

Kotitalous- ja käsityötieteiden laitoksen julkaisuja 20

Kouluruokailuhenkilöstö matkalla kasvattajaksi

Seija Lintukangas

Esitetään Helsingin yliopiston käyttäytymistieteellisen tiedekunnan
suostumuksella julkisesti tarkastettavaksi
salissa 1, Siltavuorenpenger 20 D
20. marraskuuta 2009 klo 12.

2009

Helsingin yliopisto
Käyttäytymistieteellinen tiedekunta
Kotitalous- ja käsityötieteiden laitos

Valvoja
Professori Päivi Palojoki
Helsingin yliopisto

Ohjaajat
Professori Päivi Palojoki
Helsingin yliopisto

Professori Terttu Tuomi-Gröhn
Helsingin yliopisto

Esitarkastajat
Professori Päivi Atjonen
Joensuun yliopisto

Dosentti Eeva Pyörälä
Helsingin yliopisto

Vastaväittäjä
Professori Kauko Hämäläinen
Helsingin yliopisto

© Seija Lintukangas

Kannen TaRu-merkin suunnitteli Satu Anttonen

ISBN 978-952-10-5850-9 (nid.)
ISBN 978-952-10-5851-6 (PDF)
ISSN 1456-4912

Yliopistopaino 2009
Helsinki

Helsingin yliopisto
Käyttätymistieteellinen tiedekunta
Kotitalous- ja käsityötieteiden laitos

Seija Lintukangas
Kouluruokailuhenkilöstö matkalla kasvattajaksi

Tiivistelmä

Yli kuusikymmentä vuotta sitten säädettyä lakia kouluruokailun järjestämisestä kaikille lapsille varallisuudesta riippumatta voidaan luonnehtia aikansa sosiaaliseksi innovaatioksi. Opetuslaeissa ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kouluruokailu ohjeistetaan osaksi koulun toimintaa, mihin tarvitaan kaikkien koulussa olevien yhteistyötä. Kouluruokailusuosituksissa todetaan kouluruokailu osaksi opetusta. Edellä mainittuihin säännöksiin ja suositukseen nojautuen koulun kasvattajatehtävän voidaan katsoa koskevan myös kouluruokailuhenkilöstöä. Kuitenkaan kouluruokailuhenkilöstön ruokapalvelualan ammatillisissa opinnoissa ei ole pedagogisia tai kasvatukseen liittyviä opintoja, eikä kouluruokailuhenkilöstöä voida velvoittaa kasvattajaksi ilman koulutusta.

Tämän työn tarkoituksena on tutkia kouluruokailuhenkilöstölle suunnatun Taitavaksi Ruokapalveluosajaksi (TaRu)-koulutuksen yhteyttä koulutukseen osallistuneiden käsitysten muuttumiseen roolistaan kasvattajana sekä selvittää, millaisia muutoksia koulu yhteisössä ilmeni TaRu-koulutuksen seurauksena sille asetettujen tavoitteiden suunnassa. Koulutus oli vuoden mittainen (8 op) ja se sisälsi neljä kahden päivän lähiopetusjaksoa sekä niiden välillä tehtäviä oppimistehtäviä. Koulutuksessa käsiteltiin yksilön ja yhteisön oppimista, kasvatustoimintaa ja kouluruokailun käytännön asioita sekä perehdyttiin koulun kasvatustehtävän tavoitteisiin. Tutkimuksen keskeiset teoreettiset lähtökohdat sijoittuvat yksilön ja organisaatiooppimisen alueelle. Toimintatutkimus toteutettiin vuosien 2000. 2008 aikana. Tutkimusaineisto kerättiin TaRu-koulutukseen osallistuneiden (yhteensä 14 ryhmää) oppimistehtävistä ja haastatteluista sekä osan taustayhteisöjensä rehtorien haastatteluista. Aineisto analysoitiin soveltaen sisällönanalyysimenetelmää. Tulosten tulkinnassa ja raportoinnissa käytettiin narratiivista lähestymistapaa.

Tutkimuksessa todetaan, että TaRu-koulutuksessa kouluruokailuhenkilöstö on omien käsitystensä mukaan oppinut, voimaantunut ja kasvanut kasvattajuustehtävään sekä sitoutunut työhönsä uudella tavalla, mikä heidän itsensä sekä rehtorien käsitysten mukaan näkyy myös koulu yhteisössä. Tutkimuksessa havaittiin, että kouluruokailuhenkilöstö voidaan kouluttaa tämän tutkimuksen yhteydessä muodostuneeseen laajennetun kasvattajuuden toimintamalliin. Kouluruokailuhenkilöstön sitoutuminen ja osallistaminen kasvattajuustyöhön koulun opetus- ja kasvatustavoitteiden suunnassa voidaan nähdä eheyttävän osaltaan lasten ja nuorten aikuisturvaverkkoa, millä on merkitystä esimerkiksi yhteisölliseen vastuuseen kasvamisessa.

Avainsanat: Kouluruokailu, kouluruokailuhenkilöstö, laajennettu kasvattajuus, TaRu-koulutus, toimintatutkimus

University of Helsinki
Faculty of Behavioural Sciences
Department of Home Economics and Craft Science

Seija Lintukangas

School catering staff to act as educators in comprehensive schools

Abstract

The National Board of Education in Finland has defined school catering as a part of education in comprehensive schools. School catering is defined in Finnish law and is financed by the municipalities. The emphasis on supplementary education in the school curriculum obliges the whole staff to learn new professional roles and to co-operate in the school community. An in-service training programme, **Smart Catering Staff (SCS)** was designed and put into practice among school catering staff.

The aim of the one-year SCS programme was to add to and encourage the development of the know-how of catering personnel regarding new challenges in the school community as well as to enhance and empower their educators' role in the school. The content of the programme consisted of four two-day intensive teaching sessions as well as assignments which were carried out between these sessions. The main contents of the SCS programme were personal and organizational learning, school curriculum concerning school catering, school culture and co-operation, customer service, and the role of catering staff as educators.

The data in this action research was gathered from 2000 to 2008. The results show that the SCS programme can change the work community culture in that the catering staff is more encouraged to participate in the development projects of the school, and can see themselves more as educators alongside the teaching staff. It is concluded that in school communities all adults can be educators, but to achieve this aim empowering in-service training is needed.

The school catering staff's commitment to participation in the education align with the educational goals of the school unite children's and teens safety nets. This can affect for example the growth of communal responsibility and prevention of alienation.

Key words: School Catering, Smart School Catering Staff, Expanded Education, School Community, Action Research

Kiitospuhe

Sillat liittävät yhteen sellaista, mikä on erillään. Ne johtavat eteenpäin siellä, missä tie loppuu. Ne kantavat rannalta toiselle, jännittyvät yli vetten, kuilujen ja laaksojen. Uutta rantaa etsiessä on turvallista kulkea sillan yli. Sillat ovat armoa matkan varrella. Kevyt kaari tai lujat palkit kannattavat taipaleella uuden alkuun. - Jörg Zink (mukaillen)

Kiitos, että sain tälle mielenkiintoiselle matkalle suurenmoisia matkakumppaneita ja -oppaita, kohtasin kutsuvia ja kestäviä siltoja, vaihtelevia maastoja. Kiitos, että sain nauttia kanssanne monipuolisista ja täysipainoisista matkaeväistä usean vuoden ajan. Väitöskirjani on tieteellinen matkaraportti meidän yhteisestä matkastamme. Me yhdessä kuljimme tämän oppimismatkan, jossa minun erityistehtävänäni oli tämän kirjan kirjoittaminen.

Olen kiitollinen teille kaikille, jotka olette tavalla tai toisella auttaneet ja tukeneet väitöskirjatyötäni, sillä ilman teitä ei tämän työn tekeminen olisi ollut mahdollista.

Professori Päivi Palojoki on ollut työni valvoimaisena ja erinomaisen pätevänä ohjaajana alusta alkaen ollen työni loppuvaiheessa myös sen valvojana. Lausun sydämelliset kiitokseni hänelle selkeästä ja johdonmukaisesta tieteellisen ajattelun polulle johdattamisesta, myötäkulkemisesta ja ehtymättömästä kannustuksesta välillä haasteellisissakin työni kohdissa. Professori Palojoen kiittämiseen on vaikea löytää riittävän kuvaavia sanoja. Ilman hänen innostavuuttaan ja rohkaisuaan tuskin tutkimukseni olisi koskaan alkanut saatika valmistunut.

Minulla oli suuri onni saadessani aluksi työni valvojaksi ja ohjaajaksi professori Terttu Tuomi-Gröhn. Hänen selkeällä, rakentavalla ja samalla jämäkällä ohjauksellaan olen vienyt työtäni eteenpäin luottavaisesti. Professori Tuomi-Gröhn on antanut arvostettavalla tavalla kriittisissäkin vaiheissa, erityisesti laajan tutkimusaineiston analyysissä, arvokkaita ohjeita ja oivaltavia näkökulmia työn edistymiseen. Hänen turvallisesti viitoittamallaan tieteellisellä polulla on ollut ratkaiseva merkitys päämäärään pääsemisessä eli työni valmistumisessa. Kiitän häntä asiantuntevasta, uupumattomasta ja esimerkillisestä ohjauksestaan työni eri vaiheissa.

Professori Terttu Tuomi-Gröhnin ja professori Päivi Palojoen ohjaamat tutkimusseminaarit olivat korvaamattomia ajattelun avartajina ja voimaannuttajina. Lämpimät kiitokset seminaariryhmällemme siitä, että sain kulkea kanssanne kappaleen tieteellisen valon matkaa. Teiltä sain arvokkaita kommentteja ja vertaistukea tällä matkalla.

Kiitän lämpimästi työni esitarkastajia, professori Päivi Atjosta ja dosentti Eeva Pyörälää työni huolellisesta tarkastuksesta. Teidän asiantuntevat ja merkitykselliset

huomionne auttoivat tutkimusraportin viimeistelyvaiheessa tarkentamaan ja selkiyttämään tärkeitä kohtia siinä.

Esitän parhaimmat ja sydämen rakkaat kiitokset TaRu-koulutukseen ja tutkimusprosessiin osallistuneelle kouluruokailuhenkilöstölle sekä erinomaisille vierailijakouluuttajille. Ilman teitä ei tätä tutkimusta olisi koskaan tullut. Yhteiset Taru-koulutuskokemuksemme ja oppimismatkamme ovat ikuisesti mielessäni. Te annoitte sytykkeitä ja tulentekovälineet kouluruokailun imagon nostamiseen ja koulun yhteisöllisyyden lisäämiseen tutkimusprosessin aikana. Matka oli pitkä tähän määränpäähän ja se jatkuu. Voimia, uskoa ja tahtoa teille jatkaa matkaa tahollanne.

Lämpimät kiitokseni teille väitöskirjani käsikirjoituksen lukeneille kollegoilleni ja rehtoreille aiheellisista kommentteistanne, kysymyksistänne ja ohjeistanne. Ne auttoivat työni loppuvaiheessa selkiyttäviin ja aiheellisiin tarkennuksiin. Kiitokset myös monista hedelmällisistä keskusteluista kanssanne.

Muistan kiitollisuudella Heinolan Opetusalan koulutuskeskusta erinomaisesta ja luotettavasta yhteistyöstä, erityisesti koulutussihteerin Päivi Sairasta, jonka työpanos TaRu-koulutuksen aikana oli merkittävä.

Kiitän saamastani taloudellisesta tuesta Jenny ja Antti Wihurin rahastoa ja Elli Sunisen ja Rachel Trobergin rahastoa. Ensimmäinen taloudellinen tuki ja samalla rohkaisu TaRu-koulutukselle ja tutkimusmatkalle oli Heinon Tukku Oy:n 100-vuotisjuhlarahaston apuraha. Kiitokset apurahoista, jotka ovat merkittävällä tavalla mahdollistaneet osittaisen virkavapaan kotitalousopettajan työstäni tutkimusprosessin aikana.

Kiitän teitä kaikkia rakkaita läheisiäni, työtovereitani ja ystäviäni, jotka olette jaksaneet kulkea rinnalla, kuunnella ja välittää. Vuosia kestänyt tutkimustyö on vienyt osansa, nyt haluan palata keskuuteenne. Minulla on erityinen ilo kiittää, että minulla on teidät lähelläni. Te olette antaneet aikaanne pyyteettömästi, olette voimanlähteenäni ja muodostatte minulle tärkeän lähiturvaverkon vaikeina hetkinä sekä kasvattatte jaettavaa iloa kanssani.

Ajattelen erityisellä lämmöllä ja rakkaudella lapsiani Minnaa, Villeä, Tatua ja heidän rakkaitaan. Kiitos, että olette.

Omistan väitöskirjani pienelle tyttäreni tyttäreille Selmalle, tulevaisuuden kouluruokailijalle.

Lahdessa 10.10.2009

Seija Lintukangas

Sisällys

1	JOHDANTO	1
1.1	Tutkimuksen lähtökohdat	1
1.2	Tutkimuksen tarkoitus ja tavoitteet	9
1.3	Tutkimusraportin rakenne.....	10
2	KOULURUOKAILU KOULUN KASVATUSTYÖSSÄ	13
2.1	Katsaus kouluruokailun historian keskeisiin kehitysvaiheisiin	13
2.2	Kouluruokailu 2000-luvun alussa	16
2.2.1	Kouluruokailu osa ruokapalvelutoimialaa	16
2.2.2	Kouluruokailun ohjeistuksen tausta	17
2.2.3	Kouluruokailun tavoitteet ja yhteydet koulun kasvatustehtävään.....	20
2.3	Kouluruokailuhenkilöstö kasvatuskumppanina.....	23
3	TARU-KOULUTUS MUUTOKSEN MAHDOLLISTAJANA	29
3.1	TaRu-koulutuksen esittely	29
3.2	TaRu-koulutuksen keskeiset teoreettiset lähtökohdat	33
3.2.1	Humanistinen oppimisenäkemys	33
3.2.2	Hiljainen tieto	35
3.2.3	Kokemuksellinen oppiminen	39
3.2.4	Uudistava oppiminen	40
3.2.5	Voimaantuminen.....	43
3.2.6	Oppiva organisaatio.....	45
3.3	TaRu-koulutuksen ja tutkimuksen yhteinen polku	47
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	51
4.1	Tutkimustehtävät	51
4.2	Toimintatutkimuksen tutkimusstrategisia piirteitä	52
4.3	Kriittinen toimintatutkimus	55
4.4	Tutkimusaineisto	58
4.5	Aineiston analysointi.....	64
4.5.1	Aineiston käsittely.....	64

