien asiakirjojen, mallien ja käsitteiden kautta	Monitulkintainen kestävä kehityksen käsite
<ul style="list-style-type: none"> • monimutkaisuus/ei yksiselitteinen • resurssiviisas toiminta • vastuu ympäristöstä • henkilökohtaisten valintojen merkitys 	tulkinnat käytännön toimintatapojen kautta	

Teemat, jotka esittelen tulososiossa, pohjautuvat tulkintoihini haastateltavien vastauksista (Hirsjärvi & Hurme, 2008, 173). Tulosten raportoinnissa esitän tulkintani teemoista sanallisesti ja sitaateilla täydentäen.

Analyysimenetelmät ja selonteon käsite

Olen lähestynyt teemoja laadullisen sisällönanalyysin kautta (Tuomi & Sarajärvi, 2018) ja abduktiivisella eli teoriasidonnaisella otteella (Silvasti, 2014). Teoriasidonnaisessa analyysissä tutkijan ennakkokäsitykset voivat ohjata tutkimusta ja tulkintojen tueksi etsitään teoriasta vahvistusta, mutta analyysia ei kuitenkaan ohjaa tietty taustateoria, vaan se mukautuu prosessin myötä (mts. 43–44). Peilasin analyysissä päätelmiäni kestävä kehityksen käsitteeseen, ruokatajun käsitteeseen ja ekososiaaliseen sivistykseen liittyvän systeemisen ajattelun käsitteeseen.

Teemoille yhteisiä piirteitä lukiessani havaitsin haastateltavien puheessa ilmenevien kuvausten ja selitysten olevan tulkittavissa osittain myös selonteoiksi. Selontekoja tarkastellaan puheen ja vuorovaikutuksen tutkimuksessa ja selonteon käsitettä käytetään esimerkiksi diskurssianalyysin, kategoria-analyysi ja keskusteluanalyysin piirissä (ks. esim. Jokinen, Juhila & Suoninen, 2012, 21; Suoninen, 2016).

Suonisen (2016, 189) mukaan selonteoilla tarkoitetaan kuvauksia, joilla ihmiset selittävät tulkintojaan, toimintaansa ja maailmaa ymmärrettäväksi toisilleen omista lähtökohdistaan käsin. Selonteot pohjaavat niihin asioiden ymmärrettäväksi tekemisen tapoihin eli

merkityksiin, joita selontekijä maailmasta nostaa esiin. Selonteot eivät ole irrallisia sosiaalisesta todellisuudesta, tässä tutkimuksessa esimerkiksi koulukontekstista. (Suoninen, 2016, 189.) Tarkastelenkin tutkimuksessani selontekojen suhdetta asiantuntijoiden institutionaaliseen asemaan ja kontekstiin. Alasuutarin (2011, 123-124) mukaan, puheen kontekstisidonnainen analyysi ei kuitenkaan poissulje sitä, etteikö puhetta voisi tarkastella myös ihmisten käyttämien puhetapojen ja niiden havainnollistamien ajatus- ja toimintamallien näkökulmasta. Tästä syystä, pyrin tekemään asiantuntijoiden selontekojen pohjalta päätelmiä myös heidän ajatus- ja toimintamalleistaan kasvatustyössä. Maynardin (1988) mukaan puheen tutkimukseen keskittyvä analyysi auttaa ymmärtämään myös haastateltavien esille nostamia ongelmia, joita he selittävät omista lähtökohdistaan käsin. Hänen mukaansa erilaisia sosiaalisia ongelmia voidaan tarkastella siitä näkökulmasta, miten niitä vuorovaikutuksessa puheessa rakennetaan. (Mts. 311–312, 318 & 326)

Puhuttaessa instituutioista, viitataan usein fyysisiin rakennuksiin, joissa toimitaan institutionaalisten käytäntöjen odottamalla tavalla. Tällaisia instituutioita ovat muun muassa oppilaitokset ja sairaalat, joihin liitetään oletuksia institutionaalisista tehtävistä, asemista ja vallasta. Selontekojen kautta, katse kohdistuu instituutioiden arkisiin käytäntöihin: millä tavoin instituutiot muodostuvat sellaisiksi kuin ne ovat erityisesti niiden arkisten käytäntöjen kautta - esimerkiksi opettajien ja koulun muun henkilökunnan välisissä kohtaamisissa. (Jokinen, 2012, 227.) Selontekojen kautta myös mukautetaan tai toisinnetaan sitä, millaisena maailmaa, tai tässä tapauksessa koulun kasvatuskäytäntöjä, tulevaisuudessa ymmärretään. (Suoninen, 2016, 189.)

Heritage (1997) on nimennyt institutionaalisen vuorovaikutuksen ominaispiirteitä tavoiteorientoituneiksi ja ammatti-identiteetteihin sidonnaisiksi. Hänen mukaansa, institutionaalinen vuorovaikutus on osin rajoittunutta suhteessa toimenkuvaan eli siihen, mikä on vuorovaikutuksen tarkoitus ja tavoite. Lisäksi hän näkee vuorovaikutuksen olevan sidoksissa instituutiossa vallitseviin toimintatapoihin ja kontekstiin. (Mts. 163-164) Koska käsillä olevan tutkimuksen tarkoituksena on kuvailla ja analysoida sosiaalisen todellisuuden rakentumista koulukontekstissa, dokumentoin ilmiön kannalta keskeiset ja kiinnostavat ulottuvuudet ilmiön kannalta olennaisten asiantuntijoiden selontekojen kautta. Koulukontekstin sosiaalisen todellisuuden rakentumista koskevissa selonteoissa olen rajannut huomion siihen puheeseen, jossa esitetään näkemyksiä kestävyyskasvatuksesta ja siihen, miten ruoka ja kouluruokailu voisivat toimia sen resurssina. Analysoin myös sitä, millaista on ilmiön kannalta merkityksellisten asiantuntijoiden välinen vuorovaikutus. Opettajien ja ruokapalvelupäälliköiden välistä vuorovaikutusta ja yhteistyötä koskevassa

analyysissä kiinnitän huomiota niihin selontekoihin, joissa asiantuntijat selittävät, mitkä tekijät vaikuttavat onnistuneen yhteistyön muodostumiseen ja mitkä tekijät aiheuttavat yhteistyössä haasteita.

Asiantuntijat toteuttavat institutionaalisia roolejaan eri tavoin ollessaan vuorovaikutuksessa ja työskennellessään yhdessä institutionaalisessa kontekstissa. Näin he osaltaan rakentavat toiminnallaan sitä, minkälaisia instituution konteksti ja käytännöt ovat. Toisaalta instituutio vaikuttaa siihen, millaiseksi asiantuntijoiden puhe ja vuorovaikutus muotoutuvat. (Psathas, 1999, 139 – 141.) Vuorovaikutus instituutiossa on siten sekä kontekstin muovaamaa että kontekstia muovaavaa (Drew & Heritage, 1992, 18-19.) Instituutiot myös rakentavat moraalista järjestystä, joka ei aine ilmene läpinäkyvästi, sillä se voi olla varsin huomaamatonta ja epäsuoraakin vuorovaikutusta. Moraalinen järjestys voi piillä keskusteluissa erilaisina sanontatapoina ja sanavalintoina: esimerkiksi puheessa omasta toimijuudesta ja siihen liittyvistä oikeuksista ja vastuista. (Jokisen, 2012, 255.) Haastattelemieni asiantuntijoiden selonteoissa heidän ammattiensa institutionaalinen konteksti ja asema korostuivat monin eri tavoin.

Erlaisia selontekoja

Scott & Lyman (1968) ovat tarkastelleet selontekojen yhteyttä moraaliseen järjestykseen sillä perusteella, minkälaisia vastuita niihin liittyy. He tarkoittavat selonteolla toimijan lausumaa, jolla perustellaan niin omaa, kuin toistenkin poikkeavaa käytöstä. He ovat jaotelleet selonteot puolustaviin ja oikeuttaviin. Moraalisesta järjestyksestä poikkeavaa käyttäytymistä *puolustavalla selonteolla* toimija pyrkii vierittämään vastuuta pois itseltä tai toiselta, kun taas *oikeuttavassa selonteossa* poikkeava käytös perustellaan moraalisesti. Erona on, että oikeuttavan selonteon antaja kantaa vastuun toiminnastaan, eikä pahoittele sitä toisin kuin puolustavan selonteon antaja. Esimerkiksi äkilliseen sairastumiseen vetoaminen on puolustava selonteko henkilön poissaololle jostakin häntä velvoittaneesta tilaisuudesta, eikä sitä voida katsoa hänen syykseen. Oikeuttavaa selontekoa perustellaan esimerkiksi jollakin tärkeämmäksi katsotulla asialla, kuten tärkeällä työmatkalla, joka esti osallistumisen. (Mts. 47) Näiden lisäksi Jokinen (2012, 137) esittää jaottelujen joukkoon myös *syyttävän selonteon*, jossa poikkeava käytös tunnustetaan omalle tai toisen vastuulle sekä hänen syykseen. Puolustavat, oikeuttavat ja syyttävät selonteot ilmenevät myös haastattelemieni asiantuntijoiden puheessa, erityisesti koskien heidän keskinäistä yhteistyötään ja vuorovaikutusta sekä kasvatustyöhön liittyviä haasteita.

Juhila (2012, 148-149) on lähestynyt ongelmien ja tavanomaisesta poikkeavien käytäntöjen selittämistä kausaalisen selonteon käsitteellä. *Kausaalisissa selonteoissa* hänen mukaansa selitetään sitä, mikä jonkin asiantilan aiheuttaa tai mistä se johtuu. Juhila on määritellyt *yksilöllis-psykkisiksi selonteoiksi* kuvauksia, joissa jotakin asiaa ja siihen johdaneita syitä selitetään yksilön ominaisuuksilla, kuten luonteenpiirteillä. (mt.) Eglin ja Hester (2003, 89-92) puolestaan ovat tunnistaneet ja nimenneet *struktuurialistis-funktionaaliksi selonteoiksi* kuvauksia, joissa rakennusvälineeksi valitaan jokin yhteiskunnallisen rakenne, kuten kouluinstituutio. Tunnistin haastateltavien puheesta myös näitä selontekoja, joilla he ajatusmallejaan ja toimintatapojaan selittivät.

Suonisen (2016, 189) mukaan selontekoja voidaan tarkastella myös muista näkökulmista käsin kuin edellä esitettyjen jaottelujen mukaisesti: esimerkiksi, mitä merkityksiä selonteoissa käytetään, miten merkitykset esitetään vuorovaikutustilanteissa ja miten selonteot osallistuvat sosiaalisen maailmamme muodostumiseen. Selonteot ylläpitävät sosiaalista maailmaa eri tavoin: esimerkiksi ne rakentavat jatkumoa sellaisille totunnaisille rakenteille, joiden mukaisesti niissä kuvataan toimivan tai joista erottautumista niissä perustellaan. Selonteot myös säilyttävät niitä diskursseja, joihin niissä viitataan ja vedotaan vakuuttaakseen kuulijansa. Selonteoilla voidaan viitata myös realiteetteihin, jotka voidaan ymmärtää juurtuneina merkityksinä ja moraalisisina käytänteinä ja mitä vahvemmaksi realiteetti on muotoutunut, sitä vakuuttavammin selitysankkurein siihen voidaan viitata. Tällaiseksi selitysankkuriksi ilmeni tässä tutkimuksessa muun muassa opetussuunnitelma ja muut työtä ja käytäntöjä ohjaavat asiakirjat ja ohjeistukset, joista ei realiteetteina voida päästää irti, mutta joiden tulkinnallista liikkumavaraa voidaan taidokkailla valinta- ja ankkurointitavoilla lisätä. (Suoninen, 2016, 189 & 195.) Tulkinnallisesta liikkumavarasta ja sen lisäämisestä esimerkkinä ilmenivät viittaukset opettajien pedagogiseen valinnanvapauteen, jolla erilaisia kasvatuskäytänteitä muun muassa perusteltiin. Erilaiset selonteot nousivat esiin niin haastattelemieni opettajien kuin ravintolapäälliköidenkin vastauksissa. Selontekojen kautta opettajat ja ruokapalvelupäälliköt pyrkivät selittämään ymmärrettävästi näkemyksiään ja toimintaansa suhteessa kestävään kehitykseen ja kestävyyskasvatukseen sekä ruoan ja kouluruokailun roolia sekä yhteistyön merkitystä niissä.

5 Kestävän kehityksen ja kestävyyskasvatuksen monitulkintaisuus

Tässä tulosluvussa pyrin selvittämään haastateltujen asiantuntijoiden ymmärrystä ja tulkintaa kestävyyskasvatuksesta sekä heidän näkemyksiään ruoan roolista kestävyyskasvatuksessa. Tässä osiossa kuvataan pääasiassa opettajien vastauksista esiin nousseet käsitykset kestävyyskasvatuksesta. Ruokapalvelupäälliköiden käsityksiä kestävästä kehityksestä kysyttiin enemmän kouluruokailua koskevien kysymysten yhteydessä, mihin vastaukset myös pääosin nivoutuivat. Tämän vuoksi heidän näkemyksiään kestävyyskasvatuksesta esitetään enemmän kolmannessa tulosluvussa.

5.1 Monitulkintainen kestävä kehityksen käsite

Kestävä kehitys nousi aineistosta esiin hyvin monitulkintaisena käsitteenä. Tämä tulos on linjassa myös Siirilän (2016, 8) tutkimuksen tulosten kanssa: hän tutki kestävä kehityksen kasvatuksen vuosikymmenen tavoitteista vastaavan asiantuntijaverkoston edustajien tulkintoja kestävästä kehityksestä. Vastausten kirjo oli myös Siirilän tutkimuksessa rikas ja monipuolinen. Tutkimuksessani haastateltavat määrittelivät ja tulkitsivat käsitettä niin ohjaavien asiakirjojen, mallien ja käsitteiden kautta, mutta myös käytännön toimintatapoja kuvaavien esimerkkien avulla. Esitän näiden alateemojen muodostumisen niitä parhaiten kuvaavien sitaattien kautta ja pyrin selvittämään näiden teemojen muodostumista asiantuntijoiden institutionaalisen aseman ja koulukontekstin kautta.

Tulkinnat ohjaavien asiakirjojen, mallien ja käsitteiden kautta

Kestävä kehityksen käsite on kirjattu opetussuunnitelmien perusteisiin yhdessä ekososiaalisen sivistyksen käsitteen kanssa: opetussuunnitelmassa nämä käsitteet nivoutuvat yhteen ja ilmenevät kaikki oppiaineet halkileikkaavina teemoina opetussuunnitelmien arvopohjan kuvauksissa. (POPS, 2014, 16.) Nämä määritelmät nousivat esiin myös aineenopettajien vastauksissa. Lähettämässäni haastattelupyynnössä olin esitellyt tutkimuksen aiheen, antamatta kuitenkaan etukäteen haastateltaville kysymyksiä. Tästä huolimatta he olivat saattaneet valmistautua haastatteluun tutustumalla aihepiiriin tarkemmin etukäteen, mikä on voinut vaikuttaa näiden tulkintojen muodostumiseen.

No mä ajattelen kestäväää kehitystä aina semmosena neliulotteisena, et on ekologisesti kestävä kehitys, sosiaalisesti kestävä kehitys, taloudellisesti kestävä kehitys ja kulttuurisesti kestävä kehitys. Siin on kaikki nää ulottuvuudet. Mutta toki näissä mun aineissa eli biologiassa ja maantiedossa niin se ekologinen ulottuvuus on se tärkein ja se on myös se mikä mun omassa ajattelussa on se hallitseva. (O6, biologia, maantieto, terveystieto)

Joo no siel [POPS:ssa] on ihan selkeet ne arvo- ja asennekasvatus tavoitteet, et ohjataan kestävään elämäntapaan. Ja siel on taidettu maantiedon osalta mainita tämmönen ku, ekososiaalinen sivistys. Se oli se sana. Eli just no, mulle se on sitä ekologisesti kestäväää kehitystä. [...] (O6, biologia, maantieto, terveystieto)

Uiton ja Salorannan (2012, 77) toteuttamassa SEED -hankkeen tutkimuksessa havaittiin aineenopettajien opetuksessa painottuneen eniten heidän opettamansa aineen tuoma erityisosaaminen ekologisen, taloudellisen, sosiaalisen tai kulttuurisen kestävyuden näkökulmasta. Vastaavat korostukset ilmenivät vaihtelevissa määrin ja eri painotuksin myös haastateltavien puheessa käsillä olevassa tutkimuksessa. Haastateltavat vetosivatkin määrittelyissään omiin taustatieteisiinsä ja korostivat myös niissä painottuvia kestävyuden ulottuvuuksia. Kestävän kehityksen käsitteen määrittely yhdessä ekososiaalisen sivistyksen käsitteen kanssa on yhteydessä niin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2014, 16) kuin Salosen ja Bardyn (2015, 6) kuvaukseen ekososiaalisesta sivistyskäsityksestä, jossa ekologiset arvot ja kestävä elämäntavan omaksuminen ovat keskeisiä. Näiden tulkintojen esittämistä on mahdollisesti ohjannut huolellinen perehtyneisyys opetussuunnitelman käsitteistöön ja sen hallinta.

Kestävän kehityksen käsitteen määrittely kuvattiin useamman haastateltavan puheessa haastavaksi käsitteen laaja-alaisuuden vuoksi. Haastateltavat kokivat kaikkien kestävyysulottuvuuksien huomioimisen kuitenkin tärkeäksi haasteista huolimatta.

[...] Se kestävä kehitys on jotenkin niin, tavallaan sisällä se juttu et sitä ei ajattelekaan, että tehdään nyt kestäväää kehitystä jotenkin erikseen. Sitä on vaikee määrittellä ku se kuuluu kaikkeen. (O7 kotitalous + kaksi muuta ainetta)

[...] koska monta kertaahan se [kestävä kehitys] rajottuu siihen ekologiseen kestävyys-teen. [...] Mut et tavallaan haluan terveystiedossakin korostaa erityisesti ja myöskin biologiassa niin myöskin sitä taloudellista, sosiaalista ja kulttuurista, näkökulmaa. Et silleen laajassa mielessä käsitellä sitä kestävyysteemaa kyllä. (O1, biologia, maantieto, terveystieto)

Pathanin ja kumppaneiden (2013, 36-37) tutkimuksessa havaittiin, että tärkeässä roolissa opettajien kestävä kehityksen käsitteellisessä ymmärtämisessä ovat valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet ja paikallinen opetussuunnitelma, sillä kestävä kehitys vaati heidän mukaansa aiempaa selkeämpää konkretisointia opetussuunnitelmissa. Vaikka opettajat mainitsivatkin määrittelyn olevan haastavaa, antoivat he silti monenlai-

sia kuvauksia kestävästä kehityksestä. Huomion arvoista onkin, että kaikki haastateltavat määrittelivät käsitettä jollakin tavalla, minkä tulkitsen olevan yhteydessä heidän institutionaaliseen asemaansa ja sen asettamaan selontekovelvollisuuteen (Juhila, Jokinen, Suoninen, 2012, 21-22). Haastattelu instituutiossa ja siihen suostuminen asettavat myös osaltaan selontekovelvollisuuden. Asiantuntijana vastaamatta jättäminen, näyttäytyisi moraalisen järjestyksen murtumisen, sillä kulttuurissamme asiantuntijoiden velvollisuuksiin mielletään asioiden selittäminen (Juhila, 2012, 158). Instituutio ja ammatillisuus tuottavat legitimitettä annetuille määritelmille ja siten niillä on erityistä painoarvoa (Juhila, Jokinen, Suoninen, 2012, 21-22 & Jokinen, 2012, 262 & 266.) Tämä legitimitetti näyttäytyy selitteenä myös siihen, että annetuissa selonteoissa korostetaan omaa asiantuntijuutta ja varotaan puhumasta oman asiantuntijuuden ulkopuolelle koetuista aiheista.

[...] Mä en tiedä sitten miten muut oppiaineet sitä [kestävää kehitystä] ottaa huomioon. Tietenkään mä en voi puhua niitten puolesta. (O9, kotitalous + toinen aine)

Tällainen varovaisen vastaamisen tyyli koskien oman asiantuntijuuden alueen ulkopuolisia aiheita, on yhteydessä Aarnio-Linnavuoren (2016, 44) tutkimuksen tuloksiin, joissa selvisi, että aineenopettajat keskittyivät argumenteissaan vetoamaan omaan taustatieteeseen ja välttivät kommentoimasta luonnontieteellisiä kysymyksiä. Käsillä olevassa tutkimuksessa opettajat vetosivat vastaaviin argumentteihin myös kertoessaan tekemisistään sisällöllisistä valinnoistaan, jotka he yhdistivät kestävyyskasvatukseen.

Kestävän kehitys kasvatuksen tavoitteena vaatii sen aihepiirien laaja-alaisuuden vuoksi opetuksen eheyttämistä, minkä Krokfors (2017, 256-257) on havainnut olevan luontevampaa luokanopettajille kuin aineenopettajille. Tulkitsen tämän ”omalla tontilla” pysyttelemisen olevan eräs selitys sille, miksi aineenopettajat kokevat opetuksen eheyttämisen haastavampana kuin luokanopettajat: asiantuntijatehtävät oppiaineittain ovat yläkouluissa ja lukioissa eriytyneempiä kuin alakoulussa. Tästä syystä tieteidenvälistä yhteistyötä tarvitaankin lisää erityisesti näillä luokka-asteilla. Haasteena tieteidenvälisessä kestävyyskasvatuksessa voivat olla eri tieteenalojen eriytyneet käsitteistöt ja menetelmät: kommunikointi ja yhteistyö toisistaan sisällöllisesti etäisillä tieteenaloilla voi olla vaikeaa. (Klein, 1990; 56; Huutoniemi ym., 2010, 80; Aarnio-Linnavuori, 2016, 33.)

Tulkinnat käytännön toimintatapojen kautta

Kestävän kehityksen käsitettä on kuvattu usein abstraktiksi, mistä syystä on nähty tarpeelliseksi sitoa käsite konkreettisiin asiayhteyksiin (Risku-Norja, 2012, 15.) Kestävän kehityksen käsitettä opettajat ja ruokapalvelupäälliköt määrittelivätkin eniten käytännön toimintatapojen esimerkkien kautta. Aineenopettajat näkivät kestävän kehityksen pohjaavan resurssiviisauteen, ilmenevän aktiivisina ympäristövastuullisina toimina ja korostivat henkilökohtaisten kestävyyttä edistävien valintojen merkitystä.

