



HELSINGIN YLIOPISTO
HELSINGFORS UNIVERSITET
UNIVERSITY OF HELSINKI

Kotitalousopettajien käsityksiä oppilaan ruoka- suhteen tukemisesta

Helsingin yliopisto
Kasvatustieteiden maisteriohjelma
Kotitalousopettajan opintosuunta
Pro gradu -tutkielma 30op
Kotitaloustiede
Maaliskuu 2021
Noora Laukkanen

Ohjaaja: Minna Autio



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta	Laitos - Institution - Department Opettajankoulutuslaitos	
Tekijä - Författare - Author Noora Laukkanen		
Työn nimi - Arbetets titel Kotitalousopettajien käsityksiä oppilaan ruokasuhteen tukemisesta		
Title Home economics teachers perceptions on supporting pupils' relationship with food		
Oppiaine - Läroämne - Subject Kotitaloustiede		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Minna Autio	Aika - Datum - Month and year Maaliskuu 2021	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 48 s + 3 liitettä
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>Lasten ja nuorten ruokasuhdetta voidaan tukea monipuolisin pedagogisin menetelmin. Aiemmat tutkimukset tukevat näkemystä, että lasten ja nuorten suhtautumista ruokaa kohtaan voidaan tukea myönteisen vuorovaikutuksen avulla sekä ruoan nautinnollisuutta korostamalla. Edellä kuvattua lähestymistapaa voidaan ymmärtää ruokasuhte-käsitteen avulla. Käsitteen ovat kehittäneet Talvia ja Anglé (2018), jotka pyrkivät ohjaamaan kasvattajia toteuttamaan monipuolisesti ruokasuhdetta tukevaa ruoka- ja ravitsemuskasvatusta. Sovellan ruokasuhte-lähestymistapaa kotitalousopettajien näkemyksiin oppilaan ruokasuhteen tukemisessa. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys perustuu ruokakasvatuksen ja ruokaan suhtautumisen tutkimuksiin, joita on toteutettu pääosin ravitsemus- ja kotitaloustieteen aloilla.</p> <p>Tutkimus on toteutettu laadullisin menetelmin. Tutkimusaineisto koostuu kuuden kotitalousopettajan yksilöhaastattelusta, jotka toteutettiin etäyhteyksin. Aineistossa ilmeneviä ruokasuhteen tukemiseen viittaavia ilmauksia analysoitiin ja luokiteltiin teoriasidonnaisen sisälönanalyysin avulla. Analyysin avulla luotiin neljä pääluokkaa, jotka ilmentävät kotitalousopettajien käsityksiä oppilaan ruokasuhteen tukemisesta. Pääluokat ovat oppilaan henkinen tukeminen, positiivisen pedagogiikan hyödyntäminen, turvallisen ilmapiirin luominen oppimisympäristöön sekä tiedon lisääminen ruokailun vaikutuksista.</p> <p>Haastatellut kotitalousopettajat kokevat voivansa tukea oppilaiden ruokasuhdetta moninaisin pedagogisin keinoin. Tutkimustulokset osoittavat kotitalousopettajien pitävän merkityksellisenä sekä opettajan että koko oppilasryhmän toimintaa oppilaan ruokasuhteen tukemisessa. Hyväksyvää ja sallivaa suhtautumista muiden ruokasuhteeseen sekä henkisen tuen tarjoamista odotetaan kaikilta ryhmän osapuolilta, ja opettajan tehtävänä pidetään tähän ohjaamista. Tutkimustulokset antavat viitteitä siitä, että kotitalousopettajat kokevat opettajan pedagogisen kyvykkyyden olevan oppilaan ruokasuhteen tukemisen kannalta jopa opettajan ainedidaktista osaamista olennaisempaa. Jatkotutkimuskohteena voitaisiin selvittää, millä tavoin kotitalousopettajien esittämät pedagogiset työvälineet edistävät oppilaan ruokasuhteen kehittämistä.</p>		
Avainsanat - Nyckelord ruokakasvatus, ruokalukutaito, ruokataju, ruokasuhte, kotitalous		
Keywords food education, food literacy, food sense, food and eating relationship, home economics		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto, keskustakampuksen kirjasto, käyttäytymistieteet / Minerva		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Behavioural Sciences		Laitos - Institution - Department Teacher Education	
Tekijä - Författare - Author Noora Laukkanen			
Työn nimi - Arbetets titel Kotitalousopettajien käsityksiä oppilaan ruokasuhteen tukemisesta			
Title Home economics teachers perceptions on supporting pupils' relationship with food			
Oppiaine - Läroämne - Subject Home economics			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Minna Autio		Aika - Datum - Month and year March 2021	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 48 pp. + 3 appendices
Tiivistelmä - Referat – Abstract <p>Childrens and adolescents relationship with food can be supported in various pedagogical methods. Previous research suggests that childrens and adolescents relationship with food can be supported by positive interaction and by emphasizing the pleasurable aspect of eating. The suggested approach can be understood with food and eating relationship framework. The framework is developed by Talvia and Anglé (2018), whose aim is to guide educators on how to fulfil the food and nutrition educational needs of putting the diverse relationship with food and eating into practice. In this study the food and eating relationship framework is applied to home economics teachers perceptions on supporting pupils' relationship with food. The theoretical framework of this study is based on previous research of food education and attitudes towards food. Previous research takes place on the fields of nutritional science and home economics.</p> <p>A qualitative research was utilized in this study. The data consists of six virtual interviews of home economics teachers. Teachers expressions that are associated with supporting pupils' relationship with food and eating were first separated from the data. The expressions were analysed and categorized with content analysis methods. The analysis yielded four main categories of which represent home economics teachers perceptions on how to support pupils' relationship with food. The main categories are offering mental support for the pupil, utilizing positive pedagogy in teaching, creating a safe atmosphere in the learning environment and increasing pupils' knowledge on the impacts of food and eating.</p> <p>In this study the home economics teachers experience that they can support pupils' relationship with food in various pedagogical means. According to the results, home economics teachers find both teachers and peers contribution being a meaningful part of supporting pupils' relationship with food. Both teachers and peers are expected to accept and allow different relationships with food and eating. The whole group is expected to offer mental support for peers and teachers find guiding pupils towards this as their task. Results suggest that home economics teachers find pedagogical skills even more important than home economics skills when the aim is to support pupils' relationship with food and eating. Area for further research would be how the teachers pedagogical skills promote pupils' relationship with food and eating.</p>			
Avainsanat - Nyckelord ruokakasvatus, ruokalukutaito, ruokataju, ruokasuhte, kotitalous			
Keywords food education, food literacy, food sense, food and eating relationship, home economics			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited City Centre Campus Library/Behavioural Sciences/Minerva			
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information			

Sisällys

1	JOHDANTO	1
2	RUOKAKASVATUS KOTITALOUDEN OPPIAINEEN NÄKÖKULMASTA ..	3
	2.1 Ruokakasvatuksen kehittyminen	3
	2.2 Ruokakasvatus kotitalousopetuksessa	5
	2.3 Ruokalukutaito ja ruokataju.....	7
	2.4 Ruokakasvatuksen pedagogiset keinot	9
3	RUOKASUHDE OSANA RUOKAKASVATUSTA.....	12
	3.1 Näkökulmana ruokasuhte	12
	3.2 Myönteinen suhtautuminen ruokaan.....	15
	3.3 Ruokasuhteen haasteet.....	18
	3.4 Ruokasuhteen tukeminen kotitalousopetuksessa	20
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	22
	4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimusmenetelmä.....	22
	4.2 Aineistonhankintamenetelmä.....	23
	4.3 Tutkimusaineisto.....	26
	4.4 Aineiston analyysi	28
	4.5 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus.....	33
5	KÄSITYKSIÄ OPPILAIDEN RUOKASUHTEEN TUKEMISESTA.....	37
	5.1 Oppilaan henkinen tukeminen	37
	5.2 Positiivisen pedagogiikan hyödyntäminen	39
	5.3 Turvallisen ilmapiirin luominen oppimisympäristöön	41
	5.4 Tiedon lisääminen ruokailun vaikutuksista.....	43
6	JOHTOPÄÄTÖKSET	46
7	LÄHTEET.....	49
	LIITTEET.....	54

TAULUKOT

Taulukko 1. Haastateltavien taustatiedot.	27
Taulukko 2. Esimerkki aineiston pelkistämisestä.	31
Taulukko 3. Esimerkki aineiston ryhmittelystä.....	32
Taulukko 4. Esimerkki aineiston abstrahoinnista.....	32

KUVIOT

Kuvio 1. Talvian ja Anglén (2018) kehittämä ruokasuhteen viitekehys.....	13
--	----

1 Johdanto

Ruokaan liittyvät moninaiset asenteet, uskomukset ja näkemykset ovat jatkuvasti yhteiskunnallisen keskustelun kohteena. Viimeisten vuosien aikana keskusteluun on noussut ruokasuhteen ja kehonkuvan kehittyminen ja niiden kehittämisessä ilmenevät haasteet. Keskustelun myötä näkökulmat ruokasuhteen vahvistamiseksi formaalin ja informaalin opetuksen keinoin on nostettu huomion keskipisteeksi.

Ruokakasvatusta on tutkittu kotitaloustieteessä aktiivisesti ja tutkimuksista on havaittavissa erilaisia lähestymistapoja. Aihetta on tutkittu niin nuorten osallisuuden ja toimijuuden (Janhonen 2016), informaalin ruokakasvatuksen (Kauppinen 2018), monikulttuurisuuden ja kotitalousluokan ilmapiirin (Viljaala 2020) kuin ruokakasvatuksen tulevaisuuden (Sandell ym. 2016) näkökulmistakin. Aiemmat tutkimukset antavat viitteitä siitä, että ruoka- ja ravitsemuskasvatus ei nykyisessä muodossaan riitä ohjaamaan lasten ja nuorten syömiskäyttäytymistä terveyttä edistävään suuntaan (esim. Janhonen & Kauppinen 2017; Jääskeläinen, Mäki, Mölläri & Mäntymaa 2020).

Yhdeksi formaalin ruokakasvatuksen päätavoitteeksi on kirjattu ruokasuhteen kehittyminen (Opetushallitus 2020), jonka toteuttamiseksi kotitaloustieteen, ravitsemustieteen ja psykologian alan tutkijat Talvia ja Anglé (2018) ovat kehittäneet ruokasuhteen käsitteen. Käsite antaa välineitä ohjata kasvattajia toteuttamaan monipuolisesti ruokasuhdetta tukevaa ruoka- ja ravitsemuskasvatusta. Ruokasuhte pyrki vastaamaan syömiskäyttäytymisen muutostarpeeseen auttamalla kasvattajia hahmottamaan, miksi yksin tiedon jakaminen ei riitä muuttamaan lasten ja nuorten syömiskäyttäytymistä (Talvia & Anglé 2018, s. 261).

Vaikka yksilön myönteisen suhtautumisen ruokaa ja syömistä kohtaan on nähty edistävän terveyttä ja hyvinvointia (Satter 2007, s. 143–144), on ruokasuhdetta tai sen vahvistamista tutkittu toistaiseksi niukasti. Aiemmat tutkimukset tukevat näkemystä, että lasten ja nuorten suhtautumista ruokaa kohtaan voidaan tukea

myönteisen vuorovaikutuksen avulla (esim. Lehto ym. 2019) sekä ruoan nautinnollisuutta korostamalla (esim. Yee, Lwin & Ho 2017). Nuorena opitut toimintamallit siirtyvät usein aikuisuuteen (Laska, Larson, Neumark-Sztainer & Story 2011, s. 1150; Story, Neumark-Sztainer & French 2002, s. 40), minkä vuoksi ruokasuhdetta tulee tukea läpi lapsuus- ja nuoruusajan. Nuoret ja nuoret aikuiset ovat herkkiä ruokasuhteen muutoksille, mikä näkyy alttiutena sairastua syömishäiriöihin (Terveystieteiden tutkimuskeskus 2019).

Opetushallitus (2020) esittää aikuisen näyttämän ruokakasvatuksellisen esimerkin ja ohjauksen olevan yläkouluikaiselle yhä merkityksellisempää, minkä vuoksi oppilaiden ruokasuhdetta tulee tukea johdonmukaisesti läpi yläkoulun. Kotitalouden oppitunnit ovat luonteva paikka ruokasuhteen tukemiselle, sillä ruoka ja syöminen ovat osa lähes jokaista oppituntia. Tutkimuksissa on myös havaittu, että oppilaat luottavat kotitalousopettajien esittämään ruokatietoon (Ronto, Ball, Pendergast & Harris 2016, s. 555), mikä lisää kotitalousopettajien toteuttaman ruokakasvatuksen vaikuttavuutta. Kotitalouden oppiaine tarjoaakin mahdollisuuden nuorten tasapainoisen ruokasuhteen tukemiselle.

Tutkielmassani tarkastelen sitä, miten kotitalousopettajat kokevat voivansa tukea yläkouluikaisten oppilaiden ruokasuhteen kehittymistä yläkoulussa. Vaikka nuorten ruokailutottumuksiin vaikuttavat useat yksilön sisäiset ja ulkoiset tekijät (Story ym. 2002, s. 41–42), rajaan tutkimukseni kotitalousopetuksen kontekstiin. Rajaus on perusteltua, sillä ruokakasvatus ja ruokasuhteen tukeminen painottuvat yläkouluissa kotitalouden oppitunneille ja aiheiden käsittely toteutuu kotitalouden oppitunneilla luontevasti osana opetusta. Nojaan ruokasuhteen käsitteen määrittelyssä Talvian ja Anglén (2018) laatimaan ruokasuhteen viitekehykseen, jota täydennän kotitalous- ja ravitsemustieteen alojen tutkimustiedolla.

Yhä useammat tutkijat tarkastelevat ruokakasvatusta ruokasuhteen näkökulmasta. Ruokasuhteen aihepiiriä tutkitaan tällä hetkellä tiittävästi yhdessä suomalaisessa väitöstutkimuksessa ja useassa pro gradu –tutkielmassa (Talvia 2021). Myös kotitaloustieteilijät ovat tunnistaneet kotitalousopetuksen potentiaalisen oppilaiden ruokasuhteen tukemisessa, sillä Itä-Suomen yliopistossa ruokasuhteen aihepiiri on jo otettu osaksi kotitalousopettajaopiskelijoiden opintoja.

2 Ruokakasvatus kotitalouden oppiaineen näkökulmasta

Ruokakasvatusta on tutkittu vilkkaasti viimeisten vuosikymmenten ajan (esim. Janhonen 2016; Kauppinen 2018; Ronto ym. 2016; Sandell ym. 2016). Suomalaisissa peruskouluissa ruokakasvatus painottuu kotitalouden oppitunneille ja ehkä juuri sen takia aihetta on tutkittu Suomessa erityisesti kotitaloustieteen näkökulmasta. Tässä luvussa lähestyn ruokakasvatusta kotitalouden oppiaineen näkökulmasta. Esittelen suomalaisen ruokakasvatuksen kehitystä, sen toteutumista kotitalouden oppiaineessa sekä tutkimukseni kannalta olennaisia ruokakasvatuksen tavoitteita ja pedagogisia välineitä niiden saavuttamiseksi.

2.1 Ruokakasvatuksen kehittyminen

Ruokaan ja syömiseen liittyvä kasvatus painottui pitkään ravitsemuskasvatukseen. Se on saanut alkunsa 1800-luvun lopulla, jolloin sen tavoitteena oli puutos-tautien ehkäisy osana terveyden edistämistyötä. 1900-luvulla huomiota alettiin kiinnittämään myös ruoan ravitsemukseen ja yltäkylläisyyden mukanaan tuomiin haasteisiin. (Janhonen, Mäkelä & Palojoki 2015, s. 107–108.) Ruokakasvatuksen käsite on otettu mukaan ravitsemusterveyden edistämiseen liittyvään keskusteluun vasta viimeisten vuosikymmenten aikana (Janhonen ym. 2015, s. 108–109; Talvia & Anglé 2018, s. 260) ja käsitteen tarkka määrittely on edelleen haastavaa. Käsitteistö on kehitetty alun perin osaksi terveyden edistämistyötä, minkä vuoksi ne noudattavat terveystieteiden terminologian logiikkaa. 2000-luvun aikana ruoka-etuliitteinen käsitteistö on kuitenkin vakiintunut osaksi ruokakasvatuksen tutkimuskenttää.

Ruokakasvatusta on tutkittu kotitaloustieteen saralla runsaasti ja tutkimuksissa huomioidaan ilmiön monitieteisyys. Kotitaloustieteen tutkijat Janhonen ja Kauppinen (2017, s. 1) esittävät ruokakasvatuksen tutkimuksen tarkastelevan ruoanlaittoon ja syömiseen liittyvää kasvatus- ja oppimisprosessia muun muassa kasvatustieteen, ruokasosiologian, ruokakulttuurin tutkimuksen ja kotitaloustieteen näkökulmista. Myös Sandell ym. (2016, s. 21) näkevät ruokakasvatuksen monitieteisenä kokonaisuutena, joka rakentuu useiden tieteenalojen tutkimuksista.

Sandell ym. (2016, s. 21) esittävät ruokakasvatuksen muodostuvan ruokaan, aisteihin, ravitsemukseen, kuluttamiseen, käyttäytymiseen, pedagogiikkaan ja kasvatukseen liittyvien tutkimuserinteiden kautta ja tunnistavat kestävän kehityksen vaikuttavan ruokakasvatuksen kokonaisuuteen niin nyt kuin tulevaisuudessakin.

Kestävä kehitys on alettu yhdistää ruokakasvatukseen viime vuosina yhä laajemmissa määrin (esim. Janhonen ym. 2015, s. 107; Kauppinen 2018, s. 15; Opetushallitus 2020; Sandell ym. 2016, s. 21). Kotitaloustieteen tutkijat Janhonen ym. (2015, s. 107) ehdottavat, että ruokakasvatusta tarkasteltaisiin ravitsemuksen ja kestävyuden lisäksi myös suomalaisen ruokatuotannon ja kansallisen identiteetin kautta. Tällöin ruokakasvatus kannustaisi oppijaa huomioimaan omien valintojen ja toimien vaikutukset mikrotason lisäksi myös meso- ja makrotasoilla, mihin myös nykyisen perusopetuksen opetussuunnitelman (Opetushallitus 2014) voidaan tulkita ohjaavan.

Ruokakasvatus -käsitteen määrittely ei ole yksiselitteistä, sillä eri tutkijat ja viranomaistahot määrittelevän käsitteen erilaisin painotuksin ja eri mittakaavassa. Osa määritelmistä on laajoja ja abstrakteja, kun taas toiset sisältävät yksityiskohtaisia ja konkreettisia toimia. Esimerkiksi Kauppisen (2016, s. 15) väitöstutkimuksessa ruokakasvatus nähdään kokonaisvaltaisena kattokäsitteenä, jonka tehtävänä on edistää kestävien ja ravitsemussuositusten mukaisten ruokatottumusten toteutumista. Opetushallitus (2020) sen sijaan määrittelee ruokakasvatuksen tavoitteet yksityiskohtaisesti ja konkreettisin esimerkein: ruokakasvatuksen päätavoitteita ovat oppilaiden kestävän hyvinvoinnin, ruokasuhteen, vuorovaikutustaitojen sekä hyvien tapojen kehittyminen. Ruokakasvatuksen määrittelyssä on huomioitava myös se, että käsite on verrattain uusi, joten uusia näkökulmia ja lähestymistapoja on muodostunut viimeisten vuosikymmenten aikana runsaasti. Ruokakasvatus -käsitteen elinkaaren toistaiseksi suurimpana muutoksena voidaankin pitää sitä, että ruokakasvatusta ei nähdä enää pelkästään ravitsemukseen painottuvana kasvatus- ja valistustoimintana (Janhonen ym. 2015, s. 107; Priyadsharshini & Carrington 2016, s. 153), vaan siihen kuuluu olennaisesti myös kestävän kehityksen ulottuvuudet (Janhonen ym. 2015, s. 107; Kauppinen 2016, s. 15; Sandell ym. 2016, s. 21).