4.5.2	Aineistosta käsitysten tulkintaan.....	66
4.5.3	Narratiiviset kertomukset käsitysten kuvastimina	67
5	TUTKIMUKSEN TULOKSET	71
5.1	TaRu-koulutuksen yhteys tapahtuneisiin muutoksiin koulu- ruokailuhenkilöstön käsityksissä	71
5.1.1	Yksilötason muutokset.....	71
5.1.1.1	Oppiminen.....	72
5.1.1.2	Voimaantuminen	74
5.1.1.3	Sitoutuminen	76
5.1.1.4	Kasvattajaksi kasvaminen.....	77
5.1.2	Käsitysteemat ja niiden esiintyminen.....	79
5.1.3	Kertomukset muutoksista	79
5.1.3.1	Siitä riemusta kun oppii.....	80
5.1.3.2	Voimaantumisen virroissa	86
5.1.3.3	Syttyy sitoutumisen valo.....	92
5.1.3.4	Tulla kasvattajaksi.....	95
5.2	TaRu-koulutuksen aikaansaamien muutosten ilmeneminen kouluyhteisössä.....	98
5.2.1	Muutokset kouluruokailuhenkilöstön käsitysten mukaan	98
5.2.1.1	Muutokset kouluruokailuympäristössä	98
5.2.1.2	Kouluruokailuhenkilöstön ja opetushenkilöstön yhteistyön lisääntyminen	109
5.2.1.3	Kouluruokailuhenkilöstön ja oppilaiden vuorovaikutteinen lähentyminen.....	113
5.2.1.4	Uusien toimintakäytäntöjen syntyminen	117
5.2.2	Rehtorien käsitykset muutoksista	122
5.2.3	Kouluruokailuhenkilöstön ja rehtorien käsitysten kohtaaminen	127
5.3	Kouluyhteisössä ilmenevien muutosten yhteenveto	128
5.3.1	Koulu opettaa olollaan	128
5.3.2	Ehjän aikuisturvaverkon yhteisvoima.....	131
5.3.3	Uudenlaista yhteistä kasvatusvastuuta kantaen	132
5.3.4	Matkalla muutosagenteiksi	133
5.4	Tutkimustulosten koonti ja uuden kokoavan käsitteen muodostuminen	135

6	MENETELMÄLLISIÄ POHDINTOJA.....	141
6.1	Tutkimuksen luotettavuuden arviointi	141
6.2	Eettisiä näkökulmia	147
6.3	Ajatuksia oman kasvumatkani varrelta	149
7	LAAJENNETUN KASVATTAJUUDEN KOULUYHTEISÖ	153
7.1	Kouluruokailuhenkilöstön työ laajennetun kasvattajuuden valossa	153
7.2	Kouluyhteisön toimijatahojen välisten rajapintojen ylittäminen kouluruokailuympäristössä	159
7.3	Kouluruokailuhenkilöstö osaksi koulun kasvattajaturvaverkkoa	163
7.4	Koulutus laajennetun kasvattajuuden toimintamalliin	165
7.5	Tästä eteenpäin	167
	SUMMARY	170
	LÄHTEET	190
	LIITTEET	203

Kuviot

- Kuvio 1. Kouluruokailun järjestämistä ohjaavat keskeiset tavoitteet ja painoalueet, s. 21.
- Kuvio 2. Perinteinen näkemys koulun eri henkilöstöryhmien asemasta kasvattajana (Senge ym., 2000, s. 15, mukaillen) s. 24.
- Kuvio 3. Tiedon muodostuksen prosessimalli (Nonaka ja Takeuchi, 1995, s. 84) s. 37.
- Kuvio 4. Kouluruokailuhenkilöstön tiedon prosessointi TaRu-koulutuksessa (Nonaka ja Takeuchi, 1995, mukaillen) s. 38.
- Kuvio 5. Tutkimuksen ja TaRu-koulutuksen keskeiset teoreettiset lähtökohdat, s. 48.
- Kuvio 6. TaRu-koulutus toimintatutkimuksen spiraalissa Heikkisen (2001, s. 177) kuviota mukaillen, s. 57.
- Kuvio 7. Kouluruokailuhenkilöstö matkalla kasvattajaksi, tutkimuksen lähtökohdat ja tulokset, s. 137.
- Kuvio 8. Laajennetun kasvattajuuden kokoava käsite ja siihen johtaneet pääteemat, s. 140.
- Kuvio 9. Lasten ja nuorten lähiaikuisturvaverkko laajennetun kasvattajuuden kouluyhteisössä, s. 153.
- Kuvio 10. Laajennetun kasvattajuuden kouluruokailuympäristön keskeiset toimijatahot ja siinä toimivat muutosagentit, s. 160.
- Kuvio 11. Kouluruokailu terveellisen ja turvallisen kouluyhteisön osana, s. 164.
- Kuvio 12. Kouluruokailun opintokokonaisuus eri ammattiryhmien koulutuksessa, s. 167.
- Kuvio 13. School catering staff's growth to become educators, the research framework and the results, s. 178.

Taulukot

- Taulukko 1. Tutkimusraportin rakenne ja lukujen keskeinen sisältö, s. 11.
- Taulukko 2. Kouluruokailun historian keskeisiä kehitysvaiheita (Kouluhallitus, 1987; Lintukangas ym., 2007, ss. 153. 157). s. 15.
- Taulukko 3. Oppimisen tasot ja elementit Kaupin (2001; 2004) jäsenystä soveltaen, s. 40.
- Taulukko 4. Tutkimuksen ja TaRu-koulutuksen aikahistoria, s. 49.
- Taulukko 5. Toimintatutkimusparadigmojen vertailua (vrt. Suojanen, 1992, s. 10) Kemmiä (1985) ja Lahdesta (1991) mukaillen, s. 54.
- Taulukko 6. Kyselyaineiston hankinta TaRu-koulutuksen aikana, s. 59.
- Taulukko 7. Tutkimusaineiston hankinnan kuvaus, s. 60.

- Taulukko 8. Tutkimusaineiston käsittely, menetelmät ja tutkimusprosessin eteneminen, s. 65.
- Taulukko 9. Oppimista kuvaavien eri alateemojen muodostuminen, s. 72.
- Taulukko 10. Voimaantumista kuvaavien eri alateemojen muodostuminen, s. 74.
- Taulukko 11. Sitoutumista kuvaavien eri alateemojen muodostuminen, s. 76.
- Taulukko 12. Kasvattajaksi kasvamista kuvaavien eri alateemojen muodostuminen, s. 77.
- Taulukko 13. Keskeisten käsitysteemojen esiintyminen TaRu-koulutuksen aikana, s. 79.
- Taulukko 14. Kouluruokailuympäristössä tapahtuneita muutoksia kuvaavien alateemojen muodostuminen, s. 99.
- Taulukko 15. Kouluruokailu- ja opetushenkilöstön yhteistyön lisääntymistä kuvaavien alateemojen muodostuminen, s. 110.
- Taulukko 16. Kouluruokailuhenkilöstön ja oppilaiden välisen vuorovaikutuksen lähentyminen alateemojen muodostuminen, s. 113.
- Taulukko 17. Uusia toimintakäytäntöjä kuvaavien alateemojen muodostuminen, s. 118.
- Taulukko 18. Rehtorien käsityksiä muutoksista kuvaavien alateemojen muodostuminen, s. 123.
- Taulukko 19. Laajennetun kasvattajuuden prosessikartta, s. 161.

Kuvat

- Kuva 1. Lukuvuoden aloitus maljan nostolla kouluravintolassa kouluemännän, oppilaiden ja opettajien kanssa, s. 101.
- Kuva 2. Koululounaan aikana voi seurustella luontevasti päivän kuulumisista keskustellen, s. 102.
- Kuva 3. Pöytien vaihteleva sijoittelu, sopiva valaistus, tekstiilit ja pöytäkoristeet lisäävät viihtyisyyttä, s. 103.
- Kuva 4. Arjen estetiikkaa tarjoilun esille laittamisessa, s. 105.
- Kuva 5. Esikoululainen ateriatarjottimensa kanssa, s. 106.
- Kuva 6. Suomalaisten ravitsemus- ja kouluruokailusuositusten (VRN, 2005, 2008) mukainen malliateriatarjotin noutopöydän alussa, s. 108.
- Kuva 7. Houkutteleva ja toimiva käytäntö voidaan yhdistää ruokien tarjottamisessa, s. 109.
- Kuva 8. Vanhalla pulpetilla oleva kattaus kouluravintolan oven vieressä kertoo entisajan kouluruokailusta, s. 114.

1 JOHDANTO

Ei siis ole vähämerkityksistä, tuleeko pienestä pitäen kasvatetuksi sellaisiin tai tällaisiin tapoihin . ero on suuri ja voi sanoa, että siitä riippuu kaikki. - Aristoteles

Suomalaisten lasten ja nuorten koulupäivään jo yli kuudenkymmenen vuoden ajan kuulunut kouluruokailu¹ on säädöstaustoistaan johtuen statukseltaan ja kattavuudeltaan ainutlaatuinen maailmassa. Tämä tutkimus kietoutuu lähinnä perusopetuksen kouluruokailuun kohdentuen kouluruokailuhenkilöstön² kasvattajatehtävän³ tutkimiseen. Kouluruokailuhenkilöstön kasvattajatehtävällä ymmärrän tässä työssä perusopetuslain (628/1998, 2 §) mukaista oppilaiden kasvun tukemista ihmisyyteen ja eettiseen vastuunkantamiseen sekä tarpeellisten tietojen ja taitojen ohjaamista koulun kasvatustavoitteiden suunnassa. Koulun ruokailutilassa voi samanaikaisesti ruokailla eri-ikäisiä ja eri kouluasteilta olevia lapsia nuoria, joten kouluruokailuhenkilöstön kasvattajatehtävän tarkkaa kohderajausta ei voida kuitenkaan tehdä.

1.1 Tutkimuksen lähtökohdat

Perusopetuslaissa (628/1998, 31§) säädetään, että opetukseen osallistuvalla on annettava jokaisena työpäivänä tarkoituksenmukaisesti järjestetty ja ohjattu⁴, täysipainoinen maksuton ateria. Toisen asteen päätoimisilla opiskelijoilla on lakisääteinen oikeus maksuttomaan ateriaan niinä työpäivinä, joina opetussuunnitelma edellyttää opiskelijan läsnäoloa koulutuksen järjestäjän osoittamassa paikassa (Lukiolaki, 629/1998, 28§; Laki ammatillisesta koulutuksesta, 630/1998, 37§). Perusopetuk-

¹ Tässä tutkimuksessa kouluruokailuilla tarkoitetaan laajasti kaikkea kouluikäisen ruokailun yhteyteen välittömästi ja välillisesti liittyviä asioita, aterioita, toimintaa ja ruokailutilanteeseen osallistuvia ihmisiä. Kouluruokailu käsitetään tässä yhteydessä kiinteästi koulun toimintaan kuuluvaksi osaksi ja yhdeksi osa-alueeksi ruokapalveluorganisaation toimialaa.

² Kouluruokailuhenkilöstöllä tarkoitetaan tässä työssä eri ammattinimikkeillä työskenteleviä käytännön kouluruokailutehtäviä hoitavia henkilöitä.

³ Asiayhteydestä riippuen käytetään tässä työssä samassa tarkoituksessa myös kasvattajuus-termiä tai roolia kasvattajana.

⁴ Ohjausvelvoite on säädetty perusopetuslaissa. On tärkeää huomata, että termi ohjaaminen sisältää sisällään pedagogisen ulottuvuuden. Sen merkitys on kasvattavampi kuin vanha termi valvonta, jonka terminologinen eetos on kontrolloiva, valvova.

sen opetussuunnitelman perusteissa⁵ (Opetushallitus, 2004, 4.5) määrätään koulun opetussuunnitelmaan laadittavaksi kouluruokailun järjestämistä koskevat tavoitteet ja keskeiset periaatteet. Sen mukaan koulun opetussuunnitelmassa on kuvattava kouluruokailun järjestämisestä huomioon otettavien terveys- ja ravitsemuskasvatuksen ja tapakasvatuksen tavoitteet. Edellä mainittuihin säädöksiin sisältyvät koko koulu yhteisön henkilöstöä sitovat kasvatus- ja opetusvelvoitteet.

Valtakunnallisissa ravitsemus- ja kouluruokailusuosituksissa (Valtion ravitsemusneuvottelukunta⁶, 1998, 2005, 2008) annetaan toiminnalliset ja sisällölliset suunta- viivat ja ohjeistukset kouluruokailun järjestämisestä. Kouluruokailusuosituksissa (VRN, 2008) painotetaan kouluaterian ravitsemuksellista sisältöä sekä ohjeistetaan kouluaterian laadun arviointiin ja seurantaan. Kouluruokailun käytännön toteutus niin ateriasisällön kuin toiminnallisen järjestämisen osalta on kuitenkin itsenäisesti kuntien ja koulujen vastuulla, jolloin kunta- ja koulukohtaiset ratkaisut voivat olla toisistaan poikkeavia.⁷ Kouluruokailusuosituksissa ohjeistetaan kouluaterian laadun arviointia, mutta edelleen kattavat kouluruokailutilanteita, tiloja tai käytännön toimitusta koskevat arviointikriteerit puuttuvat.

Kouluruokailu soveltuu luontevasti koulun aihekokonaisuuksien⁸ teemoihin, vaikka niin ei virallisesti opetussuunnitelman perusteissa määritellä. Aihekokonaisuuksissa ihmisenä kasvaminen, kulttuuri-identiteetin ja kansainvälisyyden ymmärtäminen ja arvostaminen, viestintätaitojen kehittäminen, osallistuva kansalaisuus ja yrittäjyys, vastuu ympäristöstä, hyvinvoinnista ja kestävästä tulevaisuudesta sekä turvallisuutta ja terveyttä edistävien toimintamallien mukainen käyttäytyminen kytkeytyvät saumattomasti kouluruokailuun (Lintukangas, Manninen, Mikkola-Montonen, Palojoki, Partanen ja Partanen, 2007, s. 151; ks. myös Raulio, Pietikäinen ja Prättälä, 2007, ss. 64. 65).

Pääsääntöisesti muissa maissa kouluateriat, mikäli niitä on järjestetty, ovat maksullisia ja tarjoilun hoitaa useimmiten yksityinen yritys. Yleensä eurooppalaisissa kouluissa on tapana, että oppilaat tuovat kotoa eväät tai ostavat koulusta välipala-

⁵ Tässä työssä käytetään myöhemmin myös lyhennettä POP.

⁶ Tässä työssä käytetään myöhemmin lyhennettä VRN.

⁷ Keskimäärin 900 000 suomalaista oppivelvollisuusikäistä lasta ja nuorta voivat aterioida päivittäin kouluravintolassa (Lindroos, 2006). Peruskouluissa ja lukioissa tarjottavien koululounaiden annosmäärä oli vuonna 2006 noin 160 000 miljoonaa ateriaa (A.C. Nielsen, 2006). Kouluruokailuun on käytetty viime vuosina noin 300 miljoonaa euroa/ vuosi (noin 2,50 euroa/ateria). Kustannuksista kaksi kolmasosaa muodostuu henkilöstön palkoista. Oppivelvollisuusaikaan lapsi ja nuori voi osallistua noin 1700 kertaa kouluruokailuun.

⁸ Aihekokonaisuudet ovat sellaisia kasvatus- ja opetustyön keskeisiä painoalueita, joiden tavoitteet ja sisällöt sisältyvät useisiin oppiaineisiin. Ne ovat kasvatusta ja opetusta eheyttäviä teemoja (Opetushallitus, 2004, 7.1).

tyypistä syötävää tai käyvät kotona syömässä lounastauon aikana (Palojoki, 2007, ss. 141. 142). Pohjoismaista Ruotsissa on perusopetuksessa oleville oppilaille tarjottu lakisääteinen maksuton kouluateria vuoden 1998 alusta lähtien. Maksuttomuus ei kuitenkaan koske lukioita. Elintarvikevirasto valvoo ja ohjeistaa kouluaterian suositustasoista sisältöä. Joissakin ruotsalaisissa kouluissa on käytäntönä pedagoginen lounas tai lounasoppitunti.