No, mä nyt ajattelen sen sillä tavalla että, sä toimit elämäs sillä tavalla että se sä käytät järjestelmisesti luonnonvaroja ja pyrit säästää energiaa ja tällästä. (O3, biologia, maantieto, terveystieto)

Vastaukset ovat osin saman suuntaisia Siirilän (2016, 177) tulosten kanssa. Siirilän tutkimuksessa haastateltujen asiantuntijoiden tulkintaan kestävän kehityksen käsitteestä sisältyi näkökulmina kestävän kehityksen eri ulottuvuudet, ympäristö, kestävä tulevaisuus, yhteiskunnallinen muutos, kestävän kehityksen ulottuvuuksien integroituminen toisiinsa, arvo, kasvatusta, ympäristökasvatusta, toimialanäkökulma ja kestävä kuluttaminen. (mt.) Haastateltavat tässä tutkimuksessa mainitsivat myös nämä näkökulmat, osittain myös kestävyyskasvatuksen kysymysten yhteydessä ja pohtivat niitä erityisesti arvo- ja asennekasvatuksen näkökulmista. Näiden määritelmien rinnalle, haastattelemani asiantuntijat nostivat kestävän kehityksen käsitteen monimutkaisuuden ja katsoivat, ettei sitä voi yksiselitteisesti määritellä, kuten seuraavassa kuvauksessa todettiin:

Tavallaan just ehkä sellasta realistista, että minä en kannata sitä että tehdään semmosta kieltoa ja semmosta tosi tiukkaa niinku, vähän semmosta uskonnon omaista ympäristökasvatuksesta, että kaikki on kielletty ja sit maailma tuhoutuu jos ostaat muovipussin eikä sulla oo sitä kestokassii mukana, varsinkin kun monet asiat ei oo niin mustavalkoisia, että mikä on sitten se oikea tai parempi kuin toinen valinta. (O5, kotitalous + toinen aine)

5.2 Opettajien näkemykset kestävyyskasvatuksesta

Haastateltavien kestävän kehityksen käsitteen ymmärrystä selvitettiin, jotta saataisiin käsitystä siitä, minkälaisiin näkemyksiin he kestävyyskasvatuksen pohjaavat. Kuten näkemykset kestävän kehityksen käsitteestä myös tulkinnat kestävyyskasvatuksesta nousivat aineistosta esiin hyvin moniäänisesti. Keskeisimmät teemat, joiden kautta haastateltavat selittivät käsityksiään kestävyyskasvatuksesta, olivat kestävyyskasvatuksen laaja-alaisuus ja sen tulkinnat ilmiöoppimisen kautta, kestävyyskasvatuksen menetelmät ja

oppimisympäristöt, kestävyyskasvatuksen haasteet sekä koulun rooli kestävän tulevaisuuden rakentamisessa. Kestävyyskasvatukseen soveltuvista opetussisällöistä esitettiin myös runsaasti näkemyksiä. Olen rajannut tarkastelun kohteeksi ne näkemykset, jotka koskevat ruoan roolia kestävyyskasvatuksessa ja näitä näkemyksiä käsittelem erikseen seuraavassa alaluvussa.

Kestävyyskasvatuksen laaja-alaisuus ja tulkinnat ilmiöoppimisen kautta

Kestävyyskasvatus nähtiin useassa vastauksessa laaja-alaisena ja kaikki oppiaineet läpäisevänä teemana. Tämä päämäärä on esitetty selkeästi peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (2014, 16), jossa kestävän kehitys ja ekososiaalinen sivistyskäsitys nivoutuvat yhteen ja ilmenevät kaikki oppiaineet halkileikkaavina teemoina. Haastateltavien näkemykset kestävyyskasvatuksesta ovat linjassa tämän tavoitteen kanssa, sillä kestävyyskasvatusta tulkittiin kestävyiden kaikkien ulottuvuuksien kautta, minkä eräs haastateltavista tiivistä sanomalla *Et kaikki aspektit pitää et ei riitä se pelkkä ekologinen kestävyys (O1, biologia, maantieto, terveystieto)*. Kestävyyskasvatusta tulkittiin vastauksissa myös laaja-alaisuuden ja opetuksen eheyttämisen näkökulmista. Näissä näkemyksissä viitattiin opetussuunnitelmaan, joka ilmeni vastauksissa vahvana selitysankkurina, jolla näkemyksille annettiin vahvistusta. (Suoninen, 2016, 189 & 195.)

No OPS: issahan on kans et kun siellähän tulee tää kuluttajätietous ja sitä kautta siis tää kestävä ajatus ja sitten ruokätietoutta [...], mut et oikeestaan jokapäiväiseen opetukseen et se [kestävä kehitys] ei oo mikään irrallinen asia. Vaan mä jotenkin ajattelen sen et se liittyy sisältyy ihan jokaiseen. Sillä tavalla [...] ohjenuorana, et se ei oo mikään erillinen et se tippuu, et voi olla kierrätysteemaviikko tai näin, mut et se liittyy jokaiseen asiaan melkein mitä meillä tuolla on. (O2, kotitalous)

Opetuksen eheyttämistä ja opiskeltavien aiheiden sirpaleisuutta ehkäisemään on esitetty tieteidenvälistä yhteistyötä, jonka lähtökohtana voi olla joko opiskeltava ilmiö tai oppiaineet. (Lonka ym. 2015, 34; Juuti ym. 2015, 57 & 60; Aarnio-Linnavuori 2016, 34.) Opettajat näkivät monialaisuuden ja teemapäivät mahdollisuutena monenlaisiin toteutustapoihin opetuksessa. Niitä ehdotettiin lähestymistavoiksi myös ruokateemoihin, mistä esimerkin antoi eräs haastateltavista.

[...] nyt viimeiset kaks viikkoo just oli meidän monialaset viikot. Eli sitten eri oppiaineessa toteutettiin. Eli mul oli, ollaan suunniteltu et on se tietty teema, ja jokainen koittaa tuoda sen oman oppiaineen näkemyksen siihen asiaan. Et just oli tää että, biologiassa leikeltiin ahven, katseltiin sisäelimiä, mietittiin missä se elää ja näin. Ja sit kuvataiteessa on hyödynnetty sitä eteenpäin ja, äidinkielessä kirjottavat kaloihin liittyvän tiivistelmän jostain artikkelista, ja tällein, että lähdetään, sitä kautta toteuttamaan. [...] yllättävän paljon on mahdollisuuksia kuhan vaan niitä jaksaa toteuttaa niin. (O8, biologia, maantieto)

Loukolan (2009, 27) mukaan eri opettajien asiantuntemusta tarvitaan, kun opetuksessa tutkitaan ilmiöitä eri oppiaineiden näkökulmista niille soveltuvin menetelmin: näin oppilas saa kokonaisvaltaisemman käsityksen tutkittavasta kohteesta sekä ymmärrystä moniammatillisesta yhteistyöstä. Loukola näkee yhteistyömuotojen kehittämisen olevan välttämätöntä, jotta edellytykset oppiaineiden välisen yhteistyön onnistumiselle voidaan löytää. Tässä tutkimuksessa opettajat esittivät kuitenkin myös useassa vastauksessa Loukolan näkemykselle vastakkaisia näkemyksiä yhteistyön toteuttamisesta ilmiölähtöisesti. Haastateltavat katsoivat ilmiöiden jäävän normaalista opetuksesta irrallisiksi ja niiden toteutustavat olivat kouluittain vaihtelevia. Opettajat nostivat esiin heille kuuluvan pedagogisen vapauden merkityksen siinä, millä tavoin he opetussuunnitelmaa tulkitsevat kestävyyskasvatuksen toteutuksen osalta.

Minä en tykkää semmosista ilmiöviikoista koska ne mun mielestä rajaa hirveesti sitä toimintaa, että [...] tuntuu että tulee liikaa semmosia, että nää nyt on pakko käydä tässä välissä, koska ne nyt pitää. Että minä tykkään enemmän siitä semmosesta joustavasta ilmiöviikosta, tai -kuukaudesta että sovitaan vaikka opettajien kesken, että kuukauden aikana pidät itsellesi sopivassa hetkessä sen jonkun opetustuokion mikä liittyy siihen aiheeseen niin sit tavallaan ite pystyy vähän niinku joustavammin kattomaan sitä, että mikä on sitten millekin ryhmälle paras hetki. (O5, kotitalous + toinen aine)

Risku-Norjan (2012, 5) mukaan kestävyyskasvatus on riippuvainen vallitsevista luonnonoloista, taloudellisista resursseista ja toimintakulttuurista ja vaihtelee siten ajan ja tarpeiden mukaisesti. Näin ollen hän on esittänyt, että ei ole mahdollista yksiselitteisesti ilmaista, minkälaisia kestävyyskasvatuksen tavoitteiden ja toteutuksen tulisi olla. Koska selkeää ohjetta siihen, miten kestävyyskasvatusta tulisi konkreettisesti kouluissa toteuttaa, ei ole, jättää se opettajille paljon tulkinnanvaraisuutta ja opetukselle monipuolisia toteutusmahdollisuuksia. Tämä tulkinnanvaraisuus ilmenee myös haastateltavien puheessa, joissa viitataan opetussuunnitelman linjauksiin. Tässäkin kohtaa opetussuunnitelma toimi vahvana realiteettina ja selitysanakkurina, johon selonteko pohjattiin. Tulkinnat linjauksista olivat vaihtelevia ja linjaukset nähtiin myös osin ympäripyöreinä kuvauksina: näin opetussuunnitelma toimi myös opettajan tulkinnolle tilaa jättävänä valinta-ankkurina (Suoninen, 2016, 189 & 195.)

[...] täällähän se [kestävä kehitys] on tälleen ympäripyöreesti sanottu että, ”sisällöissä on kestävä elämäntapa ja luonnonvarojen kestävä käyttö” ja sit ku sitä on vähän avattu täällä niin, täällä sanotaan vaan että, ”oppilas osaa sijoittaa ympäristöongelmia ja -konflikteja kartalle ja selvittää niiden taustoja. (O3, biologia, maantieto)

Kestävyyskasvatuksen opetusmenetelmät ja oppimisympäristöt

Opettajat olivat työssään hyödyntäneet monipuolisesti erilaisia opetusmenetelmiä ja oppimisympäristöjä, joiden kautta kestävyyskasvatusta luonnehdittiin. Kestävyyskasvatuksessa keskeisiksi pedagogisiksi opetusmenetelmiksi on esitetty erilaisia aktiivisia opetusmenetelmiä, joita ovat esimerkiksi tutkiva oppiminen, ilmiöoppiminen ja yhteistoiminnallinen oppiminen. (Jeronen, 2012, 9; Saloranta, 2017,4.) Erilaiset menetelmät ja oppimisympäristöt korostuvat myös haastateltavien vastauksissa, joissa esitettiin runsaasti erilaisia toiminnallisia, aktiivisia ja oppilaita osallistavia menetelmiä sekä opettajajohtoisesti että oppilaiden itsenäisen ja yhdessä työskentelyn kautta. Aineenopettajat kertoivat hyödyntävänsä opetuksessa ajattelun herättäjänä erilaisia artikkeleita sekä toteuttaneensa projekteja, ryhmätöitä, yksilötöitä, tiedonhakua ja kriittistä ajattelua aktiivisia tehtäviä. He kertoivat myös hyödyntäneensä tieto- ja viestintäteknologiaa, toiminnallisia työtapoja sekä vierailijoita ja vierailuja koulun ulkopuolelle.

[...] Et Kierrätyskeskusta oon käyttäny paljon, et sieltä tulee, erilaisia teemoja. Et vähän miten, mitä huvittaa ottaa ja mille luokkatasolle. Ja sit Luontoliitosta on ollu vierailijoita. Vegaaniliitosta on vierailijoita joskus. [...] No, siis oisko UPM-Kymmeneltäki ollu, et jostain metsäyhtiöstäki on ollu joskus vierailija. (O4, biologia, maantieto).

Vastaukset eroavatkin Salorannan (2017, 4) tutkimuksesta, jonka tuloksissa havaittiin, että luokanopettajat toteuttavat opetustaan vielä melko perinteisin menetelmin, eivätkä hyödynnä kestävä kehityksen kasvatukseen sopivia aktivoivaa, kokemuksellista ja arkielämän ympäristöissä järjestettyä opetusta erityisen usein. Käsillä olevassa tutkimuksessa aineenopettajat puolestaan esittivät käyttävänsä runsaasti erilaisia kestävyyskasvatukseen soveltuvia menetelmiä. Tämä voi mahdollisesti johtua siitä, että yläkoulussa aineenopettajien roolit ovat toisistaan eriytyneempiä ja heidän asiantuntemuksensa on kohdistunut tiettyihin oppiaineisiin. Tästä syystä myös sisältöjen ja työtapojen kirjokin saattoi ilmetä vastauksissa kattavampana, suhteessa luokanopettajiin. Toisaalta Salorannan tutkimuksen aikoihin voimassa oli vielä vanha opetussuunnitelma, joka ei vielä yhtä paljon näitä aktiivisia menetelmiä enemmän edellyttänyt. Viimeisimmän opetussuunnitelman astuttua voimaan, on näitä menetelmiä mahdollisesti vasta alettu enemmän hyödyntämään myös luokanopettajien toimesta.

Haasteet kestävyyskasvatuksessa

näkövinkit kestävyyskasvatuksessa runsaasti erilaisia menetelmällisiä ja sisällöllisiä mahdollisuuksia, mutta mainitsivat myös kokevansa ajoittain myös haasteita. Vain yksi opettajista kommentoi, ettei kokenut haasteita kestävyysaiheiden opetuksessa. Kestävyyskasvatuksesta ja sen haasteista esitettiin vastauksissa useita erilaisia näkemyksiä. Vastauksen kirjo vaikuttaa olevan siten yhteydessä Rohwederin (2008, 28-29) näkemykseen kestävästä kehityksestä monitulkintaisena aihepiirinä, mikä jättää tilaa myös kestävyyskasvatuksen tulkinnanvaraisuudelle ja useille erilaisille tavoille lähestyä opetuksessa kestävä kehityksen aihepiirejä. Eräs opettajista viittasikin tulkinnanvaraisuuteen *runsaudenpulana* (O2, *kotitalous*). Haasteelliseksi koettiin myös sopivien opetusmenetelmien keksiminen, hyvien opetusmateriaalien löytäminen, niiden nopea vanhentuminen sekä materiaaleissa esitetyn tiedon sirpaleisuus ja sen kokoaminen johdonmukaiseksi opetuskokonaisuudeksi. Myös opetussuunnitelmien tulkinnanvaraisuus ja niissä epä-määräiseksi luonnehditut kuvaukset opetussisällöistä koettiin haastavaksi toteuttaa käytännössä.

Vaikeeta on myös ehkä sit se opetusmenetelmien keksiminen kuitenkin et hyviä materiaaleja on kolmannelta sektorilta järjestöiltä, et kun ne vaan löytää. [...] Mutta ehkä se vaikeus on se et oppikirjoissa se ei oo niin vakiintuneesti esitetty ja ei oo ehkä se ei oo niin selkeesti koottu paketiks se et mitä pitäis opettaa ja miten. (O6, biologia, maantieto, terveystieto)

Yllä esitetyt kuvaukset haasteista paljastavat erilaisia kestävyyskasvatuksen tulkinnallisia ongelmakohtia, mutta kuvaavat myös opettajan työn muutoksesta ja uusimpien opetussuunnitelmien vaatimuksista johtuvia haasteita. Näitä kuvauksia tulkitseen opettajien tapoina selittää työtään vaikeuttavia ongelmia. Eglin ja Hester (2003) ovat todenneet, että sosiaaliset ilmiöt ja ongelmat ovat yhteydessä niiden kuvaamisen ja selittämisen tapoihin. Näillä kuvauksilla samalla myös itse osallistutaan puhuttujen ilmiöiden ja ongelmien rakentamiseen. (Mts. 4) Opettajat siten myös osaltaan osallistuvat puheellaan kestävyyskasvatuksen haasteista niiden rakentamiseen. Haasteiden selittäminen osaltaan johtui toisaalta myös siitä, että haastatteluissa kysyin mahdollisista opettajan työssä ilmenevistä haasteista liittyen kestävyyskasvatukseen, jolloin vastaukset haasteista eivät nousseet esiin spontaanisti, vaan haastattelijana osallistuin kysymykselläni myös itse niiden rakentamiseen.

Opettajat vetosivat kuvauksissaan oppimateriaalien puutteisiin, kuten niiden nopeaan vanhenemiseen. He katsoivat näiden puutteiden aiheuttavan kestävyyskasvatuksessa

haasteita. Tulkitsen nämä kuvaukset kausaaliseksi selonteoksi Juhilan (2012, 148) jaottelun mukaan. Opettajat paikansivat haasteiden syiksi myös kouluinstituution ja sen yhteiskunnallisen tilan, jonka takia opetukseen ei saada riittävästi ajankohtaista materiaalia tai materiaalia lainkaan. Tulkitsen nämä selonteot myös strukturalistis-funktionaaliseksi Eglinin ja Hesterin (2003, 89-92 & 94-95) jaottelun mukaisesti, sillä näiden selontekojen rakennusvälineeksi haastateltavat valitsivat yhteiskunnallisen rakenteen eli kouluinstituution.

Rohweder (2008, 28-29) on kuvannut kestävästä kehitystä aihepiirinä arvolatautuneeksi. Saloranta (2017, 3) onkin havainnut, että koulun ja sen opettajien arvostuksilla on vaikutusta siihen, miten kestävä kehityksen edistäminen painottuu koulun arkikäytännöissä ja miten kestävä kehitys opetuksessa lähestytään. Arvolatautuneisuus ilmeni myös opettajien vastauksissa, joissa he kuvasivat aihepiirien arvolatautuneisuuden ja tunteita herättävyyden olevan haasteellista oppimistilanteen kannalta silloin, kun oppilaat suhtautuivat negatiivisesti kestävyysteemojen opiskeluun. Kestävyyskasvatuksen haasteita selitettiin osassa vastauksia oppilaiden negatiivisista asenteista johtuviksi. Nämä kuvaukset tulkitsen sekä kausaaliseksi että yksilöllis-psykkiseksi selonteoksi (Juhila 2012, 148-149). Tämä näkökulma nousi esiin haastateltavien vastauksissa kysyessäni, kokevatko he joitakin haasteita kestävyyskasvatuksessa.

Joo on siinä [kestävyyskasvatuksessa] omat haasteensa. Ja sitten aina löytyy joku joka sitten provosoidakseen sanoo että mä en usko ilmastonmuutokseen tai jotain älytöntä vaikka siinä ei oikeesti ois mitään et kunhan sanoo, heittää sieltä. Mut, että se haastaa myös opettajaa siinä, että itse pitää olla faktat tiedossa ja että mitenkäs tää prosessi oikein menee, että osaa selkeesti selittää ne asiat. Ja sitten myös opettajalla täytyy itellä olla oma arvopohja selvänä ja sen täytyy olla sen opetussuunnitelman mukainen, vaikka se oiskin omien arvojen vastainen. (O6, biologia, maantieto)

Opettajat kuitenkin korostivat oman asiantuntemuksensa merkitystä nuorten asenteellisten haasteiden purkamisessa opetustilanteessa ja perustelivat asenteisiin vaikuttamista vetoamalla opetussuunnitelman arvopohjaan. Näissä selonteissa, opetussuunnitelma näyttäytyy moraalisen järjestyksen rakentajana ja vahvana selityssankkurina, jolla näkemystä perusteltiin.

Kestävä kehityksen edistäminen ja ilmastonmuutoksen vastaiset toimet ovat teemoina vahvasti läsnä nykynuorten elämässä, mikä on ilmennyt myös nuorten voimakkaasti kasvaneena huolena ekokriisistä ja ympäristön tuhoutumisesta. Tämä selviää viimeisimmästä Nuorisobarometrin tutkimuksesta. (Tuure, Tenojoki, Pekkarinen & Myllyniemi, 2018, 5). Kuvaukset nuorten asenteellisesta muutoksesta kestävyysaiheita kohtaan il-

menevät myös opettajien selonteoissa. Niissä viitataan nuorten asenteisiin, jotka aineenopettajat näkivät olleen ennen negatiivisempia kuin nykyään. Opettajat kuvasivat kestävyyskasvatuksen haasteiden vähenemisen selitteeksi nuorten asenteiden muutoksen, mistä esimerkkinä seuraava ilmaus.

Sanotaan et vähemmän (haasteita) kun ennen. Must tuntuu et viis vuotta sitten oli asenne vielä aika paljon hankalampi, et sil on positiivinen kehitys on must täs tapahtunu selvästi. [...] Sanotaan että mä en oo esimerkiks kertaakaan kuullu tänä vuonna sanaa pupunruoka, mikä on ollu, mikä must on ollu raivostuttava tai että viedään nyt afrikkalaisille tästä nää jävät. [...] Se riippuu tietysti ryhmistäkin, mut asennemuutos on ollu kyl valtava. Ja just sit tavallaan se et se ei oo enää vitsin aihe et joku hakee kirppikseltä vaatteita, vaan et se on jo elämänasenne et on puhuttu siitä kanssa. [...] (O2, kotitalous)

Kestävyysaiheiden laaja-alaisuus ja moniselitteisyys nähtiin myös haastaviksi nuorten ikäluokan näkökulmasta. Näissä selonteoissa aineenopettajat viittaavat nuoren ikään kestävyyskasvatuksen haasteita selittävänä tekijänä. Nämä kuvaukset tulkitseen siten yksilöllis-psykkisiksi selonteoiksi (Juhila, 2012, 148-149), sillä niissä vedotaan nuoren ikävaiheeseen ja ajattelun taitojen keskeneräisyyteen, jotka he määrittelevät nuorille ominaisiksi piirteiksi. Haasteeksi nähtiin myös nivoa aiheet oppilaille omakohtaisesti merkityksellisiksi.

[...] Nii ku sanoin niin nuoret on silleen aika, must, haastava ryhmä et kun, ne haluais kaikki [naurahdus] saada ja ei ymmärrä et miten se heitä koskee just tämä, et ehkä ne mieltää sen enemmän nii ku et se on aikuisten juttu. [...] Ja tietysti et se on niin mustavalkosta se niiden ajattelu, että ne ei pysty viel ehkä semmosia, isoja teemoja aattelee. (O4, biologia, maantieto)

Koulun rooli kestävän tulevaisuuden rakentamisessa

Kysyessäni aineenopettajilta heidän näkemyksiään koulun roolista kestävän kehityksen edistämisessä, näkivät he sen monin tavoin merkittäväksi. He korostivat opettajien asiantuntijuuden merkitystä, mutta myös oman roolinsa esimerkin merkitystä nuorille, sekä koulun roolia tiedon tasa-arvoisena välittäjänä kaikille taustasta riippumatta. Kestävyyskasvatuksen katsottiin myös olevan tulevaisuuteen kasvattamista.

Kyllä se [merkitys] on suuri eli kuitenkin opettajat on sen oman alansa asiantuntijoita ja yleensä ajanhermolla eli tääl on ajankohtainen tieto ja ymmärrys siitä mikä se nykytilanne on. Ja koulussa on se pedagoginen osaaminen myös eli pystytään työskentelemään ihan yksin, refleктоimaan ja pystytään työskentelemään ryhmässä aineiston avulla, mitä on-kaan kaikkennäköisiä opetusmateriaaleja. [...] Toki ne asenteet lähtee kotoa ja kodin asenteet vaikuttaa huomattavasti mutta...Niin, koulussa on sitten taas erilainen ympäristö ja on mahdollisuus monesta eri näkökulmasta monissa eri aineissa käsitellä sitä ja niin, antaa erilaisia työkaluja. (O6, biologia, maantieto, terveystieto)

Saloranta (2017, 4) on havainnut, että koulun kestävän kehityksen arvot ohjaavat koulun toimintakulttuuria ja sen pohjalta tehtäviä valintoja. Kouluissa, joissa ilmeni hyvä kestävän kehityksen toimintakulttuuri, opettajat näkivät kestävää kehitystä edistäviä toimintatavat tärkeinä. Tästä syystä he toteuttivat työssään useammin kestävää kehitystä edistäviä käytäntöjä kuin opettajat kouluissa, joissa oli heikko kestävän kehityksen toimintakulttuuri. (mts.) Havaintojeni mukaan opettajat käsillä olevassa tutkimuksessa kokivat pyrkivänsä aktiivisesti toteuttamaan kestävää kehitystä edistäviä toimia, mutta koulun toimintakulttuurissa ilmenevät ristiriitaiset käytännöt he näkivät esteenä kestävän kehityksen toteutumisessa todellisuudessa. Ristiriitaiset käytännöt he näkivät myös ongelmallisiksi suhteessa siihen, mitä oppitunneilla opetetaan ja miten kestävyyskasvatus todella voisi olla vaikuttavaa. Tämän näkemyksen eräs opettajista esitti näin:

[...] niin molemmissa kouluissa on sama käytäntö eli sitten kun siivooja tulee niin se kippaa kaikki roskikset samaan säkkiin ja ne vieään tuonne lajittelemattomana eteenpäin, et se silleen harmittaa. Että tehdään niin kuin oikein, mutta sitten sitä ei kuitenkaan toteuteta ja se ei toteudu täällä, niin se ei oo minun mielestä hyvä juttu. (O5, kotitalous + toinen aine)

5.3 Ruoan rooli kestävyyskasvatuksessa

Kestävyyskasvatukseen soveltuvista opetussisällöistä esitettiin runsaasti näkemyksiä. Olen rajannut analyysin ulkopuolelle näkemykset, jotka katsoin kuuluvan tutkimuksen aihepiiriin ulkopuolelle. Rajasin analyysini koskemaan niitä näkemyksiä, jotka koskevat ruoan roolia kestävyyskasvatuksessa. Tässä alaluvussa esitän tulkintani näistä näkemyksistä.