2.2 Ruokakasvatus kotitalousopetuksessa

Lapsuudessa ja nuoruudessa opittuja käyttäytymismalleja toteutetaan myös aikuisuudessa (Laska ym. 2011, s. 1150; Story ym. 2002, s. 40), minkä vuoksi terveyttä edistävien ruokailutottumusten kehittymistä tulee tukea läpi lapsuuden ja nuoruuden. Suomessa formaalia ruokakasvatusta toteutetaan aktiivisesti niin varhaiskasvatuksessa (Opetushallitus 2016) kuin perusopetuksessakin (Opetushallitus 2014). Perusopetus onkin hyvä väylä väestön ruokailutottumusten tukemiseen, sillä peruskoulun avulla tavoitetaan kaikki suomalaislapset ja -nuoret pitkäksi ajaksi kerrallaan.

Perusopetuksen opetussuunnitelma (Opetushallitus 2014, s. 45–46) velvoittaa, että kaikessa koulun toiminnassa ja eri oppiaineiden opetuksessa huomioidaan kuntien omat ruokakasvatustavoitteet. Ruokakasvatuksen painopisteet ovat eri kouluasteilla erilaiset: alakoulussa ruokakasvatus painottuu kouluruokailuun ja yläkoulussa kotitalouden ja terveystiedon oppitunneille sekä kouluruokailuun. Ohjauksen ja aikuisen antaman mallin merkitys korostuu yläkoulussa entistäkin vahvemmin (Opetushallitus 2020), minkä vuoksi opettajan kannattaa kehittää omaa toimintaansa suuntaan, joka tukee oppilaan tasapainoisten ruokailutottumusten ja ruokaan liittyvien asenteiden kehittymistä. Kotitalouden oppitunnit ovat luonteva ympäristö käsitellä ruokaan liittyviä teemoja, sillä ruoanvalmistus tai ruokapuhe ovat osa lähes jokaista oppituntia. Siitä syystä kotitalousopetuksessa tapahtuvaa ruokakasvatusta voidaan pitää vaikuttavimpana formaalin ruokakasvatuksen toteuttamisväylänä suomalaisissa yläkouluissa. Onkin mielestäni perusteltua, että ruokakasvatusta painotetaan entistä vahvemmin niissä yläkoulun toiminnoissa, joissa ruokakasvatusta voidaan toteuttaa luontevasti osana opetusta.

Kotitalouden oppiaineen avulla vahvistetaan kriittisen tärkeitä arkeen ja ruokaan liittyviä taitoja, joita tarvitsemme läpi elämän. Worsley ym. (2016) tutkivat kahdessa tutkimuksessa kotitalousopetuksen pitkäaikaista vaikuttavuutta australialaisen aikuisväestön keskuudessa. Tutkimuksissa selvitettiin aikuisten ruokaosaamisen yhteyttä aiemmin saatuun kotitalousopetukseen. Tutkimustulokset osoittavat, että nuorena saatu kotitalousopetus lisäsi väestön ruokaosaamista

myös myöhemmällä iällä. (Worsley ym. 2016, s. 934.) Kotitalousopetuksella näyttäisi olevan merkittävä rooli ruokaosaamisen vahvistamisessa niin lyhyellä kuin pitkälläkin aikavälillä.

Kotitalousopettajat nähdään lähes yhtä tärkeinä ruokakasvattajina kuin huoltajat, sillä opettajan esittämään tietoon luotetaan ja hänen toimintaansa mallinnetaan jatkuvasti (Ronto ym. 2016). Ronto ym. (2016, s. 555) haastattelivat tutkimukseen nuoria selvittääkseen, mistä he saavat luotettavaa ruokaan ja ravitsemukseen liittyvää tietoa. Haastattelututkimuksesta kävi ilmi, että ruokaan ja ravitsemukseen liittyvää tietoa opitaan erityisesti vanhemmilta ja sellaisilta opettajilta, jotka opettavat ruokaan liittyviä sisältöjä. Tutkimuksen mukaan oppilaat luottavat erityisen vahvasti kotitalousopettajien jakamaan tietoon ruoasta ja pitävät sitä luotettavana. Tutkimustulokset antavat viitteitä siitä, että kotitalousopettajalla on valta ja vastuu ohjata oppilaiden ruokailua tasapainoiseen suuntaan. Vastaavia tutkimuksia on tehty myös kotitalousopettajien näkökulmasta. Pendergast ja Dewhurst (2012, s. 10) tutkivat kansainvälisessä kyselytutkimuksessaan kotitalousopettajia ja heidän näkemyksiään ruokakasvatusvastuun jakautumisesta eri toimijoiden kesken. Tutkimuksen mukaan kotitalousopettajat kokevat, että suurin ruokakasvatusvastuu on lapsen vanhemmilla ja toiseksi suurin vastuu on lapsen kotitalousopettajalla.

Tutkimukset osoittavat, että sekä kotitalousopettajat (Pendergast & Dewhurst 2012, s. 10) että nuoret itse (Ronto ym. 2016, s. 555) pitävät kotitalousopettajia toiseksi tärkeimpänä ruokaan liittyvän tiedon välittäjänä. Kotitalousopettajien vastuu lasten ja nuorten ruokakasvattajina voi korostua, mikäli vanhempien toteuttama ruokakasvatus on vähäistä ja ruokakasvatuksen toteuttaminen on paljolti koulujen ja oppilaitosten harteille. Ruokaan liittyvää tietoa on saatavilla runsaasti, mutta haasteena on tiedon suodattaminen ja sen kriittinen tulkitseminen. Kotitalousopettajien toteuttamalla ruokakasvatuksella onkin tärkeä tehtävä myös tiedonhankinnan näkökulmasta.

2.3 Ruokalukutaito ja ruokataju

Ruokalukutaito (*food literacy*) ja ruokataju (*food sense*) ovat olennaisia ruokakasvatuksen tavoitekokonaisuuksia, joissa molemmissa huomioidaan muiden muassa oppilaan tietoisuus omista ruokatottumuksistaan sekä hänen kykynsä tunnistaa omia ruokaan liittyviä asenteitaan. Ruokalukutaito ja ruokataju -käsitteet on laadittu terveystieteiden käsitteistön oheen, jossa terveydenlukutaito ja terveystaju -käsitteitä on pidetty vakiintuneina jo pitkään. Ruokatajun käsite on kehitetty 2010-luvulla kritiikiksi suppeana pidetylle ruokalukutaidon käsitteelle. Tässä tutkimuksessa nojaan sekä ruokalukutaidon että ruokatajun tavoitekokonaisuuksiin, sillä kumpikin tavoitekokonaisuus sisältää ruokasuhteeseen olennaisesti liittyviä näkökulmia.

Ruokalukutaito on kehitetty alun perin kritiikiksi suppeaksi koetulle ravitsemuslukutaidon käsitteelle. Siinä missä ravitsemuslukutaito korostaa ruuan ravitsemuksellista näkökulmaa, ruokalukutaito huomioi myös muut ruokaan liittyvät terveyden ja hyvinvoinnin näkökulmat. (Cullen ym. 2015, s. 143; Krause ym. 2018, s. 382). Ruokalukutaito koostuu yksilön kyvystä suhtautua ruokaan myönteisesti, toimia osana ruokasysteemiä, tehdä kestäviä valintoja ja toimia ruokaan liittyvissä tilanteissa (Cullen ym. 2015; Krause ym. 2018). Ruokalukutaidon tavoite erottuu muista ruokakasvatuksen tavoitteista siten, että se huomioi erityisesti ihmisen asenteet ja motivaatiot ruokaa kohtaan. Asenteet ja motivaatiot ruokaa ja syömistä kohtaan ovat olennaisia terveyden edistämiseen vaikuttavia taitoja (Krause ym. 2018, s. 385; Satter 2007, s. 144), ja ne voivat olla yhteydessä myös ruokasuhteen kehittymiseen.

Ruokalukutaitoa on tutkittu ruokakasvatuksen yhteydessä paljon ja sitä pidetään yhtenä keskeisenä käsitteenä ruokakasvatuksen tutkimuksissa (Stjernqvist, Elsborg, Ljungmann, Benn & Høstgaard Bonde 2021, s. 1). Ruokalukutaitoon sisältyvät tiedonhankintataidot, ruoanvalmistukseen liittyvä osaaminen ja kyky tehdä terveyden, ympäristön ja talouden kannalta kestäviä ruokavalintoja (Krause ym. 2018, s. 382). Nämä tavoitteet näyttäytyvät myös opetussuunnitelman (Opetushallitus 2014, s. 438) kotitalouden oppiaineen tavoitteissa. Täsmällisemmin mää-

riteltyinä Krause ym. (2018, s. 387) näkevät ruokalukutaidon kykynä lukea, ymmärtää, arvioida ja koota tietoa ruuasta ja ravitsemuksesta sekä käydä keskustelua saatavilla olevasta tiedosta. Lisäksi ruokalukutaitoon sisältyy kyky reflektoida omia ruoanvalintaperusteitaan ja ymmärtää niiden yhteiskunnallisia vaikutuksia sekä käytännön toimintatapoja, kuten ruuanvalmistuksen ja ruuan ostamisen taidot. Ruokalukutaito -käsitteen vahvuutena pidetään sitä, että se huomioi ihmisen käyttäytymiseen liittyvät tekijät, kuten tietoisuuden, asenteet ja motivaatiot, jotka ovat olennaisia terveyden edistämistä ohjaavia elämäntaitoja (Krause ym. 2018, s. 385–387.) Myös Cullen ym. (2015, s. 143) nostavat ruokalukutaidon määritelmässään yksilön kyvyn suhtautua ruokaan myönteisesti.

Hiljattain kehitetty ruokatajuna käsite kuvaa ruokakasvatuksen tavoitekokonaisuutta laajemmin, kuin aiemmin paljon käytetty ruokalukutaidon käsite. Siten ruokatajua voidaankin pitää kritiikkinä ruokalukutaidon käsitteen rajallisuudelle. Alun perin ruokatajuna käsitteen kehittivät kotitaloustieteilijät Janhonen, Mäkelä ja Palojo (2015), minkä jälkeen käsite on alkanut levitä myös laajempaan käyttöön.

Ruokatajuna on yksi ruokakasvatuksen tavoitekokonaisuuksista ja siinä korostuvat erityisesti kasvatettavan aktiivinen toimijuus, omakohtaisuus ja sosiaalisuus (Janhonen ym. 2015, s. 112). Käsitteen voi tulkita pohjautuvan sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, jossa huomioidaan oppilaan rooli aktiivisena toimijana. Ruokatajuna rakentuu viiden osatavoitteen ympärille: 1. kyky tiedostaa omiin ruokatottumuksiin vaikuttavia tekijöitä, 2. kyky tarkastella ruokaan liittyviä tietoja ja taitoja, 3. kyky ymmärtää ruokaan liittyviä kulttuurisia, sosiaalisia ja arkeen liittyviä merkityksiä, 4. kyky hahmottaa ruokajärjestelmän kokonaisuus ja 5. halu ja rohkeus ottaa ruokaan liittyvä tieto aktiivisesti osaksi omaa toimintaa (Janhonen ym. 2015, s. 112).

Tässä tutkimuksessa keskityn erityisesti yhteen ruokakasvatuksen tavoitteeseen: ruokasuhteen kehittymiseen. Suhtautumisen ruokaan ja syömistä kohtaan voidaan tulkita sisältyvän osaksi ruokalukutaidon ja ruokatajuna tavoitekokonaisuuksia. Ruokalukutaito huomioi oppilaan tietoisuuden hänen omista ruokatottumuksistaan sekä hänen kykynsä tunnistaa omia ruokaan liittyviä asenteitaan, kun taas

ruokatajuun kuuluu oppijan kyky tiedostaa omiin ruokatottumuksiin vaikuttavia tekijöitä. Vaikka uusi ruokatajun käsite on kehitetty kritiikiksi rajalliseksi koetulle ruokalukutaidon käsitteelle, on jo vakiintuneen käsitteen esiin tuominen perusteltua ruokasuhteen aihepiirin tutkimuksessa. Näiden ruokakasvatuksen tavoitteiden saavuttaminen on olennaista tasapainoisen ruokasuhteen kehittymiseksi. Oppilaan ruokasuhteen tukemisella voi olla vaikutuksia myös oppilaan tulevaisuuteen, sillä opittuja käyttäytymismalleja on vaikeampaa muuttaa aikuisuudessa. Tavoitteen saavuttamiseksi on tärkeää, että yläkoulun kotitalousopettajat tiedostavat oman vastuullisen roolinsa ruokasuhteen tukijana ja esimerkin näyttäjänä.

2.4 Ruokakasvatuksen pedagogiset keinot

Ruokakasvatuksen teemojen oppimista voidaan vahvistaa monipuolisten pedagogisten toimintojen avulla. Ruokakasvatuksenkin kannalta olennainen pedagoginen suhde on Kansasen (1993) mukaan opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta, jonka tehtävä on oppimisen tukeminen. Pedagogiseen suhteeseen kuuluu aikuisen ja lapsen välinen persoonallinen ja spontaani suhde, jota ohjaa toiminnan intentionaalinen luonne. Kasvattajan tehtävänä on tulkita lapsen osaamisen tasoa ja kannustaa häntä ottamaan lisää vastuuta toiminnastaan silloin, kun hän on kasvattajan arvion mukaan kykenevä siihen. (Kansanen 1993.)

Kotitaloustieteen tutkija Haverisen (2009) laatima *Johdatus kotitalousopetuksen taitopedagogiikkaan* -teos pohjautuu Kansasen (1993) pedagogisen ajattelun malliin. Haverinen (2009) on tutkinut kotitalousopetuksen taitopedagogiikkaa sekä oppilaan ja opettajan välisen pedagogisen suhteen merkitystä oppimiselle. Teoksesta nousee erityisen vahvasti esiin yksi oppimista vahvistava teema: opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus. Haverisen mukaan (2009, s. 40) kotitalouden oppitunneilla vallitseva ilmapiiri on merkityksellinen osa oppimisprosessia: opettajan on luotava luokkaan vuorovaikutteinen ilmapiiri, jossa oppilas uskaltaa antautua opetukselle, eikä pelkää epäonnistumista. Kotitalousopettajan tehtävänä on vahvistaa oppilaiden itsetuntoa kyvykkyyden kokemusten avulla sekä auttaa rakentamaan käsitystä siitä, millainen toiminta on kannattavaa niin oman arjen kuin yhteiskunnankin kestävyiden kannalta. Tämä toteutuu pedagogisen

vuorovaikutuksen avulla. Tavoite voi olla haastava toteuttaa, sillä yläkouluikäinen nuori ei aina ole vastaanottavainen ulkopuoliselle avulle ja tuelle. Tavoitteen toteutumiseksi on tärkeää, että kotitalousopettaja pystyy ylläpitämään vuorovaikutteista pedagogista suhdetta oppilaaseen, kuuntelemaan häntä, ottamaan hänen ajatuksensa huomioon ja eläytymään hänen maailmaansa. (Haverinen 2009, 25–26.)

Ruokakasvattajan on tärkeää ottaa huomioon pedagogisen suhteen lisäksi myös positiivisen pedagogiikan mukaiset toimintamallit, joiden avulla oppimistuloksia voidaan parantaa. Positiivinen pedagogiikka on saanut alkunsa positiivisen psykologian tutkimuksesta, joka pyrkii ymmärtämään, miten ihmiset saadaan kukoistamaan niin yksilöinä kuin yhdessäkin sekä miten tavoiteltu lopputulos voidaan saavuttaa (Leskisenoja 2017, s. 32–33). Positiivisessa pedagogiikassa sovelletaan positiivisen psykologian menetelmiä opetus- ja kasvatustyöhön (Leskisenoja & Strandberg 2019, s.17). Nimestään huolimatta positiiviseen psykologiaan kuuluvat olennaisesti myös kielteisten tunteiden kokeminen ja niiden käsittely sekä sitkeys niistä selviämiseen Leskisenoja 2017, s. 34).

Myönteisten tunteiden vahvistaminen on tärkeää, sillä ne muodostavat vakaan perustan yksilön kokonaisvaltaiselle hyvinvoinnille. Positiivisen psykologian saralla mainetta niittänyt tutkija Barbara Fredrickson (1998) esittää myönteisten tunteiden kokemisen kerryttävän yksilölle lisää positiivisia vaikutuksia ja tuovan esiin yksilön parhaan potentiaalin. (Leskisenoja 2017, s. 38.) Leskisenoja ja Strandberg (2019, s. 17–18) esittävät positiivisen pedagogiikan täydentävän perinteistä kasvatustoimintaa tukemalla oppilaan hyvinvointia ja vahvistamalla hyviä luonteen taitoja. Tällä tavoin positiivisen pedagogiikan voidaan tulkita tukevan myös perusopetuksen opetussuunnitelman (Opetushallitus 2014) hyvinvoinnin edistämisen tavoitetta.

Koska kielteiset kokemukset ja tunteet jättävät myönteisiä vahvemman jäljen ihmisen muistiin, on tärkeää, että vahvistamme myönteisiä kokemuksia jatkuvasti. Voidaankin todeta, että myönteisten tunteiden korostaminen on tärkeää myös koulumaailmassa (Leskisenoja 2017, s. 40). Huomion kiinnittäminen myönteisiin

kokemuksiin ja tunteisiin rohkaisee kasvattajia toteuttamaan oppilaan emotionaalista hyvinvointia tukevaa opetusta (Leskisenoja 2017, s. 40), mikä on tärkeää paitsi oppilaan saaman henkisen tuen myös hänen koulussa viihtymisensä kannalta.

Seligmanin (2011) kehittämässä PERMA-hyvinvointiteoriassa esitetään konkreettisia keinoja positiivisen pedagogiikan hyödyntämiseksi. PERMA-teoria koostuu viidestä osa-alueesta. Ensimmäinen osa-alue koostuu *myönteisistä tunteista*, jotka luovat perustan yksilön hyvinvoinnille ja oppimiselle. *Sitoutuminen* sen sijaan saa oppijassa aikaan myönteisiä tehtäviin uppoutumisen, mielihyvän ja tavoitteiden saavuttamisen tunteita. Kolmannen osa-alueen, *ihmissuhteiden*, merkitys korostuu myös valtakunnallisen opetussuunnitelman (2014) oppimiskäsityksessä. Ihmissuhteet nähdään PERMA-teoriassa merkittävänä osana positiivista pedagogiikkaa, sillä ne edistävät parhaimmillaan niin fyysistä kuin henkistäkin terveyttä. *Merkityksellisyydellä* tarkoitetaan voimavaralähtöistä ajattelua, joka mahdollistaa vaikeista tilanteista selviämisen ja sinnikkyuden. Viimeisenä osa-alueena on *saavuttaminen*, jolla tarkoitetaan sisäisen motivaation merkitystä onnistumisessa (Seligman 2011).