Opetusministeriön kouluhyvinvointia edistävässä toimenpideohjelmassa (Kom. 1997:14) veloitetaan koulun koko henkilöstöä sitoutumaan yhteisiin kasvatustavoitteisiin sekä hierarkkisten rakenteiden uudistamiseen. Koulujen ja kuntien uudenaikaisten toimintatapojen kautta tarjoutuu mahdollisuus myös uudenaikaiseen hyvinvointiin (Koulutuspoliittinen selonteko eduskunnassa 15.11.2006). Myös sosiaali- ja terveysministeriön kouluterveydenhuollon laatusuosituksissa painotetaan koko kouluyhteisön hyvinvoinnin edistämistä, moniammatillisen yhteistyön merkitystä sekä varhaisen puuttumisen periaatteita (Sosiaali- ja terveysministeriö 2004:8).

Kokonaisvaltaisen kouluruokailumallien kehittämistä koskevassa tutkimuksessa (Tikkanen, 2008) selvitettiin koululaisten, vanhempien, opettajien, kouluterveydenhoitajien ja keittiöhenkilökunnan näkemyksiä kouluruokailun kehittämisestä neljässä Helsingin alueen koulussa. Tikkasen (2008) mukaan asiakaslähtöisessä kokonaisvaltaisessa kouluruokailussa yhdistyvät koululaisten tarpeet, ravitsemuksellinen näkökulma, hyvinvointi- ja energianäkökulma, kouluruokailuympäristö, terveyden edistämisen ja terveysongelmien ehkäisyn, kasvatuksellisen sekä sosiaalisen ympäristön näkökulma.

Suomalaisnuorten kouluaikaista ateriointia käsittelevässä selvityksessä (Raulio ym., 2007) todetaan, että lähes kaikki peruskoulun kahdeksannen ja yhdeksännen vuosiluokan oppilaat ja lukion ensimmäisen ja toisen luokan opiskelijat kävivät kouluravintolassa päivittäin. Kouluruokailu on sen vuoksi tehokas keino vaikuttaa suomalaislasten ja -nuorten ruokavalintoihin ja siinä voidaan antaa malli terveyttä edistävästä ruokatottumuksista koko eliniäksi. Tutkimuksessa havaittiin, että oppilaille, jotka jättivät kouluaterian osittain tai kokonaan syömättä oli ominaista keskimäärin useammin tupakointi ja alkoholin käyttö, ylipainoisuus oman arvionsa mukaan, epäterveellisten välipalojen nauttiminen kouluaikaana ja epäsäännöllinen ateriointi kotona sekä huono kouluviihtyvyys ja kiusatuksi joutuminen koulussa. Kehittämistoimenpiteeksi esitetään kaikkien kouluruokailun osapuolien . määrärahoista päätettävien, ruokapalveluiden järjestäjien, opettajien, oppilaiden ja heidän vanhempiensa yhteistyötä.

Urhon ja Hasusen (2004) tutkimus käsittelee yläkouluikäisten kouluaikaista ruokakäyttäytymistä. Tutkimuksessa todetaan, että kouluruokailuun suhtauduttiin pää-

sääntöisesti myönteisesti. Kouluravintolassa⁹ kävi päivittäin 89 prosenttia oppilaisista. Tutkimuksen mukaan erityisruokavaliota tarvitsee yhdeksän prosenttia oppilaisista. Tutkimuksessa havaittiin myös suuret koulukohtaiset erot oppilaiden ruokavalinnoissa. Kehittämistoimenpiteinä Urho ja Hasunen (2004) esittävät esimerkiksi malliterian esille laittoa, kouluruokailuympäristön viihtyisyyden lisäämistä, yhteisten käyttäytymissääntöjen sopimista ja yhteistyön lisäämistä oppilaiden vanhempien kanssa.

Kouluruokailukäytännöistä ja niiden kehittämisestä, asiakastyytyväisyydestä, ruokailun järjestämisestä ja ruokailutottumuksista on tehty opinnäytetöitä, joiden fokus on pääasiassa kouluateriaa käsittelevissä asioissa. Esimerkiksi Maunukselan (2003) mukaan kouluruokailun rooli on edelleen itsenäinen ja perinteinen, kouluruokailun tärkein tehtävä on ravitsemuksellinen, koulujen opetussuunnitelmissa ei juuri ole kouluruokailulle asetettuja tavoitteita ja yhteistyö koulun eri henkilöstöryhmien välillä on vähäistä.

Kansainvälisissä kouluruokailua koskevissa tutkimuksissa nousevat esille lähinnä ruokavalintojen, ravitsemuskasvatuksen, energiansaannin ja sosiaalisen ympäristön näkökulmat. Tutkimuksessa, jossa tarkasteltiin kasvisten ja hedelmien sekä vähärasvaisten ruokien käytön valintamahdollisuuksia, ilmeni, että sosiaalinen ja fyysinen ympäristö sekä saatavilla oleva kouluaikainen ruoka vaikuttivat nuorten ruokavalintoihin (Lytle, Kubik, Perry, Story, Birnbaum ja Murray, 2006). Selvittäessään englantilaisten koululaisten käsityksiä terveellisestä ruoasta tutkijat huomasiivat, että ruoan tai ravintoaineiden ja terveyden välisen suhteen ymmärtäminen oli puutteellista ja kehittämistoimenpiteenä ehdotettiin ravitsemuskasvatuksen lisäämistä (Noble, Corney, Eves, Kipps ja Lumbers, 2003). Samankaltaisiin johtopäätöksiin ovat tulleet myös Barrat, Cross, Mattfeld-Beman ja Katz (2004), jotka tuovat esille myös kouluruokailuhenkilöstön koulutuksen ravitsemuskasvatuksen tueksi. Kouluruokailun merkityksestä lapsen myöhemmän iän ruokavalintaan liittyen ovat tutkineet italialaiset Pagliarini, Gabbiadini ja Ratti (2005). Heidän mukaansa lasten kriittisyys ruokavalintoihin kasvaa iän mukana. Tutkijat huomauttavat, että tulevaisuudessa koulujen välipalacioskeista pitäisi kehittää lapsille sopivia ravintoloita, joissa tarjotaan ravintosisällöltään tasapainoista ruokaa.

Kun tarkastellaan viimeaikaisia aiemmin esiteltyjä suomalaista kouluruokailua koskevia tutkimuksia, voidaan todeta, että niissä on pyritty selvittämään kouluruokailua aterioiden ravintosisältöjä laajemmin. Suomalaisen kouluruokailun pitkän historian, alan ammattihenkilöstön ravitsemustietoisuuden ja nykyaikaisten seuran-

⁹ Kouluravintolalla (vanha termi ruokala) tarkoitetaan koulun erillistä ruokailutilaa tai ruokasalia. Monissa kouluissa ruokaillaan opetusluokissa, jolloin puhutaan luokkaruokailusta. Tässä työssä ruokailutilaksi ymmärretään myös vaihtoehtoiset tilat esimerkiksi aulatilat.

tajärjestelmien¹⁰ ansiosta on edetty hyvin pitkälle siinä, että kouluissa on tarjolla ravitsemussuositusten mukaiset kouluateriat. Näin ollen voidaan olettaa, että tällä hetkellä monipuolisten kouluaterioiden saatavuuden ja niiden täysipainoisen ravintosisällön suhteen ei ole keskeisiä ongelmia jatkuvan kehitystyön ansiosta. Tutkimustulokset kertovat kuitenkin, että kehittämistoimenpiteitä kaivataan edelleen päivittäisten kouluruokailutilanteiden parantamiseksi lasten ja nuorten tulevaisuuden parhaaksi. Esimerkiksi Tikkanen (2008, s. 8) esittää yhteistyön lisäämistä kouluruokailutoiminnan tasolla sekä aterioiden sisällön parantamista vastaamaan oppilaiden toiveita, kuitenkin terveellisen ravitsemuksen puitteissa.

Kunnilla on vapaus itsenäisesti päättää kouluruokailun järjestämisestä kuitenkin säännösten (PL, 1998; Opetushallitus, 2004) vähimmäisvelvoitteiden rajoissa. Kuntien pyrkimys toimintojen kustannustehokkuuteen on johtanut kouluruokailun hallinnon eriyttämiseen opetustoimesta ruokapalvelun¹¹ asiantuntijaorganisaation hallinnon ja tulosalueen alaisuuteen. Kuntien erilaisilla toimintaperiaatteilla järjestettyjen ruokapalveluorganisaatioiden tai liikeyritysten tavoitteena ja ydintehtävänä on tuottaa tuloksellista ruokapalvelua ja toimittaa ateriat sopimusten mukaisesti tilaaja-tuottajaperiaatteella¹² niin kouluille kuin muillekin palvelujen tilaajille. Tämä on tuonut uudet haasteet kouluruokailun kasvatustehtävän olemassa olon ymmärtämiseen, määrittelyyn ja sen toteutumiseen.

Kouluruokailuhenkilöstön kuuluminen hallinnollisesti ruokapalveluorganisaation alaisuuteen saattaa aiheuttaa käytännössä ongelmallisia tilanteita kouluruokailutyön kasvatustehtävän velvoitteista, toimintaedellytyksistä tai kouluruokailun johtamiskysymyksistä. Kouluruokailuhenkilöstön ammatillinen esimies tai johtaja on useimmiten fyysisesti etäällä kouluyhteisöstä rehtorin ollessa koulun johtajana keskellä itse toimintaa. Saattaa olla myös niin, että kouluruokailun kaikista käytännön järjestelyistä päätetään ruokapalveluorganisaatiolähtöisesti käytettävissä olevien toimintaedellytysten raameissa. On kuitenkin muistettava, että koulun johtajalla on

¹⁰ Monipuolisten it-järjestelmien avulla voidaan suunnitella, ohjata ja tehostaa ruokapalvelutoimintoja. Tuloksellisuuden seurannassa käytetään esimerkiksi Balanced Scorecard -tasapainotettua mittaristoa. (Kaplan ja Norton, 2001; Mikkola-Montonen, 2007).

¹¹ Ruokapalvelulla tarkoitetaan tulostavasta esimerkiksi koko kunnan käsittävää ruokapalvelu-toimialaa, joka käytännössä järjestää koulujen kouluruokailun. Ruokapalvelutoimiala kuuluu esimerkiksi kunnan taloushallinnon tai keskushallinnon alaisuuteen, se voi olla liikelaitos tai muu yritys. Tässä työssä termillä ruokapalvelu tarkoitetaan synonyymisesti ruokapalveluorganisaatiota, joka on hallinnollisesti erillään opetustoimesta, mutta käytännössä toteuttaa koulujen kouluruokailun toimintansa osana. Ruokapalveluhenkilöstöllä tarkoitetaan ruokapalveluorganisaation henkilöstöä, joiden työ voi käsittää kouluruokailutyötä sekä muuta ruokapalvelualan työtä.

¹² Tilaajalla tarkoitetaan opetustointia ja koulua, tuottajalla aterioiden valmistajaa ja toimittajaa.

avainasema ja viime kädessä vastuu ruokailun sujuvuudesta ja sen kasvatuksellisten tavoitteiden saavuttamisesta (Lintukangas, 2007, s. 40).

Kouluruokailuhenkilöstön yhteistyö koulun eri tahojen, oppilaiden ja opettajien kanssa voi olla vähäistä monista syistä johtuen. Yhteistä kehittämisaikaa rajoittavat esimerkiksi ruokapalvelualalla kasvaneet tehokkuusvaatimukset, joista johtuen kouluruokailuhenkilöstö saattaa joutua keskittymään vain ruoan tarjoiluun, eikä kasvatustavoitteiden mukaiseen tehtävään ole riittävästi aikaa. Kouluruokailun johdonmukainen ja aukoton käytännön toiminnan johtaminen ja kehittäminen sekä siihen kuuluvan kokonaisvaltaisen kasvatuksellisen tehtävän haltuunotto ovat saattaneet jäädä opettajien vastuulle, mikä luonnollisesti aiheuttaa ongelmia päivittäisissä kouluruokailutilanteissa.

Toimintaprosessien kuvausten laatiminen on ruokapalvelualan ammattihenkilöstölle sisäistynyt tapa kehittää keittiötoimintoja ja se toimii myös johdon työvälineenä (Dahlstedt, 2002, s. 42). Tässä tutkimuksessa ei puututa ruokapalvelun tuotantoon eikä muihin ruoan valmistusta tai keittiön sisäisiä toimintoja koskeviin osaluoihin. Kouluruokailua kasvatustavasta käsitteleviä tutkimuksia ei juuri ole, siksi haluan olla avoimena tutkimusaihetta sivuavien lähestymistapojen kuulemiselle ja niiden soveltamiselle tähän tutkimuskontekstiin.

Kouluruokailuhenkilöstön työ on perinteisesti keittiö- ja ruokapalvelutyötä, joka on irrallista ja itsenäistä koulun perustehtävään nähden. Launonen ja Pulkkinen (2004) muistuttavat, että koulu on kasvatuksen yhteisö, jossa kaikkien aikuisten yhteistyöllä edistetään oppilaan hyvinvointia ja kasvua. Koulun toimintakulttuuri välittyy elämisen ja käyttäytymisen mallina ja esimerkkinä hyvistä toimintatavoista vuorovaikutuksellisessa ja moniammatillisessa työyhteisössä. Koulu ja siellä olevat aikuiset kasvattavat omalla esimerkillään (Launonen ja Pulkkinen, 2004). Myös tästä näkökulmasta katsottuna kouluruokailuhenkilöstön tehtäväkuvaan sisältyy kasvatuksellinen velvoite.

Monista hyvistä kehitystoimista huolimatta yhä useampi lapsi ja nuori elää vailla kotoa saatavaa aikuisten turvaa ja huolenpitoa. Esimerkiksi yhteinen ruokailu tai päivittäinen lämmin ateria on monen lapsen kotona harvinaista. Lasten ja nuorten ongelmat ovat usein yhteydessä epäsäännöllisiin elämäntapoihin ja tottumuksiin, mitä ovat esimerkiksi yksipuolinen ravinto ja vähäinen uni. Ravitsemukseen liittyviä suurimpia huolenaiheita ovat tänä päivänä lasten ja nuorten ylipainoisuus ja syömishäiriöt, joista myös Morgan ja Sonnino (2008) esittävät huolestuneisuutensa todeten, että kouluruokailussa on mahdollisuus vaikuttaa kaikkialla maailmassa lasten ja nuorten terveelliseen tulevaisuuteen. Haasteena on saada koulussa huonosti viihtyvät ja epäsäännöllisiä elintapoja noudattavat oppilaat osallistumaan edes ruokailuun. Kouluravintolan ja ruokailutilojen tulisi olla houkutteleva ja turvallinen paikka kaikille oppilaille.

Kouluyhteisön kaikkien aikuisten yhteistyö on tärkeää lasten ja nuorten hyvinvoinnin ja turvallisuuden edistämiseksi. Käytännössä voidaan onnistua parhaiten, jos jo suunnitelmavaiheessa kaikki toimijat ovat mukana, jolloin sitoutuminen ja yhteisen kielen löytäminen on helpompaa. (Launonen ja Pulkkinen, 2004, ss. 34. 64; Urho ja Hasunen, 2004, s. 7; Linnakylä ja Välijärvi, 2005, s. 269; Panunzio, Antoniciello ja Dalton, 2007; Raulio ym., 2007; Tikkanen, 2008.)