Ruoka lähtökohtana systeemisen ajattelun ja kestävän kehityksen opetuksessa

Yhteistä haastateltavien puheessa kestävyyskasvatuksen sisällöistä oli tavoite opettaa oppilaille systeemistä ajattelua ja aihekokonaisuuksien ja eri aiheiden yhteyksien ymmärtämistä. Salonen ja Bardy (2015, 7) ovat havainnollistaneet systeemistä ajattelua ruoan kautta: sitä tuotetaan, valmistetaan ja syödään ja lopulta ravinnoksi hyödynnettynä tai hävikkinä se palautuu takaisin luontoon. Ruoka on kulttuurinen tuote ja myös paikallinen ja globaali ilmiö: länsimaissa syömme yltäkylläisesti peräti yli oman tarpeemme, mutta kehittyvissä maissa ruokaa ei edes riitä kaikille. (mts.) Haastateltavien kuvaukset ruoan suhteesta kestävään kehitykseen vaikuttavat olevan samansuuntaisia Salosen ja

Bardyn näkemyksen kanssa. Aineenopettajat esittivät erilaisia kuvauksia ruokajärjestelmästä ja ruokakäyttäytymiseen vaikuttavista tekijöistä, joita he olivat pyrkineet oppilaille opettamaan. He myös kuvasivat puheessaan sitä, kuinka he pyrkivät havainnollistamaan oppilaille ruokaan liittyvien näkökulmien yhteyksiä toisiinsa.

[...] Ja sitten me katotaan siis sitä että, kui nopeesti joku, sanotaan vaikka banaaninkuori häviää. [...] Että tollasia jotakin, konkreettisia juttuja. Että, se matokomposti oli mun mielestä siitä kauheen kiva että.. No tietysti sit me voitiin tutkia niitä.. tai lierojakin siinä, mut ihan oikeesti, että ne ravinteet niinku kiertää. (O3, biologia, maantieto, terveystieto)

Ja.. no siis sehän [kestävä kehitys] näkyy tosi mones kohtaa kotitalouden tunnilla. Se liittyy niihin ruokavalintoihin, mitä me tehhän joka päivä, siis sillä tavalla mä tarkotan tässä kohtaa sitä, että niitä ruokia mitä me esimerkiks hankitaan sinne, tunnille ja keittiöön, millaisia ruokia me siellä käytetään, minkälaisia ruokia me valmistetaan, ja kierrättäminen, ruuan pois heittäminen, ruokahävikin vähentäminen oppitunnilla. (O9, kotitalous + toinen aine)

Opettajat pohtivat ruoan liittämistä kestävyyskasvatuksen tavoitteisiin monin eri tavoin. Uiton ja Salorannan (2012) tutkimuksessa havaittiin, että opettajien opetuksessa painotui jokin kestävän kehityksen ulottuvuuksista ja siihen liittyvät aiheet sen sijaan, että ulottuvuuksien näkökulmien tarkastelu olisi tasapainossa. Tämän tutkimuksen tulokset ovat samansuuntaisia Uiton ja Salorannan tuloksen kanssa, sillä haastateltavien näkemyksissä korostuivat määrällisesti eniten erityisesti ruokaan liittyvät ekologisen kestävyuden näkökulmat. Ekologisen kestävyuden näkökulmaa eräs haastateltavista havainnollisti sanomalla:

[...] mut ite mä oon aatellu siltä pohjalta et kyl mä ottaisin oikeestaan sen ruoka ja ilmasto, ruuan riittävyys ja sit tavallaan ruuan vaikutus ehkä just sen hiilidioksidin kautta ja muuta sitten. (O2, biologia, maantieto).

Vaikka vastauksissa painottuivat eniten esimerkit ekologisen kestävyuden näkökulmista, antoivat opettajat esimerkkejä opetuksen sisällöistä myös taloudellisen, sosiaalisen ja kulttuurisen kestävyuden näkökulmista. Mainintoja taloudellisen kestävyuden ulottuvuuksista esitettiin vastauksissa vähiten: osa haastateltavista nosti kuitenkin esiin rahan kytkökset kestävän kehityksen aiheisiin. Ruokatuotannon ja ruoan alkuperän nähtiin puolestaan havainnollistavan sosiaalista kestävyyttä ja eettisiä näkökulmia.

[...] Taloudellisesti kestävä kehitys, must se liittyy sit ainahan se raha on jollain tavalla kytköksissä melkein mihin tahansa aiheeseen. Ja sitten se, no ainakin se luonnonvarojen kestävä käyttö niin siinä yhteydessä. (O6, biologia, maantieto, terveystieto)

No ainakin se että, kerrottais enemmän oppilaille, mistä se ruoka tulee. Se, alkuperä et miten se tuotettu, missä päin maailmaa, miten sitä on ehkä hyödynnetty. Et just se että, onko kestävä se että, tilataan jostain kauempaa ruokaa, et ehkä se on halvempaa mutta

kuka sen on siellä tehnyt, onks se sosiaalisesti hyväksyttävää, et miten se on tuotettu, miten se näkyy sit meidän ympäristössä. (O8, biologia, maantieto)

Arkisten valintojen vertailu on vaikeaa, mikäli ekososiaalisen sivistyskäsityksen mukaista hierarkiaa ei tunnusteta. (Salonen & Bardy 2015, 10.) Haastateltavien puhe, jossa ekologisen kestävyuden näkökulmat olivat painottuneet, korostavat ekososiaalisen sivistyskäsityksen mukaista hierarkiaa, jossa ekologiset arvot ovat korostuneita. Vaikuttaa siltä, että koulussa ekososiaalisen sivistyskäsityksen mukainen hierarkia ilmenee opettajien sisältöjen valinnoissa, joissa he painottavat ekologisen kestävyuden näkökulmia.

Ruokatajulla kohti kestävyyskasvatuksen tavoitteita

Kestävän elämäntavan ja systeemisen ajattelun omaksuminen vaatii myös ruokatajua. Yksittäiset ruokavalinnat ovat Kauppisen (2018, 24) mukaan aina prosessien osasia laajemmista kokonaisuuksista. Janhosen ja kumppaneiden (2015, 115) mukaan ruokatajuun pohjaavan ruokakasvatuksen kautta oppijat voivat oppia ruokaan liittyvien valinnanvaihtoehtojen ja merkitysten monipuolisuutta. Opettajien puhe ruoan kasvatuksellisesta roolista on havaintojeni mukaan yhteydessä ruokatajun tavoitteisiin, sillä vastauksista nousi esiin useita erilaisia tapoja hyödyntää ruokaa havainnollistamaan systeemistä ajattelua. Puheessaan he korostivat ruokaa käytännönläheisenä työkaluna opetuksessa ja esimerkkinä siitä, miten omilla valinnoilla voi vaikuttaa.

[...] koulu antaa semmoisen esimerkin, että minkälaista voisi olla kestävä kulutus ja kestävä eläminen kotona, varsinkin köksässä, että mitä ruokaa siellä tehdään, että esimerkiksi mun tunneilla saa aina halutessaan kaikki lihat korvata kasviksilla, tai jollain kasvisproteiinilla ilmoittamatta sitä etukäteen, että sillä haluan kannustaa siihen että jos joku haluaa joskus kokeilla tehdä kasvisversion jostain ruoasta niin sitten saa. [...] ja sitten muutenkin mieltii aina sen, että jos tehdään lihaa tunnilla, että miksi sitä tehdään, että voisiko sen korvata jollain toisella. Sitten tietysti kierrätys on tosi tärkeä, että köksässä tulee tosi paljon kaikkia kierrätettäviä roskia, että oppilaat tajuaa sen kierrätysjärjestelmän. [...] (O5, kotitalous + toinen aine)

Janhosen (2016, 40) mukaan ruokakasvatus vaatii oppilaiden osallistamista ruokaa koskevien oppimiskokonaisuuksien ja kouluruokailun suunnitteluun sekä toiminnallisia työtapoja. Aineenopettajien vastaukset ovat samansuuntaisia tämän näkemyksen kanssa, sillä he korostivat opettavien aiheiden valitsemista niin, että ne olisivat oppilaiden kannalta merkityksellisiä ja omakohtaisia. Tätä näkökulmaa eräs aineenopettajista korosti, kysyessäni, millaisena hän ymmärtää kestävyyskasvatuksen tai minkälaista sen tulisi hänen mielestään olla.

No joo siis, varmaan semmosta, et jollain tavalla, oppilaita osallistavaa sen pitäis olla. Et ne todella tajuaa et mikä merkitys sil on. [...] Ja just esimerkiks, no sitten nää ruoka [...] lihansyönti vastaan kasvissyönti [naurahdus], siis tämmösiä, sitte tehomaatalouden ylipäättänsä nää menetelmät, et onks niistä kyseenalaisia menetelmiä, tai kasvatusmenetelmiä, tämmöst on tullu esiin. Mut et jollain tavalla sen pitää koskettaa nuorta. Et ne esimerkit pitää olla nuorten elämästä. (O4, biologia, maantieto, terveystieto)

Ruokaan liittyvien merkitysten ymmärtämiseen tarvitaan ruokatajua, jota on havainnollistettu ruokatajun kolmikehämällin kautta. Ruokatajun kolmikehämällin tasot kuvastavat tiedon ja osaamisen rakentumista ja syvenemistä vaiheittain. (ks. Kuva 1; Janhonen ym. 2018, 197.) Tarkastelen seuraavaksi niitä kasvatuskäytäntöjä, joilla opettajat ja ruokapalvelupäälliköt käytännössä lähestyivät ruokatajun tavoitetta ja niitä perusteluja, joilla käytännöt valittiin. Lähestyn näiden käytäntöjen tulkitsemista ruokatajun käsitettä soveltaen.

Jotta kestävä kehitys todella toteutuisi kouluissa käytännössä, eikä jäisi ainoastaan puheen tasolle, tulee koulussa toteutettavia valintoja arvioida kriittisesti ja käytäntöjä kehittää kestävämmiksi mahdollisuuksien ja käytössä olevien resurssien mukaisesti. (Loukola, 2009, 102.) Ravintolapäälliköt korostivat vastauksissaan ruoan ekologisia ja taloudellisia näkökulmia. He avasivat näkemyksiään erityisesti ruokahävikkiin ja kasvis-, lähiluomu- ja kotimaiseen ruokaan liittyvin esimerkein ja arvioivat niiden kautta ruokaa pedagogisena työkaluna. Aineenopettajat lisäsivät näkökulmiksi myös kulutustottumukset, ympäristövaikutusten arvioinnin keinot, eettiset ja ruokajärjestelmään liittyvät näkökulmat. Opettajat ja ruokapalvelupäälliköt nimesivät vastauksissaan näkökulmien lisäksi myös keinoja, joilla kestävä kehitys oli ruokateemojen kautta opetettu ja käytännössä edistetty koulussa. Nämä näkökulmat ja toimintatavat tulkitsen keinoiksi opettaa oppilaille ruokaan liittyvän tiedon ymmärtämistä ja soveltamista koulukontekstissa. Näillä kasvatuskäytännöillä katson haastateltavien tavoitelleen ruokatajun kolmikehämällin kahta sisempää kehää (ymmärtäminen ja soveltaminen). Kysyessäni eräältä ruokapalvelupäälliköltä, miten ruoan kautta voisi havainnollistaa kestävä kehityksen teemoja oppilaille, hän sanoi:

No just se hävikki on yks semmonen iso [aihe] ja se ois nyt semmosta vastuullista toimintaaki, et tavallaan [...] Ja siinä säästetään rahaakin, että se on kyllä tärkeä juttu, mut sitte on esimerkiks tänä vuonna nyt ekan kerran ne on istuttanu tohon ulos kasvamaan erilaisia yrtejä ja tämmösiä hommia, että katotaan enemmän, jos siitäkin saatais joku pieni tai et me yhdistetään se vaikka jotku raaka-aineet, että me kerrotaan niistä enemmän ja ne sais maistaa ja ne ois omasta maasta tai joku tämmönen. [...] Ni meillä oli tänä vuonna sellanen hunajateema täällä. Ni me sit tavallaan loihdittiin jotain, mihin liitty se hunaja ja sit tehtiin niitä infojuttuja. (R3)

Tässä kuvauksessa ravintolapäällikkö esitti ruokahävikin vähentämisen vastuullisen toiminnan konkretisoimisena pyrkien siten käyttämään ruokaa keinona, jolla oppilaat voisivat ymmärtää, mitä vastuullisuus merkitsee. Toiseksi esimerkiksi hän nosti yrttien kasvatuksen ja hunajan tuottamisen havainnollistamaan ruoan tuotantoa ja lähiruokaa. Siten ruoan tuottamiseen tarvittavat raaka-aineet ja instrumentit, tässä tapauksessa yrttien siemenet ja mehiläiset, näyttäytyvät esimerkkinä ruoan soveltamisesta käytäntöön.

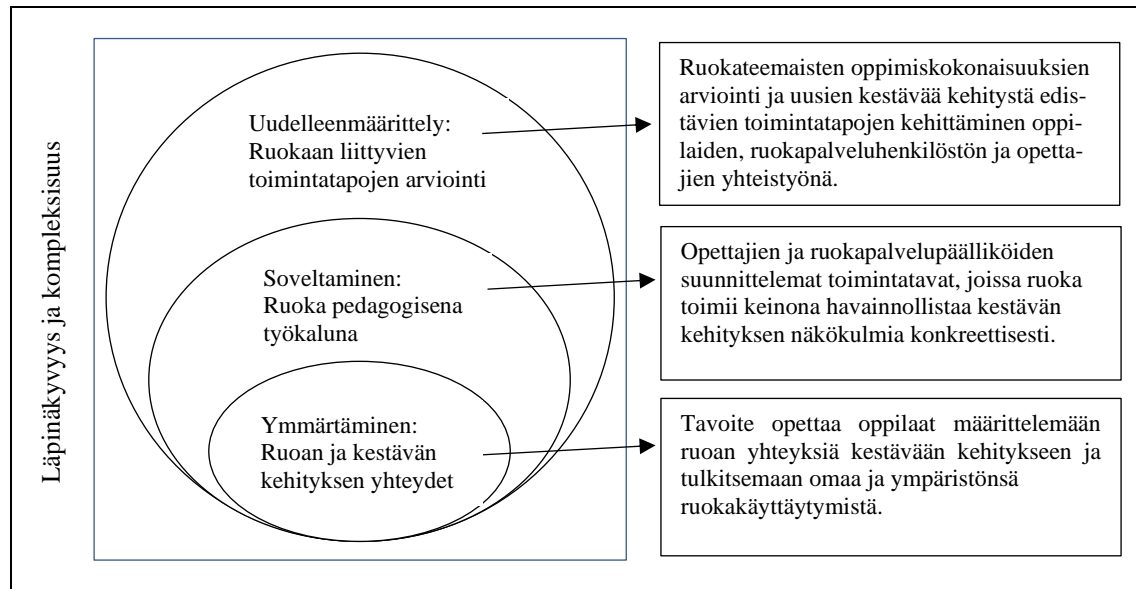
Eräs aineenopettajista puolestaan kuvasi ruokaa keinona havainnollistaa eläinten oikeuksia, ruokatuotantoa, kulutustottumuksia ja kierrättämistä. Tulkitsen hänellä olleen tavoitteena kehittää oppilaiden *ymmärrystä* siitä, mitä näillä asioilla käytännössä tarkoitetaan. Ruokaa hän käytti myös esimerkkinä näkökulmasta, jolla voi arvioida omaa ympäristökuormaa ja näin hän hyödynsi ruokaa myös esimerkkinä ympäristökuorman mitareiden *soveltamisessa*.

[...] Ja siinä sitten mä käsittelin esimerkiksi eläinten oikeuksia, ruuantuotantoa, kulutustottumuksia, [...] ja kierrättämistä. Sitten nää keinot havainnoida omaa kuormaa ympäristölle, hiilijalanjäljet ja taidettiin vähän hipaista sitä et miten paljon vettä kuluu. (O6, biologia, maantieto, terveystieto)

Ruokatajun kolmikehämallin uloimman kehän, *uudelleenmäärittelyn* (Janhonen ym. 2018, 14), katson ilmenneen haastateltavien esimerkeissä, joissa ruokaa kuvattiin keinoksi opettaa erilaisia syy-seuraussuhteita ja opettaa oppilaat selittämään ja arvioimaan niihin liittyviä tekijöitä ja pohtimaan lopulta uusia ruokaan liittyviä ratkaisuja. Useampi haastateltavista käytti esimerkkinä ruokahävikkiä ja sitä aiheuttavia tekijöitä omassa ja ympäristönsä toiminnassa. Ruokapalvelupäälliköt olivat havainnollistaneet ruokahävikkiä mittaamalla sitä säännöllisin väliajoin ja tiedottamalla mittauksen tuloksista opettajia ja oppilaita. Oppitunneilla, ruokaraadeissa ja oppilaiden kohtaamisissa kouluruokalassa opettajat ja ruokapalvelupäälliköt olivat keskustelleet oppilaiden kanssa keinoista, miten ruokahävikkiä voitaisiin vähentää.

Olen havainnollistanut tulkintaani soveltamalla Janhosen ja kumppaneiden (2018) kehittämää ruokatajun kolmikehämallia (Kuva 2). Tulkitsen näistä kuvauksista, että opettajat ja ruokapalvelupäälliköt olivat käyttäneet ruokaa kestävä kehityksen näkökulmien havainnollistamisessa, jotta oppilaat voisivat ymmärtää, miten nämä näkökulmat ilmenevät konkreettisesti omassa arjessa. He olivat tulkintani mukaan hyödyntäneet ruokaa pedagogisena työkaluna, jota oli opetuksessa ja kouluruokailussa sovellettu eri tavoin. Erilaisia ruoka-aiheisia opetuskokonaisuuksia ja koulussa toteutettuja ruokaan liittyviä toimintatapoja oli myös pyritty arvioimaan ja niiden pohjalta oltiin keskustelu uusien toimintata-

pojen kehittämistä. Näiden toimintatapojen kautta, tulkitseen heidän tavoitelleen ruokatajua eri tasoja. Olen havainnollistanut tulkintaani soveltamalla Janhosen ja kumppaneiden (2018) kehittämää ruokatajua kolmikehämällä (Kuva 2).



Kuva 2. Ruokatajua kolmikehämällä (Janhonen ym. 2018) soveltaminen kestävyyskasvatukseen tavoitteisiin.

Nämä edellä esitetyt näkemykset ja kuvaukset toimintatavoista esitettiin toisistaan irrallisina. Hyviksi todettuja toimintatapoja ja opetuskokonaisuuksia yhdistämällä voitaisiin tavoitella ruokatajua ja kestävyyskasvatukseen tavoitteita entistä kokonaisvaltaisemmin. Näyttääkin siltä, että tämä vaatisi entistä tiiviimpää yhteistyötä ja keskusteluyhteyksien löytämistä, jotta näkemyksistä ja toimintatavoista voitaisiin suunnitella ja toteuttaa luonteva oppimiskokonaisuus, joka hyödyttäisi eri oppiaineiden tavoitteita.

6 Tieteidenvälisen kasvatuskumppanuuden mahdollisuudet ja haasteet

Aineenopettajat ja ruokapalvelupäälliköt esittivät kestävyyskasvatuksesta monenlaisia erilaisia tulkintoja ja näkemyksiä, joissa voitiin havaita sekä yhtäläisyyksiä että eroja. Kiinnostavaa on, millä tavoin näitä näkemyksiä sovitetaan yhteen tieteidenvälisessä yhteistyössä. Toisessa alaluvussa tarkastelenkin aineenopettajien ja ruokapalvelupäälliköiden tieteidenvälisessä kasvatuskumppanuudessa ilmeneviä mahdollisuuksia, jännitteitä ja haasteita.

6.1 Kasvatuskumppanuuden mahdollisuudet

Aineenopettajien ja ruokapalveluhenkilöstön yhteistyö

Lintukankaan (2009) mukaan koulu yhteisön päivä rakentuu toisiinsa yhdistyvistä toiminnoista ja rutiineista sekä vuorovaikutussuhteista, joissa osapuolina toimivat koulun aikuiset, lapset ja nuoret. Lintukangas havaitsi tutkimuksessaan, että kaikkien koulun toimijoiden yhteistyöllä voidaan aikaansaada innostavia oppimiskokemuksia kouluruokailuympäristössä. (Mts. 138) Myös käsillä olevan tutkimuksen aineenopettajat ja ruokapalvelupäälliköt kertoivat toimivansa yhteistyössä monenlaisissa erilaisissa kokoonpanoissa, joita olivat ruokaraati, kestävä kehityksen raati ja ympäristötiimi. Ruokapalveluhenkilöstön toteuttaman yhteistyön voidaankin havaita laajentuneen myös muihin yhteistyöryhmiin, kuin ruokaraatiin. Tämä kertoo heidän roolistaan kasvattajana laajemmassa merkityksessä ja että heidät nähtiin osassa vastauksia aiempaa aktiivisempänä osapuolena koulun kasvatustyössä.

Haastateltavat korostivat yhteistyön merkitystä tavoiteltaessa toimivimpia käytäntöjä kouluruokailussa. Yhteistyöryhmien antoisaksi puoleksi kuvattiin myös niiden tarjoama paikka ideoiden jakamiselle ja kehitysehdotusten eteenpäin viemiselle. Lintukankaan (2009) mukaan kouluruokailutyöntekijät voivat tehdä samassa koulussa hyvinkin pitkän uran vaihtamatta työpaikkaa ja saamatta uransa aikana juuri lainkaan ammatillista lisäkoulutusta. Tällöin työssä opittu käytännön hiljainen tietämys voi säilyttää totuttuja rutiineja ja menettelytapoja pitkäänkin. (Mts. 138.) Totuttujen käytäntöjen rikkominen vaatiikin eri toimijoiden ajatusten yhdistämistä, mistä eräs haastateltavista esitti näkemyksensä sanomalla:

Joo, tottakai, mitä useampi ihminen ja mitä enemmän heitellään ideoita niin sehän ver-soo sillon ne parhaat. Jos mä ite mietin ja keksin, ni mä oon ainakin ihan surkee siinä. Ei sitä lähe, et sitä monesti tarvii sen jonkun sanoo jonkun johdattelun tai jonkun et sä tarviit sen jonkun idean tai mul ainakin on se, että mä tarviin sen jonkun sysäyksen jostain, et niitä ideoita rupee tulee jostain. (R2)

Lintukankaan (2009, 137) mukaan tärkeää on, että ruokapalveluhenkilöstö tiedostaa olevansa aktiivinen osapuoli kasvatustyössä eivätkä ainoastaan annettujen tehtävien toteuttajia. Havaintojeni mukaan osa opettajista koki ideoinnin yhteistyöryhmissä tulevan lähtökohtaisesti heiltä, mutta he katsoivat ruokapalveluhenkilöstön tarttuvan kuitenkin ideoihin aktiivisesti mukaan, minkä he näkivät positiivisena. Myös ruokapalvelupäälliköt kokivat aktiivisen toimijuutensa ja suunnitelmallisuuden olevan tärkeää hyvän yhteistyön ja myönteisen vuorovaikutuksen luomisessa.