Toimiva pedagoginen suhde ja positiivinen pedagogiikka voivat edistää ruokakasvatuksen tavoitteiden saavuttamista. Positiiviseen pedagogiikkaan nojaava PERMA-teoria korostaa myönteisten tunteiden vahvistamista sekä henkistä tukemista (Seligman 2011), jotka tukevat oppilaan suhtautumista ruokaan ja syömistä kohtaan. Kuten todettua, luottamukseen ja intentionaalisuuteen nojaava pedagoginen suhde on tärkeä osa kasvatusta, sillä se auttaa kehittämään oppilaan ajattelun taitoja ja toimimaan itsenäisesti. Vuorovaikutteinen pedagoginen suhde edellyttää osapuolten luottamusta toiseen (Haverinen 2009, s. 26). Opetajan ja oppilaan välinen pedagoginen suhde on tärkeä osa kotitalousopetuksen ruokakasvatusta, sillä sen avulla opettaja voi tukea myös sellaisia taitoja tai ominaisuuksia, joiden käsittely vaatii sensitiivisyyttä. Kotitalouden oppitunneilla tällainen sensitiivistä otetta edellyttävä aihepiiri voi olla esimerkiksi oppilaan suhtautuminen ruokaan ja syömiseen, jota nimitän tässä tutkimuksessa ruokasuhteeksi.

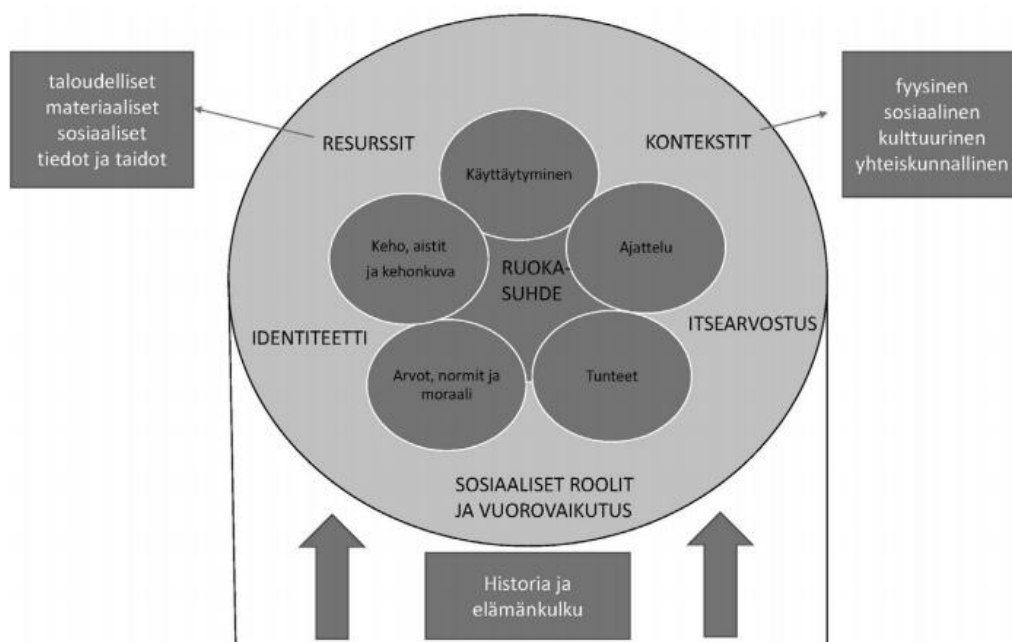
3 Ruokasuhte osana ruokakasvatusta

Suhtautumisen ruokaa ja syömistä kohtaan voidaan tulkita sisältyvän osaksi ruokakulttuurin ja ruokatajunnan tavoitekokonaisuuksia. Yksilön asenteiden ja motivaation ruokaa ja syömistä kohtaan on havaittu olevan yhteydessä yksilön terveyteen (Krause ym. 2018, s. 385; Satter 2007, s. 144), mutta siitä huolimatta lasten ja nuorten suhtautumista ruokaan ja syömiseen on tutkittu niukasti. Viime vuosien aikana suhtautumisesta ruokaan on alettu kuvata ruokasuhteen käsitteen avulla. Tässä tutkimuksessa tarkoitetaan ruokasuhteella yksilön asennetta ja suhtautumista ruokaa kohtaan. Nojaan ruokasuhteen määrittelyssä Talvian ja Anglén (2018) ruokasuhteen viitekehykseen, jossa ruokasuhte nähdään kokonaisvaltaisesti hyvinvointiin vaikuttavana ja siinä huomioidaan myös ruokakasvattajan ja -kasvatettavan välinen vuorovaikutussuhde. Tässä luvussa esittelen suomalaistutkijoiden kehittämän ruokasuhteen viitekehyksen sekä aiempia tutkimuksia, joissa on selvitetty nuorten suhtautumista ruokaan ja syömiseen.

3.1 Näkökulmana ruokasuhte

Ruokaan suhtautumista on alettu vasta hiljattain kuvata ruokasuhte -käsitteen avulla. Opetushallitus (2020) on määritellyt oppilaiden ruokasuhteen kehittymisen yhdeksi perusopetuksen ruokakasvatuksen tavoitteeksi. Samaan aikaan suomalaiset ravitsemukseen, kotitaloustieteeseen ja psykologiaan suuntautuneet tutkijat Talvia ja Anglé (2018) ovat kehittäneet ruokasuhteen viitekehyksen, jonka tarkoitus on tukea kasvattajien toteuttamaa ruoka- ja ravitsemuskasvatustyötä sekä toimia osana syömishäiriöiden ja lihavuuden hoitoa. Ruokasuhteen viitekehyksen tavoitteena on lisätä kasvattajien ymmärrystä syömisestä sekä auttaa toteuttamaan entistä monipuolisempaa ruoka- ja ravitsemuskasvatusta. Viitekehys auttaa kasvatustieteen ammattilaisia hahmottamaan, miksi ruokaan liittyvän tiedon jakaminen ei riitä muuttamaan nuoren syömiskäyttäytymistä. Ruokasuhteen viitekehyyksessä ruokailu nähdään moniulotteisena kokonaisuutena, joka vaikuttaa ihmisen fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen hyvinvointiin. Viitekehys ohjaa suhtautumaan omaan ja muiden ruokailuun uteliaasti, rohkeasti, rehellisesti, hyväksyvästi ja armollisesti. (Talvia & Anglé 2018, s. 262.)

Talvian ja Anglén (2018) kehittämä ruokasuhteen viitekehys koostuu viidestä toisiinsa kytkeytyvästä näkökulmasta (Kuvio 1), joiden avulla ruokasuhdetta tarkastellaan. *Käyttäytymisen näkökulmassa* huomio kiinnittyy syömiseen liittyvään toimintaan: missä syömme, mitä syömme ja miksi syömme. *Ajatusten näkökulma* auttaa tunnistamaan ruokaan liittyviä ajatuksiamme. Ajatusten näkökulma tuokin esiin ruokaan liittyvät uskomukset, luokittelut ja olettamukset, joiden mukaisesti esimerkiksi ruokailutilanteet etenevät. *Tunteiden näkökulma* auttaa meitä tunnistamaan, minkälaisia tunteita ruoka ja ruokailutilanteet meissä herättävät. *Kehon ja aistien näkökulmassa* huomio kiinnittyy ruokaan liittyviin fyysisiin tuntemuksiin, kuten nälän tuntemiseen. Kehon ja aistien näkökulma huomioi myös henkilökohtaisen kehonkuvan vaikutukset syömiseen. *Arvojen ja normien näkökulma* tekee näkyväksi omat ruokaan liittyvät arvomme ja käsityksemme siitä, millaiset ruokailutottumukset ovat yleisesti hyväksytyjä. Ruokasuhteen viitekehys huomioi myös ruokasuhteen kehittymiseen vaikuttavat taustatekijät, kuten yksilön sosiaalisten roolien ja vuorovaikutuksen, identiteetin, resurssien, kontekstien ja itsearvostuksen merkitykset. (Talvia & Anglé 2018, s. 262–263.)



Kuvio 1. Talvian ja Anglén (2018) kehittämä ruokasuhteen viitekehys.

Ruokasuhteen viitekehys ohjaa osin samankaltaiseen toimintaan, kuin ravitsemustieteilijä Satterin (2007) syömisen taito -lähestymistapakin. Molemmissa mallissa pyritään tunnistamaan ruokaan liittyviä tunteita sekä kylläisyyden ja nälän tunteita. Mallit ohjaavat myös tunnistamaan ja säätelemään erilaisia ruokailutilanteita. (Satter 2007, s. 143–144; Talvia & Anglé 2018, s. 263.) Ruokasuhteen viitekehys eroaa Syömisen taito -lähestymistavasta siten, että se on laadittu ruokaja ravitsemuskasvatuksen tueksi kaikille kasvattajille, kun taas syömisen taito -lähestymistapa on suunnattu ravitsemusterapeuttien työn tueksi. Lähestymistavat eroavat toisistaan myös ruokakasvattajan itsetuntemuksen osalta: ruokasuhteen viitekehyksessä ruokakasvattajan omaa ruokasuhdetta pidetään merkityksellisenä tekijänä muiden ruokasuhteen tukemisessa. Myös ruokakasvattajan ja -kasvatettavan välistä vuorovaikutusta pidetään tärkeänä osana kasvatettavan ruokasuhteen muodostumisessa (Talvia & Anglé 2018, s. 263–264). Viitekehysten lisäksi myös muut tutkimukset antavat viitteitä siitä, että kasvattajan ja kasvatettavan välisellä vuorovaikutussuhteella on yhteys ruokasuhteen kehittymiselle (esim. Lehto ym. 2019; Sandell ym. 2016; Yee, Lwin & Ho 2017). Kasvattajan tulee ymmärtää oman toiminnan merkitys kasvatettavan ruokasuhteelle, jotta hän pystyy toimimaan esimerkillisesti ja tukea kasvatettavan myönteistä ruokasuhdetta.

Tässä tutkimuksessa tarkoitan ruokasuhteella ihmisen moniulotteista suhtautumista ruokaan, jolla on seurauksia ihmisen kokonaisvaltaiselle hyvinvoinnille. Tarkastelen ruokasuhdetta Talvian ja Anglén (2018, s. 263–264) määritelmän avulla, jossa huomioidaan myös ruokakasvattajan ja -kasvatettavan välisen vuorovaikutussuhteen merkitys ruokasuhteen muodostumisessa. Ruokasuhteen voi liittää niin ruokalukutaidon kuin ruokatajunkin tavoitekokonaisuuksiin, joissa huomioidaan yksilön kyky tunnistaa ruokaan liittyviä ajatuksiaan. Ruokasuhte on ruokakasvatukseen olennaisesti liittyvä käsite ja se mainitaan myös Opetushallituksen (2020) laatimissa ruokakasvatuksen tavoitteissa.

3.2 Myönteinen suhtautuminen ruokaan

Ruokasuhteen käsitteen hyödyntäminen tutkimuksissa on ollut toistaiseksi vähäistä. Aihepiiriin kytkeytyvää tutkimustyötä on kuitenkin tehty ja erityisesti myönteinen suhtautuminen ruokaan on yksi vilkkaasti tutkituista aihepiireistä. Myönteistä suhtautumista ruokaan on tutkittu aikaisemmin taitavan syömisen (Satter 2007) sekä ruokapuheen (Lehto ym. 2019) näkökulmista. Aikuisen myönteisen suhtautumisen ruokaan on havaittu olevan yhteydessä terveellisempiin ruokailutottumuksiin niin esikoululaisilla (Lehto ym. 2019, s. 1567) kuin aikuisillakin (Satter 2007, s. 144). Nuorten suhtautumista ruokaan ja syömiseen on sivuttu myös kahdessa suomalaisessa väitöstutkimuksessa: kotitaloustieteen alalla Kauppinen (2018) on tutkinut nuorisotaloilla tapahtuvaa ruokakasvatusta ja ravitsemustieteen alalla Tilles-Tirkkonen (2016) on tutkinut oppilaiden syömisen taitoa. Syömisen taitoa lähestytään jälkimmäisessä väitöstutkimuksessa ravitsemuksen, kehonkuvan ja asenteiden kautta.

Ravitsemustieteilijä Satterin (2007) kehittämä Syömisen taito -lähestymistapa (*Eating Competence Model, ecSatter*) auttaa ravitsemusneuvoja ohjaamaan nuoria ja aikuisia kohti tasapainoisempia ruokailutottumuksia. Lähestymistapaan sisältyy ohjauksen lisäksi mittaristo, jota ravitsemustieteilijät voivat hyödyntää työssään. Lähestymistavassa huomioidaan ruokailun kompleksinen luonne, joka koostuu opituista käytösmalleista, sosiaalisista odotuksista, opituista mauista, ruoka-aineista sekä syömiseen kohdistuvista asenteista ja tunteista (Satter 2007, s. 142). Syömisen taito -lähestymistavan mukaan taitavan syöjän tunnistaa neljästä merkistä: taitava syöjä 1. suhtautuu ruokaan ja syömiseen myönteisesti, 2. hyväksyy ruoan, 3. osaa säännellä ruokailujaan ja tunnistaa nälän tunteen sekä 4. pystyy säädellä ja hallita erilaisia ruokailutilanteita. Syömisen taito -lähestymistapa pitää ruokaan suhtautumista olennaisimpana ravitsemusterveyttä edistävänä tekijänä. Positiivinen, itsevarma, rento, mukava ja joustava suhtautuminen ruokaan ja syömiseen edistävät ihmisen kokonaisvaltaista terveyttä. (Satter 2007, s. 143–144.)

Tilles-Tirkkonen (2016) hyödynsi Satterin (2007) Syömisen taito -lähestymistapaa omassa väitöstutkimuksessaan. Väitöstutkimus keskittyy oppilaiden syömisen taitoon, ravitsemuskasvatukseen sekä siihen, miten oppilaan kehonkuva vaikuttaa hänen syömiseensä. Tilles-Tirkkoson (2016, s. 40) tutkimuksessa havaittiin, että syömisen taito, koherenssin tunne ja perheen ruokailutottumukset olivat yhteydessä oppilaan tasapainoisempiin ruokailutottumuksiin. Syömisen taitoa voidaan vahvistaa myös peruskoulun kotitalouden oppitunneilla, mikä edellyttää kotitalousopettajalta ammattitaitoa ja motivaatiota toteuttaa syömisen taitoa vahvistavaa opetusta.

Ruokaan suhtautumista on tutkittu myös suomalaisen päiväkodin kontekstissa, jossa huomio kiinnittyi päiväkodin aikuisen myönteiseen suhtautumiseen ruokaa kohtaan (Lehto ym. 2019). Päiväkodin aikuisen myönteinen suhtautuminen ruokaan ja myönteinen ruokapuhe olivat yhteydessä eskarilaisten korkeampaan kasvien, marjojen ja hedelmien syömiseen (Lehto ym. 2019, s. 1567). Myös Sandell ym. (2016, s. 21) esittävät, että ruokakasvatuksen ja positiivisen ruokapuheen lisääminen ovat toimivia keinoja lasten myönteisten ruokakokemusten lisäämiseksi.

Myös meta-analyysissä havaittiin aikuisen ruokapuheen olevan yhteydessä lapsen ruoankulutukseen. Yeen, Lwinin ja Hon (2017) toteuttamaan meta-analyysiin koottiin kymmenien ruokailuun liittyvien tutkimusten tulokset. Meta-analyysin yksi osio käsittelee ruokailun mallintamista eri ikäisten lasten osalta. Aiheeseen liittyviä tutkimuksia löytyi yhteensä 31 kappaletta ja tutkimuksista on havaittavissa yhteinen konsensus: aikuisen terveellisen ruoan nauttiminen ja ruoan hyvistä ominaisuuksista, kuten sen nautinnollisuudesta ja terveellisyydestä puhuminen ovat yhteydessä lapsen terveelliseen ruoankulutukseen 28 tutkimuksessa. Pelkästään ruoan terveellisyyden kehumisella ei ollut selvää yhteyttä lapsen terveelliseen ruoankulutukseen. (Yee, Lwin & Ho 2017, s. 5–6.)

Meta-analyysin tulokset ovat ruoankulutuksen osalta erittäin kiinnostavia. On huomattava, että ruoan terveellisyyden korostaminen lapsen kuullen ei edistä lapsen terveellistä ruoankulutusta. Sen sijaan ruokailussa tulisi korostaa myös muita ruoan hyviä ominaisuuksia, kuten ruoan tuomaa nautintoa. (Yee, Lwin &

Ho 2017, s. 5–6.) Tulos vahvistaa Janhosen ym. (2015, s. 113) ehdotusta jäsentää ruokakasvatuksen tavoitteet ruokatajuna, joka ottaa huomioon myös ruokailon ja ruoan tuoman nautinnon. Meta-analyysissä havaittiin, että ohjaaminen terveellisten ruokailutottumusten pariin toimii erityisesti vanhempien lasten keskuudessa (Yee, Lwin & Ho 2017, s. 7), mikä antaa viitteitä siitä, että tämäntyyppisen ruokakasvatuksen toteuttaminen kannattaa kohdistaa pienten lasten sijaan vanhempiin lapsiin parhaan vaikutuksen aikaansaamiseksi. Tulos on kiinnostava, sillä useat tutkimustulokset (esim. Laska ym. 2011, s. 1150; Story ym. 2002, s. 40) esittävät ruokatottumusten kehittyvän jo varhaislapsuudessa, minkä vuoksi ruokakasvatuksen toteuttaminen tulee aloittaa mahdollisimman varhaisessa vaiheessa.

Tutkimukset osoittavat, että yksilön suhtautuminen ruokaan ja syömistä kohtaan on merkittävä terveyden edistämiseen vaikuttava tekijä (Krause ym. 2018, s. 385; Satter 2007, s. 144; Tilles-Tirkkonen 2016, s. 6). Nuorten ruokasuhdetta tai sen tukemista ei ole tutkittu suomalaisen kotitalousopetuksen kontekstissa, vaikka ruokakasvatus painottuu yläkouluissa juuri kotitalouden oppitunneille. Ruokaan ja syömiseen suhtautumista ja sen yhteyttä terveellisiin ruokailutottumuksiin on sen sijaan tutkittu myös Suomessa. Suomalaisissa päiväkodeissa toteutetussa tutkimuksessa havaittiin, että aikuisen myönteinen suhtautuminen ruokaan sekä myönteinen ruokapuhe olivat yhteydessä esikoululaisten korkeampaan kasvis-ten, hedelmien ja marjojen nauttimiseen (Lehto ym. 2019, s. 1567). Myös Yeen, Lwinin ja Hon (2017) toteuttamassa meta-analyysissä havaittiin ruoan myönteisten ominaisuuksien korostamisella olevan yhteys lapsen terveelliseen ruoankulutukseen.