Kouluruokailuhenkilöstö voi antaa myös toiminnallaan merkittävän positiivisen tai negatiivisen imagollisen¹³ vaikutuksen nuorten ravitsemusalan uranvalintaan. Ravitsemusalan ammatillisiin opintoihin sisältyy työharjoittelu suurtalouden keittiössä. Nuorten kokemukset ja saamansa käsitykset kouluaikaisesta kouluruokailusta ja kouluruokailussa työskentelevien ihmisten työn arvostuksesta ovat merkityksellisiä aikanaan mahdollisesti ruokapalvelualalle hakeutumisessa.

Yhä lisääntyvä monikulttuurisuus suomalaisissa kouluissa vaatii myös kouluruokailuhenkilöstöltä osaamista ja uutta avointa asennoitumista työssään. Tulevaisuuden kouluissa kouluruokailuhenkilöstöltä edellytetään entistä enemmän sosiaalisia vuorovaikutustaitoja, kulttuurien tuntemusta ja nopeaa tilanneherkkyyttä, joita tarvitaan esimerkiksi haasteellisten oppilaiden kohtaamisessa ja ohjaamisessa. Kansainvälistyminen laajentaa yleisesti monipuolisen ruokakasvatuksen tarvetta ja tapakulttuurien tuntemusta. (Lintukangas ym., 2007, ss. 150. 152).

Koulun toiminnan kehittäminen ei toteudu annetuilla suunnitelmilla, käskyillä tai kehittämisehdotuksilla. Kunnari (2008) toteaa väitöstutkimuksessaan, että ulkopuolelta annettujen tavoitteiden toteuttamiseen ei välttämättä sitouduta. Hänen tutkimuksensa mukaan todellisten muutosten toteutumiseen tarvitaan virallisten rakenteiden muuttamista yhteissuunnittelua tukevaksi. Opetussuunnitelman kouluruokailua koskevassa osuudessa yhteistyö koulun eri tahojen kanssa mahdollistaa sitoutumisen tavoitteiden mukaiseen toimintaan. Suunnitelman kehittäminen on jatkuva yhteinen ja vuorovaikutuksellinen prosessi (Manninen, 2007, s. 13).

Yhteiskunnassa tapahtuneet muutokset, lisääntynyt lasten ja nuorten pahoinvointi ja sitä seuranneet jopa epätoivoiset teot ovat herättäneet laajaa keskustelua yhteisöllisyyden merkityksestä. Ellonen (2008, s. 13) muistuttaa koulun henkilökunnan roolista lasten ja nuorten pahoinvoinnin riskien ehkäisemisessä ja niiden tunnistamisessa. Kouluruokailuhenkilöstöllä on mahdollisuus kohdata oppilaat jokaisena koulupäivänä. Ruokailuaikojen lisäksi he voivat nähdä oppilaiden toimintaa ja käyttäytymistä luokkahuoneiden ulkopuolella. Koulussa ammattitaitoinen kouluruokailuhenkilöstö voi osaltaan vahvistaa koulun yhteisöllisyyttä turvallisina aikuisina ja kasvattajina (Lintukangas ym., 2007, s. 33).

¹³ Imagolla tarkoitetaan tässä yhteydessä kouluruokailutyön julkista kuvaa. Myöhemmin myös yleistä mielikuvaa kouluruokailusta (vrt. Karvonen, 2005).

Kouluruokailu on päivittäinen koulun tapahtuma, jossa yhteisöllisyys voi elää ja näkyä arjen käytännöissä yhteisvastuuta kasvattaen. Mutta mitä pitäisi tehdä, että koulu yhteisössä jo olevat hyvät moniammatillisen ja hallintokuntien rajoja ylittävät yhteistyömahdollisuudet huomataan? Olen työssäni usein ihmetellyt sitä, miksi koulun kaikkien aikuisten potentiaalista kasvattajuutta ei oivalleta, kun samalla yhteiskunnallisessa keskustelussa peräänkuulutetaan lisähenkilöstöä koulun yhteisöllisen kasvatusturvaverkon vahvistamiseen.

Suunnittelin ja rakensin kouluruokailuhenkilöstölle Taitavaksi Ruokapalveluosajaksi nimeämäni koulutuksen, josta käytän nimeä TaRu-koulutus. Koulutuksen keskeisenä ajatuksena oli kouluruokailuhenkilöstön oppimispolun viitoittaminen, heidän oppimisensa ja työssään kehittymisensä ohjaaminen, muutosmahdollisuuksiensa oivaltaminen sekä kasvattajuusroolinsa avautuminen. Ruokapalveluhenkilöstön ammattitutkintoihin ei sisälly pedagogisia¹⁴ tai kasvatusalaa käsittäviä opintoja, joten suunnitellun koulutusohjelman avulla haluttiin tarjota mahdollisuus kouluruokailutyössä tarvittavien kasvattajuuteen liittyvien perustietojen hankkimiselle.

Aiempien kouluruokailuhenkilöstön kasvattajuuteen liittyvien kansallisten ja kansainvälisten tutkimusten vähäisyys oli haaste tälle tutkimukselle sekä osoitus tutkimuksen tarpeellisuudesta ja tärkeydestä. Tässä tutkimuksessa nojaututaan soveltuvin osin aiempiin tutkimuksiin ja kirjallisuuteen, jotka liittyvät esimerkiksi koulun kehittämiseen, henkilöstön oppimista käsitteleviin aiheisiin sekä organisaation oppimista ja kehittämistä koskeviin tutkimuksiin ja lähdeteoksiin. Tutkimus rajataan TaRu-koulutuksessa olleisiin kouluruokailutyöntekijöihin (N = 172),¹⁵ jotka toimivat pääasiassa perusopetusta antavissa kouluissa sekä haastateltujen kouluruokailutyöntekijöiden (N = 15) ja heidän koulujensa rehtoreihin (N = 8).

Mutta kuinka kouluruokailuhenkilöstö saadaan havahtumaan tärkeään kasvattaja-tehtäväänsä? Miten heitä voidaan rohkaista osaksi turvallisen koulu yhteisön aikuis-turvaverkkoa?¹⁶ Pelkillä puheilla tuskin saadaan aikaan muutosta. Lähdin tälle matkalle selvittämään asiaa tutkimuksen keinoin yhdessä kouluruokailuhenkilöstön kanssa. Meillä oli karttana ja kompassina tätä varten kehitetty TaRu-koulutus. Yli kolmenkymmenen vuoden aikainen opettajakokemukseni, useiden vuosien aikana kertynyt ruokapalvelutoimenpäällikön työkokemukseni ja kouluttajatyökokemukseni

¹⁴ Pedagogiikka-käsitteellä tarkoitetaan oppia kasvatuksesta.

¹⁵ TaRu-koulutuksen suoritti yhteensä 203 henkilöä. Kouluruokailutehtävissä heistä oli 172 ja muissa ruokapalvelualan tehtävissä 31 henkilöä. Tämä tutkimus rajattiin kouluruokailutehtävissä oleviin henkilöihin.

¹⁶ Aikuisturvaverkolla tarkoitetaan ensisijaisesti koulu yhteisössä toimivia aikuistyöntekijöitä, mutta joiltakin osin aikuisturvaverkon toiminta voi ulottua myös koulun ulkopuolelle, esimerkiksi kiusaamistapausten selvittämisessä. Tässä työssä synonyymisti myös lähiaikuisturvaverkko.

yhdistettynä tutkijan tehtävään antoivat hyviä matkaeväitä. Tällä tutkimuksella haluan myös tuoda esille, miten kouluruokailua voidaan kehittää innostavassa hengessä. Seuraavassa kuvaan tarkemmin TaRu-koulutuksen ja tämän tutkimuksen yhteyksiä.

1.2 Tutkimuksen tarkoitus ja tavoitteet

Tämän työn tarkoituksena on tutkia TaRu-koulutuksen yhteyttä kouluruokailuhenkilöstön käsitysten muuttumiseen roolistaan kasvattajana sekä selvittää millaisia muutoksia kouluyhteisössä ilmeni TaRu-koulutuksen seurauksena. Tutkimuksessa halutaan myös nostaa esille kouluruokailuhenkilöstön työn merkitystä osana lasten ja nuorten terveellisen ja turvallisen kasvuyhteisön¹⁷ edistämiseksi. Tutkimuksen kohteena on kouluruokailuhenkilöstö, heidän työnsä kouluruokailun kasvatustehtävässä sekä TaRu-koulutuksen aikana tapahtuneet muutokset heissä itsessään ja kouluyhteisössä.

Ensimmäisessä tutkimustehtävässä haetaan vastausta, miten kouluruokailuhenkilöstön käsitykset roolistaan kasvattajana muuttuivat TaRu-koulutuksen aikana heidän itsensä arvioimina. Tarkastelu rajautuu ensimmäisessä tutkimustehtävässä henkilöstön yksilötason käsityksiin.

Toisessa tutkimustehtävässä kysytään, millaisia käsityksiä tutkittavilla on aikaansaaduista muutoksista kouluyhteisössä TaRu-koulutuksen tavoitteiden suunnassa. Tarkastelu laajenee tässä kohden kouluyhteisön tasolle, sillä mukaan otetaan vielä rehtorien näkökulma. Rehtorien käsitysten tutkimisella haluttiin syventää kouluyhteisötason muutosten tulkintaa.

Tutkimustehtävät kuvataan tarkemmin tutkimusraportin neljännessä luvussa sivulla 51.

Tutkimuksen tavoitteena on tuottaa uutta tietoa kouluruokailuhenkilöstön työn merkityksestä koulun kasvatustehtävässä nuorten terveellisen ja turvallisen kasvuyhteisön edistämiseksi osana kouluyhteisön aikuisturvaverkkoa. Tutkimuksessa yhdistään tieteellinen tutkimus ja toimintatutkimuksen luonteen mukainen käytännön kehittäminen. Tutkimuksella voidaan nähdä olevan merkitystä yksilötasolla kouluruokailuhenkilöstön henkilökohtaisen oppimisen ja kasvun näkökulmasta, yhteisöta-

¹⁷ Kasvuyhteisöllä tarkoitetaan tässä työssä pääasiassa synonyymisti kouluyhteisöä, mutta termillä kasvuyhteisö korostetaan tässä työssä lasten ja nuorten hyvinvointia ja tervettä kasvua edistävää kouluyhteisöä (vrt. Opetushallitus, 2004; myös Launonen ja Pulkkinen, 2004).

solla koulun kasvatuksellisen yhteistyön näkökulmasta ja yhteiskunnallisella tasolla lasten ja nuorten tulevaisuuden hyvinvoinnin näkökulmasta.

1.3 Tutkimusraportin rakenne

Tutkimusraportin ensimmäisessä luvussa esittelen tutkimuksen lähtökohdat, taustat ja tavoitteen sekä tutkimuskysymykset. Toisessa luvussa kartoitan kouluruokailun olemusta alkaen keskeisistä historiallisista vaiheista jatkuen kohti nykyisten säädösten sisältämiä velvoitteita ja tavoitteita sekä kuvaan kouluruokailuhenkilöstön kasvattajatyötä koulun kasvatusyhteisössä. Kolmannessa luvussa kuvaan TaRu-koulutuksen oppisisältöjen keskeiset teoreettiset lähtökohdat, TaRu-koulutuksen vaiheet ja luon katsauksen kouluruokailuhenkilöstön kasvattajatehtävään. Luvussa neljä esitän täsmentyneet tutkimustehtävät ja tutkimusstrategian. Viidennessä luvussa esittelen tutkimuksen analyysin ja tulokset vaiheittain niin, että lukija voi seurata tutkimuksen kulkua ja tehdä siitä myös omia johtopäätöksiä. Tässä luvussa myös tarkastelen saatuja tuloksia suhteessa tutkimuksen tavoitteisiin. Tutkimuksen luotettavuutta arvioin luvussa kuusi. Luvussa seitsemän esitän tutkimuksessa esiin nousseita kehittämissuhteita, joilla voidaan vahvistaa ja eheyttää lasten ja nuorten aikuisturvaverkkoa. Tutkimusraportin rakenne ja lukujen sisältö esitetään kootusti seuraavassa taulukossa (taulukko 1).

Taulukko 1. Tutkimusraportin rakenne ja lukujen keskeinen sisältö

Luku	Aihe	Sisältö
Luku 1.	Tutkimuksen lähtökohdat	Kouluruokailun ja siinä toimivan kouluruokailuhenkilöstön tehtävä lasten ja nuorten terveellisen ja turvallisen kasvuympäristön edistämiseksi.
Luku 2.	Tutkimuskohde	Kouluruokailuhenkilöstön kasvattajuus.
Luku 3	Tutkimusaineisto	Kouluruokailuhenkilöstön oppimistehtävät ja haastattelut, rehtorien haastattelut.
Luku 4.	Tutkimuksen toteuttaminen	Toimintatutkimus TaRu-koulutusprosessissa.
Luku 5.	Tutkimustulokset ja tulosten tarkastelu	Muutokset kouluruokailuhenkilöstön käsityksissä roolistaan kasvattajana TaRu-koulutuksen seurauksena. Muutosten näkyminen kouluyhteisössä. Laajennetun kasvattajuuden uusi kokoava käsite.
Luku 6.	Tutkimuksen luotettavuus	Luotettavuuden ja eettisten näkökohtien arviointi.
Luku 7.	Jatkoehdotukset	Laajennetun kasvattajuuden toimintamalli. Kouluruokailuhenkilöstö osana aikuisturvaverkkoa, kouluruokailuhenkilöstön kasvattajuuskoulutus osaksi ruokapalvelualan tutkimintoja, kouluruokailun kriteerit. Kouluruokailua koskeva opintokokonaisuus opettajien koulutuksessa.

2 KOULURUOKAILU KOULUN KASVATUSTYÖSSÄ

Esittelen tässä luvussa ensin kouluruokailun keskeistä historiallista taustaa. Sen jälkeen esittelen kouluruokailun järjestämistä ohjaavat säädökset ja suositukset sekä kouluruokailulle asetetut tavoitteet. Tarkastelun lähtökohtana on kasvatuksellinen näkökulma, joten tässä luvussa pohdin myös kouluruokailuhenkilöstön kasvatustyötä kouluyhteisölähtöisesti.

2.1 Katsaus kouluruokailun historian keskeisiin kehitysvaiheisiin

Kouluruokailun järjestämisen peruslähtökohtana on ollut kautta historian turvata lasten koulunkäynti ravinnon saannin osalta. Varsinkin vuosisadan alussa monen lapsen oli mahdotonta käydä koulua ruoan ja vaatteiden puutteen vuoksi. Ensimmäisen kerran kouluruokailuun liittyviä asioita käsiteltiin virallisesti Kansakoulukouksessa vuonna 1896. Valtio alkoi tukea kouluruokailua vuonna 1913 (Kouluhallitus, 1987). Kouluruokailun merkitystä voidaan luonnehtia 1900. 1920-luvuilla vähävaraisista huolehtimiseksi ja hyväntekeväisyydeksi.