Haastateltavat kuvasivat ryhmissä toimivan yhteistyössä vaihtelevasti niin apulaisrehtorin, opettajien, oppilasedustajien ja ruokapalvelupäällikön. Kouluruokailusuosituksessa kouluruokailutoimikuntaan on kuvattu kuuluvaksi samat edustajat, mutta lisäksi terveydenhuollon ja vanhempien edustajat (VRN, 2017,45), joita haastateltavat eivät maininneet kuuluvan heidän koulujensa kouluruokailutoimikuntaan. Ruokapalvelupäälliköistä eräs korosti kuitenkin koko koulun henkilöstön kasvatuskumppanuuden merkitystä sanomalla: *Kyllä, et täällä koulussa kaikki me kasvatetaan (R5)*. Eräs haastateltavista esitti kuvauksensa yhteistyöryhmän jäsenistöstä sanomalla:

Joo meillä on tämmönen ruokaraati elikkä tota niin eri kouluasteilta ihan alakoulusta, päiväkodista ja sitten lukio ja yläaste, niin kaikista on oppilaskunnan hallituksesta sieltä semmoset edustajat ja sitten meidän apulaisrehtoreita on paljon paikalla aina, ei nyt joka kerta mut melkeen aina, ja sit rehtori ja kotitalousopettaja, et ne niinku yleensä kuuluu siihen ja sitten minä [...]. (R3)

Haastateltavat korostivat opettajien ja ruokapalveluhenkilöstön yhteistyössä suunnitelmallisuutta. He katsoivat, että yhdessä suunniteltujen kokonaisuuksien, esimerkiksi teemapäivien, tulisi hyödyttää mahdollisimman monipuolisesti useampaa oppiainetta ja toteuttaa opetussuunnitelman tavoitteiden mukaisesti. Suunnitelmallisuuden tueksi oli kehitelty erilaisia malleja, joiden pohjalta lukuvuoden aikatauluja ja opetuskokonaisuuksia suunniteltiin yhteensopiviksi. Opettajat korostivat, että heillä tulisi olla yhteinen linja kokonaisuuksiin valittavista sisällöistä. Suunnitelmallisuuden katsottiin sekä helpottavan yhteistyötä, että luovan positiivista suhtautumista ruokapalveluhenkilöstöön kasvatuskumppanina.

No siis varmaan just se suunnitelmallisuus se ois niin ku se tärkein, [...] mutta se pitää aina ollu niin ku puol vuotta eteenpäin jo mietittynä, et muuten siitä ei tuu mitään, et se on siinä se kaikkein haastavin ja tärkein kyllä. (R3)

Opettajat ja ruokapalveluhenkilöstö käsillä olevassa tutkimuksessa kertoivat tehneensä omat työtään ja opetustaan ohjaavat suunnitelmat, joita pyrittiin lukuvuoden aikana soveltamaan yhteen sen sijaan, että he olisivat työstäneet varsinaisesti yhteistä suunnitelmaa. He katsoivat, että suunnitelmallisuutta ja yhteistyön toimivuutta voisi edistää selvyytys opettajien ja ruokapalveluhenkilöstön yhteisistä yleisistä päämääristä. Osa haastateltavista mainitsi yhteisiksi päämääriksi kestävä kehityksen teemat. Näyttääkin siltä, että kestävyyskasvatusta ollaan aiempaa vahvemmin ulottamassa myös kouluruokailuun ja pyrkimys on nivoa se osaksi eri oppiaineiden kestävyyskasvatukseen soveltuvia sisältöjä, mikä ilmenee esimerkiksi erään opettajan vastauksessa:

Se [yhteistyö] on toiminu todella hyvin aikasemmin. Ja varmaan tässä jatkossakin kunhan nyt saadaan noi muut asiat kuntoon niin toimii koska heillä on hyvin selkee agenda myös tähän kestävään kehitykseen. Kaikillahan nykyään on mut varsinkin näillä ruokapalvelutuottajilla. (O7 kotitalous + kaksi muuta ainetta)

Lonka ja kumppanit (2015, 60) ovat todenneet, että tärkeä yhteistyön onnistumisen edellytys on, että eri toimijat hyväksyvät, että ammatti- ja tieteenalat ja niiden edustajat ovat erilaisia ja yhtä lailla tärkeitä, jotta keskusteluyhteydet voidaan löytää. Tämä ajatus ilmenikin sekä osassa opettajien ja ruokapalvelupäälliköiden näkemyksiä kysyessäni, mitkä tekijät vaikuttavat onnistuneeseen yhteistyöhön. He nostivat esiin keskinäisen kunnioituksen ja arvostuksen kummankin osapuolen työtä kohtaan. Tämä vaikuttaisikin luovan vankan pohjan toimivalle vuorovaikutukselle, jonka nähtiin tukevan yhteistyön sujuvuutta.

[...] täällä opettajat on innoissaan. Mä välillä ihmettelenki tätä energiaa, mikä heissä on et todella heittäytyy, tääl on niin uskomattoman paljon kaikkee tietoo ja taitoo ja myös sit semmosta kulttuuria. Mä en osaa selittää et millä tavalla mä näkisin mut todella taituruutta, et osaavat. Tehdään paljon yhdessä ja opettajat on tosi hyviä ihan minne tahansa näyttämölle mun mielestä, että todellakin pistävät ittensä likoon. (R5)

Meil on must upee ruokalakenkilökunta. Että, päin vastoin heiän kans on ilo tehdä yhteistyötä ja he, aina yrittää toteuttaa toiveita ja välillä must tuntuu et he on ihan liian kilttejä. [naurua] (O1, biologia, maantieto, terveystieto)

Risku-Norjan ja kumppaneiden tutkimuksessa (2010) selvitettiin opettajien ja ruokapalveluhenkilöstön yhteistyötä kyselylomaketutkimuksella. Tutkimuksessa vastanneista puolet koki tarvetta yhteistyön lisäämiselle ja merkittäviksi koettiin suunnitelmallisuus, yhteiset tavoitteet, molempien osapuolten tiedottaminen, opetuksen monipuolisempi yhdistäminen kouluruokailuun sekä ruokapalveluhenkilöstön kasvatuskumppanuus erityisesti ruokaan ja ruokailuun liittyvissä aiheissa. (Mts. .28) Käsillä olevan tutkimuksen tu-

lokset ovat useilta osin yhtenevät Risku-Norjan ja kumppaneiden tutkimuksen havaintojen kanssa. Havaintojeni mukaan myös osapuolten keskinäisellä kunnioituksella, arvostuksella ja myönteisellä vuorovaikutuksella nähdään olevan yhteistyön onnistumisen kannalta erityistä merkitystä. Myös kestävän kehityksen teemat nähtiin tärkeiksi nostaa esille kouluruokailussa yhteisvoimin.

6.2 Yhteistyön jännitteet ja haasteet

Lintukankaan ja Palojoen (2012) mukaan moniammatillinen yhteistyö edellyttää koululta perinteisiä rajoja rikkovaa toimintaa. Ylittämällä näitä rajoja voidaan moniammatillisessa yhteistyössä saada aikaan uutta osaamista ja luoda pohjaa innovaatioille sekä suunnitelmalliselle yhteistyölle, josta hyötyvät kaikki osapuolet. Lintukangas ja Palojoki kuitenkin painottavat, että yhteistyö ja sen pohjalta kasvatuksellisten kokonaisuuksien, kuten kouluruokailun, suunnittelu ja kehittäminen vaativat riittävät toimintaedellytykset ja resurssit onnistuakseen (Mts. 153.) Myös kouluruokailusuosituksessa kuvataan, että opetuksen järjestäjän tulee kohdistaa riittävät resurssit ja varmistaa ja tukea henkilöstön osaamista, jotta kouluruokailulle asetetut säädökset ja suositukset toteutuvat (VRN, 2017, 5). Havaintojeni mukaan nämä tavoitteet ja vaatimukset eivät kuitenkaan kaikilta osin näytä toteutuvan, mikä ilmenee tämän tutkimuksen haastateltavien kuvauksissa, joissa he nimesivät erilaisia yhteistyötä haastavia tekijöitä.

Kouluruokailusuosituksen mukaan, päivittäisen kouluruokailun kehittäminen ja tukeminen kuuluu koulukohtaisen ruokailutoimikunnan toimenkuvaan ja sen koolle kutsumisesta vastaa rehtori tai erikseen sovittu ruokapalvelupäällikkö (VRN, 2017,45). Haastateltavien puheesta kuitenkin selvisi, että haastateltavilla niin opettajilla kuin ruokapalvelupäälliköilläkin oli erilaisia käsityksiä siitä, kenen vastuulla kouluruokailutoimikunnan toiminta käytännössä on. Ruokapalvelupäälliköt vetäytyivät vastuusta ruokalatoimikunnan ohjauksesta vedoten siihen, että heillä ei ole pääsyä oppilaat tavoittaviin järjestelmiin. Osa opettajista katsoi puolestaan vastuun kuuluvan ruokapalvelupäällikölle, mutta olivat itse ottaneet vastuuta ruokalatoimikunnasta, koska he kokivat sen helpommaksi järjestelyksi kaikille käytössä olevien resurssien puitteissa. He kuitenkin katsoivat, ettei vastuu todellisuudessa kuuluisi heille. Tulkitsen nämä selonteot, joissa vastuusta vetäytymistä selitettiin erilaisin argumentein, puolustaviksi selonteoiksi Scottin ja Lymanin (1968, 47) jaottelun mukaisesti.

No vois vähän paremminkin olla, ku he on sitte se formaatti, joka saa ne oppilaat kerättyä kasaan ku meillä on se ongelma tässä keittiössä, ku me ollaan eri toimija ni me ei olla (x nimisen) kaupungin ni me ei päästä niin ku heidän järjestelmiin tavallaan käsiks, ei Wilmaan eikä niihin muihinkaan. Että se on tavallaan sitte sen koulun henkilökunnan harteilla se, että ne saa kutsuttua ne sitte vaikka eri luokka asteilta. (R4)

Yhteistyön haasteiksi niin opettajat kuin ruokapalvelupäällikötkin nimesivät resurssipulan, työn muutoksen ja kuormittavuuden sekä opettajien ja ruokapalvelupäälliköiden aikataulujen kohtaamattomuuden. Haasteiksi nimettiin myös ajan riittämättömyys oppilaiden ja toisten opettajien kohtaamiseen, erilliset suunnitelmat, rahallisten resurssien riittämättömyys yhteiseen suunnittelutyöhön sekä aineenopettajien lukujärjestyksen rajoitavuus. Haastateltavat toisin sanoen kokivat yhteistyön tekemisen tärkeäksi, mutta pyrkivät poistamaan itseltään vastuuta niistä syistä, joista haasteet johtuivat. Edellä esitettyihin argumentteihin vedotessaan he katsoivat, että haasteet eivät olleet heistä itseltään johtuvia, vaan työolosuhteiden aikaansaamia haasteita. Näihin argumentteihin vedotessaan tulkitsen heidän rakentaneen puolustavia selontekoja Scottin ja Lymanin (1968, 47) jaottelun mukaan. Koska näiden kuvausten rakennusvälineenä käytetään myös kouluinstituutiosta johtuvia selityksiä, tulkitsen ne myös strukturalistis-funktionaaliksi selonteiksi Eglinin ja Hesterin (2003, 89-92 & 94-95) jaottelun mukaisesti.

Osassa aineenopettajien kuvauksia erääksi haasteita selittäväksi syyksi mainittiin opettajien kokemus ruokapalveluhenkilöstön erillisyydestä suhteessa muuhun henkilökuntaan. Näissä kuvauksissa opettajat eivät siten kokeneet haasteiden johtuvan heistä itsestään tai ruokapalveluhenkilöstön jäsenistä, vaan koulun toimintakulttuurista, joka ylläpitää erillisyyttä tukevia rakenteita. Havaintojeni mukaan sitä, ettei yhteistyötä tehty enemmän, selitettiin vetoamalla koulun henkilöstön erillisyyttä tukevaan toimintakulttuuriin ja siihen vetoamalla he pyrkivät poistamaan itseltään vastuuta niistä syistä, joiden he katsoivat aiheuttaneen yhteistyön haasteita. Tulkitsen haastateltavien siten rakentaneen puolustavia selontekoja Scottin ja Lymanin (1968, 47) jaottelun mukaan. Lintukankaan ja Palojoen (2012, 151) mukaan kouluissa saatetaankin käyttää vielä erillisyyttä korostavaa ilmaisua ”muu henkilöstö”: parempi tapa olisi puhua koulun henkilöstöstä tai talon henkilökunnasta. Heidän mukaansa, hyvä käytäntö olisikin olla erottelematta henkilökuntaa heidän ammattinimikkeidensä perusteella kasvattajan roolista. (mt.) Mahdolliseksi yhteistyön haasteiden ratkaisuehdotukseksi ehdotettiin haastatteluissa koulun yhteisöllisyyden lisäämistä sekä ruokapalvelun tuottajan aktiivisempaa roolia yhteistyön edistämässä.

[...] Sitä [henkilökunnan esittelyä] meil oo ikinä tehty, et must tuntuu et nää jotenki aika ulkopuoliseks ne keittiön henkilökunta. Et ehkä jotenki sieltä, vois tulla enemmän esiin, tai et koulu vois ajatella sitä, että kaikki koulun henkilökunta pitäis esitellä että.. Ja sitte, että heidän puolelta tulis tällöisiä toimintatapoja, et he on osa. Mä en tiedä sit jääks se jotenki, et onks se [ruokapalveluntuottajan] taholta vai mistä se on, et he mun mielest on hyvin erillisiä toimijoita että. (O4, biologia, maantieto, terveystieto)

Yhteistyön haasteita aiheuttaviksi tekijöiksi osa aineenopettajista mainitsi myös ruokapalveluhenkilöstön jatkuvan vaihtuvuuden. Ruokapalvelun ja yhteistyön toimimattomuuteen katsottiin vaikuttavan myös ruokapalveluhenkilöstön johtamisen haasteet sekä pätevän henkilöstön puute ja yleinen henkilöstön alimiehyys. Myös näihin tekijöihin vetoamalla haastateltavat selittivät yhteistyössä ilmeneviä ongelmia ja rakensivat siten tulkintani mukaan oikeuttavia selontekoja Scottin ja Lymanin (1968, 47) mukaan.

No se on emännstäki ihan hirveesti kiinni, et mä en nyt tiedä kui mont kertaa tuol on emäntä vaihtunu mut välillä sujuu paremmin ja välillä sitten huonommin, että.. (O4, biologia, maantieto, terveystieto).

Haastateltavat katsoivat tärkeäksi yhteistyön onnistumisen kannalta toimivat vuorovaiikutussuhteet ja hyvän yhteishengen (luku 6.1). Kolikolla näyttäisikin olevan myös toinen kääntöpuoli tässä suhteessa, sillä eräs opettajista mainitsikin haasteelliseksi opettajien välisessä yhteistyössä henkilökemioiden kohtaamattomuuden, johon vetoamalla hän selitti haasteelliseksi kokemastaan yhteistyöstä vetäytymisen. Näin katson hänen rakentaneen oikeuttavan selonteon Scottin ja Lymanin (1968, 47) jaottelun mukaisesti.

[...] tietysti niinku ehkä sitä ei alota semmosta yhteistyötä semmosten opettajien kanssa kenen kanssa tuntuu, että kemiat ei kohtaa niin, sit antaa vaan olla. (O5, kotitalous + toinen aine)

Opettajat korostivat myös mahdollisuutta joustavuuteen ja valinnan vapauteen yhteisessä suunnittelussa, *koska opettajan työ on kiireistä*. Työn kiireisyyteen vetoamisella opettajat selittivät, miksi suunnittelun tulisi olla joustavaa, jotta yhteistyö voisi onnistua. Näissä selonteoissa syyksi yhteistyön mahdollisille haasteille esitetään siis kiire ja ratkaisuehdotukseksi joustavuus. Näin he rakentavatkin tulkintani mukaan kausaalisia selontekoja Juhilan (2012, 148) jaottelun mukaan.

Haastateltavat selittivät yhteistyötä estäviä tekijöitä ja niistä johtuvia haasteita monin eri tavoin. Haasteista huolimatta he kokivat yhteistyön olevan hyödyllistä silloin, kun se toimii hyvin. Selityksistä voidaankin havaita, että vaadittaisiin uusia ideoita ja työtapojen kehittämistä, jotta yhteistyössä piilevät mahdollisuudet saataisiin hyödynnettyä mahdollisimman monipuolisesti.

7 Kouluruokailun merkitys kestävyyskasvatuksessa

Tieteidenvälistä yhteistyötä toteutetaan kouluissa monenlaisissa yhteistyöryhmissä ja erilaisin yhteistyömenetelmin. Koska kouluruokailu on koko kouluyhteisöä integroiva tapahtuma kouluarjessa, on sillä myös kasvatuksellista merkitystä, mitä myös näissä yhteistyöryhmissä pohditaan. Kolmannessa tulosluvussa tarkastelen aineenopettajien ja ruokapalvelupäälliköiden näkemyksiä kouluruokailun mahdollisuuksista toimia tieteidenvälisen kestävyyskasvatuksen resurssina ja koulun monialaisena oppimiskokonaisuutena.

7.1 Kestävät ratkaisut kouluruokailussa

Ravintolapäälliköiden haastatteluissa kestävä kehitys nousi käsitteenä esiin erilaisten kouluruokailussa tehtävien kestävästä kehitystä edistävien ratkaisujen kautta ja niitä koskevin kehitysehdotuksina. Huomion arvoista on, että vastausten linkittymiseen erityisesti kouluruokailuun vaikutti kysymyksen asetteluun ohjaavuus, sillä olin rakentanut ruokapalvelupäälliköiden haastattelurungon (Liite 4) siten, että kestävyyskasvatusta koskevat kysymykset esitin kouluruokailua koskevien kysymysten yhteydessä. Vastaukset heijastelivat ravintolapäälliköiden käsityksiä kestävästä kehityksestä heidän omien arkikäytäntöidensä kautta.

Molin (2010, 18) mukaan hyvä ruoka edellyttää aina kompromisseja. Kaljosen, Peltolan, Kettusen, Salon ja Furmanin (2018, 34-35) mukaan, tämä ajatus näkyikin hyvin kouluruokailussa, jossa pyritään sovittamaan erilaisia ihanteita ja tavoitteita yhteen. Kaljosen ja kumppaneiden (2018, 37) tutkimuksessa havaittiin, että ruokapalvelupäälliköt ja ruokapalveluiden henkilökunta ratkovat kouluruokailulle asetettujen tavoitteiden välisiä ristiriitoja taitavasti ja käytännönläheisesti päivittäin. Ravintolapäälliköillä havaittiin olevan kestävyuden edistämiseen myös yhteinen tahtotila, sillä he kokivat esimerkiksi kasvispainotteisuuden edistämisen tärkeäksi asiaksi. Myös käsillä olevan tutkimuksen tulokset ovat saman suuntaisia: kestävä kehityksen mukaiset käytännöt, myös muut kuin kasvisruokaan liittyvät, olivat vastaajille tärkeitä ja he pyrkivätkin toimimaan niiden mukaisesti päivittäin.

Kestäviksi ratkaisuiksi kouluruokailussa nähtiin erityisesti jätteiden huolellinen lajittelu ja kierrätys, energiansäästäminen, raaka-ainetilausten ja niiden kuljetuksen kestävästä

määristä huolehtiminen sekä kasvisruokapainotteisuuden lisääminen ja mahdollisuuksien mukaan kotimaisen lähi- ja luomuruuan suosiminen kouluruokailussa. Ravintolapäälliköt myös kertoivat suosivansa sesonkien raaka-aineita mahdollisuuksien mukaan ja jättäneensä kertakäyttöastiat niin vähiin kuin mahdollista. Vastauksissa painoutuivat erityisesti ekologista ja taloudellista kestävyyttä edistävän toimenpiteet.

No tota, me yritetään noissa just meidän tavarankuljetuksessa, että kävis mahollisimman vähän autoja siinä pihassa, että se lähtee ihan siitä. Ja tietysti siinä suunnittelussa jo, ja yritetään niinku erä valmistaa, että ei tehtäis missään tapauksessa liikaa, että sitä biojätteiden määrää yritetään vähentää. Sit tietysti noissa se on lähinnä meidän hankinnan asia ja suunnittelijan asia, kun he ruokalistaa suunnittelee, että kuinka paljon siellä käytetään niitä kasviksia ja mistä ne on ostettu, ja mistä ne on hankittu. (R1)

Kaljosen ja kumppaneiden (2018, 45) mukaan aina keskusteltaessa ruoasta, puhutaan samalla myös sen ilmentämistä kulttuurisista malleista. Janhonen (2016, 32) puolestaan on tutkimuksessaan havainnut, että nuorille kouluruokailussa ravitsemuksellista näkökulmaa tärkeämpää on syömisen sosiaalisuus ja tilaisuus viettää hetki ystävien kanssa. Vastaajat tässä tutkimuksessa olivat samoilla linjoilla verrattuna aikaisempiin tutkimuksiin, sillä myös he nostivat esiin kouluruokailun sosiaalisen ja kulttuurisen kestävyysnäkökulmia.

Kylhän kouluruokailu siinä mieles on ihan loistava esimerkki, että siel kuitenkin on kaikki aterian osat käytössä, jollon tavallaan sen, et miten sä luot itselles päivittäiset rutiinit ja, opit syömään itseäsi kunnioittaen ja, kuinka sit toisaalta kuinka yhteisöllinen tilanne se kouluruokailu on et se on, mukava tauko jollon mennään seurustelee kavereitten kanssa siihen. Et se myöskin sen ruoan lisäksi nii se on, sosiaalinen hetki. Ja, sit meil saattaa olla tällasia, jopa koulussa järjestetään tämmösiä, meil on kielten viikkoa ja, muuta jollon sit ikään kun eri kulttuurien ruokii saattaa olla sitte, voimakkaammin esillä. (O1, biologia, maantieto, terveystieto)

Suomessa kouluruokailulla on vahva instituutionaalinen merkitys ja pitkä perinne sen järjestämisessä. Kouluruokailua ohjaavat ihanteet ovatkin siten vahvasti iskostuneet olemassa oleviin käytäntöihin. (Lintukangas, 2009; Rückenstein, 2012; Wahlen, Heiskanen & Aalto, 2012.) Kaljosen ja kumppaneiden (2018, 34) mukaan tästä syystä esimerkiksi kasvispainotteisen ruokailun edistäminen voi aiheuttaa ristiriitoja aikaisempien, juurtuneiden käytäntöjen kanssa. Jotta toimivia käytännön ratkaisuja näihin ristiriitoihin voidaan alkaa etsiä, edellyttää se kompromissien tekemistä ja olemassa olevien käytäntöjen muokkaamista ja sovittamista uudelleen. Molin (2010, 14) mukaan ristiriidat ja jännitteet eivät kuitenkaan häviä minnekään vaan käytäntöjä on muokattava ajan myötä, jotta ne sopivat yhteen ja toimivat ajankohtaisten tarpeiden mukaan. Oostindjerin ja kumppaneiden (2017, 3950) mukaan, lupaaviksi, kestäviä käytäntöjä edistäviksi kokeiluiksi kou-

luruokailussa on havaittu erilaiset ”tuuppaukset”. Havaintojeni mukaan käytäntöjä oli pyrittäkin muokkaamaan kouluruokailussa, sillä sekä opettajat että ruokapalvelupäälliköt nostivat esiin erilaisia keinoja ”tuupata” ruokavalintoja ja ruokalakäyttäytymistä kestävyttä edistävän toiminnan suuntaan. Ruokapalvelupäälliköt näkivät kestävänsä kehityksen mukaiset toimintatavat tärkeinä ja vetosivat puheessaan työnantajan asettamiin ohjeistuksiin, jossa kestävänsä kehityksen tavoitteet ilmenivät.