Suomalaiseen perusopetuksen opetussuunnitelmaan ei sisälly mainintaa ruokasuhteen tukemisesta tai myönteisestä suhtautumisesta ruoka kohtaan, mutta ruokasuhte kuitenkin mainitaan Opetushallituksen (2020) ruokakasvatuksen tavoitteissa. Myös Satter (2007, s. 143–144) esittää myönteisen suhtautumisen ruokaan edistävän terveyttä. Myönteinen suhtautuminen ruokaan pitää sisällään positiivisen, itsevarman, rennon, mukavan ja joustavan suhtautumisen ruokaan ja syömiseen (Satter 2007, s. 143–144), johon lapsia ja nuoria tulee kannustaa pienestä pitäen.

3.3 Ruokasuhteen haasteet

Siinä missä myönteinen suhtautuminen ruokaa kohtaan on terveyttä edistävää, voi vääristynyt suhtautuminen ruokaan heikentää terveyttä ja altistaa sairauksille. Suhtautumista ruokaan ja syömisen on tutkittu vääristyneen ruokasuhteen näkökulmasta runsaasti. Aihetta on tutkittu erityisesti syömishäiriöiden (esim. Bratman 2017; Lydecker, Riley & Grilo 2018; Dadi & Raevuori 2013) sekä ruoan arvottamisen kautta (esim. Bisogni, Jastran, Seligson & Thompson 2012; Prättälä, 1989). Ruoan arvottamisella tarkoitan tässä sitä, että ruoat jaotellaan hyviin ja huonoihin niiden terveellisyyden ja yleisen hyväksyttävyyden mukaan.

Syömishäiriöt ilmentävät epätervettä ruokasuhdetta. Ne ovat mielenterveyden häiriöitä, jossa sairastuneella on latautunut suhde ruokaan, omaan kehoonsa ja painoonsa. (Dadi & Raevuori 2013, s. 61–62.) Yläkouluikäiset nuoret ovat erityisen alttiita sairastumaan syömishäiriöihin ja suurin osa syömishäiriöistä puhkeaa nuorille ja nuorille aikuisille (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2019). Siksi johdonmukainen ruokasuhteen tukeminen osana ruokakasvatusta voi toimia ennaltaehkäisevänä toimenpiteenä.

Syömishäiriö voi näyttäytyä vähäisenä tai hallitsemattomana syömisenä (Dadi & Raevuori 2013, s. 61–62). Nuorten keskuudessa tyypillisimmät syömishäiriöt ovat ahmimishäiriö (*bulimia nervosa*) ja laihuushäiriö (*anoreksia nervosa*). Ruoka hallitsee ahmimishäiriöstä kärsivän henkilön ajattelua ja johtaa lopulta hallitsemattomaan syömiseen. Syömiseen liittyy myös lihomisen pelko, jota sairastunut pyrkii peittämään oksentamalla. Laihuushäiriöstä kärsivä henkilö pelkää lihomista ja pyrkii välttämään sitä jatkuvalla laihduttamisella. Sekä ahmimishäiriö että laihuushäiriö puhkeavat herkimmin teini-iässä. Ahmimis- ja laihuushäiriön lisäksi on olemassa tarkemmin määrittelemättömien syömishäiriöiden ryhmä (*EDNOS*), johon kuuluu esimerkiksi kohtauksittainen ahmintahäiriö (*BED*). Kohtauksittainen ahmintahäiriö on ylensyömistä, joka ei kuitenkaan johda oksentamiseen. Ahmintahäiriö johtaakin usein ylipainoon ja lihavuuteen. (Dadi & Raevuori 2013, s. 61–62).

Myös ylipaino voi olla epäterveen ruokasuhteen seuraus. Ylipaino on länsimaissa tyypillinen kansantauti ja sen vaikutukset näkyvät myös Suomessa. Ylipaino ja sen aiheuttamat sairaudet johtavat korkean tulotason maiden kuolinsyytilastoja ylivoimaisesti. Yleisimpiä kuolinsyitä korkean tulotason maissa ovat iskeemiset sydänsairaudet, kuten sepelvaltimotaudin aiheuttama hapenpuute (WHO 2018), joka on tyypillinen sairaus ylipainoisten keskuudessa. Suomalaisten keskuudessa ylipaino ja lihavuus näyttäytyvät usein jo nuorena. Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen tilastoraportti suomalaisten lasten ja nuorten lihavuudesta vuonna 2019 osoittaa, että yläkouluikäisistä nuorista suuri osa on ylipainoisia tai lihavia (Jääskeläinen, Mäki, Mölläri & Mäntymaa 2020). Lähes joka kolmas 13-16-vuotias poika ja joka viides tyttö ovat ylipainoisia (Jääskeläinen, Mäki, Mölläri & Mäntymaa 2020).

Nuorten ja aikuisten suhtautumista ruokaan on tutkittu jo pitkään ja tutkimuksista on havaittavissa, että ruoka arvotetaan usein hyviin ja huonoihin valintoihin. Prättälä (1989) tutki nuorten asenteita ruokaa kohtaan jo 1980-luvulla. Hän havaitsi, että nuoret ymmärsivät hyvän ja huonon ruoan erot yhdenmukaisella tavalla ja he söivät tietynlaista ruokaa tietyssä sosiaalisessa kontekstissa (Prättälä 1989, s. 294). Myös Bisogni, Jastran, Seligson ja Thompson (2012) tekivät samansuuntaisia havaintoja tutkimuksessaan: nuorilla on riittävästi tietoa terveellisestä ruokavaliosta, mutta he eivät siitä huolimatta syö terveellisesti, mikäli saavat itse päättää asiasta.

Niin nuoret kuin aikuisetkin tutkittavat jaottelevat ruoat hyväksi ja huonoiksi niiden ravintoarvojen mukaan (Bisogni ym. 2012; Leahy & Wright 2016, s. 234; Prättälä 1989, s. 294). Bisogni ym. (2012) esittävät kirjallisuuskatsauksessaan, että ihmiset myös kokevat syyllisyyttä nauttiessaan huonoiksi tai vääriksi kokemiaan ruokia. Terveellinen ruokavaliio nähdään usein tiukkana kurina ja ruokailun kontrollointina (Bisogni ym. 2012), mikä on Satterin (2007) mallin mukaan kestävä tapa suhtautua ruokaan. Terveellisistä ruokatottumuksista saattaa myös muodostua ongelma, jos liiasta terveellisyydestä tulee pakkomielle (Bratman 2017, s. 381). Tällaista ruokien jaottelua onkin kritisoitu, sillä ne eivät vastaa ruokakasvatuksen tavoitteisiin (Janhonen ym. 2015, s. 114). Ruokien mustavalkoinen jaot-

telu ei ole tarkoituksenmukaista, ja se voi jopa edistää nuoren ongelmallista ruokasuhdetta. Satterin (2007) Syömisen taito -lähestymistapa ja Talvian ja Anglen (2018) ruokasuhteen viitekehys ohjaavat ruokailijaa kohti joustavampia ja hyväksyvämpiä ruokailutottumuksia, minkä voi tulkita toimivan kritiikkinä tälle vastakainasettelulle.

Epäterve ruokasuhte voi altistaa syömishäiriöille (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2019), joiden myötä yli- tai alipainoon sekä psyykkiseen hyvinvointiin liittyvät vaivat voivat kasaantua. Lihavuus ja syömishäiriöt ovat suomalaisten nuorten keskuudessa yleisiä sairauksia ja sairaudenaiheuttajia, joilla on kauaskantoisia seurauksia niin yksilölle itselleen kuin yhteiskunnallekin. Ruokaan liittyvillä ennaltaehkäisevillä toimenpiteillä, kuten ruokasuhteen jatkuvalla tukemisella voidaan edistää yksilön terveyttä ja parhaimmillaan jopa välttää sairastuminen. Ennaltaehkäisevillä terveyden edistämisen toimilla voidaan lisätä nuorten tietoisuutta ruoasta ja syömisestä sekä tukea heidän ruokasuhteitaan niin, että ruokasuhteesta kehittyy joustava ja salliva, mikä tutkitusti edistää terveyttä (Satter 2007, s. 143–144). Epäterve suhtautuminen ruokaan tai omaan kehoon voi laukaista syömishäiriön (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2019), minkä vuoksi ruokasuhteen tukeminen on syytä ottaa tarkastelun kohteeksi. Ruokasuhteen haasteisiin perehtyneissä tutkimuksissa tunnistetaan, että ruokaan suhtautuminen voi vaikuttaa yksilön terveyteen merkittävässä määrin (esim. Bratman 2017; Dadi & Rae-vuori 2013).

3.4 Ruokasuhteen tukeminen kotitalousopetuksessa

Nuorten ruokasuhdetta tai sen tukemista ei ole tutkittu suomalaisen kotitalousopetuksen kontekstissa tiettävästi lainkaan, mutta tutkimukselle on tarvetta. Opetushallituksen (2020) mukaan aikuisen näyttämä esimerkki tulee yläkoulussa yhä tärkeämmäksi, minkä vuoksi opettajan toimintaan tulee kiinnittää yhä enemmän huomiota. Ruokasuhteen viitekehys (Talvia & Anglé 2018, s. 264) ohjaa ruokaja ravitsemusalan ammattilaisia tutkimaan omaa ruokasuhteitaan voidakseen toteuttaa ruokakasvatusta laadukkaasti ja monipuolisesti ruokasuhdetta tukien.

Suomessa on 2010-luvun aikana siirrytty ongelmakeskeisestä varhaisesta puutumuksesta kohti varhaisen tuen ja tunnistamisen puhetapoja (Kallio, Korkiamäki & Häkli 2015, s. 12). Tällä tarkoitetaan sitä, että huomio kiinnitetään myönteisiin asioihin ja niitä pyritään tukemaan entistä tehokkaammin niin myönteisten puhe-
tapojen kuin toiminnankin avulla. Tällainen positiivinen vahvistaminen toimii tutkimusten valossa myös ruokakasvatuksessa. Yee, Lwin ja Ho (2017, s. 5) havaitsivat tutkimuksessaan, että syömiseen pakottaminen tai painostaminen on yhteydessä epäterveellisiin ruokailutottumuksiin. Sen sijaan ruoan myönteisten ominaisuuksien korostaminen ja myönteinen vahvistaminen edistivät tutkimuksessa terveellisiä ruokatottumuksia. Näiden tulosten valossa onkin perusteltua painottaa ruokakasvatuksessa syömisen omaehtoisuutta ja positiivista vahvistamista. Myös Ronton ym. (2016, s. 556) toteuttamassa tutkimuksessa havaittiin samansuuntaisia tuloksia: nuorten myönteinen suhtautuminen ruoanvalmistusta ja terveellistä ruokavaliota kohtaan oli yhteydessä terveellisempiin ruokailutottumuksiin. Myönteistä suhtautumista ruokaa kohtaan voidaan kasvattaa positiivisen pedagogiikan keinoin vahvistaen myönteisiä kokemuksia ruoasta.

Kotitalouden oppitunnit ovat luonteva ympäristö ruokakasvatukselle ja myönteisen ruokasuhteen tukemiselle. Ruokakasvatus voi toimia jopa primääripreventiivisenä terveydenedistämistoimintona. Primääripreventiivisellä terveyden edistämisellä tarkoitetaan terveyden edistämistä ennakoivia toimenpiteitä, eli toimenpiteet kohdistetaan henkilöön silloin, kun sairauden oireita ei vielä ole (Institute for Work and Health 2015, s. 2). Kotitalousopetus voidaan nähdä myös väylänä, jonka kautta voidaan vaikuttaa oppilaan tulevaisuuden ruokatottumuksiin, sillä nuorena opitut ruokaan liittyvät tavat siirtyvät usein aikuisuuteen (Laska ym. 2011, s. 1150; Story ym. 2002, s. 40). Nuoret myös luottavat kotitalousopettajien jakamaan tietoon lähes yhtä paljon kuin omien vanhempiensa jakamaan tietoon (Ronto ym. 2016, s. 555), mikä tekee kotitalousopettajan roolista merkityksellisen myös ruokasuhteen tukemisen näkökulmasta.

4 Tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa esittelen tutkimuksen tavoitteet ja tutkimusprosessin etenemisen. Perustelen samalla valitsemieni toimintatapoja niin aineistonhankinnan, tutkimusmenetelmän kuin analyysimenetelmänkin osalta. Luvun lopussa nostan tarkasteluun tutkimuksen eettisyyteen ja luotettavuuteen vaikuttavia tekijöitä.

4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimusmenetelmä

Tämän tutkimuksen tavoitteena on tarkastella kotitalousopettajien käsityksiä yläkouluikäisen oppilaan ruokasuhteen tukemisesta. Tavoitteena on myös selvittää, millä tavoin yläkoulun kotitalousopettajat kokevat voivansa tukea oppilaan ruokasuhdetta kotitalouden oppitunnilla. Tutkimuksessa ei pyritä arvioimaan kotitalousopettajien toteuttamia toimenpiteitä, joilla he pyrkivät tukemaan oppilaidensa ruokasuhdetta. Tutkin aihetta yläkoulun kotitalousopetuksen kontekstissa, sillä ruokakasvatus painottuu yläkoulussa näille oppitunneille ja se mahdollistaa systemaattisen ruokasuhteen tukemisen opetuksen aikana.

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Millaisia käsityksiä kotitalousopettajilla on oppilaan ruokasuhteen tukemisesta?
2. Millä tavoin kotitalousopettajat kokevat voivansa tukea oppilaiden ruokasuhdetta?

Tutkimus on toteutettu laadullisin menetelmin. Laadullisessa eli kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei pyritä tilastollisiin yleistyksiin. Sen sijaan tavoitteena on kuvata tapahtumaa, ymmärtämään toimintatapoja tai tuottamaan teoreettisesti mielekkäitä tulkintoja tutkittavasta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi 2002, s. 88.) Laadullinen tutkimus soveltuu sellaisten aiheiden tutkimiseen, joista ei ole saatavilla tietoa tai tietoa on hyvin niukasti, ja joiden tuloksia ei pyritä yleistämään (Eskola & Suoranta 2001, s. 65). Laadullisen tutkimuksen tuloksia ei voi myöskään vertailla eri

muuttujien, kuten iän tai sukupuolen suhteen (Alasuutari 2011, s. 38–39). Kotitalousopettajien käsityksiä oppilaan ruokasuhteen tukemisesta ei ole tutkittu aikaisemmin ja siksi laadullisen tutkimusmenetelmän hyödyntäminen on perusteltua. Myös ruokasuhteen käsite ja siihen liittyvät ilmiöt ovat uusia tutkimuksen kohteita, minkä vuoksi laadullinen tutkimusmenetelmä soveltuu aiheen tutkimiseen.

Laadullisessa tutkimuksessa korostuu teoreettisen viitekehyksen merkitys. Tutkimuksen toteutuksen kannalta on välttämätöntä selvittää, mitä tutkittavasta aiheesta jo tiedetään ja esittää tutkimusta ohjaavat metodologiset perusteet. (Tuomi & Sarajärvi 2002, s. 17–18.) Tässä tutkimuksessa teoreettinen viitekehys muodostuu ensimmäisistä ruokasuhteen aihepiirin tutkimuksista sekä muista ruokakasvatukseen kytkeytyvistä tutkimuksista. Aiheen vähäisen tutkimustyön vuoksi koen deduktiivisen päättelyn olevan tässä tutkimuksessa mahdotonta. Tuomen ja Sarajärven (2002, s. 97) mukaan myös puhtaasti induktiivinen teori-anmuodostus on ongelmallista, sillä teorianmuodostusta ei ole mahdollista toteuttaa pelkästään uusien havaintojen perusteella. Kuvaan tämän tutkimuksen teori-anmuodostusta abduktiiviseksi päättelyksi. Abduktiivinen päättely mahdollistaa teorian muodostamisen, mikäli havaintoja tehdään jonkin johtoajatuksen perusteella (Tuomi & Sarajärvi, s. 97). Tässä tutkimuksessa havainnot perustuvat aiemman tutkimustiedon perusteella tehtyihin tuloksiin ja päätelmiin, jotka ohjaavat havaintojen tekemistä.

4.2 Aineistonhankintamenetelmä

Aineisto hankittiin yksilöhaastattelujen avulla, jotka toteutettiin vallitsevan COVID-19-pandemian vuoksi virtuaalisesti Microsoft Teams -yhteyden välityksellä. Teams -etäyhteys toimi haastattelun välineenä hyvin ja sen avulla haastattelu oli mahdollista tallentaa niin äänen kuin kuvankin osalta. Kaikki haastateltavat pitivät kameraansa päällä koko haastattelun ajan, mikä antaa mahdollisuuden myös non-verbaalisen viestinnän tulkitsemiseen tarpeen vaatiessa.

Haastattelu on yksi yleisimmistä laadullisen tutkimuksen aineistonhankintamenetelmistä (Tuomi & Sarajärvi 2002, s. 73). Yksilöhaastattelut soveltuvat käsitysten tutkimiseen hyvin, sillä ihmisen henkilökohtaiset käsitykset saadaan hyvin esiin

kahdenkeskeisessä vuorovaikutustilanteessa. Haastattelututkimuksen etuna on sen joustavuus: kysymyksiä voi tarkentaa, selventää ja väärinkäsityksiä voi oikaista myös haastattelutilanteen aikana (Tuomi & Sarajärvi 2002, s. 75). Tässä tutkimuksessa joustavuuden huomioiminen on mielestäni tärkeää ottaen huomioon sen, että haastattelussa käsiteltävä aihepiiri ei ole välttämättä kaikille haastateltaville tuttu. Omien ajatusten järjestely ja niistä kertominen vaativat aikaa ja stressittömän haastattelu ympäristön. Tästä syystä valitsin haastattelu tavaksi yksilöhaastattelun ja annoin haastateltaville mahdollisuuden valita haastattelu ympäristönsä itse.

Yksilöhaastattelut toteutettiin puolistrukturoituina teemahaastatteluina. Tuomi ja Sarajärvi (2002, s. 73) esittävät, että haastateltavan ja tutkijan välinen keskustelu on luonteva tapa hankkia aineistoa, mikäli tutkimusasetelma ei ole kovin tarkasti strukturoitu. Valitsin haastattelumenetelmäksi puolistrukturoidun teemahaastattelun kahdesta syystä. Ensinnäkin puolistrukturoitu teemahaastattelu mahdollistaa etukäteen suunnitellun kysymyksen asettelun, mikä oli tässä tutkimuksessa huomioitava tarkan rajauksen vuoksi. Tässä tutkimuksessa selvitin kotitalousopettajien käsityksiä oppilaan ruokasuhteen tukemisesta ja pyrin välttämään opettajien omien toimintatapojen selvittämistä ja niiden arvioimista teoriaan peilaten. Puolistrukturoidussa teemahaastattelussa kaikkien haastateltavien kanssa käydään läpi samat teemat ja aihepiirit, mutta kysymysten muotoilu ja niiden järjestys voi vaihdella (Tiittula & Ruusu vuori 2005, s. 11). Puolistrukturoitu haastattelurakenne on tässä tapauksessa perusteltua: tällä haastattelumenetelmällä tutkimuksen rajaus pysyi selkeänä ja haastattelu ei laajentunut liian suureksi kokonaisuudeksi. Koska oletukseni oli, että ruokasuhte on käsitteenä monelle vielä vieras, kysymysten valmistelu helposti ymmärrettävään muotoon oli tarpeen. Toinen syy puolistrukturoidun teemahaastattelun valintaan on se, että halusin jättää tilaa haastatteluista esiin nouseville teemoille. Myös tätä tarvetta puolistrukturoitu teemahaastattelu palvelee hyvin. Puolistrukturoitu teemahaastattelu mahdollistaa sen, että haastateltava voi kertoa käsityksistään laajasti ja tutkija voi esittää lisäkysymyksiä, mikäli kokee sen tarpeelliseksi. Kun kyseessä on laadullinen tutkimus, tutkijan onkin hyvä varautua siihen, että haastatteluista nousee esiin uusia teemoja ja näkökulmia, joita tutkija ei ole osannut odottaa.