Kouluruokailun katsottiin olevan oppilaan sosiaalinen etu riippumatta kotien varallisuudesta 1940-luvulta 1980-luvulle. Yhtenä kouluruokailun historian merkittävimmistä päätöksistä voidaan pitää vuonna 1943 tehtyä lisäystä kansakoululaitoksen kustannuksia koskevaan lakiin, jossa määrättiin, että kansakoulun oppilaille on kunnan annettava täysinä työpäivinä maksuton ateria. Tämän lain mukaan viidessä vuodessa oli päästävä siihen, että kaikki kansakoululaiset varallisuudesta riippumatta saivat maksuttoman aterian jokaisena koulupäivänä (Kouluhallitus, 1987).

Vuonna 1944 Kouluhallituksen julkaisemassa Koulukeittolan Keitto-oppaan alkulauseessa todetaan:

Syyslukukautena 1943 astui voimaan eduskunnan hyväksymä laki kansakoulujen kaikille oppilaille annettavasta maksuttomasta aterialla täysinä koulutyöpäivinä. Tämä pakollinen kouluateriatoiminta on saatettava voimaan viimeistään viiden vuoden kuluessa. Kansakoululasten joukossa on paljon vähävaraistenkin kotien lapsia, joilla ei ole tilaisuutta läheskään aina edes kotonaan saada kunnollisesti valmistettua ruokaa. Koulutyö on kuitenkin rasittavaa ja kasvuikäinen nuoriso tarvitsee vaihtelevaa, maukasta ja kokoomukseltaan ravintorikasta ruokaa voi-

dakseen kehittyä elinvoimaiseksi. Oikein järjestetyllä koulukeittolatoiminnalla¹⁸ tuleekin olemaan kauaskantava merkitys. Koulukeittolatoiminnassa on koulukeittolanhoitajalla¹⁹ tärkeä osuus. (Hokkanen ja Hietala, 1944, s. 7).

Lasten ja nuorten koulunkäynnin ja hyvinvoinnin turvaamiseksi säädettyä lakia maksuttomasta kouluruokailun järjestämisestä kaikille oppivelvollisuusikäisille lapsille varallisuudesta riippumatta voidaan pitää aikansa kauaskantoisena innovatiivisena tekona lasten ja nuorten terveyden ja oppimisen edistämisessä. Lämmin, maksuton kouluateria on yksi tärkeä menestystekijä oppimisessa ja osaamisessa sekä hyvinvoinnissa (Lindroos, 2006).

Matti Koskenniemi (1944, s. 128) toteaa teoksessaan Kansakoulun opetusoppi, että kaikki koulussa tapahtuva on kasvattavaa. Hänen mukaansa *välitunnit, siivoustyöt, ateriat, kaluston järjestelyt, kaikki toimet ovat osallisina koulun kasvatus-työssä*+ Koskenniemen (1944, s. 129) jo aikanaan kirjoittamat ohjeet sopivat nykypäiväänkin:

Myös ruoalle käymisen yhteydessä on eräitä kasvatuksellisesti tärkeitä seikkoja. Käsien pesu ja pöydän kattaminen ovat alkuvalmisteluja, joiden harjoittaminen useassa kodissa joudutaan laiminlyömään. Päivästä toiseen, vuodesta vuoteen koulussa toistuvina ne korvaavat tämän puutteen ja istuttavat lapseen siisteyden ja kauneuden tajua. Pöytään käymisen ja ruokarukouksen sekä ruoanjakamisen järjestely on opettajan tarkoin harkittava. Yleisenä neuvona voidaan antaa tämä: pidä huolta siitä, että aterioiminen ei menetä juhlavuuttaan. . Koulukeittola on raskaan päivätyön suorittavien lasten ruumiillisen kunnon kohentajana ja kansanterveyden ylläpitäjänä tärkeä tekijä. Kun se on hyvin järjestetty, on sen kasvatuksellinenkin merkitys varsin huomattava.

Olen koonnut seuraavaan taulukkoon (taulukko 2) kouluruokailun historian keskeisiä pääpiirteitä ja kehitysvaiheita.

¹⁸ Nykyään kouluruokailu.

¹⁹ Nykyään esimerkiksi kouluemäntä, ravitsemispäällikkö, kouluruokailutyöntekijä, palveluvastaava, ruokapalvelutyöntekijä, kokki, ruokapalveluesimies.

Taulukko 2. Kouluruokailun historian keskeisiä kehitysvaiheita (Kouluhallitus, 1987; Lintukangas ym., 2007, ss. 153. 157.)

Kouluruokailun yhteiskunnallinen merkitys ja keskeisin lainsäädäntö	Kouluruokailun kehittymisen ilmeneminen
<p>1900-luvun alussa: <i>Kouluruokailu vähävaraisista huolehtimista.</i></p>	<p>1905 perustettiin koulukeittolayhdistys. - hyvien tapojen ja uusien makujen opettaminen. - eväät mukana koulussa.</p>
<p>1920-luvulta 1980- luvulle: <i>Kouluruokailu oppilaan opintososiaalisena etuna.</i></p> <p>1943 laki kansakoululaitoksen kustannuksista.</p> <p>1957 Kansakoululaki.</p> <p>1964 Kansakoululain uusi 91a§.</p> <p>1967 Kansakouluasetus 70a§.</p> <p>1970 Peruskouluasetus 66§.</p> <p>1983 laki lukion oppilaiden opintososiaalisista eduista.</p>	<p>1921 valtio maksoi 2/3 vähävaraisten kouluruoasta. 1923 ensimmäiset ohjeet oppikoululaisten ruokailusta, aterian sai, mikäli mahdollista koulusta maksua vastaan.</p> <p>1948 mennessä kaikille kansakoululaisille maksuton ateria. - oppilaat velvollisia osallistumaan ruokatarvikkeiden hankintaan. 1944 kouluhallitus julkaisi ruoanvalmistusohjeita keittoloita varten.</p> <p>Kaikille kansakoululaisille riittävä ateria.</p> <p>Opettaja velvollinen valvomaan ruokailua itse siihen osallistuen.</p> <p>Ateria riittävä, kun se täyttää 1/3 päivittäisestä ravinnontarpeesta.</p> <p>Kouluateria yleisenä kotien ruoka-aikana. Välipalat yleistyvät.</p> <p>Maksuton ateria lukiolaisille. (joissakin kunnissa jo aiemmin)</p>
<p>1990-luvulta 2000- luvulle <i>Kouluruokailu oppilashuollon osana</i></p> <p>1991 Laki peruskoulun muuttamisesta Perusopetuslaki 628/1998, 31§. Lukiolaki 629/1998, 28§. Laki ammatillisesta koulutuksesta 630/1998,37§.</p> <p>2004 Kouluruokailu perusopetuksen opetussuunnitelmassa oppilashuollon osana (Opetushallitus). 2005 Suomalaiset ravitsemussuositukset (VRN). 2008 Kouluruokailusuositus (VRN).</p>	<p>Tarkoituksenmukaisesti järjestetty ja ohjattu täysipainoinen maksuton ateria. Ruokailutauko 30 minuuttia yleisenä lounasaikana, yhteistyö kotien kanssa. Oppilaiden terveen kasvun edistämisen vaatimus.</p> <p>Terveys-, ravitsemus- ja tapakasvatuksen tavoitteet ja kouluruokailua koskevan osuuden kirjaaminen opetussuunnitelmaan.</p> <p>Kouluruokailu on osa opetusta.</p>

Kouluruokailu on yksi suomalaisen yhteiskunnan kehityksen kuvaajista, ja sitä on ajan saatossa toteutettu monella eri tavalla. Keskeisenä ajatuksena on ollut turvata riittävä ravinnon saanti lasten ja nuorten koulunkäynnin ja oppimisen tueksi. Koululounas on keskipäivän kohokohta opetus- ja kasvatustilanteena (Jäntti, 1993).

Viime vuosituonnilla säädösohjauksella annettiin kouluruokailun järjestämiseksi ja käytännön toteuttamiseksi nykyistä tarkemmat sisältömääritykset. Vuosikymmenten kuluessa kouluruokailun merkitys on muuttunut ravinnon turvaajasta edistämään osaltaan oppimista ja hyvinvointia. Lindroos (2006, s. 24) määrittelee kouluruokailun merkityksen tärkeänä osana opetus- ja kasvatustehtävää. Myös Kouluruokailusuosituksessa (VRN, 2008, s. 6) todetaan kouluruokailun olevan osa opetusta, jossa koulun eri henkilöstöryhmien välinen yhteistyö on avainasemassa kouluruokailun nykyisten tavoitteiden saavuttamisessa. Näin ollen suomalaista maksutonta kouluruokailua voidaan luonnehtia aikansa sosiaalisesti innovaatioksi.²⁰ (ks. Vesterinen 2005, s. 137; myös Taipale, 2006.)

2.2 Kouluruokailu 2000-luvun alussa

*Kansakuntien kohtalo riippuu
niiden tavasta ruokailla.
- Brillat-Savarin*

2.2.1 Kouluruokailu osa ruokapalvelutoimialaa

Kouluaterioiden tuottaminen sekä ruokailun käytännön toteuttaminen olivat perinteisesti lähinnä opetustoimeen liittyvän hallinnon alaisuudessa. Kuntien ruokapalvelujen tuotannon tehostamistoimenpiteet ovat 2000-luvun alussa johtaneet kouluruokailun järjestämisen taustalla oleviin hallinnollisiin ja organisatorisiin muutoksiin. Ruokapalvelutoimialalla tapahtuneiden uudelleen organisoitumisien myötä kouluruokailun toteuttaminen siirrettiin osaksi kunnallista ruokapalvelun asiantuntijaorganisaatiota tai ostopalveluhankinnaksi ulkopuoliselta yritykseltä. Menettelytavat ovat kuntakohtaisia ja ne poikkeavat valtakunnallisesti toisistaan.

Kouluruokailun järjestäminen aiemmin mainitussa tilaaja, tuottaja toimintamallissa tarkoittaa palvelun järjestämisen ja palvelun tuottamisen eriyttämistä toisistaan. Näin ollen tilaajaa edustaa opetustoimi, koulu ja rehtori, tuottajana on ruokapalvelu

²⁰ Sosiaalisella innovaatiolla tarkoitetaan tässä yhteydessä yhteiskunnan rakenteissa tapahtunutta hyödyllistä uudistusta, joka on muuttunut käytännöksi (vrt. Taipale 2006).

ja tuotantokeittiö. On tärkeää, että tilaajan ja tuottajan välillä sovitaan palvelusopimuksessa²¹ yhteistyöhön liittyvistä yksityiskohdista. Myös kasvatus- ja ohjaustyöstä voidaan sopia yhteistyössä opetus- ja ruokapalvelutoimialan edustajien kanssa aiemmin mainituissa palvelusopimuksissa, joissa määritellään kouluaterioiden sisällön ja kouluruokailuun liittyvien tehtävien yksityiskohdista, tilojen, laitteiden ja välineiden huollosta ja hankinnoista sekä muista kouluruokailuun liittyvistä asioista. (Dahlstedt, 2001, s. 7; Dahlstedt, 2002, s. 12; Seppälä, Levo ja Työppönen, 2004; Mikkola-Montonen, 2007, ss. 53. 67.)

Tilaaaja tuottajamallissa kouluruokailupalvelua käyttävät koulut ja niissä ruokailevat ihmiset ovat asiakkaita²² ja ruokapalvelutoimi palvelun tuottaja, joka hinnoittelee palvelunsa. Opetustoimen tehtävänä on määritellä tarpeet, joista aiheutuvat kustannukset kohdistetaan tilaajan eli opetustoimen maksettavaksi. Ongelmana saattaa olla kuitenkin, että opetustoimen edustajan tai rehtorin ammatillinen kompetenssi, ajanpuute tai jokin muu syy rajoittaa aterioiden ja toiminnan laadullista ja määrällistä arviointia. Vastaavasti ruokapalveluorganisaatiossa on yleensä vahva ruokapalvelualan osaaminen, mutta ei niinkään pedagogista näkökulmaa. Ruokapalveluorganisaation ja opetustoimen erillisistä hallinnonaloista johtuen voi kouluruokailutilanteissa tulla epäselvyyksiä ja ongelmia toisen viralliselle vastualueelle puuttumisessa, vaikka todellisuudessa rajoja ei olisi kukaan asettanutkaan. Lasten ja nuorten lähtökohdista katsottuna on merkittävää, että koulu yhteisön kaikilla aikuisilla on yhdenmukainen käytäntö toimintatavoissaan. Tästä johtuen on tärkeää, että kouluruokailun käytännön johtaminen ja järjestäminen on selkeästi vastuutettu.

2.2.2 Kouluruokailun ohjeistuksen tausta

Opetusta koskevissa laeissa säädetään kouluruokailun järjestämisestä lyhyesti mutta kattavasti. Perusopetuslain mukaan opetukseen osallistuvalla on annettava jokaisena työpäivänä tarkoituksenmukaisesti järjestetty ja ohjattu, täysipainoinen maksuton ateria (PL, 628/1998, 31 §). Koulun toiminta pitää järjestää oppilaiden ikäkauden ja edellytysten mukaisesti ja siten, että se edistää oppilaiden terveyttä,

²¹ Opetustoimen ja/tai yksittäisen koulun ja ruokatuotannon toteuttajan välinen yhteistyö määritellään tilaaja tuottajamallissa palvelusopimuksella, jossa ilmenee esimerkiksi toteutuksen taso ja tehtävien hoitamisvastuut (Dahlstedt, 2001, s. 21).

²² Palvelutoiminnoissa keskeiseksi käsitteeksi muodostunut asiakaslähtöisyys on tuonut kouluruokailuun asiakas ajattelumallin. Ruokapalveluorganisaation lähtökohdista ruokailijat ovat asiakkaita, mutta koulukontekstissa ja kasvatuksellisessa merkityksessä koulussa on edelleen oppilaita, lapsia ja nuoria, joilla on lakisääteinen oikeus ohjattuun kouluruokailuun. Tässä työssä oppilas, lapsi ja nuori ovat synonyymeja kouluruokailun oppilaskäyttäjistä.

kasvua ja kehitystä yhteistyössä kotien kanssa (PL, 3§). Kouluruokailun tarkoituksenmukaisella järjestämisellä tarkoitetaan kunnan, koulun ja oppilaiden tarpeiden mukaista toimintaa. Kunnalle on tärkeää, että toiminta on tuloksellista ja taloudellista. Koululle tarkoituksenmukaisesti järjestetty kouluateria antaa tilaisuuden jokapäiväiseen opetus- ja kasvatustyöhön, ja oppilaille se antaa miellyttäviä elämyksiä ja virkistystä. Kouluruokailun ohjauksella tarkoitetaan koko koulun henkilöstön velvollisuutta huolehtia ruokailun sujuvuudesta, miellyttävästä ilmapiiristä ja hyvien tapojen edistämisestä. Kouluaterian täysipainoisuus tarkoittaa sen riittävyttä, monipuolisuutta, vaihtelevuutta ja ravintosisältöä. Täysipainoisuus toteutuu vasta, kun ruokailija syö kaikki ateriakokonaisuuteen kuuluvat osat. Kouluateria on virkistävä päivän rytmittäjä ja kouluruokailu on sosiaalinen tapahtuma, jossa kouluyhteisön jäsenet voivat vaihtaa päivän kuulumisia. (Lintukangas, Manner, Mikkola-Montonen, Mäkinen ja Partanen, 1997, ss. 11. 17.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) edellytetään koulujen laativan opetussuunnitelmat, joissa on kuvattu oppilashuollon tavoitteet ja periaatteet, joihin kuuluvat kouluruokailun järjestämisessä huomioon otettavien ravitsemuskasvatuksen ja tapakasvatuksen tavoitteet. Sen mukaisesti opetussuunnitelma tulee laatia yhteistyössä kunnan sosiaali- ja terveydenhuollon toimeenpanoon kuuluvia tehtäviä hoitavien viranomaisten kanssa. Koulun opetussuunnitelmassa kuvataan kouluruokailun järjestämisessä huomioon otettavien terveys- ja ravitsemuskasvatuksen ja tapakasvatuksen tavoitteet (Opetushallitus, 2004, 4.5).