No joo ruoan sisällöstä nyt ainakin se, että (ruokapalveluntuottaja) linjaa tosi kovasti siihen kasvisten lisäämiseen ja me ollaan tuotu se kasvisruoka ensimmäisenä, et se on tarjolla aina. [...] Mut et nyt mä nään tärkeänä sen, että kaikki sais maistaa sitä kasvisruokaa elikkä ei olis sillee joko tai syöt. Et aina saa maistaa, jos ne haluaa ja silleen se pikku hiljaa kasvaa, et se on yks se kasvisruoan menekki [...]. (R3)

Haastateltavat mainitsivat myös erilaisia syitä, joiden vuoksi kestävänsä kehityksen mukaiset toimintatavat eivät joka tilanteessa ole mahdollisia. Haastateltavista eräs mainitsi esimerkiksi kestävyys edistämistä estäväksi tekijäksi elintarviketurvallisuuden asettamat raamit, joiden hän katsoi edellyttävän muovin käyttöä kouluruokailun järjestämisessä. Kestävyttä edistävien, kuten luomun ja eettisesti tuotettujen, raaka-aineiden valinnassa ravintolapäälliköt mainitsivat tulevan vastaan rahallisten myös resurssien riittämättömyys. Haastateltavat kokivat kestävänsä kehitystä edistävät toimintatavat tärkeiksi, mutta pyrkivät selittämään niistä poikkeamisesta esittämällä syiksi elintarviketurvallisuuden ja resurssien vähyyden. Näillä argumenteilla he pyrkivät poistamaan itseltään vastuuta siitä, etteivät kestävänsä kehitystä edistävät käytännöt aina toteudu heidän työssään. Tulkitseen nämä kuvaukset siten puolustaviksi selonteoksi Scottin ja Lymanin (1968, 47) jaottelun mukaisesti. Argumenteille annettiin legitimitettä myös vetoamalla tekijöihin, jotka eivät olleet haastateltavista itsestä lähtöisiä ja selonteojen syyt paikannettiin siten työtä ohjaaviin ulkoisiin, yhteiskunnallisiin rakenteisiin. Tulkitseen kuvaukset siten myös strukturalistis-funktionaaliksi Eglinin ja Hesterin (2003, 89-92 & 94-95) jaottelun mukaan.

Sekä ravintolapäälliköt että osa aineenopettajista vetosivat vastauksissaan myös tietämättömyyteen siitä, miten kouluruokailua tulisi kehittää kestävämmäksi, että siihen, miten kouluruokailussa toteutettavat kestävyttä edistävät ratkaisut voisivat toimia ope- tuksen resursseina. Tulkitseen osan vastauksista Scottin ja Lymanin (1968, 47) jaottelun mukaisesti syyttäväksi selonteoksi, jossa tietämättömyys myönnettiin, eikä sitä perusteltu millään syyllä. Koska osa vastaajista viittasikin selonteissaan tietämättömyyteen henkilökohtaisena ominaisuutena, tulkitseen nämä selonteot siksi myös yksilöllis-psykkisiksi selonteoksi Juhilan (2012, 149) jaottelun mukaisesti.

[...] Ei vaa oo tullu mieleen, ehkä että, oma ajatus on jo siinä että tuol on se ruoka, ja sitä on voinu hyödyntää, mut emmä sit oo jotenkin osannu viedä sitä askelta eteenpäin. (O8 biologia, maantieto)

Osa vastaajista mainitsi tiedon puutteen syyksi myös sen, ettei työnantaja ollut antanut lisäkoulutusta tai oppaita, miten kouluruokailua voisi vielä kehittää kestävämmäksi ja miten sen voisi valjastaa monipuolisemmin opetuskäyttöön. Myös ajanpuutteeseen viitattiin esteenä kehittämistyölle ja uusien ratkaisujen ideoinnille. Nämä näkemykset, joissa kestävä kehityksen mukaisista toimintatavoista poikkeamista selitettiin tiedon puutteella, mutta jonka ei katsottu johtuvan haastateltavasta itsestä vaan työnantajasta, tulkitseen puolustaviksi selonteoiksi Scottin ja Lymanin (1968, 47) jaottelun mukaisesti. Eräs ravintolapäälliköistä esitti näkemyksensä sanomalla:

[...] Ja tosiaan, siihen kestävään kehitykseen ja ekologisuuteen tarvitaan semmosta... todella hyviä neuvoja ja oppeja, koska harvalla ravintolapäälliköllä uskoisin niin ei oo oikeen edes aikaa. Eikä ehkä sellasta viisautta etsii sellasta oikeen faktaa, mitä vois alkaa toteuttamaan täällä omissa työssään. (R5)

Ruokapalvelupäälliköt kuvasivat hyväksi kestävä kehitystä edistävaksi toimintatavaksi oppilaiden mahdollisuuden ottaa lisää ruokaa niin halutessaan. He esittivätkin kritiikkiä tästä toimintatavasta poikkeamiselle ja näkivät sen haasteena kestävä kehityksen mukaisille toimille. He selittivätkin, että haasteet johtuivat ennemmin työnantajan ohjeistuksista ja koulun käytännöistä, kuin ruokapalveluhenkilöstöstä. Nämä kuvaukset he rakensivat vetoamalla kouluinstituutioon ja työnantajan velvoitteisiin, mitkä tulkitseen siten strukturalistis-funktionaaliseksi selonteoiksi Eglinin ja Hesterin (2003, 89-92 & 94-95) määrittely mukaisesti.

Nii ja siis tiedän sen ku mun tyttö on justiinsa ku niiden koulussa ei saa santsata ni se ottaa ku se on niin kova syömään ni ottaa ihan kukkuroilleen lautasen ja sit se ei tykkääkään siitä ni sit se heittää ne roskikseen. Mutta ku ei saa hakee lisää ni se ottaa varmuudeks sen lautasen täyteen. (R4)

Kouluruokailusuosituksessa ohjeistetaan, että hyvä käytäntö olisi kehottaa oppilaita hakemaan lisää ruokaa tarvittaessa. Ruokahävikin vähentäminen onkin tärkeä keino vähentää ruoan ympäristörasitusta ja lisäannosmahdollisuus on siten keino ehkäistä lautashävikkiä. (VRN, 2017, 57.) Haastateltavien kuvauksista voidaan kuitenkin havaita, etteivät kestävä kehityksen ja kouluruokailusuosituksen mukaiset ohjeet aina toteudu kouluissa, eivätkä asiantuntijat koe voivansa vaikuttaa käytäntöihin. Nämä selonteot rakensivatkin siten strukturalistis-funktionaaliseksi (Eglin & Hester, 2003, 89-92 & 94-95), sillä niissä viitataan kouluinstituution toimintakulttuuriin, mikä nähdään kestävä kehitystä edistävien käytäntöjen estäjänä.

Koch (2016, 67-68) on esittänyt, että ruokaa voidaan kasvatuksen resurssina käyttää lasten ja nuorten terveyden edistämiseen, mutta myös vaikuttamaan yhteiskunnan taloudelliseen kestävyYTEEN: kun lasten elämänlaatu kohenee, vähentää sen heidän tarvetta terveystalveluiden käyttöön. Osa ruokatalvelupäälliköistä nosti Kochin näkemysten kanssa samansuuntaisia ajatuksia vastauksissaan, kysyessäni, mikä on hänen mielestään kouluruokailun rooli kestävämmän tulevaisuuden näkökulmasta.

Siinä [kestävässä kehityksessä] on hirveen monta niin ku monta asiaa, mutta tietysti no ensimmäisenä tietenkin ravintohan vaikuttaa myös tulevaan sukupolveen, että ku me tehdään täällä näitä ravitsemussuositusten mukasta ruokaa ni kenties sitten oppis syömään niitä terveellisimpia asioita sitten vähentäis tulevaisuudessa meidän näitä sairauksia ja [...]
(R4)

Vastauksista voidaan havaita, että kouluruokailussa tehdään monia kestäväää kehitystä edistäviä ratkaisuja. Huomionarvoista ja kiinnostavaa on kuitenkin, että nämä ratkaisut eivät nousseet esiin haastateltavien puheessa koskien kestävyyskasvatusta eikä näitä esimerkkejä mainittu opetuksen resurssiksi. Mahdollisena syynä tähän voi olla edellisessä tulososiossa esiin noussut opettajien ja ruokatalvelupäälliköiden yhteistyön vähyys sekä eri asiantuntijatietojen kohtaamattomuus sekä ajallisten ja materiaalisten resurssien vähyys. Haastateltavien puheesta voidaan havaita, että kouluruokailussa nähdään haastateltavien mielestä kasvatuksellista potentiaalia, kunhan riittävät resurssit ja toimivat puitteet yhteistyölle ja tiedonjakamiselle löytyisivät. Tiiviimpi yhteistyö ja uudet ideat sekä niiden käytännön toteutus näyttäisivätkin vaativan onnistuakseen vielä kehittämistä, lisäresursseja ja uudenlaisia järjestelyjä kouluissa.

7.2 Kouluruokailun kasvatukselliset mahdollisuudet

Kysyessäni opettajilta ja ruokatalvelupäälliköiltä heidän näkemyksiään kouluruokailun mahdollisuuksista toimia osana kestävyyskasvatusta, antoivat he monipuolisesti erilaisia vaihtoehtoisia ratkaisuja, miten he lähestyisivät aihetta. Molemmista vastaajaryhmistä suurin osa kuitenkin painotti vastauksissaan, että kouluruokailun ensisijainen tehtävä on saada oppilaat syömään koululounas ja vasta sen jälkeen tärkeysjärjestyksessä tulevat muut kasvatukselliset tavoitteet. Tämä näkemys onkin linjassa niin kouluruokailusuosituksen (VRN, 2017, 10) kuin peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden kouluruokailua koskevien tavoitteiden kanssa (POPS, 2014, 42). Nämä näkemykset tässä tutkimuksessa ovat samansuuntaisia suhteessa Kaljosen ja kumppaneiden (2018, 43) tutkimustuloksiin, joissa havaittiin opettajien ja ruokatalvelupäälliköiden olleen yhtä lailla huolis-

saan nuorten syömisestä ja kouluruokailuun osallistumisesta, jos kasvisruokaa kouluruokailussa lisätään. Kestävän kehityksen näkökulmat koettiin tärkeiksi, mutta vastaajat katsoivat, että tavoitteisiin tulee pyrkiä siten, ettei ne vähennä kouluruokailuun osallistumista. Huoli ei ole aiheeton, sillä tutkimusten mukaan erityisesti yläkoululaisten osallistuminen kouluruokailuun on ollut heikompaa kuin alakoululaisten (Hoppu ym. 2010; Raulio ym. 2018). Eräs opettajista totesikin:

Ja sitten tavallaan minä en kannata sitä, että koulun pitäisi olla pelkästään kasvisruokalinjalla koska mun mielestä se karsii sitten semmosia tyyppejä sieltä syömästä ketkä ei oo tottunu siihen kelle ois tosi tärkeätä et ne sais ees sen yhden lämpimän ruoan päivässä, että se niin kuin, et siinä mun mielestä se kestävän kehityksen arvo ei oo yhtä iso kuin se arvo että se yksi ihminen oppis syömään esimerkiks. (O5, kotitalous + toinen aine)

Risku-Norjan ja kumppaneiden (2010, 28) kouluille osoitetussa kyselylomaketutkimuksessa vastanneet olivat nähneet tärkeiksi oppilaiden osallistamisen kouluruokailun käytäntöihin. Myös tässä tutkimuksessa vastaajat näkivät oppilaiden osallistumisen kouluruokailun käytäntöihin tärkeäksi, mutta käytäntöihin osallistumisen lisäksi korostettiin myös oppilaiden aitoa mahdollisuutta vaikuttaa kouluruokailun suunnitteluun ja sen kehittämiseen. Tämän näkemyksen jakaa myös Janhonen (2016), joka on nähnyt kouluruokailun kasvatuksellisten mahdollisuuksien haasteiksi sen, että oppilaat pitävät ruokailuhetkeä omana vapaa-aikanaan. Tämä puolestaan on ristiriidassa kouluruokailun kasvatuksellisten tavoitteiden kanssa. Janhosen mukaan, ruokakasvatuksessa ja kouluruokailun kehittämisessä tulisikin hyödyntää oppilaille tärkeitä näkökulmia. (Mts. 32.) Tämän ajatuksen jakavat myös opettajat ja ruokapalvelupäälliköt:

No siellä [ruokaraadissa] käsitellään yleisesti, että aika paljon oppilaat haluaa tietää, että miksi on tätä ruokaa ja lempiruokaviikkojaki meillä on yksi kaksi kertaa. Ja siellä käsitellään tietenkin tätä jätettä, että paljonko jää lautaselle ja hävikistä he on kiinnostuneita melkeen joka kerta. [...] Oikeestaan samat teemat toistuu siellä. Mutta tietenkin koetaan se tärkeänä, että oppilaitkin pääsevät vaikuttamaan. (R1)

Smedsin (2017) tutkimuksessa havaittiin, että toteutettaessa ruokakasvatusta luokahuoneen ulkopuolella, opiskeltavan aiheen todellisessa ympäristössä, voi se vahvistaa oppilaiden merkityssuhdetta opiskeltavaan aiheeseen. Hän havaitsi tämän myös vahvistaneen oppijoiden keskinäisiä suhteita ja sitouttaneen heitä oppijoina työskentelemään yhteisen päämäärän eteen. (Mts. 50.) Myös käsillä olevassa tutkimuksessa haastateltavat näkivät, että kouluruokailu voi toimia opittavaa aihetta konkreettisesti ilmentävänä oppimisympäristönä. Molemmat vastaajaryhmät katsoivat, että kouluruokalassa yhdessä työskentely voi myös vahvistaa oppijoiden kokemuksia kouluruokailun merkityksestä ja parantaa kouluruokalahenkilöstön työn arvostusta. Osallisuuden lisäämiseen oli

pyrity myös ruokaraadin toiminnan sekä oppilaiden kouluruokalassa tehtyjen harjoittelujaksojen kautta. Eräs opettajista mainitsi keinoksi myös kyselyn, jolla kouluruokailuun osallistumista oli pyritty selvittämään ja jonka pohjalta osallistujamäärää oli pyritty lisäämään. Myös ruokakulttuuria ilmentäviä tempauksia oli käytetty keinona houkutella oppilaita osallistumaan kouluruokailuun.

Kysyessäni haastateltavilta heidän näkemyksiään kouluruokailun kasvatuksellisesta potentiaalista, näkivät he yksimielisesti kouluruokailussa erilaisia mahdollisuuksia kasvatustyön kannalta. Vastaajat mainitsivatkin useita erilaisia esimerkkejä, miten kouluruokalaa oli hyödynnetty oppimisympäristönä. Vastauksista nousi esiin myös erilaisia kestävän kehityksen ulottuvuuksia, mistä voidaan todeta, että kouluruokala voi toimia kestävyyskasvatuksen kannalta potentiaalisena oppimisen tilana silloinkin, kun siellä ei ohjautusti opiskella, kuten oppitunnilla. Eräs haastateltavista kertoi kasvatuksellisena keinona toimineen yhteisten sääntöjen luomisen ja niiden esiin nostamisen kouluruokailussa, tarkoituksena opettaa tapakulttuuria.

Ja yks tärkeä on kans se, että syödään vähän niin ku kauniisti ja osataan käyttäytyä, et siinä me ollaan kyllä yritetty tuoda ihan kans infolappuja, et mitkä meiän ruokalan säännöt on. (R3)

Toisaalta vastauksissa myös kyseenalaistettiin passiivisten kasvatuskäytäntöjen, kuten infolappujen toimivuutta. Tämän näkemyksen jakoivat sekä aineenopettajat että ruokapalvelupäälliköt: molemmat katsoivat heidän omalla esimerkillään ja aktiivisella, ohjauksella roolillaan olevan merkitystä siihen, minkälainen kasvatuksellinen potentiaali kouluruokailussa voidaan saavuttaa. Vaikuttavimmaksi kasvatuskäytänteeksi nimettiin aktiiviset ja aidot kohtaamiset oppilaiden kanssa kouluruokailun aikana. Tähän oli pyritty esimerkiksi ajoittain irtautumalla keittiöstä tai valvontavuoron aikana biojätepisteelle pohtimaan oppilaiden kanssa ruokahävikkiin johtavia syitä:

Ku se on turha laittaa jotain lappulippusia ku ei kukaan lue niitä, et pitää olla ite puhumassa, ite haastamassa just niinkun ite kysymässä, että ne alkais pohtii niitä (kestävän kehityksen) asioita. [...] Että ne oppis siihen, että sä et ota hirveitä määrää ja sitten et sä oot syöny kaks kolmas osaa ja sitten se loppu menee roskikseen ja ne on hyvin katuvia joskus, että ne on "Anteeks, anteeks, anteeks". Että sitten mietitään, mitä tehään, [...] että ne oikeesti miettis sitä. (R2)

Kouluruokalaa ehdotettiin useissa vastauksissa myös hyväksi paikaksi esittää oppitunneilla tuotettuja esitelmiä, julisteita ja muita visuaalisia tuotoksia. Nämä näkemykset ovat linjassa myös kouluruokailusuosituksen kanssa, jossa erilaisia projektituotoksia ehdotetaan esiteltävän kouluruokailussa, toimien ruokailoa tuottavina aiheina kaikille. (VRN,

2017, 15.) Eräs ravintolapäälliköistä kuvasikin ilahduttavaksi asiaksi sen, että myös kestävyyskasvatukseen sopivia aiheita oli esitelty kouluruokalassa.

Ja sitte on hävikkiviikot, et meil on, aina me ensin mitataan itse ja sitte kerrotaan siitä ja oppilaat on tehny hienoja julisteita tonne, niit hävikki ihan et ne on jatkuvasti täällä et on tehny tuolla kuvaamataidon tunnilla noit ihania julisteita [...] eri opettajat on kans käyny tunneillaan tätä kestäväää kehitystä ja sit sitä hiilijalanjälkeä ja näin ni siitäki on sitte näitä tuloksia, on tuolla seinillä esillä. (R5)

Viimeisimmässä kouluruokailusuosituksessa kouluruokailun kuvataan olevan koulun monialainen oppimiskokonaisuus, jossa nähdään nivoutuvan yhteen useiden oppiaineiden sisällöt ja koulun ruokakasvatuksen tavoitteet (VRN, 2017, 15). Kysyin aineenopettajilta, miten tai millaisena he tulkitsevat kouluruokailua monialaisena oppimiskokonaisuutena ja millaisin ideoin ja ehdotuksin he tällaisen kokonaisuuden suunnittelua lähestyisivät. Aineenopettajat esittivät ehdotuksia mahdollisiksi katsomistaan toteutustavoista ja sisällöistä, joiden kautta he itse tai muut aineet voivat kokonaisuutta lähestyä opetuksessa. Tällaisia esimerkkejä olivat muun muassa ehdotukset teemaviikoista ja kouluruokailun osallistumisesta niihin, ruoan tarkastelu eri uskontojen näkökulmista uskonnon tunneilla, ruokatuotannon historia historian tunneilla, kouluruokailun käyttämistä teemana kuvaamataidon tunneilla ja teosten esittely ruokalassa. Ehdotuksia esitettiin myös ruokien ravintoaineiden laskemisesta matematiikan tai kotitalouden tunneilla ja kouluruoan tarkastelu ravitsemussuositusten näkökulmasta sekä maantiedon tunnilla ruokatuotannon, teho- ja maatalouden ja ruoan kuljetuksen näkökulmista. Vaikka suurin osa vastaajista ei ollutkaan kouluruokailua opetuksen resurssina hyödyntäneet, esittivät he silti erilaisia ehdotuksia ja näkemyksiä kysymykseeni.

Haastateltavien puheesta havaitsin, että näkemysten esittäminen oli haastavaa, mikä saattoi johtua siitä, että kuvaus kouluruokailusta monialaisena kokonaisuutena jättää paljon tilaa tulkinnanvaraisuudelle. Kouluruokailusuosituksen tulkinnanvaraisuuden nähtiin osassa vastauksia olevan syy haasteisiin suunnitella kouluruokailuteeman ympärille pedagogisesti toimiva kokonaisuus. Muita syitä, joita haasteille esitettiin, olivat sekä aineenopettajien, että ruokapalvelupäälliköiden raskas työkuorma ja ajallisten ja rahallisten resurssien vähyys sekä koulun suuri koko. Näillä argumenteilla he selittivät, miksi kouluruokailun tulkitseminen monialaisena kokonaisuutena ja sellaisen toteuttaminen on heistä *haastavaa*. Nämä vastaukset tulkiten siten strukturalistis-funktionaaliseksi selonteoksi Eglinin ja Hesterin (2003, 89-92 & 94-95) jaottelun mukaisesti.

8 Luotettavuustarkastelu ja eettinen pohdinta

Eskolan ja Suorannan (1998,19) mukaan empiiristä ilmiötä tutkittaessa korostuu sen käsitteellisen pohdinnan merkitys. Tässä käsillä olevassa tutkimuksessa olen pyrkinyt taustoittamaan käsitteistöä huolellisesti ennen tutkimuksen kohdejoukon määrittelyä ja aineiston keruuta. Merkitykselliseksi katsonkin tieteenalani viitekehyksen ja oman positioni tutkijana laatiessani tutkimusasetelmaa. Tutkimusasetelman luojana myönnän oman subjektiivisuuteni ja sen mahdolliset vaikutukset tutkimukseen. Eskolan ja Suorannan (1998, 14) mukaan objektiivisuus tutkimuksessa syntyykin oman subjektiivisuuden tiedostamisesta.

Tuomen ja Sarajärven (2018, 160) mukaan on myönnettävä, että tutkija suodattaa haastateltavien antamat vastaukset ns. omien linssiensä läpi, sillä väistämättä jokin tutkijan omassa elämässä vaikuttaa siihen, miten hän tulkintaa aineistosta tekee. Tutkijan olisikin heidän mukaansa tärkeää pyrkiä huomioimaan puolueettomuusnäkökulmansa. (mt.) Pohtiessani tätä näkökulmaa huomaan, että en voi todeta olleeni ehdottoman kykenevä täyteen puolueettomuuteen tutkimusasetelmaa luodessani ja haastattelurungon koostamisessa, sillä huomasin haastatteluja tehdessäni, että olin painottanut kysymyksissäni ehkä liaksikin kasvatustieteellistä sanastoa, josta ravintolapäälliköillä ei voida olettaa olevan samanlaista tiedollista pääomaa kuin opettajilla. Huomion arvoista siis on, että itse kotitalousopettajaksi opiskelevana, en tunnistanut esihaastatteluista huolimatta riittävän hyvin haastattelurungon painotusta kasvatustieteelliseen käsitteistöön. Muokkasinkin haastattelurunkoa aineiston keruun edetessä painottumaan ruokapalvelupäälliköillä enemmän kouluruokailua kuin kestävyyskasvatusta koskevia kysymyksiä ja muokkaamalla kysymyksen asetteluja hieman uudelleen, kuitenkin siten, että se mitä oli tarkoitus kysyä, pysyi mahdollisimman muuttumattomana. Selitin myös enemmän käsitteitä auki haastattelujen edetessä. Näin pyrin valmistamaan, että kaikki haastateltavat ymmärsivät kysymykset ja kykenivät niihin vastaamaan. Hirsjärven ja Hurmeen (2008, 187) mukaan mitä perusteellisemmin selitämme käyttämiämme käsitteitä, sitä helpompaa on ymmärtää toinen toistaan. Näin pyrin huomioimaan puolueettoman roolini tutkimuksen teossa mahdollisimman hyvin ja parhaan osaamiseni mukaan.