Haastateltavat saivat luettavakseen suostumusasiakirjan (Liite 1), jossa esitetyt asiat he hyväksyivät ennen tutkimushaastatteluun osallistumista. Suostumusasiakirjassa esitettiin lisätietoa tutkimuksen tavoitteesta ja toteuttamisesta, vapaaehtoisuudesta, aineiston käsittelystä ja säilyttämisestä sekä tutkittavien yksityisyyden suojaamisesta. Lisäksi asiakirjasta löytyi tutkijan yhteystiedot, jolta voi kysyä lisätietoja aiheesta. Kaikki tutkittavat hyväksyivät suostumusasiakirjan mukaiset toimintatavat ennen haastatteluun osallistumista. Suostumusasiakirjan esittämisellä varmistuin siitä, että tutkimukseen osallistuvilla henkilöillä on riittävästi tietoa tutkimuksen toteuttamisesta. Samalla sain kirjallisen varmistuksen sille, että tutkittavat ovat varmasti lukeneet ja hyväksyneet tutkimuksen toteutukseen liittyvät yksityiskohdat.

Ennen varsinaisen haastattelun aloittamista pyrin rentouttamaan tilannetta keskustelemalla haastateltavien kanssa kevyemmistä aihepiireistä, jotta suurin jännitys raukeaisi. Tämän jälkeen pyysin lupaa haastattelun nauhoittamiseen ja kerroin haastateltaville lyhyesti itsestäni. Ennen varsinaisen haastattelun alkua varmistin, että haastateltavat olivat lukeneet suostumusasiakirjan ja hyväksyneet aineiston käsittelytavat. Kerroin haastateltaville myös haastattelun arvioidun keston ja ohjeistin heitä vastaamaan kysymyksiin laajasti ja kertomaan rehellisesti omista käsityksistään aiheeseen liittyen. Pyrin korostamaan sitä, että kysymyksiin ei ole oikeita tai väärä vastauksia. Ennen haastattelun aloittamista muistutin vielä uudelleen haastateltavia siitä, että he voivat keskeyttää haastattelun missä vaiheessa tahansa, mikäli niin haluavat. Vasta näiden toimien jälkeen siirryimme varsinaiseen tutkimushaastatteluun.

Myös tutkimushaastattelussa (Liite 2) noudatin samantyyppistä runkoa jokaisen haastattelun kohdalla. Kaikilta haastateltavilta kysyttiin suunnitelman mukaiset kysymykset, joita täsmensin tarvittaessa erikseen. Pyrin myös kysymään lisätietoja uusista aihepiireistä, mikäli haastateltavat nostivat sellaisia esiin. Koin lisäkysymysten esittämisen alussa haastavaksi, sillä en halunnut kysyä lisätietoja opettajan omasta toiminnasta, vaikka kaikki haastateltavat toivatkin haastattelussa esiin esimerkkejä omasta toiminnastaan.

Haastattelu alkoi helpoilla kysymyksillä, joilla selvitetään haastateltavan taustaa ja työkokemusta kotitalousopettajana. Kysymysten tarkoituksena on tiedon kartuttamisen lisäksi rentouttaa haastattelutilannetta ja saada haastateltava vastamaan kysymyksiin kattavasti. Seuraavaksi haastattelu eteni laajemmista kysymyksistä yksityiskohtaisempiin. Tämä on Ruusuvuoren ja Tiittulan (2005, s. 55) mukaan toimiva menettelytapa, sillä aluksi esitettävät laajat kysymykset jättävät tilaa haastateltavien omille tavoille kuvailla asiaa. Laajojen kysymysten tai kysymyssarjojen tavoitteena on saada haastateltava kertomaan aiheesta laajasti ja monipuolisesti (Ruusuvuori & Tiittula 2005, s. 55). Tutkimuskysymyksen kannalta olennaisimmat kysymykset esitettiin aluksi sellaisessa muodossa, mikä mahdollistaa laajan vastauksen tuottamisen. Vasta tämän jälkeen esitettiin täsmentäviä tai aihekokonaisuutta pilkkovia kysymyksiä. Haastattelurungon viimeiset kysymykset ovat jäähdyttelykysymyksiä, joiden on tarkoitus olla kevyempiä loppukysymyksiä. Kysymyksen asettelu ja niiden järjestys toimi haastatteluissa pääosin hyvin. Jäähdyttelykysymykset olisivat kuitenkin voineet olla hieman suppeampia ja kevyempiä. Jäähdyttelykysymykset koskivat ruokasuhteen tulevaisuuden näkymiä sekä siihen liittyviä haasteita ja mahdollisuuksia, jotka ovat mielestäni kovin laajoja kokonaisuuksia jäähdyttelykysymyksiksi. Jäähdyttelykysymykset olisi ollut hyvä pilkkoa pienempiin osiin, jotta niihin vastaaminen olisi ollut vähemmän kuormittavaa ja tutkimuksen lopetus olisi ollut kevyempi.

4.3 Tutkimusaineisto

Aineisto koostuu kuuden kotitalousopettajan yksilöhaastattelusta, jotka toteutettiin etäyhteyksin joulukuussa 2020 ja tammikuussa 2021. Haastateltavat löytyivät kotitalousopettajaverkostojen kautta niin sosiaalisesta mediasta kuin tuttavapiiristäkin. Tärkein kriteeri haastateltavien valinnassa oli se, että he työskentelevät tai ovat työskennelleet kotitalousopettajana suomalaisissa yläkouluissa. Haastattelujen kesto vaihtelee n. 35-60 minuutin välillä. Videoitua haastattelumateriaalia kertyi yhteensä lähes viiden tunnin verran, josta litteroitua aineistoa on yhteensä 45 sivua fontilla Times New Roman, fonttikoolla 12 ja rivivälillä 1,5.

Kotitalousopettajaverkostot osoittautuivat hyväksi väyläksi haastateltavien etsimiseen. Ilmoitin sosiaalisen median ryhmissä etsiväni haastateltavia (Liite 3) ja sain nopeasti viestejä kotitalousopettajilta, jotka olivat halukkaita osallistumaan tutkimukseen. Yllättäen muutamassa viestissä kerrottiin kuitenkin myös se, että kiireisen ja kuormittavan ajankohdan vuoksi osallistuminen on haastavaa. Tutkimukseni aihe herätti kuitenkin paljon kiinnostusta ja kyselyitä. Useamman haastateltavan löytäminen osoittautui ennakoituakin haastavammaksi, minkä vuoksi jouduin laajentamaan kriteereitani vielä toisenkin kerran tutkimusprojektin aikana. Lopulta kriteerinä oli, että haastateltavan tuli työskennellä tai olla työskennellyt kotitalousopettajana. Opetuskokemuksen pituus ei ollut kriteerinä haastatteluun valikoitumisessa. Kaikki haastateltavat täyttivät haastatteluun osallistumisen kriteerit selvästi, minkä vuoksi he ovat sopivia henkilöitä kertomaan kotitalousopettajan käsityksiä oppilaan ruokasuhteen tukemisesta.

Haastateltavien anonymiteetin varmistamiseksi ainoastaan haastateltavien työkokemusvuodet kotitalousopettajana sekä opetettavat aineet ilmoitetaan osana tutkimusta (Taulukko 1). Haastateltavien nimet on muutettu koodeiksi H1-H6. Työkokemuksen pituudessa oli paljon vaihtelua: lyhyin työkokemus kotitalousopettajana oli alle vuoden mittainen, kun taas pisin oli yli kymmenen vuoden mittainen. Ennakko-odotukseni oli, että haastatteluun ilmoittautuu pääasiassa kotitalouden ja terveystiedon oppiaineiden opettajia, sillä ruokasuhte -aihepiiri nivoutuu erityisesti näiden oppiaineiden sisältöihin. Oletuksestani poiketen vain kahdella kotitalousopettajalla oli myös terveystiedon opettajan pätevyys.

Taulukko 1. Haastateltavien taustatiedot.

Haastateltavan nimi koodattuna	Työkokemus kotitalousopettajana	Opetettavat aineet
H1	alle 1 vuosi	Kotitalous
H2	yli 10 vuotta	Kotitalous, terveystieto
H3	alle 1 vuosi	Kotitalous
H4	2-3 vuotta	Kotitalous, terveystieto
H5	7-8 vuotta	Kotitalous
H6	4-5 vuotta	Kotitalous

Saturaatiolla eli kylläntymisellä tarkoitetaan tilannetta, jossa tutkimukseen hankittava aineisto alkaa toistaa itseään. Aineiston saturaatio on saavutettu silloin, kun haastateltavat eivät enää tuota tutkimusongelman kannalta uutta tietoa. (Tuomi & Sarajärvi 2002, s. 89.) Lisäaineiston hankkimiseen ei siis ole syytä, mikäli aineistosta ei enää nouse esiin mitään uutta tietoa. Tässä tutkimuksessa varmistuin aineiston riittävydestä jo ennen varsinaisen aineiston analysointivaiheen alettua. Selkeä tutkimuskysymyksen asettelu ja etukäteen valmisteltu puolistrukturoitu teemahaastattelu auttoivat etsimään vastauksia tutkimuskysymyksiini sekä havaitsemaan aineiston saturaatiopisteen. Tuomi ja Sarajärvi (2002, s. 90) esittävät, että saturaatiota ei voida saavuttaa, mikäli tutkija ei tiedä, mitä piirteitä aineistosta tulee etsiä. Tässä tutkimuksessa aloitin aineiston litteroinnin ja aineistoon perehtymisen pikaisesti haastattelujen jälkeen, mikä auttoi tunnistamaan aineiston saturoitumisen. Etsin aineistosta kotitalousopettajia yhdistäviä homogeenisiä piirteitä, joiden perusteella pyrin laatimaan analyysin. Homogeenisten piirteiden tutkimiseen riittääkin Tuomen ja Sarajärven (2002, s. 92) mukaan pienempi aineisto kuin heterogeenisten piirteiden tutkimiseen.

4.4 Aineiston analyysi

Sisällönanalyysi on perusanalyysimenetelmä, jota voidaan käyttää kaikissa laadullisen tutkimuksen perinteissä ja osin myös määrällisessä tutkimuksessa (Tuomi & Sarajärvi 2002, s. 93). Sisällönanalyysin avulla aineisto pyritään tiivistämään ja esittämään selkeästi. Aineiston tiivistäminen ei kuitenkaan saa vähentää sen sisältämää informaatiota. Aineiston analyysi perustuu loogiseen päättelyyn ja tulkintaan, jossa aineisto pilkotaan osiin ja kootaan uudelleen jäsennellyksi kokonaisuudeksi. (Tuomi & Sarajärvi 2002, s. 110.) Moni aineiston analyysimenetelmä perustuu sisällönanalyysiin ja menetelmää voidaan hyödyntää myös osana erilaisia analyysikokonaisuuksia (Tuomi & Sarajärvi 2002, s. 93).

Siinä missä diskurssianalyysi tarkastelee kommunikaatiota todellisuuden rakentamisena, sisällönanalyysi näkee kommunikaation pikemminkin todellisuuden kuvana (Tuomi & Sarajärvi 2002, s. 48). Sisällönanalyysin hyödyntäminen on tässä

tutkimuksessa perusteltua, sillä tutkimuskysymyksiin etsitään vastausta haastattelujen verbaalisesta sisällöstä ja tavoista, joilla haastateltavat muodostavat käsityksiään ja rakentavat todellisuuttaan. Harkitsin käyttäväni aiheen analysointiin fenomenografista analyysiä, joka sekkin soveltuu käsitysten tutkimiseen. Fenomenografinen analyysi soveltuu kuitenkin ensisijaisesti heterogeenisten piirteiden analysointiin, kun taas sisällönanalyysi soveltuu parhaiten homogeenisten piirteiden analyysiin. Siksi koen sen vastaavan parhaiten sitä analyysitarvetta, jota tämän tutkimuksen tutkimusongelman selvittäminen edellyttää.

Hyödynnän tutkimuksen analyysissä teoriasidonnaista eli teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä. Tuomi ja Sarajärvi (2002, s. 98) kuvaavat teoriasidonnaista analyysiä toteamalla, että aineiston analyysi on vahvasti sidoksissa tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen, mutta analyysi ei kuitenkaan pohjautu siihen suoraan. Teoriasidonnaisessa analyysissä aikaisempi tutkimustieto ohjaa analyysia ja voi jopa toimia apuna sen etenemisessä (Tuomi & Sarajärvi 2002, s. 98). Aineiston analyysimuoto ohjaa aineiston analysoinnin lisäksi sen hankintaa sekä tulosten raportointia. Tässä tutkimuksessa teoriasidonnaisuus näyttäytyy jo tutkimuskysymyksen määrittelyssä, sillä tutkimuskysymyksessä esitetty ruokasuhteen käsite pohjautuu tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen. Myös haastattelukysymykset ovat kytköksissä teoreettiseen viitekehykseen, kuitenkin jättäen haastateltaville mahdollisuuden nostaa esiin myös uusia aihepiirejä tai näkökulmia. Tutkimuksessa teoriasidonnaisuus näyttäytyykin teorian ja aineiston välisenä vuoropuheluna, joita yhdistellen tulokset ovat muodostuneet. Teoriasidonnaisuus käy ilmi myös tulosten raportoinnissa, jossa esiin nousevat luokittelut on tuotettu hyödyntäen tutkimukseni teoreettisen viitekehyksen käsitteistöä.

Koska tämän tutkimuksen aihepiiristä, ruokasuhteesta, ei ole saatavilla kattavaa ja yleistettävää teoreettista pohjaa, en pyri testaamaan teoriaa lainkaan. Sen sijaan pyrin kuvaamaan aiheesta muodostettuja käsityksiä sekä avaamaan uusia näkökulmia aiheen suhteen. Nämä tavoitteet ovat tyypillisiä myös teoriasidonnaiselle analyysille (Tuomi & Sarajärvi 2002, s. 98) ja siksi koen sen soveltuvan tämän aineiston analysointiin parhaiten. Nojaan tutkimuksessani abduktiiviseen päättelyyn, joka kuuluu luontaisesti osaksi teoriasidonnaista analyysiä. Teoriasidonnaisen analyysin tarkoituksena on, että aineiston analyysissä näkyy sekä

aineistolähtöisyys että valmiit mallit, joita tutkija yhdistelee ja tuo ilmi erilaisin keinoin. (Tuomi & Sarajärvi 2002, s. 99.)

Aloitin aineiston analyysin jo litterointivaiheessa. Litteroinnissa aineisto pelkistetään eli redusoidaan siten, että haastatteluaineistosta karsitaan pois tutkimuksen kannalta epäolennaiset sisällöt ja vain olennaiset sisällöt litteroidaan. (Tuomi & Sarajärvi 2002, s. 111.) Litteroin haastattelun sisällön manuaalisesti, jotta pääsin tutustumaan aineistoon syvällisemmin heti alussa. Litteroin aineiston mahdollisimman sanatarkasti, sillä lupasin haastateltaville esittämässäni suostumusasiakirjassa poistavani haastattelutallenteet heti litteroinnin jälkeen. En halunnut ottaa riskiä siitä, että litteroinnista jäisi pois jotakin olennaista. Tekstin ymmärrettävyyden vuoksi karsin kuitenkin ylimääräisiä täytesanoja pois aineistosta.

Litteroinnin tarkkuustaso suunnitellaan tutkittavan ilmiön edellyttämällä tavalla. Tutkijan tulee pohtia, minkä tasoinen litterointi auttaa vastaamaan tutkimusongelmaan parhaalla mahdollisella tavalla. (Ruusuvaori 2010, s. 426–427.) Ruusuvaori (2010, s. 424) esittää, että kovin yksityiskohtainen litterointi ei ole tarpeen, mikäli kiinnostus kohdistuu haastattelussa esiin nouseviin asiasisältöihin. Tässä tutkimuksessa huomio kiinnittyi nimenomaan siihen, mitä haastateltavat sanoivat, eikä siihen, miten he asian ilmaisivat. Tästä syystä jätin haastattelujen litteroinnista pois tarkat yksityiskohdat, kuten katseen kohdistamisen tai puheessa ilmevien taukojen pituudet. Videomateriaali olisi mahdollistanut myös non-verbbaalisen viestinnän tulkinnan ja sen litteroinnin, jotka rajasin pois tutkimuksestani, sillä kotitalousopettajien käsitykset käyvät parhaiten ilmi sanallisten ilmausten avulla.

Litteroinnin ja sisältöön perehtymisen jälkeen jatkoin aineiston pelkistämistä valitsemalla siitä tutkimukseni kannalta relevantit analyysiyksiköt eli alkuperäisilmaukset. Alkuperäisilmaus on aineiston osa, joka voi olla esimerkiksi yksittäinen sana, lause, lauseen osa tai useasta lauseesta muodostuva kokonaisuus (Tuomi & Sarajärvi 2002, s. 112). Alleviivasin aineistosta kaikki alkuperäisilmaukset, jotka ovat tutkimuskysymysteni kannalta relevantteja. Osa alkuperäisilmauksista oli yksittäisiä sanoja, kun taas toiset olivat pidempiä tekstipätkiä tai tarinallisia esimerkkejä. Listasin kaikki alkuperäisilmaukset yhteen Excel-tiedostoon, mikä

helpotti niiden jatkokäsittelyä. Alkuperäisilmauksia löytyi aineistosta yhteensä 211 kappaletta, joista jokaiselle laadin pelkistetyn ilmauksen (Taulukko 2). Pelkistetyt ilmaukset koostuvat yhdestä tai useammasta sanasta ja niiden tavoitteena on tiivistää alkuperäisilmauksen sanoma.

Taulukko 2. Esimerkki aineiston pelkistämisestä.

Alkuperäisilmaus	Pelkistetty ilmaus
<i>”Kotitaloustunneillakin se, että niitä iloisia ja onnistumisen kokemuksia nostetaan esiin.”</i>	Myönteisten kokemusten esiin nostaminen
<i>”Ois hirveen tärkeitä et vahvistetaan niitä positiivisia asioita.”</i>	Positiivisen vahvistamisen tärkeys
<i>”Jos oppilas ottaa jonku ruoka-aineen kätte ja tutkii sitä nii kannustaa sit sellasta käytöstä eikä rankase siitä, jos toinen ei halua syödä.”</i>	Myönteisen toiminnan vahvistaminen

Seuraavaksi analyysi eteni aineiston klusterointi- eli ryhmittelyvaiheeseen. Ryhmittelyn avulla pelkistetyistä ilmauksista etsitään samankaltaisuuksia tai eroavaisuuksia kuvaavia piirteitä. (Tuomi & Sarajärvi 2002, s. 112.) Tässä tutkimuksessa tavoitteena on tunnistaa aineiston homogeenisia piirteitä, joten etsin pelkistetyistä ilmauksista samankaltaisuuksia kuvaavia ilmauksia. Samankaltaiset ilmaukset ryhmitellään ja yhdistetään luokaksi ja lopuksi luokka nimetään sen sisältöä kuvaavalla käsitteellä (Tuomi & Sarajärvi 2002, s. 112). Tässä tutkimuksessa käytän aineiston ryhmittelyyn termejä alaluokka, yläluokka ja pääluokka. Taulukossa 3 on kuvattu esimerkkitapaus aineiston ryhmittelystä, jonka avulla aineiston pelkistetyistä ilmauksista muodostetaan alaluokkia.