Opetussuunnitelmassa kouluruokailu voidaan niveltää opetustyöhön. Mannisen (2007, s. 12) mukaan opetussuunnitelmaan kirjattua ja vahvistettua kouluruokailun toiminta-ajatusta voidaan pitää koko kouluruokailutoiminnan ohjekirjana, josta ilmenevät keskeiset ajatukset toiminnan tarkoituksesta, sisällöstä, toimintatavoista, käytännön toteutuksesta, arvioinnista sekä muista tärkeiksi katsotuista asioista.

Kunnan ja koulun laatimassa opetussuunnitelmassa määritellään toiminnan perusajatukset ja kuvataan koulutyön suunnittelu, toteuttaminen ja arviointi. Jo peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietinnössä lähdettiin liikkeelle sellaisesta näkökannasta, että opetussuunnitelmassa on otettu huomioon kaikki koulussa tapahtuva oppimista käsittävä toiminta. Se koskee myös oppituntien ulkopuolisia tilanteita, niin koulutalon sisällä kuin muissakin opetustilanteissa (Räsänen, 1992, s. 30). Uusikylä ja Atjonen (2005, s. 63) painottavat opetussuunnitelman prosessinäkökulmaa sekä kouluväen sitouttamista opetussuunnitelman laadintaan. Koulun opetussuunnitelmassa, joka elää, kehittyy ja joustaa koulun arjessa, tulee olla selvitykset myös kouluruokailun tavoitteista ja tarkoituksesta ja siinä voidaan antaa ohjeet myös kouluruokailun tuloksellisen toiminnan edellytyksistä ja ruokailun ohjauksesta (Manninen, 2007, s. 14).

Opetussuunnitelmaan kirjatut kasvatukselliset ja muut toimintaperiaatteet toteutuvat vasta, kun koulun koko henkilöstö tietää, ymmärtää ja sitoutuu niiden noudattamiseen. Opetussuunnitelmat ja siihen liittyvät asiakirjat jäävät helposti vain opetushenkilöstön käyttöön, jos niistä ei edes tiedoteta koulun henkilöstölle. TaRu-koulutuksessa kouluruokailuhenkilöstö perehdytettiin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (Opetushallitus, 2004) ja koulukohtaisten opetussuunnitelmien sisältöihin. Mikäli koulussa ei vielä ollut suunnitelmaa tehty, TaRu-koulutuksessa kouluruokailuhenkilöstö ohjeistettiin valmistelevaan kouluruokailua koskeva koulukohtainen suunnitelma esitettäväksi kouluyhteisön hyväksyttäväksi.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2004) on koulua koskeva toimintakulttuurin käsite otettu mukaan ensimmäistä kertaa. Siten opetussuunnitelmaan kirjattujen tavoitteiden yhteys käytännön toimintaan pyritään tekemään näkyväksi. Koulun oppituntien ulkopuolinen toiminta on osa sitä toimintakulttuuria, jonka kehittämiseen tarvitaan koko kouluyhteisön sitoutumista. Opetussuunnitelman perusteet antavat vankan säädöksellisen pohjan hyvän kasvuympäristön rakentamiselle moniammatillisesti ja hallintokuntien rajoja ylittävästi (ks. Lounonen ja Pulkkinen, 2004, ss. 57. 60). Vitikka (2009, ss. 68. 69) toteaa, että opetussuunnitelman keskeisin tehtävä on koulussa tapahtuvan opetus- ja kasvatustyön ohjaaminen. Hänen mukaansa opetuksen ja kasvatuksen tehtäviin kuuluu välittää oppilaille se tieto, jota pidetään yhteiskunnallisesti ja kulttuurisesti tärkeänä.

Syvällinen opetussuunnitelmatyö johtaa Syrjäläisen (1994) mukaan yhteisöllisyyden kehittämiseen ja muutosprosessin heräämiseen. Hänen mukaansa *«koulutyötä on mahdoton kehittää ilman yhteistyötä ja yhteistyö taas muovaa koulun yhteisöllisyyttä»*. Koulun opetussuunnitelma on koulujärjestelmän virallinen ohjauselementti, jossa toisaalta niin sanottuna makrotasolla tarkastellaan koulun toimintaa poliittis-taloudellissosiaalisessa kontekstissa ja sitten toisaalta mikrotasolla pedagogisena asiakirjana (Syrjäläinen, 1994, ss. 83. 84). Kouluruokailua voidaan tarkastella molemmilla tasoilla. Kouluruokailun tavoitteiden ja toiminta-ajatuksen tulee olla jokaisen koulun asiakirjoissa, niin opetussuunnitelmassa kuin työsuunnitelmassa yhteisen näkemyksen varmistumiseksi ja arviointipohjan luomiseksi jatkuvalla kehittämiselle. Miten koulu voikaan toimia menestyksellisesti kasvatuksellisenä yhteisönä, jos ei siellä kaikilla aikuisilla eli koko henkilökunnalla ole yhteisesti sovittuja kasvatuskäsityksiä? Kasvatustyössä sovitaan asioista yhdessä ja luodaan yhteisiä visioita tulevaisuudesta (Senge, 1990, s. 9; Senge ym., 2000, s. 175).

Opetussuunnitelmatyö ja muut koulun ulkopuolelta määrätyt kehittämistoimenpiteet ovat vaarassa jäädä näennäiskehittämisiksi, elleivät koulussa olevat ihmiset tunne niitä omikseen ja sitoudu tavoitteiden mukaiseen toimintaan (Himberg, 1996, s. 44).

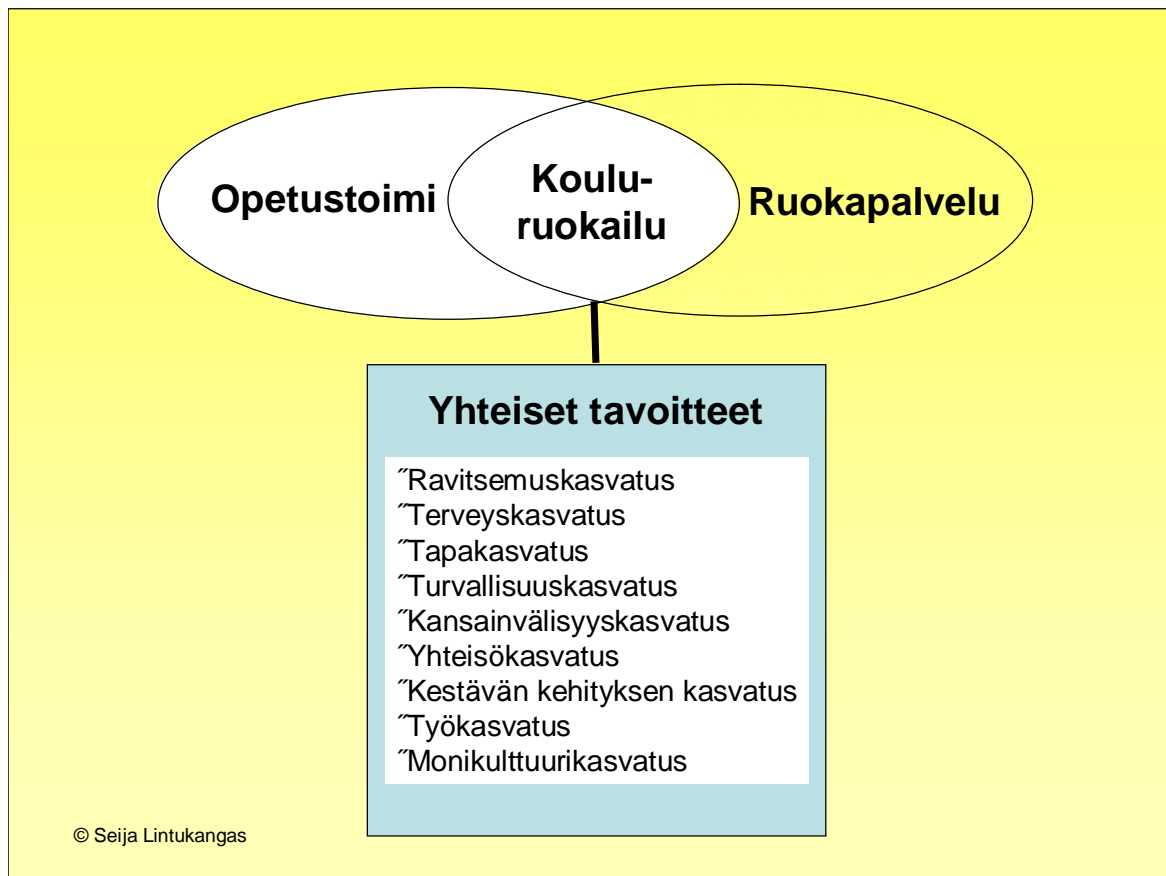
2.2.3 Kouluruokailun tavoitteet ja yhteydet koulun kasvatustehtävään

Kouluruokailu tarjoaa luonnollisen ja monipuolisen elämässä kohdattavien tilanteiden harjoittelufoorumin koko kouluyhteisön jäsenille. Kouluruokailu on:

- oleellinen osa koulun opetus- ja kasvatustehtävää,
- oppilaan hyvinvoinnin, terveyden ja työtehon tärkeä ylläpitäjä ja edistäjä,
- esimerkki ravitsemussuositusten mukaisesta ruoasta ja annoksen koostamisesta,
- maku- ja ruokatottumusten kehittämisen edistäjä,
- hyvien ruokailutapojen ja toisen ihmisen huomioon ottavan sosiaalisen kasvun oppimistilanne,
- elämyksiä esteettisessä ja viihtyisässä oppimisympäristössä,
- kansallisen ja kansainvälisen ruoka- ja tapakulttuurin tuntemuksen edistäjä,
- työnarvostukseen ja vastuuseen kasvamisen harjoittelupaikka,
- ympäristövastuuseen ja kestävän kehityksen toimintaan ohjaava sekä oppilaslähtöistä ja tuloksellista ruokapalvelua. (Kouluhallitus, 1987; Lintukangas ym., 1997, s. 6, s. 48; Dahlstedt, 2001, ss. 21. 27.)

Kouluruokailu on oppituntiin rinnastettava tapahtuma, jossa ruoalla ja siihen liittyvillä tekijöillä on erityinen kasvatuksellinen merkitys (Lintukangas ym., 2007). Kun kouluateriat valmistetaan tulosvastuullisesti ruokapalveluorganisaatioiden ammatti-keittiöissä ja kouluruokailuhenkilöstö kuuluu ruokapalveluorganisaation hallintoon, on tärkeää, että kouluruokailun kasvatukselliset tavoitteet ovat selkeästi eri toimijoiden kesken yhteisesti sovittuja aiemmin mainituin palvelusopimuksin. Olen koonnut kuvioon yksi (kuvio 1) kouluruokailun tavoitteet nojautuen perusopetuslakiin (628/1998), perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (Opetushallitus, 2004) ja kouluruokailusuositukseen (VRN, 2008). Yhteisillä tavoitteilla voidaan hakea opetustoimen ja ruokapalvelutoimen yhteisiin näkemyksiin rakentuvia toimintamalleja.

Muista kouluruokailun järjestämiseen liittyvistä säädöksistä on luettelo liitteessä (liite 1).



Kuvio 1. Kouluruokailun järjestämistä ohjaavat keskeiset kasvatukselliset tavoitteet ja painoalueet

Kouluikäisen ruokailun tarkoituksena on edistää oppilaan hyvinvointia sekä tervettä kasvua ja kehitystä (VRN, 2008). Kouluruokailu toimii yhtenä osana koulutuksen perustehtävässä, kulttuuriperinnön siirtäjänä ruoka- ja tapakulttuurien vaalimisessa. Siinä voidaan yhdistää luontevasti perinne ja tulevaisuus. Kansallisen ruokakulttuurin tuntemuksen välittäjänä sillä on tärkeä tehtävä, varsinkin nykyisenä pikaruokailujen aikakautena. (Lintukangas ym., 1997; Lintukangas ym., 2007, s. 28.)

Tapakasvatuksessa on kyse koko koulun toiminnasta. Aikuisen antama malli toisen ihmisen huomioon ottamisesta niin puheessa kuin toimissakin on tehokas vaikuttamisen tapa. Myös kansainvälistyminen on olennainen osa tätä päivää. Työelämässä on yhä useammin osattava kohdata eri kulttuureista tulevia vieraita, asiakkaita ja työntekijöitä. Muiden maiden kulttuurien ja tapojen tuntemus helpottaa kanssakäymistä monikulttuurisessa yhteiskunnassa. Tavoitteena on oppia ymmärtämään erilaisuutta ja sopeutumaan erilaisiin tapoihin ja osata silti toimia omana itsenään (Aho, 1996, ss. 20. 29).

Kouluruokailutilanne on omiaan palvelemaan esteettisyyskasvatusta. Arkipäiväisen koulutyön keskellä on niin opettajien, henkilökunnan kuin oppilaidenkin ilo vir-

kistäytyä viihtyisässä ruokailumiljöössä kauniisti tarjolla olevan ruoan ääressä (ks. Linnakylä ja Välijärvi, 2005, s. 238).

Oppilaan kasvaminen subjektiksi edellyttää, että koulu antaa oppilaalle valmiuksia hallita ympäristön muutoksia vaikuttamalla niihin itse (Kääriäinen, Laaksonen ja Wiegand, 1997, s. 186). Koulu on osana yhteiskuntaa ja oppimisen tulee olla soveltamiskelpoista eri tilanteissa. Koulun ja työelämän toiminnallista yhteyttä edistetään esimerkiksi koulussa toteutetulla työkasvatuksella. Työelämään tutustuminen koulun keittiössä ja ruokasalissa avartaa näkökulmia sekä toimii monipuolisena harjoitteluympäristönä oppilaille. Samalla oppilaat ja kouluruokailuhenkilöstö oppivat tuntemaan toisensa. He ovat yhdessä tekemässä eivätkä vain kouluruokailua käyttämässä.