Eskolan ja Suorannan (1998,16) mukaan hypoteesittomuudella laadullisessa tutkimuksessa tarkoitetaan sitä, että tutkijalla ei tulisi olla ennalta kiveenhakattuja ennako-odotuksia tutkimuskohteesta tai -tuloksista. On kuitenkin huomioitava, että käsityksemme pohjaavat aina aikaisempiin kokemuksiimme, jotka eivät kuitenkaan saisi liikaa määrittää

tutkimuksellisia toimia. (mt.) Oppiakseni ja tuottaakseni uutta tietoa tutkimuskohteesta pyrin tutkimuksen teon aikana ja sen eri vaiheissa refleктоimaan omia mahdollisia ennako-oletuksiani aiheesta ja ottamaan ne huomioon. Kotitalous- ja kasvatustieteen opiskelijana on välttämätöntä kuitenkin huomata se, että ymmärrykseni ja mahdolliset ennako-olettamukseni tutkittavasta aiheesta ovat pohjanneet näiden tieteenalojen teorioihin ja aikaisempiin tutkimuksiin. Huomion arvoista onkin siis se, että tulkintani aineistosta pohjaa siihen tietoon ja osaamiseen, jonka olen kotitalous- ja kasvatustieteenaloilta tähän mennessä kartuttanut ja tämä painotus näkyikin selvästi tutkimuksen teoreettisessa kartoituksessa ja myös siihen pohjaavassa tulkinnassani. Olen myös itse ollut kouluruoan nauttija aikanaan, joten omakohtaistakin kokemusta löytyy vuosien takaa aihepiiristä: tämän kokemuksen vaikutuksen olen pyrkinyt myös huomioimaan tutkimuksen edetessä. Myös strategian valintani pohjaa kasvatustieteellisen tutkimuksen perinteisiin asettaen siten tietyt tutkimukselliset raamit tälle tutkimukselle (Eskola & Suoranta 1998, 30-32.) Samaa tutkimuskohdetta tutkinut, toisen tieteenalan edustaja olisi todennäköisesti päätyneet toisenlaiseen teoreettiseen kartoitukseen ja tulkintoihin, kuin minä (Hirsjärvi & Hurme, 2008, 189). Laadullisessa tutkimuksessa merkittävää onkin tutkijan asema tulkintojen tekijänä (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Läpinäkyvyyteen ja johdonmukaisuuteen olen pyrkinyt kuvaamalla päättelyketjuni mahdollisimman selkeästi aina tutkimukseni teoreettisen viitekehyksen taustoituksesta johtopäätöksiin saakka.

Koska laadullisessa tutkimuksessa ei tavoitella tilastollisia yleistyksiä vaan tarkoitus on enemmän pyrkiä kuvaamaan jotakin ilmiötä tai ymmärtää tietynlaista toimintaa, tarkoituksenmukaisempaa on kiinnittää huomiota tiedonantajien harkittuun valintaan kuin tiedonantajien määrään. Tärkeää on siksi valita tutkimukseen sellaiset henkilöt, jotka tietävät tutkimuskohteesta mahdollisimman kattavasti ja heillä on kokemusta tutkimuksen aihepiiriin liittyvistä teemoista. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 98.) Olenkin pyrkinyt tutkimuksessani kuvaamaan mahdollisimman huolellisesti ja johdonmukaisesti tiedonantajien valintojeni perustelut sekä tiedonantajat, kuitenkin huolehtien tarkasti heidän anonymiteettinsä suojaamisesta. Valitsin haastateltaviksi koulussa toimivia asiantuntijoita eli tiedonantajaryhmiä, joilla kaikilla katsoin olleen erityisasiantuntemusta ja kokemusta tutkimuksen aiheesta. Tästä asiantuntemuksesta ja työn kautta saadusta kokemuksesta, niiden rakentumisesta ja kokemuksiin pohjautuvista kuvauksista olin erityisen kiinnostunut. Näin pyrin tavoittamaan ymmärrystä tutkimuskohteesta eri näkökulmista.

Aineistonkeruuta aloittaessani ja sen aikana, pyrin valmistautumaan haastatteluihin huolellisesti. Huolehdin saamieni ohjeistusten mukaisesti kaupunkien sivistystoimien tutki-

musluvista ja erikseen myös rehtoreiden antamista luvista saada tavoitella koulujen asiantuntijoita haastateltaviksi. Tiedotin haastateltavia haastattelupyynnössäni tutkimuksen aihepiiristä ja sen toteutuksesta, heidän oikeuksistaan saada tutkimuksesta lisätietoa koko tutkimuksen ajan, oikeudesta kieltäytyä osallistumasta tutkimukseen, oikeudesta keskeyttää tutkimus missä vaiheessa tahansa niin halutessaan ja mitä tarkalleen tutkitaan ja miten. Annoin tutkittaville yhteystietoni, jotta he voisivat halutessaan ottaa minuun yhteyttä tutkimuksen tiimoilta. Tiedotin haastateltavia myös aineiston säilyttämisestä ja heidän anonymiteettinsa suojaamisesta sekä aineiston hävittämisestä tutkielman hyväksymisen jälkeen. Saatua haastattelupyyntöihini riittävän määrän suostumuksia osallistua tutkimukseen, pyrin toteuttamaan haastattelut tiedonantajien kannalta mahdollisimman vaivattomasti ja heidän toiveitaan kunnioittaen. Varmistin ennen haastattelua, että tarvitsemani äänentallentimet toimivat ja että niissä oli riittävästi virtaa haastattelun ajaksi. Haastattelut pyrittiin toteuttamaan mahdollisimman häiriöttömissä tiloissa ja muutamia haastattelun ulkopuolisten henkilöiden vahingossa aiheuttamia keskeytyksiä ja vaimeaa tausta hälyä lukuunottamatta haastattelut sujuivat rauhallisissa merkeissä. Kaikista tallenteista pystyttiin erottamaan selkeästi käyty keskustelu. Näin toimien, pyrin toteuttamaan tutkimuksen mahdollisimman huolellisesti Hirsjärven ja Hurmeen (2008, 72-75 & 185 -189) sekä Tuomen ja Sarajärven (2018, 155-156 & 163-164) oppien mukaisesti.

Koska haastattelussa keskusteltiin paljon myös muista kestävyyskasvatuksen aiheista kuin ruokateemoista, totean kokemattomana tutkimuksen tekijänä olevan tärkeää kiinnittää huomiota haastattelutaitojani kohtaan. Kokeneempi ja kyvykkäämpi haastattelija olisi mahdollisesti onnistunut kyselemään haastateltavilta perusteellisempia vastauksia kestävyyskasvatuksen yhteyksistä erityisesti ruokateemoihin liittyen. Myös arvo- ja asennekasvatuksen näkökulmat toistuivat useissa vastauksissa, mutta koska tämä teema ei ollut vahvemmin esillä alkuperäisessä haastattelurungossani, havaitsin teeman toistuvuuden vasta analyysivaihetta aloitellessani. Tästä syystä en haastattelun aikana huomannut kysyä syventäviä ja täydentäviä kysymyksiä näihin teemoihin liittyen. Pohdinkin vielä haastatteluista osan uusimista, mutta käytännön syistä päädyin tyytymään siihen aineistoon, jonka olin jo koonnut.

Eskolan ja Suorannan (1998,) mukaan haastattelut yhtenä tekstilajina sisältävät ja ilmentävät erilaisia yhteiskunnallisia jännitteitä ja valtasuhteita, joissa jatkuvasti toimitaan ja ponnistellaan. Siksi niiden vaikutuksia elämään on tärkeää tunnistaa ja niihin liittyviä havaintoja on tärkeää eritellä ja analysoida. (mt.) Tutkimuksessani olenkin pyrkinyt huolellisesti analysoimaan asiantuntijoiden selonteosta myös niitä ristiriitoja ja haasteita,

joita he työssään kouluarjessa kohtaavat ja kuinka he selittävät näiden haasteiden vaikutuksia heidän työhönsä ja kasvatuskäytäntöihinsä. Juhilan (2012, 137) mukaan selontekoja voi tulkinta monin eri tavoin ja eri selontekotyypit ovat ilmetä usein samankin käyttäytymisen selityksissä. Tästä syystä toinen tutkija olisi voinut tunnistaa tulkitsemisiani selonteoissa myös muita selontekoja ja tulla siten toisenlaisiin päätelmiin aineistosta.

Valitsemalla haastateltaviksi koulussa toimivia eri taustat omaavia asiantuntijoita, pyrin valaisemaan tutkimuskohdetta mahdollisimman kattavasti ja läpinäkyvästi eri näkökulmista. Koska kaikki haastateltavat valittiin pääkaupunkiseudun kouluista, ei päätelmäni voida tehdä yleistyksiä koskien kaikkia Suomen kouluja vaan ne ovat kontekstisidonnaisia aikaansa ja paikkaansa. Läpinäkyvyyteen ja johdonmukaisuuteen aineiston keräämisessä pyrin myös sillä, että samat keskeiset pääteemat keskusteltiin kaikkien haastateltavien kanssa läpi, vaikka haastateltavien vastaukset johtivatkin myös kysymään lisäksi kysymyksiä haastattelurungon ulkopuolelta. Vastaajaryhmien haastattelurungot poikkesivat jonkin verran painotuksiltaan, mikä osaltaan saattoi vaikuttaa haastateltavien painotuksiin vastauksissa. Haastatteluvastausten muodostumiseen osaltaan saattoi vaikuttaa se, että haastattelemani opettajat ja ravintolapäälliköt eivät tunteneet toisiaan: heillä saattoi olla matalampi kynnyks kertoa avoimemmin yhteistyön ja kestävyyskasvatuksen haasteista, kun kritiikkiä ei tarvinnut osoittaa suoraan toiselle osapuolelle, kuin jos he olisivat olleet molemmat paikalla haastattelussa tai tienneet toistensa osallistumisesta tutkimukseen. Toisaalta ryhmähaastattelulla olisi voitu saada syvempää tietoa aineenopettajien ja ruokapalvelupäälliköiden keskinäisestä vuorovaikutuksesta ja sen dynamiikasta ja puhe haasteista olisi mahdollisesti voinut olla tällaisessa kokoonpanossa ratkaisukeskeisempää.

9 Johtopäätökset ja jatkotutkimusaiheet

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää opettajien ja ruokapalvelupääalliköiden näkemyksiä ja kokemuksia kestävyyskasvatuksesta, ruoan ja kouluruokailun roolista siinä sekä tieteidenvälisen yhteistyön mahdollisuuksista ja haasteista. Motivaationi tutkia aihepiiriä kumpusi kestävyyskasvatuksen ajankohtaisuudesta sekä henkilökohtaisesta mielenkiinnosta. Kotitaloustieteen opiskelijana koin tärkeäksi syventää ja täydentää aikaisempaa tietoa siitä, miten tieteidenvälinen yhteistyö käytännössä toteutuu ja millä tavoin kouluruokailu ja ruoka aiheena voisivat toimia osana kestävyyskasvatusta. Kotitalousopettaja toimiikin kouluissa usein kouluruokailutoimikuntaa koordinoivana henkilönä (ks. VRN, 2017, 25) ja tutkielmani antoi uudenlaista ymmärrystä yläkoulujen tieteidenvälisestä yhteistyöstä ja siinä nähtävistä mahdollisuuksista ja haasteista. Tutkimuksesta saadun tiedon pohjalta yhteistyötä voidaan kehittää ja koettuihin haasteisiin voidaan etsiä uusia ratkaisuja. Ruokaan liittyvien kestävän kehityksen teemojen opettamiseen tarvitaan uudenlaisia keinoja ja oppimisen tapoja, jotta kestävyyskasvatuksen ja ruokatajun tavoitteet voidaan saavuttaa. Tämä tutkielma esittää oman tulokulmani ajankohtaiseen tieteelliseen keskusteluun aiheesta.

Tutkimusaineistossa ilmeni kolme pääteemaa, jotka olivat kestävän kehityksen ja kestävyyskasvatuksen monitulkintaisuus, tieteidenvälisen kasvatuskumppanuuden mahdollisuudet ja haasteet sekä kouluruokailun merkitys kestävyyskasvatuksessa. Kestävän kehityksen käsitteellinen ymmärtäminen oli vaihtelevaa, mikä oli yhteydessä aikaisempiin tutkimuksiin (ks. Siirilä, 2016). Kestävän kehityksen käsitettä luonnehdittiin erilaisten asiakirjojen, mallien ja käsitteiden avulla, joita olivat opetussuunnitelma, neliulotteinen malli ja ekososiaalinen sivistys. Neliulotteisella mallilla viitattiin kestävä kehityksen neljään ulottuvuuteen eli ekologiseen, taloudelliseen, sosiaaliseen ja kulttuuriseen ulottuvuuteen. Kestävää kehitystä kuvattiin myös käytännön toimintatapojen kautta, joiksi nimettiin resurssiviisaat ja ympäristövastuulliset toimintatavat, joissa korostettiin henkilökohtaisten valintojen merkitystä. Kestävä kehitys koettiin myös vaikeasti määriteltäväksi käsitteeksi sen laajuuden ja monimutkaisuuden vuoksi. Selvittämällä kestävän kehityksen käsitteen ymmärtämistä saatiin selvyttä siihen, minkälaiselle pohjalle tulkintoja kestävyyskasvatuksesta rakennettiin.

Kestävyyskasvatuksesta esitettiin monenlaisia näkemyksiä: sitä luonnehdittiin laaja-alaisuuden ja ilmiöoppimisen käsitteiden sekä arvo- ja asennekasvatuksen kautta. Vaikka ilmiölähtöisyyttä on kuvattu kaikkein oppilaslähtöisimmäksi työtavaksi (ks. Lonka, 2015),

esittivät haastateltavat siitä kritiikkiä, sillä erilaisten ilmiöviikkojen ja -päivien koettiin jäävän irrallisiksi muusta opetuksesta. Aineenopettajat kertoivat käyttäneensä monipuolisesti erilaisia aktivoivia opetusmenetelmiä ja oppimisympäristöjä, mikä tuloksena erosi aikaisemmista tutkimuksista, joiden mukaan kestävyyskasvatusta oli toteutettu vielä melko perinteisin menetelmin (ks. Saloranta, 2017). Kestävyyskasvatuksessa koettiin myös erilaisia haasteita, joiksi nimettiin ajallisten, rahallisten ja ajankohtaisten materiaalien resurssien vähyyys tai puute ja opetussuunnitelman tulkinnanvaraisuus. Haasteelliseksi koettiin myös kestävän kehityksen aiheiden runsaus ja oppilaiden ikävaihe ja siitä johtuva kyvyttömyys hahmottaa kestävän kehityksen kaltaisia laajoja käsitteitä. Opettajat korostivat kestävyyskasvatukseen liittyvissä valinnoissaan pedagogisen vapautensa merkitystä. Vahvana valinta- ja selitysankkurina selonteoissa ilmeni opetussuunnitelma, jolla useita näkemyksiä perusteltiin.

Kestävyyskasvatuksen sisällöistä esitettiin runsaasti erilaisia näkemyksiä, joista analyysin kohteeksi rajattiin ruokaan liittyvät kuvaukset. Ruoka ilmeni haastateltavien puheessa monipuolisena pedagogisena työkaluna. Ruokaa käytettiin havainnollistamaan kestävää kehitystä niin ekologisen, taloudellisen, sosiaalisen kuin kulttuurisenkin ulottuvuuden näkökulmista, niiden painoutuessa eniten kuitenkin ekologiseen kestävyYTEEN. Tämä on yhteydessä ekososiaalisen sivistyksen hierarkiaan, jossa ekologiset arvot ovat painottuneita (ks. Salonen & Bardy, 2015; POPS, 2014). Tulkitsin haastateltavien käyttäneen ruokaa myös systeemisen ajattelun, aihekokonaisuuksien ja eri aiheiden yhteyksien opettamiseen. Ruokateemaisia laajempia opetuskokonaisuuksia haastateltavat eivät kertoneet toteuttaneensa. Vaikuttaisikin siltä, että tarvetta tällaista opetuskokonaisuutta havainnollistavalle mallille ja sitä tukeville opetusmateriaaleille olisi tarvetta, jotta ruokaan liittyviä aiheita olisi helpompi koostaa luontevaksi kokonaisuudeksi.

Janhonen, Mäkelä ja Palojoki (2015, 113) ovat kehittäneet ja ehdottaneet ruokakasvatuksen tavoitteita tukemaan ruokataju-käsitettä (food sense). Tässä tutkimuksessa sovelsin ruokatajun käsitettä tulkintaani opettajien ja ruokapalvelupäälliköiden kasvatuskäytännöistä. Havainnollistin kolmikehämallia soveltamalla, kuinka näillä käytännöillä voitaisiin tavoitella ruokatajun ja kestävyyskasvatuksen päämääriä. Tulkitsin haastateltavien tavoittaneen kasvatuksellisilla lähestymistavoillaan ruokatajun kolmikehämallin kaikki tasot, jotka ilmenivät kuitenkin eri vastauksissa ja toisistaan irrallaan. Tarkastelemani ruokatajua edistävät keinot ja toimintatavat, eivät kuitenkaan kerro siitä, onko ruokataju näillä keinoin todellisuudessa kehittynyt. Tutkimuksessani pyrkimyksenäni olikin tarkastella niitä kasvatuskäytäntöjä, joilla ruokatajun tavoitetta voidaan käytännössä lähestyä.

Ruokatajun kolmikehämällin soveltaminen kestävyyskasvatuksen tavoitteisiin tuotti uudenlaisen näkökulman siihen, miten kolmikehämällia voisi hyödyntää pedagogisena työkaluna. Kolmikehämällia ei ole vastaavalla tavalla sovellettu aikaisemmin. Tarvittaisiin lisää tutkimusta siitä, voisiko kolmikehämällin tulkintaa soveltaa myös muista teemoista käsin ja mitä konkreettisia tavoitteita ja toimintatapoja vaaditaan, jotta malli voisit toimia pedagogisena työkaluna käytännössä. Konkretisoimalla kolmikehämällin tavoitteita erilaisin käytännön esimerkein ja selkein kuvauksin, voitaisiin mahdollisesti välttyä liian tulkinvaraisuuden aiheuttamilta haasteilta. Toisaalta tärkeää kasvatuksellisten mallien kehittämisessä on huomioida myös opettajan pedagoginen vapaus, jotta malli jättää tilaa opettajan omille luoville ratkaisuille. Mallin tueksi voisi olla hyvä kehittää erilaisia esimerkkejä vaihtoehtoisista lähestymistavoista ja hyvistä käytännöistä, joita opettaja voisi soveltaa omaan opetukseen ja oppiainerajat ylittävään yhteistyöhön monipuolisesti.

Kestävyyskasvatukselle on osoitettu sitä ohjaavissa strategioissa korkeat tavoitteet ja sen on kuvattu edellyttävän eri tahojen välistä yhteistyötä onnistuakseen (ks. OPH, 2006). Tavoitteet vaikuttavat tämän tutkimuksen tulosten pohjalta olevan ristiriidassa suhteessa niihin ajallisiin, rahallisiin ja materiaalsiin resursseihin, jotka kouluissa todellisuudessa ovat käytössä tavoitteiden saavuttamiseksi. Jotta kestävyyskasvatuksen tavoitteet voitaisiin saavuttaa, näyttäisi se vaativan lisäresursseja ja koulun toimintatapojen muokkaamista tukemaan kestävyyskasvatusta aiempaa vahvemmin.

Tämän tutkimuksen tulosten pohjalta ehdotan ruokapalveluhenkilöstön osallistamista kestävyyskasvatukseen ja yhteistyöhön, minkä katson vahvistavan aineenopettajien tieteidenvälistä yhteistyötä. Käsillä olevassa tutkimuksessa tämä tarkoittaa yhteistyötä, jolla voidaan vahvistaa ruoasta ja kouluruokailusta oppimista kestävän kehityksen näkökulmista. Tieteidenvälisessä yhteistyössä nähtiin sekä mahdollisuuksia että haasteita. Yhteistyön anniksi kuvattiin uusien ideoiden jakaminen ja hyvän ilmapiirin ylläpitäminen kouluyhteisössä ja sen katsottiin vaativan suunnitelmallisuutta toimiakseen hyvin. Yhteistyössä koettiin myös haasteita, joita selitettiin erilaisin puolustavin, oikeuttavin ja syyttävvin selonteoin (ks. Scott & Lyman, 1968, 47). Haasteiden syitä selitettiin myös koulunstituutioon, yksilöiden ominaisuuksien ja erilaisten syy-seuraussuhteiden kautta, jolloin selonteot muodostuivat kausaalisiksi ja yksilöllis-psykkisiksi (Juhila, 2012, 148) sekä strukturalistis-funktionaaliseksi (Eglin & Hester, 2003, 89-92 & 94-95.) Haasteiden koettiin johtuvan ajan puutteesta, suunnitelmien erillisyydestä, resurssipulasta, työn muutoksesta ja kuormittavuudesta sekä henkilökemioiden kohtaamattomuudesta. Myös

vastuutehtävistä esitettiin toisistaan eroavia näkemyksiä. Näyttää siltä, että epäselvyyttä koetaan siinä, kenen vastuulle erilaisten yhteistyöryhmien ohjaaminen kuuluu.

Erialaisten ihanteiden yhteensovittaminen aiheuttaa ristiriitoja, joiden tunnistaminen on tärkeää, sillä siten tutkimuksella voidaan vaikuttaa uusien ratkaisujen etsimiseen ja haasteita aiheuttavien toimintatapojen muutokseen. (ks. Kaljonen ym. 2018). Tässä tutkimuksessa aineenopettajien ja ruokapalvelupäälliköiden näkemyksistä nousi esiin erilaisia, toisistaan ristiriitaisiakin käsityksiä siitä, miten yhteistyötä tulisi käytännössä tehdä, kenen vastuulla yhteistyöryhmien toiminnan organisointi on ja mitä sisältöjä ja menetelmiä ruokateemojen tiimoilta tulisi soveltaa. Tiiviimmälle yhteistyölle näyttäisikin olevan tarvetta, jotta keskusteluyhteydet voidaan löytää entistä paremmin: tämä kuitenkin vaatii onnistuakseen lisäresursseja uusien toimintatapojen kehittämistä.

Vaikka kouluruokailussa toteutetaan monenlaisia kestävästä kehitystä edistäviä käytäntöjä, niitä ei kuvattu käytettävän havainnollistamaan kestävyyskasvatusta. Haastateltavat kuitenkin esittivät monenlaisia ehdotuksia siitä, millä tavoin kouluruokailua voitaisiin monipuolisemmin hyödyntää osana opetusta. Näiden ehdotusten esittäminen vaikutti kuitenkin haastavalta. Tähän on voinut vaikuttaa osaltaan se, että kouluruokailusuosituksen kuvaus kouluruokailun toimimisesta monialaisena oppimiskokonaisuutena jättää runsaasti tilaa erilaisille tulkinnoille. Vaikuttaakin siltä, että tarvetta koettiin uusille ideoille ja konkreettisille esimerkeille siitä, miten kouluruokailua voitaisiin monipuolisemmin hyödyntää osana opetusta. Hyviä käytäntöjä ja yhteistyöryhmiä on jo kouluissa olemassa. Yhteistyöryhmiä hyödynnetään kuitenkin vähäisesti, eivätkä ryhmät osallista kaikkia oppilaita riittävästi, sillä esimerkiksi ruokaraateihin kuvattiin osallistuvan vain oppilasedustajat. Tärkeää olisikin, että kaikki voisivat oppia ruoasta entistä monipuolisemmin. Kouluruokailua voitaisiin hyödyntää oppimisen tilana aiempaa enemmän ja yhteistyöryhmien kokoontuminen voisi olla tiheämpää. Niiden toimintaa voisi myös pyrkiä nostamaan kouluissa näkyvämmiksi. Myös oppilaiden näkemyksiä siitä, mikä saisi heidät innostumaan mukaan toimintaan, olisi tärkeää selvittää, jotta heidän osallisuuttaan voitaisiin parhaalla mahdollisella tavalla edistää kouluissa.