Taulukko 3. Esimerkki aineiston ryhmittelystä.

Pelkistetty ilmaus	Alaluokka
Myönteisten kokemusten esiin nostaminen	Aiheita lähestytään myönteisten kokemusten kautta
Positiivisen vahvistamisen tärkeys	
Myönteisen toiminnan vahvistaminen	

Aineiston ryhmittelyä seuraa aineiston abstrahointi eli käsitteellistäminen, jota kuvaan taulukossa 4. Abstrahoinnilla pyritään erittelemään aineiston olennainen tieto ja muodostamaan sen pohjalta teoreettisia käsitteitä. Käsitteiden muodostamisessa hyödynnetään alkuperäisilmaisujen ja teoreettisen viitekehyksen käsitteistöä. (Tuomi & Sarajärvi 2002, s. 114.) Muodostin aineiston abstrahointivaiheessa ylä- ja pääluokat aineistosta esiin nousseille teemoille.

Taulukko 4. Esimerkki aineiston abstrahoinnista.

Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
Aiheita lähestytään myönteisten kokemusten kautta	Positiivinen vahvistaminen	Positiivisen pedagogiikan hyödyntäminen
Oppilaita kannustetaan positiivisen vahvistamisen keinoin		
Myönteisiä oppimistilanteita korostetaan	Hyvien asioiden huomioiminen	
Vahvuuksien esiin nostaminen		
Onnistumisten esiin tuominen		

Aineiston abstrahointia voidaan jatkaa myös pääluokkien muodostumisen jälkeen (Tuomi & Sarajärvi 2002, s. 115). Tässä tutkimuksessa pääluokkia muodostui neljä: *oppilaan henkinen tukeminen, positiivisen pedagogiikan hyödyntäminen,*

turvallisen ilmapiirin luominen oppimisympäristöön ja tiedon lisääminen ruokailun vaikutuksista. Pääluokkia yhdistävä luokka on nimeltään kotitalousopettajien käsitteitä yläkouluikäisen oppilaan ruokasuhteen tukemisesta.

4.5 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tieteen eettisenä arvona pidetään riippumattomuuden ja itsenäisyyden tavoitetta sekä uuden tiedon tuottamista. Oletuksena on, että tutkimuksen teossa noudatetaan tiedeyhteisön ja lainsäädännön ylläpitämiä tutkimuseettisiä sääntöjä. (Kuula 2011, s. 25.) Ennen tutkimuksen aloittamista perehdyin Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeisiin (2012), joissa esitellään hyvän tieteellisen käytännön periaatteet. Huomioin ohjeistuksen koko tutkimusprosessini ajan ja ohjeistus auttoi minua muokkaamaan toimintatapojani etukäteen siten, että ne palvelevat tutkimukseni eettisyyttä ja luotettavuutta mahdollisimman hyvin. Pysin raportoimaan tutkimuksen etenemisestä mahdollisimman täsmällisesti ja perustellusti, mikä lisää tutkimukseni läpinäkyvyyttä ja luotettavuutta.

Tutkimukseni eettisyyttä vahvistaa haastateltavien selkeä tiedottaminen tutkimukseni tarkoituksesta ja aineiston käsittelystä. Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2012, s. 6) esittää, että kaikkien tutkimukseen osallistuvien osapuolten tulee olla tietoisia omista vastuistaan, velvollisuuksistaan sekä aineistojen säilyttämisestä ja käyttöä koskevista periaatteista jo ennen tutkimukseen osallistumista. Tässä tutkimuksessa tiedottaminen tapahtui suostumusasiakirjan (Liite 1) avulla. Väärinymmärrysten ja osapuolten oikeusturvan vuoksi esitin tiedot tutkimukseen osallistumisesta kirjallisesti ja edellytin haastateltavilta myös kirjallisen hyväksynnän tutkimukseen osallistumisesta. Suostumusasiakirjan avulla varmistuin siitä, että tutkittavat ovat saaneet riittävästi tietoa omista oikeuksistaan yhtenä tutkimusprosessin osapuolena jo ennen haastattelujen toteuttamista.

Tutkimuksen eettisyyteen liittyy olennaisesti tutkittavien anonymiteetin suojaaminen. Tässä tutkimuksessa aineiston anonymisointi on erittäin tärkeää, sillä haastateltavaksi soveltuvia henkilöitä on Suomessa melko vähän. Kotitalousopettajien

määrä Suomessa on verrattain pieni ja koska etsin haastateltavia myös sosiaalisen median kanavien kautta, jo muutamien tunnistetietojen esittäminen voi vaarantaa tutkittavan anonymiteetin.

Turvasin haastateltavien anonymiteetin aineiston litterointivaiheessa poistamalla tutkimuksen kannalta tarpeettomat tunnistetiedot. Poistin litterointivaiheessa haastatteluaineistosta kaikki suorat tunnistetiedot, kuten haastateltavien henkilötiedot. Kaikki muut henkilötietojen osat poistettiin, paitsi haastateltavien nimet, jotka poistamisen sijaan muutin koodeiksi H1-H6. Epäsuorista tunnistetiedoista säästin litterointiin ainoastaan työkokemuksen keston ja opetettaviin aineisiin liittyvät tiedot, jotka eivät sellaisenaan vaaranna tutkittavan anonymiteettia. Nämä tiedot ovat tutkimukseni kannalta olennaisia tietoja. Aineiston anonymisointi on hyvä tehdä jo litterointivaiheessa, mikäli tunnistetietojen säilyttäminen ei ole aineiston analyysin kannalta välttämätöntä (Kuula 2011, s. 111; Kuula & Tiitinen 2010, s. 452). Laadullisessa tutkimuksessa aineistoa ei tulkita tilastollisin menetelmin vertailemalla esimerkiksi haastateltavien taustamuuttujia toisiinsa, minkä vuoksi päätin poistaa myös nämä tutkimuksen kannalta tarpeettomat tunnistetiedot.

Päätös litteroida koko aineisto oli mielestäni tutkimuksen eettisyyden ja luotettavuuden kannalta perusteltua. Videotallenteen pikaisen poistamisen lisäksi se vaikutti myös litteroitavan aineiston relevanttiuteen. Koko aineiston litteroimalla vältyin siltä, että olisin tulkinnut aineiston tietyt osat relevanteiksi ja valinnut vain ne osat litteroitavaksi, mikä olisi vaikuttanut merkittävästi myös aineiston analyysiin. Tutkijan tehtävänä onkin pohtia, onko hänen oma tulkintansa aineiston relevanttiudesta, tutkimuksellisesta relevanssista tai kulttuurisista odotuksista vaikuttanut tutkimuksen tuloksiin (Ruusuvaori 2010, s. 428). Myös puheen muuttaminen tekstiksi lisää analyysin läpinäkyvyyttä. Aineistonostot auttavat tuomaan aineiston lähelle lukijaa, mikä antaa lukijalle myös mahdollisuuden arvioida tutkimuksen luotettavuutta. Tulkintojen ankkuroiminen aineistoon vahvistaa tällä tavoin tutkimuksen validiteettia (Nikander 2010, s. 432–433.) Tätä tavoitetta mielessä pitäen nostin aineistostani esiin useita ilmauksia, ilmausten analysointitapoja sekä aineistositaatteja.

Haastattelutallenteet poistettiin välittömästi aineiston litteroinnin jälkeen, kuten esitin haastateltaville heidän hyväksymässään suostumusasiakirjassa. Litteroinnin mahdollista täsmentämistä varten haastattelutallenteet olisi ollut järkevää säästää, sillä videon litteraatti ei koskaan ole yhtä kattava kuin itse videotallenne (Ruusuvuori 2010, s. 427). Päätin kuitenkin poistaa videotallenteen heti litteroinnin jälkeen lupaukseni mukaisesti, vaikka olisin voinut myös täsmentää suostumusasiakirjaani ja pyytää siten lupaa videotallenteen säilyttämiseen. Tämä ei kuitenkaan ollut tässä tutkimuksessa tarpeen, sillä tarvitsin litteraattiini ainoastaan haastattelun verbaalisen sisällön.

Anonymiteetin suojaaminen on tärkeää huomioida myös raportointivaiheessa (Tiittula & Ruusuvuori 2005, s. 17). Tunnistetietojen poistaminen ei mielestäni ollut riittävä toimenpide aineiston anonymisointiin ja siksi jouduin pohtimaan myös sitä, millä tavoin hyödynnän aineistositaatteja tulosten raportoinnissa. Muokkasin raportointiin valikoitujen sitaattien kieltä siten, että paikalliset murreerot eivät tulisi liian selkeästi esiin. Osa valituista sitaateista olikin sellaisia, jotka olisivat alkuperäisessä muodossaan voineet antaa viitteitä haastateltavan kotikunnasta. Päätin kuitenkin jättää sitaatteihin sellaisiin murre sanoja, jotka ovat levinneet niin laajalti käyttöön, että kotikunnan selvittäminen on niiden myötä lähes mahdotonta.

Tämän tutkimuksen haastattelua voidaan kuvata sisäpiirihaastatteluksi. Sisäpiirihaastattelussa tutkija toimii osana samaa sosiaalista todellisuutta, jota hän tutkii (Juvonen 2017, s. 398). Tässä tutkimuksessa sisäpiirinä toimii kotitalousopettajat ja heistä muodostunut verkosto, johon itsekkin kuulun. Koen sisäpiirihaastattelun sekä vahvistaneen että heikentäneen tutkimukseni luotettavuutta. Vaikutti siltä, että haastateltavien oli helppo avautua minulle haastattelun aikana, sillä kotitalouden oppiaine tavoitteineen, toimintatapoineen ja tuntisuunnitelmineen on minulle tuttua. Kuitenkin luottamus ja sisäpiiriläisyys sai aikaan sen, että haastateltavat eksyivät välillä aiheesta ja ilmaisivat haluavansa kertoa joitakin ajatuksiaan minulle vasta varsinaisen tutkimushaastattelun jälkeen. Tutkijana aloinkin pohtia sitä, vastasivatko haastateltavat haastattelujen aikana kaiken, mitä ajattelivat vai säästivätkö he osan vastauksistaan haastattelun jälkeisiin hetkiin.

Sisäpiirihaastattelu sai minut pohtimaan myös subjektiivista tutkijan rooliani. Tutkijan on tärkeää tiedostaa, että hänen tekemänsä havainnot eivät ole koskaan täysin objektiivisia. Tutkijan subjektiivinen tulkinta havainnosta vaikuttaa siihen, miten havainnot ymmärretään. (Tuomi & Sarajärvi 2002, s. 19.) Tiedostan, että oma subjektiivisuuteni on voinut vaikuttaa tutkimuksessa esittämiini tulkintoihin. Koen, että sisäpiirihaastatteluissa tutkija voi jopa hyötyä sisäpiiriin kuulumisestaan. Tässä tutkimuksessa koin, että kotitalousopettajana minun oli helpompi samaistua ja ymmärtää kollegojen kuvailemia tilanteita, sillä olen itsekkin kohdannut vastaavia tilanteita kotitalouden oppitunneilla. Tietysti sisäpiirihaastattelun vaarana onkin se, että tutkija tekee tulkintoja myös aineiston ulkopuolelta, mikäli omia kokemuksia on kertynyt runsaasti.

En halunnut selvittää ja arvioida kotitalousopettajien omia toimintatapoja opetus-tilanteessa, mikä on mielestäni eettisesti oikein, mutta samalla se voi seurauksiin horjuttaa tutkimukseni luotettavuutta. Tämän tarkan rajanvedon vuoksi koin haasteelliseksi esittää lisäkysymyksiä haastattelujen aikana. Lisäkysymysten vähyden vuoksi jäinkin pohtimaan sitä, tartuinko haastateltavien esiin nostamiin teemoihin riittävän laajasti vai jäikö haastateltavilta jotakin sanomatta.

Keskeisimmät tutkimukseni luotettavuutta vahvistavat tekijät ovat läpinäkyvä raportointi sekä hyvin perustellut menetelmälliset valinnat. Tein aineiston hankinta- ja analyysimenetelmien valintaa varten kattavan taustatyön varmistuakseni siitä, että ne soveltuvat aiheen tutkimiseen. Tutkimukseni luotettavuutta vahvistaa myös aineiston jatkuva dokumentointi, joka jatkui läpi aineiston analyysin. Kokosin aineistosta esiin nousseet ilmaukset Excel-tiedostoon, jonka avulla niiden jatkokäsittely, säilyttäminen ja oikeellisuuden tarkistaminen oli helppoa. Ilmausten suuren määrän vuoksi jouduinkin tekemään useita tarkistuksia, joissa koin dokumentoinnin olleen eduksi tutkimuksen luotettavuudelle. Näiden toimenpiteiden valossa koin tutkimukseni saavuttaneen eettisyydelle ja luotettavuudelle asetetut tavoitteet.

5 Käsityksiä oppilaiden ruokasuhteen tukemisesta

Analyysin tuloksena syntyi neljä pääluokkaa, joihin kotitalousopettajien käsitykset oppilaiden ruokasuhteen tukemisesta jaetaan. Pääluokat ovat *oppilaan henkinen tukeminen, positiivisen pedagogiikan hyödyntäminen, turvallisen ilmapiirin luominen oppimisympäristöön sekä tiedon lisääminen ruokailun vaikutuksista*. Jokaisessa haastattelussa käytettiin ilmauksia, jotka luokiteltiin näihin pääluokkiin kuuluviksi.

5.1 Oppilaan henkinen tukeminen

Kotitalousopettajat pitävät henkistä tukemista olennaisena toimena oppilaan tasapainoisen ruokasuhteen tukemiselle. Opettajat liittivät henkiseen tukemiseen sensitiivisen vuorovaikutuksen, oppilaan ajatusten kuuntelemisen ja kotitalousopettajan läsnäolon.

Kotitalousopettajat pitävät oppilaan ja opettajan välistä vuorovaikutusta merkityksellisenä henkisen tukemisen välineenä. Aineistossa korostuu vuorovaikutuksen sensitiivinen luonne, joka on opettajien mukaan huomioitava erityisesti silloin, kun keskustelun aiheena ovat erilaiset ruokasuhteet. Kotitalousopettajat pitävät oppiaineensa yhtenä vahvuutena sitä, että opettajan on mahdollista käydä keskustelemassa jokaisen oppilaan kanssa henkilökohtaisesti oppitunnin aikana. Kotitalousopettajat kokevat, että opettajan ja oppilaan kahdenkeskinen vuorovaikutus on helpompaa toteuttaa kotitalouden oppitunneilla kuin useimmilla muilla oppitunneilla.

Vuorovaikutuksen tärkeys nousee esiin säännönmukaisesti läpi aineiston. Aineistosta nousee esiin myös oppilaantuntemuksen merkitys ruokasuhteen tukemisessa. Opettajan tulee olla jatkuvasti läsnä ja valpas havaitakseen oppilaat, joilla voi olla haasteita ruokasuhteensa kanssa. Tällaisia oppilaita tulee lähestyä sensitiivisen ja henkilökohtaisen vuorovaikutuksen avulla. Kotitalouden oppitunneilla opettajalla on mahdollisuus kohdistaa vuorovaikutusta oppilaille, jotka kaipaavat enemmän ohjausta, tukea tai ymmärrystä ruokasuhteensa kanssa:

”Sit ku sä meet oppilaiden keskelle pyörimään ja jutteleen ja näyttämään, niin siinä kaikki ei kuule mitä sä puhut muille. Sillä tavalla sä pystyt valita ne oppilaat, joille haluat kohdistaa tämmöistä vuorovaikutusta ja lähestyt sit niitä henkilökohtaisemmin.” (H3)

Kotitalousopettajat pitävät oppilaan kuuntelemista olennaisena osana oppilaan ruokasuhteen tukemista. Kuuntelu on tärkeää myös pedagogisen suhteen saavuttamisen ja sen ylläpitämisen kannalta. Haverinen (2009, s. 25–26) esittää, että kotitalousopettajan tulee aktiivisesti ylläpitää pedagogista suhdettaan oppilaaseen. Oppilasta tulee kuunnella ja ottaa hänen ajatuksensa huomioon. On tärkeää, että kotitalousopettaja pyrkii eläytymään myös oppilaan maailmaan. (Haverinen 2009, s. 25–26.)

Aineistosta nousee esiin oppilaan kuuntelemisen merkitys osana ruokasuhteen tukemista. Myös ruokaan liittyvien tausta-ajatusten kuunteleminen nähdään tärkeänä. Kotitalousopettajat kuvasivat oppilaan ajatusten kuuntelun olevan tärkeää etenkin, kun kyseessä on ruokaan ja syömiseen liittyviä kysymyksiä:

”Et kuuntelee oppilaan mielipidettä asiasta ja huomioi ne.” (H1)

”Kannatan avoimuutta ja avointa keskustelua. Ja pitää kuunnella sitä nuoren mielipidettä myöskin, että mitä mieltä hän on ja mihin hän pohjaa käsityksensä.” (H2)

Kotitalousopettajat pitävät ruokasuhteen kehittymisen kannalta tärkeänä, että opettaja on aidosti läsnä koko kotitalouden oppitunnin ajan. Läsnäolo auttaa myös hakeutumaan aktiivisesti keskusteluyhteyteen oppilaan kanssa:

”On tärkeää olla itse läsnä siinä tilanteessa. Tarkkailla, keskustella ja käydä kaikkien luona.” (H2)

Kotitalousopettajien käsitykset oppilaan henkisen tukemisen tärkeydestä ovat linjassa myös aiempien tutkimustulosten kanssa. Henkisen tuen tematiikka nousee esiin myös Talvian ja Anglén (2018, s. 263–264) toteuttamassa ruokasuhteen viitekehyksessä. Erityisesti pedagogista suhdetta ja siinä ilmenevää vuorovaikutusta pidetään merkityksellisenä tekijänä oppijan ruokasuhteen kehittymiselle (Talvia & Anglé 2018, s. 263–264). Myös muut tutkimukset antavat viitteitä siitä, että kasvattajan ja kasvatettavan välisellä vuorovaikutussuhteella voi olla yhteys

ruokasuhteen kehittymiseen (esim. Lehto ym. 2019; Sandell ym. 2016; Yee, Lwin & Ho 2017).