Kouluruokailulla on luontevia liittymäkohtia perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2004) mukaisiin aihekokonaisuuksiin. Hellström (2008, s. 11) näkee, että aihekokonaisuuksien avulla voidaan konkretisoida koulun yleistaivoitteita sekä lievittää ainejakoisuuden ongelmia kokoamalla eri oppiaineiden samankaltaisia sisältöjä oppilaan kannalta mielekkäiksi kokonaisuuksiksi. *Ihmisenä kasvaminen* ilmenee tarkoituksenmukaisesti järjestetyssä kouluruokailutilanteessa ja hyvien tapojen vaalimisessa. Kouluruokailussa voidaan tukea oppilaan kokonaisvaltaista kasvua ja elämän hallinnan kehittymistä. *Kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys* konkretisoituvat osaltaan suomalaisen ruokakulttuurin ja kansainvälisen keittiön välityksellä. Kouluruokailu tarjoaa aitoja tilanteita harjoitella *viestintä- ja media-taitoja* erilaisten teemojen yhteydessä koulun arjessa ja juhlassa. *Osallistuva kansalaisuus ja yrittäjyysaiheissa* kouluruokailulla on tarjottavana useita käytännön esimerkkejä. *Vastuu ympäristöstä, hyvinvoinnista ja kestävästä tulevaisuudesta* ovat kouluruokailun järjestämisen avainasioita ja päivittäistä käytäntöä. Esimerkiksi Vihreä lippu²³ ohjelmassa koulun ruokailulla kaikkine vaiheineen on näkyvä merkitys. *Turvallisuus ja liikenne* tulevat esille esimerkiksi kouluruokakuljetusten järjestämisessä, tarvikkeiden tuoteturvallisuuden sekä kouluruokailutilojen turvallisuusnäkökulmissa. *Ihminen ja teknologia* toimivat yhteen käytännössä koulujen keittiöissä esimerkkeinä elävästä elämästä. Aihekokonaisuuksissa on erinomainen tilaisuus tehdä eri oppiaineiden välistä yhteistyötä ja eheyttää koulun opetusta ja toimintakulttuuria.

²³ Päiväkodeille ja kouluille suunnattu Vihreä lippu on osa kansainvälistä Eco-Schools-ohjelmaa, josta vastaa maailmanlaajuinen Foundation for Environmental Education-järjestö. Se edellyttää koko yhteisön sitoutumista kestäväen kehityksen ekologisen, sosiaalisen, kulttuurisen ja taloudellisuuden näkökulmaan.

2.3 Kouluruokailuhenkilöstö kasvatuskumppanina

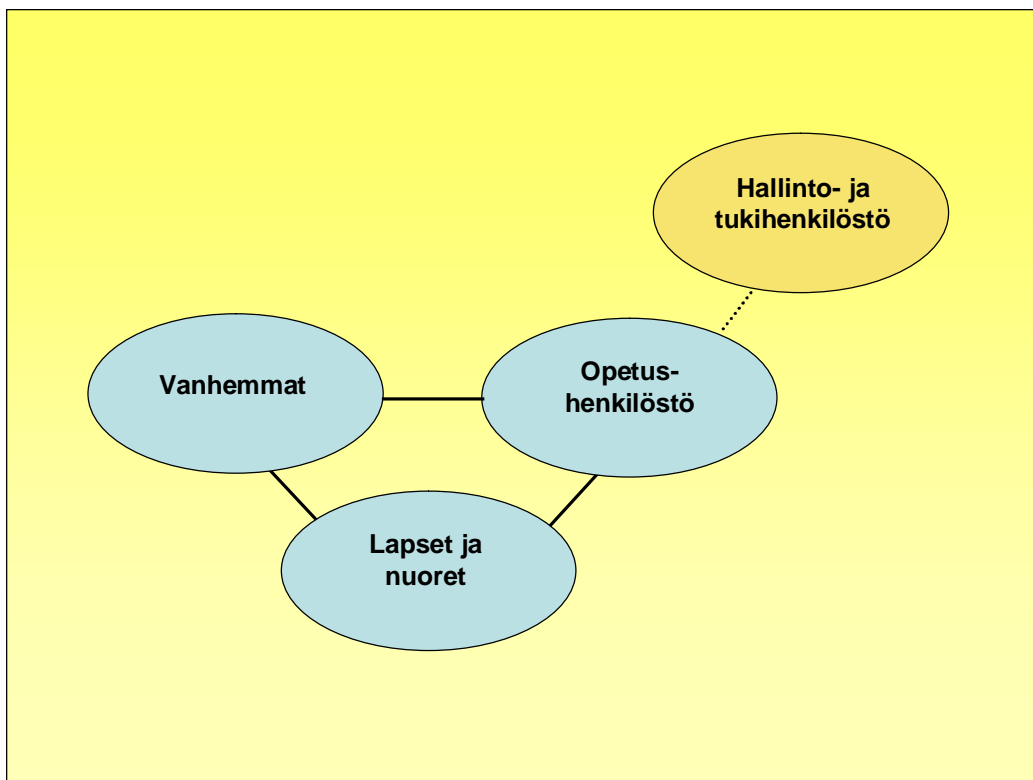
Kasvatuskumppanuus-käsite on noussut tähän työhön varhaiskasvatuksen alueelta, missä sillä tarkoitetaan jaetun kasvatustehtävän yhteistä toteuttamista päivähoiton henkilöstön ja vanhempien kanssa. Kasvatuskumppanuus tarkoittaa dialogisuutta korostavaa, kunnioittavaa avointa vuoropuhelua, jonka tarkoituksena on tukea toiminnallisen ja tiedollisen perustan yhteisyyttä ja ammattitaidon monipuolisuutta. Kasvatuskumppanuuden tarkoituksena on ymmärtää lapsen ja aikuisen välistä vuorovaikutusta sekä kykyä tunnistaa huolenaiheita lapsen elämässä sekä arkisissa että suuremmissa vaikeuksissa. (Stakes, 2005; Kaskela ja Kekkonen, 2006; Kaskela ja Kronqvist, 2007.)

Perusopetuksen tavoitteiden mukaisesti koulun tehtävänä on tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja vastuullisuuteen yhteiskunnan jäsenenä sekä antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja. Olson (2003) määrittelee kasvatuksen yhteiskuntaan juurruttamisena, jossa koulutuksella on vahva asema. Koskenniemi (1944, s. 29) näkee kasvatuksen ja opetuksen eroja teoreettisina päätyen toteamaan, että *modellisuudessa kasvatusta ja opetusta ovat hyvin läheisessä yhteydessä keskenään*. Tässä työssä ymmärrän opetuksen ja kasvatuksen Uusikylän (2003, s. 131) näkemyksen tavoin samaan tavoitteeseen pyrkivänä, toisiinsa kietoutuneina tehtävinä. Yhtäläillä koulun arki muodostuu useista toisiinsa linkittyvistä asioista ja toimijoista, joilla on liittymäkohtia tässä työssä ymmärrettyyn kasvatuskumppanuuteen. Lareaun (1989, s. 35) mukaan kumppanuus tarkoittaa tasa-arvoisten osapuolten suhdetta, jossa valta ja kontrolli on tasaisesti jaettu. Metso (2004, s. 54) kiteyttää kumppanuuden yhteisiin tavoitteisiin ja toimintaan sitoutumisena, vastavuoroisuutena ja tasa-arvona. Opetussuunnitelmassa voidaan sitouttaa koulun koko henkilökunta ohjaamaan yhteisillä periaatteilla terveys-, ravitsemus- ja tapakasvatuksen tavoitteiden toteutumista ruokailun yhteydessä (Opetushallitus, 2004; Manninen, 2007, s. 13).

Käytän kasvatuskumppanuus-käsitettä tässä työssä tarkoittamaan kouluruokailuhenkilöstön kasvatuksellista yhteistyötä kouluyhteisön eri toimijoiden kanssa. Kaskela ja Kekkonen (2006) näkevät kasvatuskumppanuuden muutoshaasteena kasvatusyhteisölle ja kasvatustyön uudistamiselle. Näin ollen varhaiskasvatuksen alueella käsitteeksi muodostunutta kasvatuskumppanuutta voidaan hyvin soveltaa kouluyhteisössä jatkumoksi tuettaessa lapsen terveellistä ja turvallista kehitystä perusopetuksen opetussuunnitelman (Opetushallitus, 2004) tavoitteiden suunnassa. Niiden mukaan oppilashuoltotyötä (POP, 4.5) ohjaavat luottamuksellisuus, lapsen, nuoren ja heidän huoltajiensa kunnioittaminen sekä eri osapuolien tietojen saantia ja salas-

sapitoa²⁴ koskevat säädökset. Oppilashuollolla tarkoitetaan sekä yhteisöllisen että yksilöllisen tuen ja vuorovaikutuksen toimintakulttuuria. Se kuuluu kaikille kouluyhteisössä työskenteleville sekä oppilashuoltopalveluista vastaaville viranomaisille.

Traditionaalisesti kasvattajana nähdään lasten vanhemmat ja koulussa opettajat. Oppivan kouluyhteisön mallissa myös koulun tukihenkilöstöä pidetään oppimisen edistäjinä heidän kuitenkaan olematta yhtäläisessä asemassa opetushenkilöstön kanssa (Senge ym., 2000, s. 17). Seuraavassa kuviossa (kuvio 2) esitetään perinteinen näkemys lasten ja nuorten kasvatukseen osallistuvista aikuistahoista (Senge ym., 2000).



Kuvio 2. Perinteinen näkemys koulun eri henkilöstöryhmien asemasta kasvattajana (Senge ym., 2000, s. 15, mukailten)

Perinteisesti opettajat ja koulun ei-opettava henkilöstö työskentelevät omissa työtiloissaan toistensa tehtäviä tarkemmin tuntematta. Työt ja roolit ovat rajattuja, toisen alueelle ei ole helppo mennä. Miettinen (1990, s. 25) toteaa, että koulussa pätevät toisen tehtäviin puuttumattomuuden ja autonomian ehdottomat periaatteet. Koulun näkeminen kasvatuksellisenä työ- ja toimintaympäristönä merkitsee, että sitä on tarkasteltava toisaalta työorganisaationa, toisaalta oppilaan kehitys- ja oppimisympä-

²⁴ Laki yksityisyyden suojasta työelämässä 2004/759 sisältää salassapitovelvoitteen.

päristönä (Kääriäinen ym.,1996, s. 16). Seinä (1996, ss. 3. 4) toteaa tutkimuksessaan, että koulun on kyettävä innovatiivisesti uudistamaan omaa toimintaansa ja ammattitaitovaatimukset koskettavat niin opettajia kuin muuta henkilöstöä.

Koululla on monitahoinen vaikutus nuorten yhteiskunnallisiin valmiuksiin ja elämänhallinnan taitoihin. Koulussa nuori saa mallin yhteisön kanssakäymisen muodoista. Suomalaisten lasten ja nuorten oppimistuloksia selittävät opetuksen määrätietoisuuden kehittämisen lisäksi esimerkiksi rauhallinen ja opiskelua tukeva oppimisympäristö, kouluruokailu, terveydenhoito, kuljetus ja kirjastot sekä yhteisvastuullinen koulutusjärjestelmä. Oppilaiden hyvinvoinnin taustalla ovat tärkeässä roolissa kaikki aikuiskontaktit koulussa, esimerkiksi kouluruokailusta huolehtivat henkilöt. Kaikkien eri tahojen yhteistyön lisääminen on osa koulun vahvistuvaa yhteisöllisyyttä ja verkottumista (Linnakylä ja Välijärvi, 2005, ss. 238. 293). Huhtanen (2007) puhuu varhaisen puuttumisen²⁵ tärkeydestä huolta herättävien signaalien ilmaantumisesta lapsen ja nuoren käyttäytymiseen. Varhainen puuttuminen tulisi olla osa koulun toimintakulttuuria, johon henkilökunta on sitoutunut. Vastuun ja välittämisen kehällä jokainen toimii koulussa oman tehtävänsä paikalta silmiään sulkematta (Huhtanen, 2007). Varhaisen puuttumisen toimintamalli voidaan nähdä osaksi kasvatuskumppanuutta niin päivähoitossa kuin koulussa. Kasvatuskumppanuudessa aikuinen antaa omalla puheellaan ja toiminnallaan mallin luotettavasta aikuisesta kasvuyhteisössä. Lapsen itsekontrolli kehittyy aikuisen asettamien rajojen turvallisessa ympäristössä (Emde, 1989).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005, s. 31) kumppanuusperusteisen yhteistyön tavoitteena on tunnistaa mahdollisimman varhain lapsen erityisen tuen tarve ja yhdessä vanhempien kanssa etsiä sopivat toimintatavat lapsen tukemiseksi (ks. Kaskela ja Kekkonen, 2006). Samansisältöisen yhteistyövelvoitteen voidaan tulkita kuuluvan kouluruokailuhenkilöstön tehtäviin. Monessa koulussa esiopetuksessa olevat lapset ruokailevat samoissa tiloissa eri luokka-asteilla olevien koulun oppilaiden kanssa. Näin ollen lasten ja nuorten terveellisen ravitsemuksen valintojen tukeminen sekä puuttuminen havaitsemiinsa ongelmiin niin ruokailussa kuin muissakin koulupäivän aikana ilmenneissä asioissa.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2004, 3.3) veloitetaan kouluja rakentamaan oppilaalle suotuisa fyysinen, psyykkisten tekijöiden ja sosiaalisten suhteiden oppimisympäristö, jossa on turvallista opiskella. Kouluruo-

²⁵ Varhainen puuttuminen on noussut vahvasti esille 1990-luvun lopulla ja 2000-luvulla. Puuttumisen käsite ei kuitenkaan ole yksiselitteinen. Asiasta on käyty keskustelua, käsitettä on kritisoitu ja se tilalle on ehdotettu muun muassa *varhaista tukea*, *välittämistä*, *varhaista vastuuta* ja *huolta*. Varhainen puuttuminen on kuitenkin vakiintunut niin maallikoiden kuin ammattilaisten kielenkäyttöön (Huhtanen, 2007, s. 22). Tässä työssä käsitteitä käytetään synonyymeina.

kailuhenkilöstöllä on mahdollisuus ja avainasema luoda kouluruokailuympäristöstä Piispasen (2008) näkemyksen mukainen oppimisympäristö, joka on läsnäoloa ja vuorovaikutusta ja ennen kaikkea toisista huolehtimista. Hänen tutkimuksensa mukaan huolehtiminen konkretisoituu hyvässä oppimisympäristössä niihin asioihin, joihin ympäristöllä voidaan vaikuttaa oppimisen ja olemisen mielekkäämmäksi tekemiseksi. Tärkeimmäksi ja kaiken lähtökohdaksi nousi turvallisuus (Piispanen, 2008, s. 194).

Oppilaan kehitys- ja oppimisympäristönä koulu on kaikessa toiminnassaan velvollinen noudattamaan lakisääteisiä sekä opetussuunnitelmassa määriteltyjä opetussellisia ja kasvatuksellisia tavoitteita. Koulu on joka tilanteessa opetuksen ja kasvatuksen ympäristö, jossa jokaisen työntekijän edellytetään olevan kasvattaja ja aikuisen malli. Kouluruokailun hallinnollisesta järjestämistavasta riippumatta kouluruokailuhenkilöstöltä edellytetään koulun tavoitteiden mukaista toimintaa sekä kasvattajuutta. Kouluyhteisössä ja kouluruokailussa tarvitaan monenlaisia toimijoita. Kouluruokailuhenkilöstöllä on erityinen tehtävä terveelliseen ravitsemukseen ohjaamisessa ja ruokakasvatuksessa. Näin ollen kouluruokailuhenkilöstön voidaan katsoa kuuluvan kasvatusta ja yhteistyökumppaneiksi koulussa ja kouluruokailun kasvatustehtävässä (Lintukangas, 2007, ss. 19. 20, ss. 36. 45).