Huomion arvoista aineistossa ja siitä tehdyissä päätelmissä on se, että haastateltavat toimivat kaikki pääkaupunkiseudun suurissa tai keskisuurissa kouluissa, joissa oppilasmäärät ovat isommat kuin esimerkiksi maaseutujen pienemmissä kouluissa. Suuret oppilasmäärät ovat vaikuttaneet mahdollisesti osaltaan siihen, miten haastateltavat kuvasivat niitä kasvatuskäytäntöjä ja niihin liittyviä mahdollisuuksia ja haasteita, joita he työssään kokivat. Kouluissa, joissa kouluruokailuun osallistuu suuri oppilasmäärä, voi olla

haastavampaa toteuttaa kestävyyskasvatusta ja kohdata oppilaita sekä kehittää sitä yhteistyöryhmissä, kuin pienemmissä kouluissa. Pienempien koulujen henkilökuntaa haastatteleamalla, tulokset olisivat voineet näyttäytyä toisessa valossa.

Tutkimusaineisto oli rikas ja moniääninen ja se tuotti kiinnostavaa tietoa kestävyyskasvatuksen tulkinnasta ja sen ongelmakohdista, kouluruokailun kasvatuksellisesta roolista sekä tieteidenvälisen yhteistyön mahdollisuuksista ja jännitteistä. Tutkimuksen anti kotitaloustieteelle voidaan nähdä siinä, että tutkimus tuotti aikaisempaa syvällisempää tietoa niistä tekijöistä, joilla kestävyyskasvatukseen, tieteidenväliseen yhteistyöhön ja kouluruokailun kehittämiseen liittyviä haasteita selitettiin. Selontekojen analyysi osoittautui tästä näkökulmasta toimivaksi ratkaisuksi. Tutkimuksesta saadun tiedon pohjalta haasteet tunnistetaan monipuolisemmin ja on mahdollista kehittää uusia toimintatapoja, joilla haasteisiin voidaan vastata aiempaa paremmin. Tutkimus nosti esiin myös tarpeen koonille hyvistä käytännöistä, niiden jakamisesta kouluihin sekä ajankohtaisten materiaalien ja mallien työstämisestä opetuksen ja kasvatuskumppanuuden tueksi.

Jatkotutkimusaiheet

Tutkimuksessa sovellettiin ruokatajun kolmikehämallia kestävyyskasvatuksen tavoitteisiin, mikä tuotti uudenlaisen näkökulman siihen, miten malli voisi toimia opettajan pedagogisena työkaluna. Tulevissa tutkimuksissa kolmikehämallia voisi olla kiinnostavaa soveltaa jostakin toisesta näkökulmasta käsin. Antoisaa olisikin tutkia, miten kolmikehämallin soveltaminen käytännön opetustyössä todellisuudessa onnistuu. Tämä vaatisi kuitenkin kolmikehämallin vaiheiden tarkempaa ja konkreettisempaa määrittelyä, jotta sitä olisi riittävän helppo käyttää opetustyön tukena. Kiinnostavaa olisi myös tutkia ruokatajun kehittymistä ja siihen vaikuttavia tekijöitä, minkä tutkiminen vaatisi esimerkiksi oppimistuloksia arvioivaa tutkimusta.

Koska tutkimus haastateltaviksi rajattiin vain osa yläkoulussa toimivista aineenopettajista, antoi tutkimus melko suppean katsauksen aineenopettajien tieteidenvälisestä yhteistyöstä. Myös muiden, tutkimukseni ulkopuolelle jääneiden aineenopettajien näkökulmat olisivat tuottaneet todennäköisesti hyvin erilaisia näkemyksiä, joita ei tässä tutkielmassa päästy analysoimaan. Mielestäni olisikin mielenkiintoista tutkia, millä tavoin muiden oppiaineiden edustajat, joiden sisältöihin kuuluu määrällisesti vähemmän ruokaan liittyviä sisältöjä, lähestyisivät ruoan ja kestäväen kehityksen välisiä yhteyksiä käsittelevää opetuskokonaisuutta.

Tässä tutkielmassa nousi esiin vahvasti aineenopettajien ja ruokapalvelupäälliköiden näkemykset kestävyyskasvatuksesta. Kiinnostavana näyttäytyy mielestäni myös oppilaiden näkökulma aihepiiriin: mitkä kestävästä kehitystä koskevat näkökulmat heitä erityisesti kiinnostaisivat ja kokevatko oppilaat ruokateeman innostavaksi lähestymistavaksi. Tutkia voisi myös esimerkiksi sitä, mitkä kestävyyskasvatukseen soveltuvat opetusmenetelmät oppilaat kokevat mielekkäinä oman oppimisensa kannalta. Tämä tutkimusaihe olisi ajankohtainen huomioiden nuorten kasvaneen ilmastoahdistuksen (ks. Nuorisobarometri, 2018) ja vallalla olevan kasvatuskäsityksen ilmiöoppimisesta, mikä korostaa sitä, että aiheiden tutkiminen tulisi olisi oppilaan omista mielenkiinnon kohteista lähtöistä (ks. Lonka, 2015). Oppilaiden omia mielenkiinnonkohteita tutkimalla, voitaisiin kehittää entistä oppilaslähtoisempää opetusta.

Lähteet

- Aalto, K. & Heiskanen, E. (2011). Kestävä ruokalautanen joukkoruokailun kestävän kehityksen edistäjänä. Kuluttajatutkimuskeskus, työselosteita ja esitelmää 130. Helsinki: Kuluttajatutkimuskeskus
- Aarnio-Linnanvuori, E. (2016). Ympäristöaiheiden tieteidenvälisyys yleissivistävän opetuksen haasteena aineenopettajien näkökulmasta. *Kasvatus & Aika* 10(2) 2016, 33–50 Luettu 19.11.2020 Saatavissa verkossa: <http://elektra.helsinki.fi/oa/1797-2299/10/2/ymparist.pdf>
- Alastalo, M., Vaittinen, T., & Åkerman, M. (2017). Asiantuntijahaastattelu. Teoksessa: M. Hyvärinen, P. Nikander, & J. Ruusuvuori (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja (211-230). Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0*. Tampere: Vastapaino.
- Cantell, H. (2015). Ainejakoisuus ja monialainen eheyttäminen opetuksessa. Teoksessa H. Cantell (toim.) *Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia*. Jyväskylä: PS-kustannus, 11–15.
- Cantell, H. & Koskinen E. (2004). Ympäristökasvatuksen tavoitteita ja sisältöjä. Teoksessa: H. Cantell (toim.) *Ympäristökasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 60-79
- Cohen, J. F., Jahn, J. L., Richardson, S., Cluggish, S. A., Parker, E. & Rimm, E. B. (2016). Amount of time to eat lunch is associated with children's selection and consumption of school meal entree, fruits, vegetables, and milk. *Journal of the Academy of Nutrition and Dietetics* 116,123–128.
- Drew, P. & Heritage, J. (1992.) Analyzing Talk at Work: An Introduction. Teoksessa: P. Drew & J. Heritage (toim.) *Talk at Work: Interaction in Institutional Settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 3-65
- Eglin, P. & Hester, S. (2003.) *The Montreal Massacre. A Story of Membership Categorization Analysis*. Waterloo: Wilfred Laurier University Press

- Ehrnrooth, J. (1990.) Intuitio ja analyysi. Teoksessa: K. Mäkelä (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Gaudeamus
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998.) Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Gisslevik, E., Wernersson, I., & Larsson, C. (2018). Pupils' Participation in and Response to Sustainable Food Education in Swedish Home and Consumer Studies: A Case-Study (julkaistu on-line 23.1.2018). *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1–20. Luettu 4.1.2020 Saatavilla verkossa: DOI:10.1080/00313831.2017.1415965
- Heritage, J. (1997.) Conversation analysis and Institutional Talk. Analyzing data. Teoksessa: D. Silvermann (toim.) *Qualitative analysis: Issues of Theory and Method*. London: Sage Publications, 222-245
- Hirsjärvi S. & Hurme H. (2008). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hirsjärvi S., Remes P. & Sajavaara P. (2013.) *Tutki ja kirjoita*. 15. painos. Helsinki: Tammi
- Hoppu, U., Lehtisalo, J., Tapanainen, H. & Pietinen, P. (2010). Dietary habits and nutrient intake of Finnish adolescents. *Public Health Nutrition* 13, 965–972.
<https://doi.org/10.1017/S1368980010001175>
- Huutoniemi, K., Klein, J. Thompson, Bruun, H. & Hukkinen, J. (2010). Analyzing Interdisciplinarity: Typology and Indicators. *Research Policy* 39, 79–88.
- Janhonen K. (2016). *Adolescents' Participation and Agency in Food Education*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto
- Janhonen K., Mäkelä J. ja Palojoki P. (2015). Perusopetuksen ruokakasvatus ravintotiedosta ruokatajuun. Teoksessa: H. Janhonen-Abuquah & P. Palojoki (toim.). *Luova ja vastuullinen kotitalousopetus. Creative and responsible home*

economics education. Helsinki: Helsingin yliopisto, Käyttäytymistieteellinen tiedekunta, Kotitalous- ja käsityötieteiden julkaisuja. 2015; 38: 107–120. Saatavilla verkosta: <http://hdl.handle.net/10138/157591>

Janhonen K., Torkkeli K. & Palojoki P. (2018). Informal learning and food sense in home cooking. *Appetite*, 130, 190-198

Jeronen, E. (2012.) Ruokakasvatus kestävä kehityksen kasvatuksen osana. Teoksessa: H. Risku-Norja., E. Jeronen, S. Kurppa, M. Mikkola, A. Uitto. (toim.): *Ruoka – oppimisen edellytys ja opetuksen voimavara*. Helsingin yliopisto, Ruralia instituutti. Julkaisuja 25, 9-11

Jokinen, A. Juhila, K. & Suoninen, E. (2012). Kategoria-analyysin juuret. Teoksessa: A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. (toim.) *Kategoriat, kulttuuri & moraal*. Tampere: Vastapaino, 17-44

Jokinen, A. (2012.) Kategoriat, insituutiot ja sosiaalisen järjestyksen tuottaminen. Teoksessa: A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. (toim.) *Kategoriat, kulttuuri & moraal*. Tampere: Vastapaino, 227-266

Jones, M., Dailami, N., Weitkamp, E., Kimberlee, R., Salmon, D. & Orme, J. (2012). Engaging Secondary School Students in Food-Related Citizenship: Achievements and Challenges of A Multi-Component Programme. *Education Sciences*, 2, 77-90.

Juhila K. (2012). Ongelmat, niiden selittäminen ja kategoriat. Teoksessa: A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. (toim.) *Kategoriat, kulttuuri & moraal*. Tampere: Vastapaino, 131-174

Juuti, K., Kairavuori, S., & Tani, S. (2015). Tiedonalalähtöinen eheyttäminen. Teoksessa: H. Cantell (toim.), *Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia*. Jyväskylä: PS-kustannus, 77–93

Jyrhämä, R., Hellström, M., Uusikylä, K., & Kansanen, P. (2016). *Opettajan didaktiikka*. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Kaljonen, M. & Lyytimäki J. (2016). *Kestävän ruokavalion edistäminen lounasruokailussa. Ilmastovalintamerkintä testissä*. Suomen ympäristökeskuksen raportteja 5/2016.
- Kaljonen M., Peltola T., Salo M. & Furman E. (2019.) Attentive, speculative experimental research for sustainability transitions: An exploration in sustainable eating. *Journal of Cleaner Production* 206/ 2019 365-373
- Kaljonen M., Peltola, T., Kettunen M., Salo M. & Furman E. (2018). Kasvisruokaa kouluun — kokeileva tutkimus ruokavaliomurroksen tukena. *Alue & Ympäristö* 2/2018, 32 - 47.
- Kauppinen E. (2018). *Moniääninen ruokaympäristö. Ruokakasvatuksen mahdollisuudet nuorisotaloilla*. Väitöskirja. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia, numero 38. Helsinki: Yliopistopaino Unigrafia
- Kestävän kehityksen toimikunnan verkkosihteeristö. (2007). *Kansallisen kestävän kehityksen strategian (Kohti kestäviä valintoja. Kansallisesti ja globaalisti kestävä Suomi. 2006) toimeenpanon edistymisen arviointi*. Luettu 29.1.2020 Saatavilla verkossa:<file:///C:/Users/emppu/Downloads/Keke-arviointiraportti%20041207%20REV.pdf>
- Kivilehto, S. (2014.) Asumista ja ajattelua – Ajattelun taidot ja teknologinen lukutaito kotitalousopetuksessa. Teoksessa: H. Kuusisaari & L. Käyhkö (toim.) *Tutki, kehitä, kehity: kotitalous yhteiskunnallisena oppiaineena*. Helsinki: BoD – Books on Demand, 55-67
- Klein, J. Thompson. (1990). *Interdisciplinarity. History, theory and Practice*. Detroit: Wayne State University Press.
- Koch, P. (2016.) Learning, Food and Sustainability in the School Curriculum. Teoksessa: J. Sumner. (toim.) *Learning, Food, and Sustainability: Sites for Resistance and Change*. New York: Palgrave Macmillan
- Koskenniemi, M. (1946). *Kansakoulun opetusoppi* (2. painos). Helsinki: Otava.

- Krokkfors, L. (2017). Opetussuunnitelman pedagogiset mahdollisuudet – opettajat uuden edessä. Teoksessa: T. Autio, L. Hakala, & T. Kujala (toim.), *Opetussuunnitelmatutkimus: keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen*. Tampere: Tampere University Press, 247–265
- Kumpulainen K., Krokkfors L., Lipponen L., Tissari V., Hilppö J. & Rajala A. (2010). *Oppimisen Sillat – Kohti osallistavia oppimisympäristöjä*. CICERO Learning. Helsinki: Yliopistopaino
- Lintukangas, S. (2009). *Kouluruokailuhenkilöstö matkalla kasvattajaksi*. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Kotitalous- ja käsityötieteiden julkaisuja. Helsinki: Yliopistopaino
- Lintukangas S. (2014). *Ruoan arvostaminen – Vastuullinen ja taitava ruokapalveluhenkilöstö muutosagenttina ruokahävikkiä vähentämässä ja ruokasivistystä nostamassa*. ResTaRu-hankkeen loppuraportti. Jyväskylä: Kopiojyvä Oy
- Lintukangas S. ja Palojoki P. (2012). *Kouluruokailu kutsuu nauttimaan ja oppimaan*. Korpjyvä Oy, Jyväskylä.
- Lonka, K. (2018). *Phenomenal learning from Finland*. Helsinki: Edita.
- Lonka K., Hietajärvi L., Hohti R., Nuorteva M., Rainio A-P., Sandström N., Vaara L. & Westling S-K. (2015). Ilmiölähtöisesti kohti innostavaa oppimista. Teoksessa: H. Cantell. (toim.) *Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia*. Jyväskylä: PS-kustannus, 34-56
- Loukola, M-L. (2009). Globaalivastuu ja kestävä kehitys yleissivistävässä ja ammatillisessa toisen asteen koulutuksessa. Teoksessa: A. Virtanen & Kaivola, T. (toim.) *Gloaalivastuu ja kestävä kehitys koulutuksessa*. Kehittämisen ja seurannan tietopohja. Opetusministeriön julkaisuja 2009:56
- Maynard, D W. (1988) Language, Interaction and Social Problems. *Social Problems* 35 (4), 311–334.
- Meuser, M. & Nagel, U. (2009). The expert interview and changes in knowledge production. Teoksessa: A. Bogner, B. Littig & W. Menz (toim.) *Interviewing experts*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 17 -24

- Mikecz, R. (2012). Interviewing elites addressing methodological issues. *Qualitative Inquiry* 18:6, 482 -493
- Mikkeli, H. & Pakkasvirta, J. (2007). *Tieteiden välissä? Johdatus monitieteisyyteen, tieteidenvälisyyteen ja poikkitieteisyyteen*. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy
- Mikkola, M. (2012). Ruokapalveluhenkilöstö kanssakasvattajana kestävyteen – suomalaisia kokemuksia kouluruokailun arjesta. Teoksessa: H. Risku-Norja., E. Jeronen, S. Kurppa, M. Mikkola, A. Uitto. (toim.): *Ruoka – oppimisen edellytys ja opetuksen voimavara*. Helsingin yliopisto, Ruralia instituutti. Julkaisuja 25: 94-104
- Morgan, K & Sonnino, R. (2010). Kouluruokailu muutosvoimana. Teoksessa: *Maailman tila 2010 – kulutuskulttuurista kestävään elämäntapaan*. Raportti kehityksestä kohti kestävää yhteiskuntaa. Wordwach-instituutti, 107–113. Gaudeamus. Helsinki
- Mol, A. (2010). Care and its values. Good food in the nursing home. Teoksessa: A. Mol, I. Moser & J. Pols (toim.) *Care in Practice. On Tinkering in Clinics, Homes and Farms*. Bielefeld: Transcript, 215-234
- Moore, S. N., Murphy, S., Tapper, K. and Moore, L. (2010). The social, physical and temporal characteristics of primary school dining halls and their implications for children's eating behaviors. *Health Education*. 110:399–411.
- Niemelä, M. A., & Tirri, K. (2018). Teachers' knowledge of curriculum integration: a current challenge for Finnish subject teachers. Teoksessa: Y. Weinberger & Z. Libman (toim.), *Contemporary pedagogies in teacher education and development*. London: InTech, 119-132
- Niemelä, M. (2019). Eheyttäminen koulutyössä - Katsaus käsitteeseen. Teoksessa: M. Rautiainen & M. Tarnanen (toim.) *Tutkimuksesta luokkahuoneisiin*. Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja. Ainedidaktisia tutkimuksia 15. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos, 465-480
- Niemi, L-M. (2015.) Monialaisuus koko koulun toiminnassa. Teoksessa: H. Cantell (toim.), *Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia*. Jyväskylä: PS-kustannus

- Nuorisobarometri. (2018). *Vaikutusvaltaa euroopan laidalla*. E. Pekkarinen & S. Myllyniemi (toim.). Luettu 03.01.2020. Saatavissa verkossa: https://tietoanuorista.fi/wp-content/uploads/2019/03/NB_2018_web.pdf
- OPH, Opetushallitus. (2006). *Kestävää kehitystä edistävän kasvatuksen ja koulutuksen strategia ja sen toimeenpanosuunnitelma vuosille 2006–2014*. Saatavissa verkossa: http://www.oph.fi/download/110201_kekestrategia.pdf
- Oostindjer, M., Aschemann-Witzel, J., Wang, Q., Skuland, S., Egeland, S., V. Amdam, G., Schjøll, A., Pachucki, M., Rozin, P., Stein, J., Lengard Almli, V. & Van Kleef, E. (2017) Are school meals a viable and sustainable tool to improve the healthiness and sustainability of children's diet and food consumption? A cross-national comparative perspective, *Critical Reviews in Food Science and Nutrition*, 57:18, 3942-3958, DOI: 10.1080/10408398.2016.1197180
- Ozturk O., M. McInnes M., Blake C., Frongillo, E & Jones S. (2016). Development of a structured observational method for the systematic assessment of school food-choice architecture, *Ecology of Food and Nutrition*, 55:2, 119-140
- Pathan, A., Bröckl, M., Oja, L., Ahvenharju, S. & Raivio, T. (2013.) *Kansallisten kestävä kehitystä edistävien kasvatuksen ja koulutuksen strategioiden toimeenpanon arviointi*. Gaia Consulting Oy
- Pellikka, K., Manninen M., & Taivalmaa S-L. (2019). *School Meals for All. School feeding: investment in effective learning – Case Finland*. Ministry for Foreign Affairs of Finland and Finnish National Agency for Education.
- Pendergast, D. & Dewhurst, Y. (2012). Home Economics and food literacy: An international investigation, *International Journal of Home Economics*, 5, 2, 245–263.
- Pendergast, D., Garvis, S. & Kanasa, H. (2011). Insight from the public on home economics and formal food literacy. *Family and Consumer Sciences Research Journal*, 39, 4, 415–430.
- Perusopetuslaki. (21.8.1998/628). Opetuksen maksuttomuus. Luettu 30.1.2020. Saatavissa verkossa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet*. (1994). Helsinki: Opetushallitus.

- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet.* (2004). Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet.* (2014). Helsinki: Opetushallitus
- Pfadenhauer, M. (2009). At the eye level: The expert interview – a talk between an expert and an quasi-expert. Teoksessa: A. Bogner, B. Littig & W. Menz. (toim.) *Interviewing experts*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 81-97
- Psathas, G. (1999.) Studying the organization in action: Membership categorization and interaction analysis. *Human Studies*, 22 (2),139-162
- Raulio S, Roos E, Prättälä R. (2010). School and workplace meals promote healthy food habits. *Public Health Nutrition*. 13(6A), 987–992
- Risku-Norja, H., Kurppa, S., Nuoranne, A., Silvennoinen, K., Skinnari, J. (2010). *Julkiset ruokapalvelut ja ruokakasvatus: arjen käytäntöjen kautta kestävään ruokahuoltoon*. Maa- ja elintarviketalouden tutkimuskeskus. Tampere: Tampereen yliopistopaino
- Risku-Norja, H., & Mikkola, M. (2014). Towards sustainable food systems through civic food education in schools and in public catering services. Teoksessa: P. Rytönen (toim.), *Food and rurality in Europe: economy, environment and institutions in contemporary rural Europe*. Södertörns högskola. Vällingby: Elanders Tryckeri, 215-247
- Rückenstein, M. (2012). Kouluruokailun vaikuttajat. Kansalaiskasvatuksesta kulutus-kulttuuriin. Teoksessa: E. Pekkarinen, K. Vehkalahti & S. Myllyniemi. (toim.) *Lapset Ja Nuoret Instituutioiden Kehyksissä. Nuorten Elinolot – Vuosikirja 2012. Nuorisotutkimusseura Julkaisuja 131*. Nuorisotutkimusverkosto, Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. Helsinki: Valtion nuorisiasiain neuvottelukunta, 156–169
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (2010). *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino.
- Ruusuvuori, J. & Nikander, P. (2017). Haastatteluaineiston litterointi. Teoksessa; M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino
- Salonen, A. O., & Bardy, M. (2015). Ekososiaalinen sivistys. *Aikuiskasvatus* 1/2015

- Scott, M. B. & Lyman, S. M. (1968). Accounts. *American Sociological Review* 33(1), 46-62.
- Siirilä, J. (2016.) *Tulkintoja kestävän kehityksen käsitteestä YK:n kestävästä kehityksestä edistävän kasvatuksen teemavuosisikymmenen 2005-2014 yhteydessä*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 378. Helsinki: Yliopistopaino.
- Silvasti, T. (2014). Sisällönanalyysi. Teoksessa: I. Massa (toim.), *Polkuja yhteiskuntatieteelliseen ympäristötutkimukseen*. (33–48). Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Sitra. (2015). *Maa, jossa kaikki rakastavat oppimista*. Helsinki: Erweko Oy
- Smeds, P. (2017). *Farm Education – sustainability, food and education*. Doctoral Thesis. (Natural resources and bioeconomy studies 61/2017). University of Oulu. Natural Resources Institut Finland LUKE.
- Smith, M G. (2009). Food or Nutrition literacy? What concept should guide Home Economics education. *International Journal of Home Economics*, 2, 1, 48-64.
- STM, Sosiaali- ja terveysministeriö. (2010). *Joukkoruokailun kehittäminen. Joukkoruokailun seuranta- ja kehittämistyöryhmän toimenpidesuositus*. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2010. Saatavilla verkossa: https://stm.fi/documents/1271139/1420943/SELV1011_Joukkoruokailu.pdf/9c027baa-df7c-4be3-ab5c-f5ce4c32b8c9
- Suoninen E. (2016.) Näkökulma sosiaalisen todellisuuden rakentumiseen. Teoksessa: Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. (toim.) *Diskurssianalyysi: teoria, perusteet ja käsitteistö*. Tampere: Vastapaino
- Swan, E., & Flowers, R. (2015). Clearing up the table: Food pedagogies and environmental education—Contributions, challenges and future agendas. *Australian Journal of Environmental Education*, 31(1), 146–164.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018.) *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi

- Tiittula, L. & Ruusuvuori, J. (2005). Johdanto. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 9–21
- Uitto, A. & Saloranta, S. (2012.) Aineenopettajat kestävän kehityksen kasvatuksen toteuttajina. Teoksessa: H. Risku-Norja, E. Jeronen, S. Kurppa, M. Mikkola & A. Uitto (toim.) *Ruoka – oppimisen edellytys ja opetuksen voimavara*. Seinäjoki: Helsingin yliopisto & Ruralia-instituutti, 77-84
- UM, Ulkoministeriö. (2018). *Kestävää kehitystä ja hyvinvointia vuoteen 2030 - kaikille ja kaikkialla maailmassa*. Luettu 13.1.2020 Saatavilla verkossa: https://um.fi/documents/35732/0/UAM_Kesta%CC%88va%CC%88-kehitys_A4_0210018.pdf/f9652c4e-8702-99db-0e67-01a33aa1bf4d?t=1540749638568
- UNECE, United Nations Economic Commission for Europe. (2009). *Learning from each other: The UNECE Strategy for Education for Sustainable Development*. Geneve Saatavissa verkossa: https://www.unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/01_Typo3site/LearningFromEachOther.pdf
- UNESCO. (2003). *The Plurality of Literacy and its Implications for Policies and Programmes*. Saatavana elektronisesti osoitteessa: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136246e.pdf>
- UNESCO. (2005). *Draft International Implementation Scheme for the UN Decade of Education fo Sustainable Development*. Saatavana elektronisesti osoitteessa: <http://ulis2.unesco.org/images/0013/001390/139023E.pdf>
- UNESCO. (2010). *Education for Sustainable Development Lens: A Policy and Practice Review Tool*. Paris: UNESCO
- UNESCO. (2020). *Education for Sustainable Development*. Luettu 29.1.2020 <https://en.unesco.org/themes/education-sustainable-development>
- UN, United Nations. (2002). *Johannesburg Declaration on Sustainable Development*. A/CONF .199/20. New York: United Nations. Luettu 12.11.2019: <http://www.un-documents.net/jburgdec.htm>
- UN, United Nations. (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. United States of America: New York Luettu 18.12.2020 Saatavilla

verkossa:

https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E

- VRN, Valtion ravitsemusneuvottelukunta. (2014). *Terveyttä ruoasta – Suomalaiset ravitsemussuosituks*. Luettu 29.1.2020 Saatavilla verkosta:
- VRN, Valtion ravitsemusneuvottelukunta. (2017). *Syödään ja opitaan yhdessä –koulu-ruokailusuositus*. Helsinki: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy. Luettu 29.1.2020 Saatavilla verkosta: https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/131834/Syo%c2%a6%c3%aada%c2%a6%c3%aaa%c2%a6%c3%aan_ja_opitaan_yhdessa%c2%a6%c3%aa_korjattu_5.2017_WEB.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- VNP, Valtioneuvoston periaatepäätös. (2009). *Valtioneuvoston periaatepäätös kestävien valintojen edistämisestä julkisissa hankinnoissa*. Luettu 29.1.2020 Saatavilla verkossa: <http://www.ymparisto.fi/download.asp?contentid=101162&lan=en>
- Wahlen, S., Heiskanen, E. & Aalto, K. (2012) Endorsing Sustainable Food Consumption: Prospects from Public Catering. *Journal of Consumer Policy* 35 7–21. <https://doi.org/10.1007/s10603-011-9183-4>
- Wansink, B. (2004). Environmental factors that increase the food intake and consumption volume of unknowing consumers. *Annual Review of Nutrition*. 24:455–479.
- Wansink, B. and Chandon, P. (2014). Slim by design: Redirecting the accidental drivers of mindless overeating. *Journal of Consumer Psychology*. 24:413–431.
- Wilkins, J. (2005). Eating right here: moving from consumer to food citizen. *Agricultural and Human Values*. 22(3), 269-273.
- Yhteinen tulevaisuutemme (Our Common Future). (1988). *Ympäristön ja kehityksen maailman komission raportti*. Suomentanut Kaija Anttonen. Ulkoasianministeriö ja ympäristöministeriö. Helsinki: Valtion painatuskeskus. ISBN 951-47-0424-X
- YM, Ympäristöministeriö. (2009). *Kestävät julkiset hankinnat. Julkinen sektori kestävien hankintojen edelläkävijäksi*. Esite. Luettu 20.1.2020 Saatavilla verkossa: <http://www.ymparisto.fi/download.asp?contentid=103495&lan=en>
- YM, Ympäristöministeriö. (2017). *Valtioneuvoston selonteko keskipitkän aikavälin ilmastopolitiikan suunnitelmasta vuoteen 2030 – Kohti ilmastoviisasta arkea*.

Helsinki: Ympäristöministeriö. Luettu 5.1.2020 Saatavana verkosta: http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80703/YMra_21_2017.pdf

Åhlberg, M. (2005). Eheyttävän ympäristökasvatuksen teoriasta (1997–2004) kestävää kehitystä edistävän kasvatuksen teoriaan (2005–2014). Teoksessa L. Houtsonen & M. Åhlberg (toim.), *Kestävän kehityksen edistäminen oppilaitoksissa* (158–175). Helsinki: Opetushallitus.

Åhlberg, M. (2014). Sustainable Development and Educating for Sustainable Development. Teoksessa: C. Affolter & M. Réti (toim.), *Travelling Guide for school-community collaborations for sustainable development*. European Commission: ENSI i.n.p.a, 68-73

Liitteet

Liite 1. Tutkimuksen saatekirje opettajalle

Hei (aineenopettajan nimi),

Opiskelen Helsingin yliopistossa pääaineenani kotitaloustiede ja teen Pro gradu -tutkielmaa aiheesta "Kouluruokailu tieteidenvälisenä kestävyyskasvatuksena". Etsin tutkimukseeni haastateltavaksi aineenopettajia ja arvostaisin kovasti näkemyksiäsi kouluruokailun hyödyntämismahdollisuuksista opetuksen resurssina. Kattavan aineiston saamiseksi jokainen haastattelu olisi tutkimuksen kannalta kulta arvoisen. Jotta haastattelu olisi Sinulle mahdollisimman vaivaton osallistua, voisin mielelläni tulla sen koululenne toteuttamaan, mikäli Sinulle se sopisi. Haastattelu kestäisi noin puoli tuntia. Tutkimusluvan olen lähettänyt koulunne rehtorille ja sen kera sain luvan lähestyä Sinua haastattelupyynnöllä. Ohessa lisätietoa tutkimuksesta.

Tutkimuksen aihe

Ruoka kuuluu monen oppiaineen sisältöihin ja tarjoaa siten ainutlaatuisen väylän teorian ja käytännön kytkemiseen yhteistyössä opettajien, oppilaiden, ruokapalveluhenkilöstön, yritysten ja tutkimuslaitosten kanssa. Kouluruokailu tarjoaakin siten monien vielä käyttämättömien mahdollisuuksien oppimisympäristön. Tarkastelun kohteena tässä tutkimuksessa on kouluruokailun merkitys moniammatillisessa yhteistyössä: millä tavoin ja minkä verran kouluruokailua hyödynnetään yläkoulujen perusopetuksessa ja millä tavoin se yhdistyy kestävä kehityksen kasvatukseen. Tutkimuksessa myös selvitetään, miten kouluruokailu voitaisiin paremmin yhdistää ja hyödyntää osana koulun opetuksisältöjä ja kestävä kehityksen kasvatusta oppiainerajat ylittäen. Pro gradu- tutkielmani julkaistaan Helsingin yliopiston kasvatustieteellisessä tiedekunnassa.

Miten käytännössä tutkitaan?

Tarkoitukseni on haastatella teemahaastattelujen avulla yläkoulujen aineenopettajia ja kouluravintoloiden ravintolapäälliköitä. Haastatteluissa kysytään opettajien ja ravintolapäälliköiden näkemyksiä kouluruokailun hyödyntämisestä kestävyyskasvatuksessa.

Haastattelussa on tarkoitus keskustella myös ruokalahenkilöstön ja opettajien kokemuksista oppiainerajat ylittävästä yhteistyöstä ja sen mahdollisuuksista ja kehittämiskohteista.

Haastattelut nauhoitetaan ja litteroidaan kirjoitetuksi tekstiksi. Niin opettajilla kuin kouluravintoloiden ravintolapäälliköilläkin on oikeus kieltäytyä osallistumasta tutkimukseen. Tutkimukseen osallistuvilla on oikeus keskeyttää tutkimus missä vaiheessa tahansa. Tutkittavilla on myös oikeus saada lisää tietoa tutkimuksesta koko tutkimuksen ajan. Haastatteluun kuluva aika on noin 30 minuuttia.

Tietosuoja

Kaikki kerättävä tieto on ehdottoman luottamuksellista. Haastatteluaineistoon pohjautuvat tulokset raportoidaan niin ettei yksittäisen vastaajan henkilöllisyys ole niistä tunnistettavissa. Varsinainen tutkimusaineisto eli opettajien ja ravintolapäälliköiden haastattelujen äänitallenteet säilytetään tiedostoina sähköisenä materiaalina suojattuna ja tallessa käyttäjätunnukseni ja salasananani takana.

Olen erittäin kiitollinen vaivannäöstäsi osallistua tutkimukseen ja vastaan mielelläni tätä tutkimusta koskeviin lisäkysymyksiin.

Tervehtien,
opiskelija
Emilia Hyvönen
KK Helsingin yliopisto
emilia.hyvonen@helsinki.fi

Ohjaaja
Mari Niva
Ruokakulttuurin professori, FT
mari.niva@helsinki.fi

Liite 2

Tutkimuksen saatekirje koulun ravintolapäällikölle

Hei (haastateltavan nimi),

Opiskelen Helsingin yliopistossa pääaineenani kotitaloustiede ja teen pro gradu -tutkielmaa aiheesta ”Kouluruokailu tieteidenvälisenä kestävyyskasvatuksena”. Etsin tutkimukseeni haastateltavaksi yläkoulujen ruokapalvelupäälliköitä ja kattavan aineiston saamiseen jokainen haastattelu olisi kullan arvoinen. Arvostaisin suuresti näkemyksiäsi kouluruokailun hyödyntämismahdollisuuksista opetuksen resurssina ja jotta haastattelu olisi Sinulle mahdollisimman vaivaton osallistua, voisin mielelläni tulla sen koululenne toteuttamaan, mikäli Sinulle se sopisi. Haastattelu kestäisi noin puoli tuntia. Ohessa vielä lisätietoa tutkimuksesta.

Tutkimuksen aihe

Ruoka kuuluu monen oppiaineen sisältöihin ja tarjoaa siten ainutlaatuisen väylän teorian ja käytännön kytkemiseen yhteistyössä opettajien, oppilaiden, ruokapalveluhenkilöstön, yritysten ja tutkimuslaitosten kanssa. Kouluruokailu tarjoaakin siten monien vielä käyttämättömien mahdollisuuksien oppimisympäristön. Tarkastelun kohteena tässä tutkimuksessa on kouluruokailun merkitys oppiaineyhteistyössä: millä tavoin ja minkä verran kouluruokailua hyödynnetään yläkoulujen perusopetuksessa ja millä tavoin se yhdistyy kestävä kehityksen kasvatukseen. Tutkimuksessa myös selvitetään, miten kouluruokailua voitaisiin monipuolisemmin hyödyntää osana koulun opetussisältöjä ja kestävä kehityksen kasvatusta oppiainerajat ylittäen.

Tämän pro gradu -tutkimuksen tarkoituksena on selvittää koulujen aineenopettajien ja kouluravintoloiden ravintolapäälliköiden kokemuksia kouluruokailun hyödyntämisestä kestävyyskasvatuksen resurssina sekä yhteistyön mahdollisuuksia ja kehittämiskohtia. Pro gradu- tutkielmani julkaistaan Helsingin yliopiston kasvatustieteellisessä tiedekunnassa.

Miten käytännössä tutkitaan?

Tarkoitukseni on haastatella teemahaastattelujen avulla yläkoulujen aineenopettajia ja kouluravintoloiden ravintolapäälliköitä. Haastatteluissa kysytään opettajien ja ravintolapäälliköiden näkemyksiä kouluruokailun hyödyntämisestä kestävyyskasvatuksessa. Haastattelussa on tarkoitus keskustella myös ruokapalveluhenkilöstön ja opettajien kokemuksista oppiainerajat ylittävästä yhteistyöstä ja sen mahdollisuuksista ja kehittämis-kohteista.

Haastattelut nauhoitetaan ja litteroidaan kirjoitetuksi tekstiksi. Niin opettajilla kuin kouluravintoloiden ravintolapäälliköilläkin on oikeus kieltäytyä osallistumasta tutkimukseen. Tutkimukseen osallistuvilla on oikeus keskeyttää tutkimus missä vaiheessa tahansa. Tutkittavilla on myös oikeus saada lisää tietoa tutkimuksesta koko tutkimuksen ajan. Haastatteluun kuluva aika on noin 30 minuuttia.

Tietosuoja

Kaikki kerättävä tieto on ehdottoman luottamuksellista. Haastatteluaineistoon pohjautuvat tulokset raportoidaan niin ettei yksittäisen vastaajan henkilöllisyys ole niistä tunnistettavissa. Varsinainen tutkimusaineisto eli opettajien ja ravintolapäälliköiden haastattelujen äänitallenteet säilytetään tiedostoina sähköisenä materiaalina suojattuna ja tallessa käyttäjätunnukseni ja salasananani takana.

Olen erittäin kiitollinen vaivannäöstäsi osallistua tutkimukseen ja vastaan mielelläni tätä tutkimusta koskeviin lisäkysymyksiin.

Tervehtien,

Pro-gradu koulutettava
Emilia Hyvönen
KK Helsingin yliopisto
emilia.hyvonen@helsinki.fi

Ohjaaja
Mari Niva
Ruokakulttuurin professori, FT
mari.niva@helsinki.fi

Liite 3

Haastattelurunko opettajan haastatteluun

Taustatiedot

nimi: _____

koulutus ja opettavat aineet: _____

koulu, jossa opettaa: _____

kuinka kauan toiminut opettajana: _____

mahdolliset erityistehtävät koulussa/opetuksen kehittämisessä:

Kestävä kehitys ja kestävyyskasvatus -teeman kysymykset:

Oma määritelmä suhteesta kestävään kehitykseen?

Näkykö kestävyiden huomioiminen jotenkin omassa arjessasi ja arvomaailmassasi?

Minkälaista on sinun käsityksesi mukaan kestävyyskasvatus tai minkälaista sen tulisi olla?

Mikä on mielestäsi koulun merkitys kestäväen tulevaisuuden rakentamisessa?

Kestäväen kehityksen aiheet opettamassasi aineessa:

- ➔ Mitä sinulle tulee siitä ensiksi mieleen?
- ➔ Miten ja missä yhteyksissä nostat kestäväen kehityksen teemoja esille?

Miten OPS määrittelee kestäväen kehityksen tavoitteita omassa oppiaineessasi? Kuvaile tulkintasi omin sanoin.

(Minkälaisia **sisältöjä** valitset kestävyysaiheiden yhteydessä? Jos ei käynyt ilmi aiemmin.)

Millaisia **opetusmenetelmiä** valitset kestävyysaiheiden yhteydessä?

Onko kestävyysteemojen opettamisessa joitakin haasteita? Jos on, mitä?

Miten kestävän kehityksen osa-alueet (ekologinen, sosiaalinen, taloudellinen, kulttuuri-
nen) voitaisiin yhdistää/tuoda näkyväksi kouluruokailussa?

- Hyödyntäisikö itse kouluruokailua esimerkkinä kestävyyskasvatuksessa?
- Miten/ mitä näkökulmia toisit esiin/käsittelisit?

Aineenopettajien tieteidenvälinen yhteistyö ja yhteistyö ruokapalveluhenkilöstön kanssa -teeman kysymykset:

Teetkö yhteistyötä muiden aineenopettajien kanssa? Minkä aineiden opettajien? Miten se on sujunut? Minkälaista yhteistyötä teette? Miksi?

Onko jotakin työryhmää/raatia jossa yhteistyötä tehdään? (esim. keke -ryhmä, ympäristöryhmä, kouluruokaraati/ -toimikunta?)

Teetkö yhteistyötä koulun ruokapalveluhenkilöstön kanssa? Jos teet, mitä? Jos et, miksi?

Mitä olette tehneet? Mistä aiheista? Mitä oppiaineita oli mukana?

Tehdäänkö koulussasi oppiainerajat ylittävää yhteistyötä opetuksen yhteydessä vai muulla tavoin esim. tapahtumina, teemapäivinä ja -viikkoina tms.?

Haasteita ja mahdollisuuksia näet kestävyysaiheiden opetuksessa yhteistyössä muiden opettajien ja/tai ruokapalveluhenkilöstön kanssa?

(Vanha OPS: "Vastuu ympäristöstä ja kestävästä tulevaisuudesta "-aihekokonaisuus)

Uusi OPS: "Osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävän tulevaisuuden rakentaminen"- kokonaisuudessa on yksi seitsemästä laaja-alaisesta osaamisalueesta.

- Millä tavoin tämä laaja-alainen osaamisalue on huomioitu koulussanne?
- Onko teeman tiimoilta tehty oppiaineiden välistä yhteistyötä? Millaista?
- Onko oma oppiaineenne ollut mukana tällaisen kokonaisuuden toteuttamisessa? Miten?

Kouluruokailun kasvatukselliset mahdollisuudet ja ruokateemojen yhteydet kestävyyskasvatukseen -teema:

Uusimmassa kouluruokailusuosituksessa kuvaillaan, että kouluruokailu voi toimia koulun monialaisena oppimiskokonaisuutena.

- Millainen oppimiskokonaisuus se voisi olla?
- Miten oma oppiaineesi voisi liittyä oppimiskokonaisuuteen?
- Miten se lähtisi liikkeelle? Keitä tulisi mukaan? Lähtisitkö itse?
- Mitä siinä tehtäisiin? Mitä sinä voisit tehdä?

Oma rooli kouluruokailussa- miten kokee sen?

Voisiko kestävyysnäkökulma toimia oppiaineille, joissa ei juuri käsitellä ruoka-aiheita, toimia tulokulmana ruoka-aiheiseen oppimiskokonaisuuteen? Miksi, miksi ei?

Liite 4

Haastattelurunko ravintolapäällikön haastatteluun

Taustatietolomake

nimi: _____

koulutustausta: _____

työuran pituus: _____

kouluravintola, jossa työskentelet: _____

mahdolliset muut erityistehtävät/vastualueet:

Haastattelun saatesanat

Haastattelussa on tarkoitus keskustella vapaasti sinun ajatuksistasi ja näkemyksistäsi:

- ➔ Miten mahdollisesti opetuksessa käsiteltävät teemat voitaisiin yhdistää näkymään myös kouluruokailussa.
- ➔ Minkälaista yhteistyö voisi olla tällaisen opetuskokonaisuuden kehittämisessä ja sinun ajatuksiasi siitä, miten yhteistyö on tähän mennessä toiminut ja minkälaista se voisi olla.
- ➔ Miten kouluruokailua voitaisiin kehittää sinun mielestäsi kestävämmäksi (taustalla: kestävä kehityksen käsite – sosiaalinen, kulttuurinen, taloudellinen ja ekologinen – ulottuvuudet. Tarkoitus ei ole käsitteestä puhua varsinaisesti vaan toimista, joilla saada se toteutumaan käytännössä.)

Kouluruokailun kasvatukselliset mahdollisuudet ja ruokateemojen yhteydet kestävyyskasvatukseen -teema

Oma rooli kouluruokailussa: miten kokee sen? (varsinaisessa kouluruokailutilanteessa ja työympäristönä)

Osallistuuko kouluruokailu (ja sen järjestävä henkilökunta) koulun tapahtumiin, teemapäiviin ja -viikkoihin tms. juhliin?

- ➔ Jos osallistuu, millä tavoin? Miten teemat on näkyneet teidän työssänne? Oletko päässeet suunnitteluun mukaan? Millä tavoin?

Uusimmassa kouluruokailusuosituksessa kuvaillaan, että kouluruokailu voi toimia koulun monialaisena oppimiskokonaisuutena. (olisi esim. jokin yhdistävä teema, jota eri oppiaineissa käsitellään eri näkökulmista, esim. ruokateema). Millainen oppimiskokonaisuus se voisi mielestäsi olla?

Voisiko kouluruokailua kehittää kestävämmäksi/ huomioimaan kestävä kehityksen monipuolisemmin?

- Miten sinun mielestäsi kouluruokailua voisi kehittää kestävämmäksi? Mitä keinoja tähän olisi?
- Miten kestävä kehitys voisi havainnollistua ruoan kautta?
- Voisiko kestävyysnäkökulma toimia oppiaineille, joissa ei juuri käsitellä ruoka-aiheita, toimia tulokulmana ruoka-aiheiseen oppimiskokonaisuuteen?

(Aineenopettajien tieteidenvälinen yhteistyö) ja yhteistyö ruokapalveluhenkilöstön kanssa -teema:

Suunnitellaanko/kehitetäänkö kouluruokailua yhteistyössä koko koulun henkilökunnan tai jonkinlaisen ruokatoimikunnan avulla?

- Jos kyllä, niin millaista yhteistyö on? Miten on toteutunut? (Kouluruokaraati tms?)
- Keitä muita on mukana? Koulun opettajia? Kuinka usein he tapaavat?
- Mitä tapaamisissa tehdään? Mistä keskustellaan? Mikä on ollut onnistunutta?
- Jos ei, olisiko kiinnostusta yhteistyön tekemiseen/osallistua koulun teemapäiviin/juhliin?
- Mikä ei ole toiminut? Onko yhteistyölle esteitä ja jos on niin mitä? Mitä keinoja ehdottaisitte esteiden poistamiseksi/vähentämiseksi?

Kestävä kehitys ja kestävyyskasvatus -teema

Oma määritelmä kestävästä kehityksestä?

Näkyykö kestävyuden huomioiminen jotenkin omassa arjessasi ja arvomaailmassasi?

(Mistä hankit/saat tietoa kestävästä kehityksestä?)

Jos koulussa olisi suunnitteilla yhteisprojekti, jossa ruokaa tarkasteltaisiin kestävän kehityksen näkökulmasta:

- Olisitko kiinnostunut itse osallistumaan tällaiseen projektiin itse? Mitä siinä tehtäisiin?
- Keitä muita projektiin voisi tulla mukaan/mitkä oppiaineet mielestäsi sopisi ja miksi?
- Miten mielestäsi tällainen projekti voisi käytännössä toimia? Käytännön näkökulma, mitä mielestäsi voitaisiin tehdä, mitä mielestäsi ei voida tehdä?

Mikä on mielestäsi kouluruokailun merkitys kestävän tulevaisuuden rakentamisessa? (sosiaalinen, kulttuurinen, taloudellinen ja ekologinen -näkökulmat:

- esimerkit keskustelun tueksi: kouluruokailu sosiaalisena tilanteena, ruokakulttuurit, ruoantuotanto, ruoan ympäristövaikutukset esim. hävikki, luomu ja lähiruoka - näkökulmat esille, jos vastaus jää suppeaksi)