Kasvattajan oman ruokasuhteen merkitys oppilaan henkiselle tukemiselle ei noussut keskeiseksi, vaikka ruokasuhteen viitekehyksessä kasvattajan oman ruokasuhteen tunnistamista pidetään tärkeänä osana oppijan ruokasuhteen tukemista (Talvia & Anglé 2018, s. 264). Yksi haastateltavista kuvasi tapoja, joiden avulla kasvattaja voisi tuoda esiin myös omaa ruokasuhdettaan. Haasteltava piti merkityksellisenä sitä, että opettaja osoittaa olevansa inhimillinen ruokailija, eikä itsekään noudata ravitsemussuosituksia kirjaimellisesti. Muutamissa haastatteluissa kävi myös ilmi se, että opettajan tulee miettiä tarkkaan, miten ilmaisee ruokaan ja syömiseen liittyvät kommenttinsa. Opettajan oma ruokasuhte voi käydä ilmi epäsuorasti myös asenteellisten ilmauksien kautta, minkä vuoksi opettaja tulee pohtia tarkkaan omia sanomisiaan.

5.2 Positiivisen pedagogiikan hyödyntäminen

Kotitalousopettajat pitävät positiivista pedagogiikkaa merkityksellisenä toimintatapana oppilaan tasapainoisen ruokasuhteen tukemiseksi. Haastatteluissa he toivat ilmi useita positiivisen pedagogiikan näkökulmia, joiden avulla oppilaita voidaan auttaa täyden potentiaalinsa saavuttamisessa sekä kehittymään tasapainoisen ruokasuhteen omaaviksi ruokailijoiksi. Aineistosta selviää, että positiivista pedagogiikkaa eivät toteuta pelkästään opettajat itse, vaan opettajat myös kannustavat oppilaitaan nostamaan esiin vertaistensa onnistumisia ja vahvistamaan myönteisiä toimintatapoja.

Positiivinen pedagogiikka nousee aineistossa esiin useissa eri asiayhteyksissä. Kotitalousopettajat pitävät tärkeänä, että opettaja tukee oppilaiden ruokasuhdetta myönteisen vahvistamisen kautta:

”Illoisia ja onnistumisen kokemuksia nostetaan esiin.” (H6)

”Se, et edes ottaa jonku ruoka-aineen käteen ja tutkii sitä, niin kannustaa sit sellasta käytöstä, eikä rankase siitä, jos toinen ei halua syödä.” (H5)

Tällainen kyvykkyyden kokemusten esiin nostaminen ja niiden vahvistaminen onkin yksi tärkeimmistä kotitalousopettajan tehtävistä (Haverinen 2009, s. 25–26) ja sillä voi tukea myös oppilaan ruokasuhteen kehittymistä. Kyvykkyyden kokemusten vahvistamisen puolesta puhuu myös positiivinen pedagogiikka, johon kuuluu olennaisesti myönteisten kokemusten ja tunteiden korostaminen (Leskisenoja 2017, s. 38).

Aineistosta nousee esiin vertaisten antaman palautteen merkitys nuorille. Vertaisten ajatukset ja heiltä saatu palaute vaikuttaa yläkouluikäiseen nuoreen usein vahvemmin, kuin opettajan antama palaute. Siksi myös oppilaiden toisilleen toteuttaman positiivisen vahvistamisen merkitys korostuu. Opettajat tunnistavat, että oppilaat kokevat vertaispalautteen merkityksellisenä:

”Oppilaiden keskinäinen suhtautuminen toisiinsa ja puhe on tosi tärkeitä. Et kannustetaan kaveria ja puhutaan kannustavasti.” (H6)

Positiivisen pedagogiikan merkitys nousi aineistosta esiin myös käänteisesti. Kotitalousopettajat tunnistavat, että ruokasuhteeseen liittyvissä asioissa opetuksen tulee olla sensitiivistä ja oppilasta kannustavaa, jotta oppilas pääsee tutustumaan ruokasuhteeseensa tuetusti ollessaan itse siihen valmis. Kielteisten kokemusten on havaittu jättävän myönteisiä vahvemman jäljen oppijan muistiin (Leskisenoja 2017, s. 40), minkä myös tutkimuksen kotitalousopettajat tunnistavat.

Samansuuntaisesti Yee, Lwin ja Ho (2017, s. 5) havaitsivat tutkimuksessaan, että syömiseen pakottaminen tai painostaminen on yhteydessä epäterveellisiin ruokailutottumuksiin. Sen sijaan ruoan myönteisten ominaisuuksien korostaminen ja myönteinen vahvistaminen edistivät tutkimuksessa terveellisiä ruokatottumuksia. Kotitalousopettajat nostivat esiin, miten pakottamisesta voitaisiin siirtyä kohti positiivisen pedagogiikan mukaisia toimintatapoja:

”Ei pakoteta ketään syömään mitään, vaan ennemminki kehutaan oppilaita siitä, et jos ne on rohkeesti kokeillu jotain uusia makuja tai ruokia.” (H1)

Positiivisen pedagogiikan tematiikan vahva esiin nouseminen on kiinnostavaa, sillä se ei ole merkittävässä roolissa Talvian ja Anglén (2018) ruokasuhteen viitekehityksessä. Vaikka viitekehitys on tuotettu ruoka- ja ravitsemuskasvattajien työn tueksi, siinä ei oteta kantaa pedagogisiin valintoihin. Positiivinen pedagogiikka nähdään tutkimuskentällä hyvinvointia ja hyvän luonteen taitojen edistäjänä, joka täydentää perinteistä kasvatustoimintaa (Leskisenoja & Strandberg 2019, s. 17–18). Tutkimus antaa viitteitä siitä, että kotitalousopettajat näkevät ruokasuhteen tukemisen osana hyvinvointia tukevaa kasvatustoimintaa sen sijaan, että ruokasuhteen vahvistaminen koettaisiin osana kotitalouden oppiaineen tavoitteita.

5.3 Turvallisen ilmapiirin luominen oppimisympäristöön

Kotitalousopettajat kokevat oppimisympäristön turvallisen ilmapiirin tukevan oppilaan ruokasuhdetta. Turvallisella ilmapiirillä tarkoitetaan tässä yhteydessä luottamukseen, sallivuuteen ja hyväksytyksi tuleminen tunteisiin, jotka auttavat oppilasta toimimaan rohkeasti omana itsenään. Turvalliseen ilmapiiriin liitetään hyväksyvä suhtautuminen omaan ja muiden syömiseen, ruokailutottumuksiin ja maku-mieltymyksiin.

Kotitalousopettajat kokevat voivansa lisätä oppituntien turvallisuuden tunnetta korostamalla oppilaiden kuullen ruokasuhteen henkilökohtaista luonnetta. Henkilökohtaisuudella tarkoitetaan sitä, että jokaisella on omanlaisensa suhtautuminen ruokaan ja kaikki suhtautumistavat ovat hyväksyttäviä. Kotitalousopettaja voi lisätä turvallisuuden tunnetta omalla esimerkillään ja korostamalla hyväksyvää suhtautumista omaan ja muiden ruokailuun. Opettajat pitävät tärkeänä, että sekä opettaja että oppilaat suhtautuvat toistensa syömiseen kannustavasti ja hyväksyen:

”Et tuodaan ilmi, et ruokaan liittyvät mieltymykset on mielipideasioita ja kaikilla on ne omat ajatukset tästä. Et puhuis ruoasta kannustavasti ja hyväksyen.” (H1)

”Opettajan tehtävänä on tuoda esiin sellasta monipuolista näkemystä ja keskustelua siitä, et millasia ruokasuhteita on olemassa. Ja et kaikki valinnat on hyväksytyjä ja niistä voi keskustella.” (H5)

Kotitalousopettajat pitävät tärkeänä sitä, että oppilaita ei pakoteta maistamaan ruokia vasten tahtoaan. Useampi haastateltava nosti esiin myös varoittavia esimerkkitaapauksia siitä, kun oppilas on pakotettu syömään inhokkiruokaansa. Aineistosta nousee esiin oppilaan omaehtoisen syömisen merkitys ruokasuhteen kehittymiselle. Uusien makujen kokeileminen tulee opettajien mukaan lähteä aina oppilaasta itsestään. Toiminnan omaehtoinen muuttaminen on myös yksi vakiintuneimmista terveyskäyttäytymisen edistämisen menetelmistä (Talvia & Anglé 2018, s. 262) ja omaehtoisuus nousee esiin myös tämän tutkimuksen aineistossa.

Aineistosta nousee esiin, että kotitalousopettajan tehtävänä on toimintaan pakottamisen sijaan luoda oppimisympäristöön kannustava ilmapiiri. Tällöin jokainen oppilas voi kokeilla uusia makuelämyksiä omaan tahtiinsa. Tarvittaessa opettaja ja muut oppilaat tarjoavat myös tukeaan:

”Me ei pakoteta maistamaan. Kannustamme siihen, mutta emme pakota syömään.” (H6)

”Käyn kysymässä et miten ruoka on onnistunu ja miltä maistuu, ja oppilaat saa kertoa. Jos he ei tykkää, niin se on ihan ok. Et se ei oo se asia mitä mä arvioin.” (H6)

Turvallisen ilmapiirin luominen oppimisympäristöön edellyttää opettajan ja oppilaan välistä toimivaa pedagogista suhdetta. Kotitalousopettajan tehtävänä on auttaa rakentamaan luokkaan vuorovaikutteista ilmapiiriä, jossa oppilas uskaltaa antaa tautua opetukselle sen sijaan, että hän pelkäisi epäonnistumista. (Haverinen 2009, s. 40.) Tämä edellyttää, että opettaja ohjaa myös oppilaitaan toimimaan kannustavasti ja hyväksyvästi.

Tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, että kotitalousopettajat tunnistavat turvalliseen ilmapiiriin perustuvan oppimisympäristön merkityksen ruokasuhteen tukemiselle, mikä on linjassa aiemman tutkimustiedon kanssa. Oppimisympäristön ilmapiiriin toimivan tärkeänä osana opettajan ja oppilaan välistä hyvää suhdetta (Lee & Mak 2018; Leskisenoja & Strandberg 2019, s. 19). Oppitunnin myönteinen ilmapiiri nostaa myös oppilaan motivaatiota ja itsevarmuutta toimia omana itsenään (Lee & Mak 2018). Tässä tutkimuksessa kotitalousopettajat nostavat esiin myös esimerkkejä keinoista, joiden avulla turvallista ilmapiiriä voidaan rakentaa. Kotitalousopettajat ovat yhtä mieltä siitä, että koko luokan toteuttama kannustava, salliva ja ruoan myönteisiä piirteitä korostava ruokapuhe edistää oppilaiden ruokasuhdetta.

Kotitalousopettajien käsitykset turvallisesta ilmapiiristä osana oppimisympäristöä ovat linjassa myös ruokasuhteen viitekehyyksen kanssa. Viitekehys ohjaa suhtautumaan omaan ja muiden ruokailuun uteliaasti, rehellisesti, hyväksyvästi ja armollisesti (Talvia & Anglé 2018, s. 262). Aineistosta käy ilmi, että kotitalousopettajat tunnistavat hyväksyvän suhtautumisen olevan merkityksellistä tasapainoisen ruokasuhteen kehittymiselle.

5.4 Tiedon lisääminen ruokailun vaikutuksista

Kotitalousopettajat pitävät tärkeänä, että oppilailla on riittävästi tietoa ruokailun vaikutuksista ihmisen fyysiseen, psyykkiseen ja henkiseen hyvinvointiin. Riittävän tietopohjan rakentaminen on opettajien mielestä olennaista myös tasapainoisen ruokasuhteen kehittymiselle. Opettajat pitävät tärkeänä, että kotitalousopetuksessa oppilasta herätellään pohtimaan hänen ruokaan liittyviä asenteitaan, toimintatapojaan ja uskomuksiaan kriittisesti.

Aineistosta selviää, että kotitalousopettajat pitävät ruokailua monipuolisena terveyttä ja hyvinvointia edistävänä tekijänä. Ruoka nähdään fyysisen terveyden tukemisessa niin polttoaineena kuin nautintonakin. Opettajat pitävät ruokasuhteen tukemisen kannalta tärkeänä, että he pystyvät oikaisemaan oppilaiden virheellisiä ruokakäsityksiä sekä jakamaan luotettavaa tietoa ruoasta:

”Ja jos oppilailla on sellasia ruokaan liittyviä harhakuvia, nii sellasta faktaan perustuvaa tietoa voi jakaa ja miettiä asiaa yhdessä.” (H5)

”Kotitalousopettaja voi toimia tiedon välittäjänä ja sitä kautta ehkä semmosena asenteen muokkaajana.” (H2)

”Et oppilaalle syntyis semmonen ymmärrys siitä, et mitä se ruoka sisältää. Et sä tarviit tätä kasvamiseen ja polttoaineeksi ja elämiin.” (H5)

Aineistossa korostuu ruokailun merkitys erityisesti psyykkiselle ja sosiaaliselle terveydelle. Opettajat pitävät tärkeänä, että oppilaat ymmärtävät ruoan vaikutukset myös muulle kuin fyysiselle terveydelle:

”Opettaja voi luoda sellasta positiivista fiilistä et on kiva syödä yhdessä ja miettiä et mitä syödään ja millasta se ruoka on ja millasta sitä oli valmistaa ja luoda siihen kiireetöntä tunnelmaa.” (H5)

”Mietitään, et minkälaista hyvää se [ruokailu] tuo. Esimerkiks sosiaaliselle ja psyykkiselle terveydelle. Et vietetään aikaa sen ruoan ääressä.” (H6)

Oppilaiden erilaiset ruokaan liittyvät asenteet, toimintatavat ja uskomukset saavat usein alkunsa kotioloista. Kotitalousopettajat kannustavat oppilaita refleктоimaan omia valintojaan. Opettajat näkevät, että oppilaan kyky perustella valintojaan ja käytöstään voi tukea tasapainoisen ruokasuhteen kehittymistä:

”Semmonen ajatusten ja pohdintojen herättely on tärkeätä. Et aina ne kotoa tulleet opit ei oo ihan parhaita ja sielläki voi olla vääristyneitä kuvia ruokasuhteesta”. (H5)

Ruokaan liittyvän tiedon jakaminen ei tutkimusten mukaan riitä muuttamaan nuoren syömiskäyttäytymistä (Talvia & Anglé 2018, s. 260). Siksi nuorten syömiskäyttäytymistä ja ruokasuhdetta tulee tukea monipuolisin keinoin, eikä pelkästään tietoa lisäämällä. Hyvän ravitsemustietämyksen ja terveellisten ruokatottumusten välillä on havaittu yhteys, mutta yhteys ei ole kovin vahva (Spronk, Cullen, Burdon & O’Connor 2014), ja siksi ruoan ja ruokailun tutkiminen erilaisista näkökulmista käsin onkin perusteltua.

Vaikka oppilaiden hyvinvoinnin tukemisen odotetaan edistävän heidän akateemisten valmiuksien kehittymistä (Leskisenoja & Strandberg 2019, s. 18), ei tämä näkökulma noussut keskeiseksi tässä aineistossa. Sen sijaan aineistosta nousi esiin ruokailun monipuolinen merkitys hyvinvoinnille, joka on tunnistettu myös aiemmissa tutkimuksissa (esim. Satter 2007; Talvia & Anglé 2018). Talvia ja Anglé (2018) ehdottavat tuottamassaan ruokasuhteen viitekehyksessä, että ruokasuhdetta tulisi tukea monipuolisesti eri osa-alueiden kautta. Kotitalousopettajat tunnistavat ruokailun vaikuttavan myös ihmisen psyykkiseen ja sosiaaliseen hyvinvointiin ja samalla he korostavat, että oppilaiden on tärkeää pohtia, mitä hyvää ruokailu tuo heidän omaan elämäänsä.

Talvian ja Anglén (2018, s. 262) esittämä käyttäytymisen näkökulma auttaa tarkastelemaan ja tunnistamaan syömiseen liittyviä toimintoja. Viitekehyksessä esitetyn käyttäytymisen näkökulman tavoitteena onkin herättää pohdintoja siitä, kenen kanssa syömme, mitä syömme ja miksi oikeastaan syömme. Nämä näkökulmat käyvät ilmi myös aineistosta. Kotitalousopettajat pyrkivät johdonmukaisesti tukemaan ruokailun sosiaalista hyvinvointia tukevaa luonnetta.

6 Johtopäätökset

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää kotitalousopettajien käsityksiä yläkouluikäisten oppilaiden ruokasuhteen tukemisesta haastatteleamalla kuutta kotitalousopettajaa. Motivaationi aiheen tutkimiseen heräsi ruokasuhteen ja kehonkuvan kehittymistä käsittelevistä keskusteluista, jotka ovat nousseet vahvasti esiin niin mediassa kuin yhteiskunnallisessa keskustelussakin. Aiheen ajankohtaisuus sekä Talvian ja Anglén (2018) hiljattain tuottama ruokasuhteen viitekehys saivat aikaan innostuksen tutkia aihetta myös kotitaloustieteen näkökulmasta. Ruokasuhteen tukemista ei ole tutkittu kotitalousopetuksen kontekstissa, vaikka kotitalousopetusta pidetäänkin olennaisena väylänä ruokakasvatuksen toteuttamiselle ja ruokasuhteen tukemiselle.

Tässä tutkimuksessa esiteltiin suomalaista ruokakasvatusta ja sen tavoitteita, joista huomio kiinnittyy oppilaan ruokasuhteen tukemiseen. Kotitalousopetuksen merkittävä rooli formaalin ruokakasvatuksen toteuttajana on tunnistettu niin kansallisesti (esim. Opetushallitus 2020) kuin kansainvälisestikin (esim. Ronto ym. 2016). Tutkimuksessa esiteltiin, kuinka myönteinen suhtautuminen ruokaan edistää terveyttä (esim. Krause ym. 2018; Satter 2007; Tilles-Tirkkonen 2016) ja kuinka epäterve ruokasuhte altistaa sairauksille (esim. Bratman 2017; Lydecker, Riley & Grilo 2018; Dadi & Raevuori 2013). Myös tätä tutkimusta varten haastatellut kotitalousopettajat tunnistivat ruokasuhteen merkityksen yksilön terveydelle ja hyvinvoinnille. Kotitalousopettajat pitivät tärkeänä, että ruoasta, syömisestä ja ruokasuhteesta keskustellaan kotitalouden oppitunneilla hyväksyvään ja sallivaan sävyyn, mikä on linjassa aiemman tutkimustiedon kanssa (Satter 2007; Talvia & Anglé 2018).

Ruokasuhteen käsite oli osalle haastateltavista vieras, mikä voi vaikuttaa tutkimustuloksiin. Kuitenkin ruokasuhteeseen kuuluvat sisältöalueet olivat kaikille haastateltaville tuttuja ja niitä oli pohdittu aktiivisesti osana omaa työtä jo ennen tutkimushaastattelua. Tulokset olivat osin yllättäviä, sillä opettajan pedagoginen kyvykkyys nähtiin merkittävänä osana oppilaan ruokasuhteen tukemista.

Tutkimus tuotti uutta tietoa kotitalousopettajien käsityksistä koskien oppilaan ruokasuhteen tukemista. Tutkimustulokset antavat viitteitä siitä, että kotitalousopettajat kokevat opettajan pedagogisen kyvykkyyden olevan oppilaan ruokasuhteen tukemisen kannalta jopa opettajan ainedidaktista osaamista olennaisempaa. Aineistosta nousee esiin pedagogiikan tematiikalle ominaisia piirteitä: opettajat pitävät merkityksellisenä, että he tarjoavat oppilaille henkistä tukea, opettavat positiivisen pedagogiikan keinoin ja luovat luokkaan turvalliseksi koettavan ilmapiirin. Tällainen kasvatuksellinen näkökulma korostuu läpi aineiston. Aiemmat tutkimukset opettajan tarjoamasta henkisestä tuesta ja vuorovaikutuksesta (esim. Haverinen 2009; Kansanen 1993), positiivisen pedagogiikan mukaisesta opetuksesta (esim. Leskisenoja 2017; Leskisenoja & Strandberg 2019; Seligman 2011) sekä myönteisen ilmapiirin merkityksestä oppimiselle (esim. Haverinen 2009; Leskisenoja & Strandberg 2019) ovat samansuuntaisia tutkimustulosten kanssa. On kuitenkin huomattava, että aiemmat tutkimukset pedagogisten menetelmien toimivuudesta eivät kohdistu pelkästään ruokakasvatuksen kontekstiin, vaan kohteena on ollut kasvatus- ja opetustoiminta laajempänä kokonaisuutena.

Myös oppilaiden tiedollisen osaamisen vahvistamista pidettiin tutkimuksessa tärkeänä, mutta sen ei koettu tukevan oppilaan ruokasuhdetta yhtä vahvasti kuin aiemmin mainittujen kasvatuksellisten toimenpiteiden. Tulos tuo uutta tietoa ruokasuhteen tukemisesta, vaikkakin aiemmat tutkimukset antavat viitteitä siitä, että yksin ruokatiedon jakaminen ei ole riittävä toimenpide ruokatottumusten muuttamiseen (Talvia & Anglé 2018, s. 261). Tämä havainto tuo uuden näkökulman myös aiheen jatkotutkimuksiin, joissa voitaisiinkin selvittää, millä tavoin kotitalousopettajien esittämät pedagogiset työvälineet todellisuudessa tukevat oppilaiden ruokasuhdetta.

Tutkimukseni on tietävästi ensimmäinen, jossa tutkitaan kotitalousopettajien käsityksiä ruokasuhteen tukemisesta. Ruokasuhteen tukeminen on yksi ruokakasvatuksen tavoitteista (Opetushallitus 2020) ja yläkoulujen ruokakasvatus painottuu kotitalouden oppitunneille. Yläkouluikäiset nuoret ja nuoret aikuiset ovat myös muuta väestöä alttiimpia sairastumaan erilaisiin syömishäiriöihin (Terveystieteiden tutkimuskeskus ja hyvinvoinnin laitos 2019) ja aikuisen esimerkin merkitys korostuu yläkoululaisten keskuudessa (Opetushallitus 2020). Siitä syystä on perusteltua selvittää, miten

kotitalousopettajat näkevät oppilaiden ruokasuhteen tukemisen kotitalouden oppiaineessa. Vain tutkimustiedon avulla voimme tukea nuorten ruokasuhdetta toimivin keinoin ja oikea-aikaisesti.

Ruokasuhteen käsitteen vakiinnuttaminen osaksi ruokakasvatuksen tutkimuskenttää edellyttää lisätutkimusta käsitteen täsmentämiseksi ja yhteisen konsensuksen aikaansaamiseksi. Koska lapsuudessa ja nuoruudessa opitut tavat siirtyvät usein aikuisuuteen (Laska ym. 2011, s. 1150; Story ym. 2002, s. 40), on ruokasuhteen tukeminen tarpeen aloittaa jo lapsuudessa. Varhaisella ruokasuhteen tukemisella voidaan jopa ennaltaehkäistä epäterveen ruokasuhteen myötä puhkeavia sairauksia, mikä voi toimia merkityksellisenä ennaltaehkäisevänä keinona suomalaisten kansanterveydelle. Olisi kiinnostavaa tutkia myös kotitalousopettajien omaa ruokasuhdetta ja sen yhteyksiä opettajan kykyyn tukea oppilaiden ruokasuhteen kehittymistä, vaikkakin tällaiseen tutkimukseen kohdistuu tutkimuseettisiä haasteita. Kasvattajan oman ruokasuhteen reflektointi voi vaikuttaa tapaan, jolla kasvattaja toteuttaa ruokakasvatustyötä (Talvia & Anglé 2018, s. 264), minkä vuoksi aiheen tutkiminen on perusteltua.

7 Lähteet

- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0*. Tampere: Vastapaino.
- Bisogni, C. A., Jastran, M., Seligson, M. & Thompson, A. (2012). How People Interpret Healthy Eating: Contributions of Qualitative Research. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 44 (4), 282–301.
- Bratman, S. (2017). Orthorexia Vs. Theories of Healthy Eating. *Eating and weight disorders* 22, (3), 381–385.
- Cullen, T., Hatch, J., Martin, W., Higgins, J. W. & Sheppard, R. (2015). Food literacy: definition and framework for action. *Canadian Journal of Dietetic Practice and Research*, 76 (3), 140–145.
- Dadi, Y. & Raevuori, A. (2013). Syömishäiriöt. Teoksessa M. Marttunen, T. Huurre, T. Strandholm & R. Viialainen (toim.), *Nuorten mielenterveyshäiriöt – Opas nuorten parissa työskenteleville aikuisille*. Opas: 25 THL/2013.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2001). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Vastapaino.
- Fredrikson, B. (1998). What Good Are Positive Emotions? *Review of General Psychology* 2 (3), 300–319.
- Institute for Work and Health. (2015). Primary, secondary and tertiary prevention. *At work*, 2015 80 (2).
- Janhonen, K. (2016). *Adolescents' Participation and Agency in Food Education*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Janhonen, K. & Kauppinen, E. (2017). Nuorten ruokakasvatus eri kentillä – kohti vahvempaa yhteistyötä! *Näkökulma-kirjoitussarja*, 45.
- Janhonen, K., Mäkelä, J. & Palojoki, P. (2015). Perusopetuksen ruokakasvatus ravintotiedosta ruokatajuun. Teoksessa H. Janhonen-Aburuah & P. Palojoki (toim.), *Luova ja vastuullinen kotitalousopetus*, 107–120. Kotitalous- ja käsityötieteiden julkaisuja 38. Helsingin yliopisto: Opettajankoulutuslaitos.

- Juvonen, T. (2017). Sisäpiirihaastattelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvoori (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*, 398–410. Tampere: Vastapaino.
- Jääskeläinen, S., Mäki, P., Mölläri, K. & Mäntymää, P. (2020). Lasten ja nuorten ylipaino ja lihavuus 2019. *Terveysten ja hyvinvoinnin laitoksen tilastoraportti* 31/2020.
- Kallio, K. P., Korkiamäki, R. & Häkli, J. (2015). Johdanto. Teoksessa J. Häkli, K. P. Kallio & R. Korkiamäki (toim.) *Myönteinen tunnistaminen*, 9–36. Nuorisotutkimusseuran verkkojulkaisuja 90.
- Kansanen, P. (1993). An Outline for a model of Teachers' pedagogical thinking. Teoksessa P. Kansanen (toim.), *Discussions on some educational issues IV*. Research Report 121. Department of Teacher Education, University of Helsinki, 51–55.
- Kauppinen, E. (2018). *Moniääninen ruokaympäristö: ruokakasvatuksen mahdollisuudet nuorisotaloilla*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Krause, C., Sommerhalder, K., Beer-Borst, S. & Abel, T. (2018). Just a subtle difference? Findings from a systematic review on definitions of nutrition literacy and food literacy. *Health Promotion International*, 33 (3), 378–389.
- Kuula, A. (2011). *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.
- Kuula, A. & Tiitinen, S. (2010). Eettiset kysymykset ja haastattelun jatkokäyttö. Teoksessa J. Ruusuvoori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi*, 446–459. Tampere: Vastapaino.
- Laska, M., Larson, N., Neumark-Sztainer, D. & Story, M. (2012). Does involvement in food preparation track from adolescence to young adulthood and is it associated with better dietary quality? Findings from a 10-year longitudinal study. *Public Health Nutrition*, 15 (7), 1150–1158.
- Leahy, D. & Wright, J. (2016). Governing Food Choices: a Critical Analysis of School Food Pedagogies and Young People's Responses in Contemporary Times. *Cambridge Journal of Education*, 46 (2), 233–246.
- Lee, I. & Mak, P. (2018). *Classroom atmosphere*. *The TESOL encyclopedia of English language teaching*, 1-7. Saatavilla verkossa: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/9781118784235.eelt0217>

- Lehto, R., Ray, C., Vepsäläinen, H., Korkalo, L., Nissinen, K., Skaffari, E., Määttä, S., Roos, E. & Erkkola, M. (2019). Early Educators' Practices and Opinions in Relation to Pre-Schoolers' Dietary Intake at Pre-School: Case Finland. *Public Health Nutrition*, 22 (9), 1567–1575.
- Leskisenoja, E. (2017). *Positiivisen pedagogiikan työkalupakki*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Leskisenoja, E. & Strandberg, E. (2019). *Positiivinen pedagogiikka ja nuorten hyvinvointi*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lydecker, J., Riley, K. & Grilo, C. (2018). Associations of parents' self, child, and other “fat talk” with child eating behaviors and weight. *International Journal of Eating Disorders*, 51 (6), 527–534.
- Nikander, P. (2010). Laadullisten aineistojen litterointi, kääntäminen ja validiteetti. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi*, 432–445. Tampere: Vastapaino.
- Opetushallitus. (2020). *Ruoka- ja ravitsemuskasvatus oppimisjatkumona*. Saatavilla: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/ruoka-ja-ravitsemuskasvatus-oppimisjatkumona>
- Opetushallitus. (2016). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- Pendergast, D. & Dewhurst, Y. (2012). Home economics and food literacy: An international investigation. *International Journal of Home Economics*, 5 (2), 245.
- Priyadarshini, E. & Carrington V. (2016). Food, Youth and Education. *Cambridge Journal of Education*, 46 (2), 153–155.
- Prättälä, R. (1989). Teenage meal patterns and food choices in a Finnish city. *Ecology of Food and Nutrition*, 22 (4), 285–295.
- Ronto, R., Ball, L., Pendergast, D. & Harris, N. (2016). Adolescents' Perspectives on Food Literacy and Its Impact on Their Dietary Behaviours. *Appetite* 107, 549–557.

- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (2005). Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.), *Haastattelu – tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*, 22–56. Tampere: Vastapaino.
- Ruusuvuori, J. (2010). Litteroijan muistilista. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi*, 424–431. Tampere: Vastapaino.
- Sandell, M., Mikkelsen, B. E., Lyytikäinen, A., Ojansivu, P., Hoppu, U., Hillgrén, A. & Lagström, H. (2016). Future for food education of children. *Futures*, 83, 15–23.
- Satter, E. (2007). Eating competence: Definition and evidence for the Satter eating competence model. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 39, 142–153.
- Seligman, M. (2011). *Flourish*. New York, NY: Free Press.
- Stjernqvist, N., Elsborg, P., Ljungmann, C., Benn, J. & Bonde, A. (2021). Development and validation of a food literacy instrument for school children in a Danish context. *Appetite*, 156, 104848–104848.
- Story, M., Neumark-Sztainer, D. & French, S. (2002). Individual and Environmental Influences on Adolescent Eating Behaviors. *Journal of the American Dietetic Association*, 102 (3), 40–51.
- Spronk I., Kullen C., Burdon C. & O'Connor, H. (2014). Relationship between nutrition knowledge and dietary intake. *British Journal of Nutrition*, 111 (10), 1713–1726.
- Talvia, S. & Anglé, S. (2018). Kohti vaikuttavampaa ohjausta – ruokasuhteen viitekehys ravitsemuskasvatuksen lähestymistapana. *Sosiaalilääketieteellinen Aikakauslehti*, 55 (3), 260–265.
- Talvia, S. (2021). Kirjallinen tiedonanto aiheesta ”Ruokasuhteen viitekehysten näkökulma”. Yksityinen sähköpostiviesti Sanna Talvia – Noora Laukanen 10.2.2021.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. (2019). *Nuorten syömishäiriöt*. Saatavissa: <https://thl.fi/fi/web/mielenterveys/mielenterveyshairiot/nuorten-mielenterveyshairiot/nuorten-syomishairiot>

- Tiittula, L. & Ruusuvuori, J. (2005). Johdanto. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.), *Haastattelu – tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*, 9–21. Tampere: Vastapaino.
- Tilles-Tirkkonen, T. (2016). *Kouluikäisten lasten ja nuorten ruokailutottumukset ja niiden tasapainoisuuteen vaikuttaminen*. Kuopio: Itä-Suomen yliopisto.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2002). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitleminen Suomessa*. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta.
- Viljaala, M. (2020). *Peruskoulun kotitalousopettajat monikulttuurisuuskasvattajina - aitoja kohtaamisia ja kulttuurien tuntemusta*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- WHO. (2018). *Global Health Estimates 2018: Deaths by Cause, Age, Sex, by Country and by Region, 2000-2016*. Geneve: World Health Organization.
- Worsley, A., Wang, W. C., Yeatman, H., Byrne, S. & Wijayarathne, P. (2016). Does School Health and Home Economics Education Influence Adults' Food Knowledge? *Health promotion international*, 31 (4), 925–935.
- Yee, A., Lwin, M. & Ho, S. (2017). The Influence of Parental Practices on Child Promotive and Preventive Food Consumption Behaviors: a Systematic Review and Meta-Analysis. *The international journal of behavioral nutrition and physical activity*, 14 (47), 1–14.

Liitteet

Liite 1. Suostumusasiakirja haastateltaville.

Suostumus tutkimukseen osallistumisesta

Tutkimuksen nimi: Kotitalousopettajien käsityksiä oppilaan ruokasuhteen tukemisesta (täsmennetty tutkimuksen edetessä)

Tutkimuksen tekijä: Noora Laukkanen

Minua on pyydetty osallistumaan tutkimukseen, jossa tutkitaan kotitalousopettajien käsityksiä siitä, miten oppilaan myönteisen ruokasuhteen kehittymistä voidaan tukea kotitalouden oppitunneilla. Tavoitteena on selvittää, miten kotitalousopettajat ymmärtävät ruokasuhteen käsitteen ja miten he kokevat voivansa tukea oppilaidensa ruokasuhteen kehittymistä kotitalouden oppitunneilla. Tutkimuksessa ei selvitetä tai arvioida tutkittavien omia opetusmenetelmiä.

Tutkimus toteutetaan laadullisin menetelmin haastatteleamalla kotitalousopettajia etäyhteyksin. Haastattelu tallennetaan litteroinnin ajaksi ja hävitetään välittömästi litteroinnin jälkeen. Haastateltavien henkilöllisyys salataan ja saatuja tietoja käsitellään ja säilytetään siten, että yksittäisen vastaajan henkilöllisyys ei paljastu.

Minulle on selvitetty yllä mainitun tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuksessa käytettävät tutkimusmenetelmät. Olen tietoinen siitä, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Tutkimukseen osallistuminen ei aiheuta minulle minkäänlaisia kustannuksia eikä henkilöllisyyteni tule missään vaiheessa esille.

Tiedän, että minua käsitteleviä tietoja käsitellään luottamuksellisesti. Tutkimusaineisto anonymisoidaan ja nauhoitukset hävitetään välittömästi litteroinnin jälkeen. Tutkimus valmistuu vuoden 2021 loppuun mennessä.

Suostun siihen, että minua haastatellaan ja antamiani tietoja käytetään tutkimuksen tarpeisiin. Voin halutessani keskeyttää tutkimukseen osallistumisen milloin tahansa. Jos päätän peruuttaa suostumukseni tai osallistumiseni tutkimukseen keskeytyy jostain muusta syystä, keskeyttämiin mennessä kerättyjä tietoja voidaan käyttää osana tutkimusaineistoa. Ilmoitan muutokset tutkimukseen osallistumisesta osoitteeseen noora.juntunen@helsinki.fi.

Tunnen saaneeni riittävästi tietoa oikeuksistani, tutkimuksen tarkoituksesta ja siihen osallistumisesta.

Päiväys

Tutkittavan allekirjoitus ja nimenselvennys

Suostumuksen vastaanottajan allekirjoitus ja nimenselvennys

Liite 2. Haastattelun rakenne ja haastattelukysymykset.

ALOITUS

- Haastattelun nauhoittaminen
- Lyhyt esittely itsestäni
- Suostumusasiakirja
- Haastattelun kesto max 1h
- Kerro laajasti ja rehellisesti oma käsityksesi aiheesta
- Kysymyksiin ei ole oikeita tai väärää vastauksia
- Haastattelun voi keskeyttää

TAUSTATIEDOT

- Kerro opettajakokemuksestasi. (Opetettavat aineet, ikäryhmät, kauan olet opettanut?)

RUOKASUHDE

- Mitä tarkoittaa mielestäsi ruokasuhte?
- Kuvaile, millainen ruokasuhte ihmisellä voi olla?
 - o Apukysymyksiä:
 Millainen on mielestäsi myönteinen ja tavoiteltava ruokasuhte?
 Millä tavoin oppilaan ruokasuhte voi näkyä hänen toiminnassaan/käytöksessään? Millaisia tilanteita tähän liittyen voisi olla kotitalouden oppitunneilla?

KOTITALOUSOPETTAJAN ROOLI

- Mikä on mielestäsi kotitalousopettajan rooli yläkouluikäisen oppilaan ruokasuhteen tukemisessa? (Suhteutettuna muihin kasvattajiin.)

KOTITALOUSOPETTAJA TOIMIJANA

- Kuvaile, millaisella vuorovaikutuksella kotitalousopettaja voi mielestäsi tukea oppilaan ruokasuhdetta.
- Millä tavoin kotitalousopettaja voi
 - a) tukea oppilaan joustavaa suhtautumista ruokaan ja syömiseen?
 - b) tukea oppilaan kykyä tunnistaa ruokaan ja syömiseen liittyviä tunteita?
 - c) kannustaa oppilasta pohtimaan omia ruokaan liittyviä arvojaan?

d) edistää ruokailutilanteiden mielekkyyttä?

LOPETUS (jäähdyttely)

- Mitä haasteita tai mahdollisuuksia näet nuorten ruokasuhteen muodostumisessa?
- Miten näet, että oppilaiden ruokasuhdetta tuetaan tai voidaan tukea tulevaisuudessa?
 - o Apukysymyksiä:
 - Muuttuuko jokin asia?
 - Pitäisikö muuttua? Miksi?
- Haluatko kertoa vielä jotakin muuta aiheeseen liittyen?

Liite 3. Viesti kotitalousopettajille 30.11.2020.

Hei,

Olen viidennen vuoden kotitalousopettajaopiskelija Helsingin yliopistosta ja etsin haastateltavia pro gradu -tutkielmaani. Tutkin gradussani *kotitalousopettajien käsityksiä oppilaan ruokasuhteen tukemisesta*. Voit osallistua tutkimukseeni, mikäli työskentelet tai olet työskennellyt kotitalousopettajana yläkoulussa.

Haastattelut toteutetaan ensisijaisesti joulukuun aikana ja ne kestävät max tunnin ajan. Haastattelut toteutetaan Teamsin välityksellä.

Jos sinulta liikenee aikaa tutkimukseeni, otathan yhteyttä yksityisviestillä tai sähköpostitse. Kerrom mielelläni lisää tutkimuksen toteuttamisesta. 😊

Terveisin,

Noora Laukkanen

noora.juntunen@helsinki.fi