Kasvattajatehtävässä tarvitaan kaikkien koulun aikuisten yhteistyötä. Luonnollisesti tärkeä hengen luoja on koulun rehtori. Himberg (1996) pohtii rehtorin roolin mahdollisia ristiriitaisuuksia ja johtamisstrategioita. Hänen mukaansa tärkeintä on johtajan ja rehtorin oma asennoituminen työhön, kaikkien työn arvostaminen ja työntekijöiden hyvinvoinnista huolehtiminen (Himberg, 1996, ss. 35. 41). Keskusteleminen johtaminen tukee henkilöstön hyvinvointia, keskinäistä luottamusta ja avointa työskentelyä, mikä osaltaan herkehtää hiljaisen tiedon kuulemiselle (Nonaka ja Takeuchi, 1995; Juuti ja Vuorela, 2002, ss. 18. 20).

Kouluorganisaatiossa koulun rehtorilla on avainasema toimintamallien luomisessa ja niiden muuttamisessa. Johtamistavalla on merkitystä henkilöstön kykyjen, innovaatioiden ja parannusehdotusten esiin tulossa. Voimavaroja antavan johtamisen edellytyksiä luodaan esimerkiksi poistamalla valtaeroja ja hierarkiaa, luomalla hyvät suhteet johdon ja luottamusmiesten välille, koulutustoiminnan ja työkykyä ylläpitävän toiminnan suosiminen ja henkilöstön asiantuntemuksen käyttäminen. (Senge ym., 2000; Juuti ja Vuorela, 2002, s. 33.) Luukkainen (2004, s. 112) painottaa johtajuuden keskeistä asemaa yhteisöllisyyden rakentumisessa. Johtajalla on kokonaisvastuu koulun toiminnasta, johon kuuluu myös ihmisten sitoutumista edistävä toiminta. Hämäläinen, Taipale, Salonen, Nieminen ja Ahonen (2002, ss. 82. 83) muistuttavat koulun johtajan tehtävästä yhdistää asiantuntijayhteisön voimavaroja ja yhdistämisen lisäarvosta sekä Luukkaisen (2004, s. 112) tavoin yhteisöllisyyden tärkeistä. Heidän mukaansa on tärkeää, että koulun koko henkilökunnan osaami-

nen hyödynnetään myös laajasti tarkastelemaan koulun, opettajien ja henkilökunnan rooleja sekä opetus- ja kasvatuskysymyksiä.

Sydänmaanlakka (2006) puhuu älykkästä johtamisesta, jolloin johtaminen nähdään kollektiivisesti ja vuorovaikutteisesti aitona vuoropuheluna toiminnassa. Hänen mukaansa älykäs johtajuus perustuu laaja-alaiseen ihmiskäsitykseen, jossa ihmisiä johdetaan mahdollistamaan heidän kehittymistään ja kypsymistään tekevänä, tietävänä, tuntevana ja etsivänä olentona. Johtajan vaikutuksella yhteinen tavoite tai visio voidaan saavuttaa tehokkaasti (Sydänmaanlakka, 2006). Jaettu johtaminen tarkoittaa hänen mukaansa sitä, että tehtäviä ja vastuita ei vain jaeta, vaan teemme asioita yhteiseksi. Yhteiseksi tekemisessä jaetaan tietoa, tietämättömyyttä, kokemusta, arvostusta ja luottamusta (Ropo, Eriksson, Sauer, Lehtimäki, Keso, Pietiläinen ja Koivunen, 2005, s. 100). Kaskela ja Kronqvist (2007) muistuttavat, että jaettu kasvatustavoite ja kasvatuskumppanuus eivät takaa samanmielisyyttä, mutta siinä etsitään yhteistä areenaa lapsen parhaaksi. Älykäs koulun johtajuus on parhaimmillaan sekä ihmisten että asioiden johtamisen vuoropuhelua. Käytännössä rehtorilla on koulun johtajana avainasema kasvatuskumppanuuden edistämiseksi ja kouluruokailun yhteiseksi tekemisessä kouluyhteisössä.

Koulun opetus- ja kasvatustyön sekä koko koulun toiminnan kokonaisvastuu on opetustoimella, jota koulussa edustaa rehtori. Rehtori edustaa koulun ylläpitäjää ja sen edun mukaista yhteiskunnallista tahtoa. Hän on viime kädessä vastuussa, että koulussa sitoudutaan asetettuihin tavoitteisiin ja tarkoituksenmukaisiin menettelytapoihin (Hämäläinen ym., 2002, s. 38).

Kouluruokailuhenkilöstön kasvatustyön esteinä saattavat olla henkilökohtaisten ominaisuuksien lisäksi hallinnollisten rajojen tuomat ongelmat. Kouluruokailun järjestäjä- ja toimitustahon eli ruokapalveluorganisaation johdossa on yleensä ruokapalvelupäällikkö tai -johtaja, joka vastaa henkilöstö-, talous-, toteuttamis- ja ravitsemusasioista. Kouluruokailuhenkilöstön kasvattajuustyöhön ei saata riittää käytännössä toimintaedellytyksiä kouluruokailun kustannustehokkuuspaineissa. Käytännössä myös rehtorien asiantuntijuus ja aika voivat olla riittämättömiä kouluruokailun päivittäisten käytännön asioiden hoitamisessa. Tilaaja tuottaja toimintamallissa on kuitenkin tärkeää, että rehtori osallistuu yhteissuunnitteluun ja perehtyy palvelusopimusten sisältöihin. Kouluruokailuhenkilöstön kasvatustehtävään sitoutumiseksi on tärkeää selkiyttää puolin ja toisin valtuudet ja velvoitteet, joiden mukaan kouluruokailuhenkilöstön edellytetään toimivan tehtävässään.

3 TARU-KOULUTUS MUUTOKSEN MAHDOLLISTAJANA

Tässä luvussa esittelen tutkimuksessa toteutetun TaRu-koulutuksen sisällön, sen eri vaiheet ja teoreettiset lähtökohdat sekä tutkimuksen ja TaRu-koulutuksen yhteydet.

3.1 TaRu-koulutuksen esittely

*Non scholae sed vitae . ei koulua
vaan elämää varten.*

TaRu-koulutus sai alkunsa kouluruokailuhenkilöstön aloitteesta ja oppisisältö rakennettiin heidän tarpeistaan käsin (Lintukangas, 2000). Vastaavanlaista kouluruokailuhenkilöstölle kohdennettua kasvattajatehtävään orientoivaa koulutusta ei ole ollut aiemmin tarjolla. Vuoden kestävään koulutukseen hakeuduttiin omaehtoisesti tavoitteena itsensä kehittäminen ja uudistusten aikaansaaminen myös työssään kouluyhteisössä.

TaRu-koulutuksen tavoitteeksi asetettiin kouluruokailuhenkilöstön tietojen lisääminen ja polkujen avaaminen kasvattajuuteen, mitä he olivat havainneet tarvitsevansa työssään kouluruokailuympäristössä ja kouluyhteisössä. Koulutuksen tavoitteena oli myös antaa valmiuksia muuttaa ja kehittää itseään ja sen kautta omaa työyhteisöään käytettävissään olevien mahdollisuuksiensa mukaan. Koska kouluruokailuhenkilöstö on läsnä lasten ja nuorten arjessa päivittäin, kouluyhteisön yhteisten tavoitteiden ja yhteisen kielen ymmärtäminen on tärkeää johdonmukaisen toiminnan onnistumiseksi.

Koulutuksen ensimmäinen ryhmä aloitti opintonsa marraskuussa vuonna 2000 Opetusalan koulutuskeskuksessa Heinolassa. Koulutusohjelman nimenä oli aluksi Keittiöstä kasvattajaksi. Vuonna 2004 koulutusohjelman nimeksi vaihdettiin Taitavaksi Ruokapalveluosajaksi-koulutus (TaRu-koulutus). Tässä tutkimuksessa koulutusohjelman nimenä käytetään TaRu-koulutus.

TaRu-koulutuksen sisällössä on liittymäkohtia kasvatustieteen ja organisaatiokehittämisen taustateorioihin, joiden pääpainotukset liittyivät yksilön oppimisen ja voimaantumisen sekä organisaation oppimisen teoreettisiin lähtökohtiin (Polanyi, 1967; Senge, 1990; Nonaka ja Takeuchi, 1995; Zimmerman, 1995; Wenger, 1998; Siitonen, 1999; Senge ym., 2000; Heikkilä-Laakso ja Heikkilä, 2005). TaRu-koulutusohjelma rakennettiin yksilön oppimisen ja organisaatiotutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin, lähinnä oppivan organisaation systeemiteoreettisia lähtökohtia

mukaillen. Keskeistä oli kouluruokailuhenkilöstön oppimisen kannustaminen. (Senge, 1990; Seinä, 1996, s. 2; Ruohotie, 1997, s. 40.) Yksilön ja koko työyhteisön oppimisen katsottiin olevan lähtökohta ja menestystekijä uudenaikaiseen toimintakäytäntöön. Koulutusohjelman kokonaisuutta rakennettaessa oltiin tietoisia keskeisistä henkilöstökoulutuksen onnistumisen taustatekijöistä: kouluttajien asiantuntijuudesta, koulutuksen käytännönläheisyydestä, koulutuksessa käsiteltävien asioiden sovellettavuudesta omaan työyhteisöön, koulutustilaisuuksien toimivuudesta ja rohkeasta hengestä, ryhmäkoosta, riittävästä ajasta oppia ja kokeilla asioita käytännössä sekä arvioinnista (Hätönen, 2000).

TaRu-koulutuksessa kouluruokailuhenkilöstö ohjattiin oppimispolulle, jossa tarkasteltiin heidän omia käsityksiään itsestä, työstä ja tehtävistä koulun kasvatusyhteisössä. Koulutuksessa edettiin yksilön oppimisen taustateorioista yhteisön oppimisen teoreettiseen tarkasteluun. Kouluruokailuhenkilöstöä ohjattiin näkemään oma työ lasten ja nuorten tarpeista käsin. Keskeisenä ajatuksena painotettiin kasvattajuutta ja koulun työyhteisöllisyyttä. Osallistujat perehdyttiin kouluruokailun tavoitteisiin, ohjeistuksiin ja säädöstaustoihin. Oppisisältöön kuului monipuolisesti ruokailuun liittyvien asioiden pohtimista ja sekä oppilaan ja asiakkaan kohtaamisvalmennusta sekä viestintätaitojen harjoittelua.

TaRu-koulutus oli monimuotoisin aktivoivin menetelmin toteutettu oppimisprosessi, johon sisältyi lähijaksojen välillä suoritettavia oppimistehtäviä. Osallistujat etenivät koulutusprosessissa vuorovaikutteisesti ryhmänsä sekä oman työyhteisönsä kanssa oppimistaan ja työtään suunnitellen, toteuttaen, reflektoiden, analysoiden ja kehittämisen. (Mezirow, 1981; Senge, 1990; Nonaka ja Takeuchi, 1995; Senge ym., 2000.) TaRu-lähijaksoilla käytettiin monipuolisesti eri menetelmiä keskustelevien asiantuntijaluentoja, ryhmätehtävien, roolipelien ja aivoriihien työtavoilla. Lähijaksoilla opiskeltiin intensiivisesti aamusta iltaan. Tutkija/kouluttajana olin ryhmän mukana myös iltaohjelmassa, jolloin kerrattiin päivän aikana käsiteltyjä aiheita ja reflektoituihin opittuihin asioihin (Mezirow, 1995). Osallistujat oppivat tuntemaan toisensa ja he pitivät yhteyttä toisiinsa koulutuksen aikana ja osa myös sen jälkeen. Kaikki saivat toistensa yhteystiedot, joten verkostoituminen oli käytännössä mahdollista ja luonnollista. Lähijaksojen välissä tehtävät oppimistehtävät täsmennettiin sisällöllisesti osallistujakohtaisesti niin, että ne palvelivat jokaisen henkilökohtaista oppimista ja kasvua sekä liittyivät kunkin osallistujan taustayhteisön kehittämistarpeisiin. Koulutuksen teoriaopinnot kiinnitettiin arjen käytäntöihin toimintaa reflektoiden, arvioiden, korjaten, kehittämisen ja uudistaen. Koulutusohjelma oppimistehtävineen esitellään koulutuksen esitteessä (liite1).

TaRu-kouluttajina toimi eri alojen asiantuntijoita kasvatustieteen, psykologian ja organisaatiokehittämisen alueelta kolmella lähijaksolla. Koulutuksen osallistujat sitoutuivat toistensa tutoreiksi ensimmäisen TaRu-lähijakson aikana. Koulutuksen

sisältöön kuului myös opittujen asioiden raportointi omalle taustayhteisölle sekä kokousmuistion kirjoittaminen. Ensimmäisen lähijakson jälkeen kouluemäntä oli raportoinut koolle kutsumalleen henkilöstölle seuraavasti:

Tervetuloa tähän palaveriimme kuulemaan ja keskustelemaan opiskelustani. Opiskelen Opetusalan koulutuskeskuksen järjestämässä koulutuksessa oppisopimusrahoitteisesti. Koulutusohjelma kestää noin vuoden, se sisältää kahdeksan päivää lähivalmennusta eri paikkakunnilla kahden päivän jaksoissa. Muu opiskelu tapahtuu vapaa-aikana ja osittain työnantajan ajalla, kuten tämä palaveri. Ryhmässämme on viisitoista kouluruokailuhenkilöä eri puolilta Suomea. Pääsin koulutukseen esimiehen suosituksesta, ehkä siihen vaikutti myös oma halukkuus koulutukseen. Ensimmäisellä jaksolla opin esimerkiksi kuuntelemisen taitoa, jota opettelimme pienissä ryhmissä draaman keinoin. Pohdimme työyhteisön ongelmatilanteita ja saimme paljon ideoita toinen toisiltamme. Opimme hakemaan tietoa erilaisista lähteistä ja esittämään siitä lyhennelmän toinen toisillemme. Harjoittelimme esiintymistä, josta on hyötyä työyhteisössä asioimisessa ja oppilaiden kohtaamisessa. (8b)²⁶

Koulutus toteutettiin alkuperäisen suunnitelman mukaisesti yhden vuoden aikana suoritettavana viiden opintoviikon (myöhemmin kahdeksan opintopisteen) laajuisena oppimiskokonaisuutena. Koulutusryhmien koko vaihteli kahdeksasta kahteenkymmeneen neljään osallistujaan. Kunkin ryhmän ryhmäytyminen käynnistyi ensimmäisen jakson alussa. Koulutuksen lähijaksot olivat intensiivisiä kahden päivän tapaamisia neljä kertaa eri paikkakunnilla kunkin ryhmän toiveiden mukaisesti. Käytännössä TaRu-lähijaksot aloitettiin Opetusalan koulutuskeskuksessa Heinolassa ja muut jaksot pidettiin hotellien tai kylpylöiden yhteydessä olevissa kokoustiloissa eri puolilla Suomea.

Vuosina 2003, 2005 ja 2007 kutsuttiin kaikki siihen asti TaRu-koulutukseen osallistuneet TaRu-kesäseminaariin Opetusalan koulutuskeskukseen Heinolaan. Kunkin tapaamiseen osallistui 30. 60 kouluruokailuhenkilöä eri puolilta Suomea. TaRu-kesäseminaareissa arvioitiin koulutuksen aikaansaamien muutosten ilmenemistä ja vaikutuksia koulun päivittäiseen toimintaan. Seminaarien pääasiallinen tehtävä oli tukea kouluruokailuhenkilöstöä heidän kasvupolullaan sekä järjestää tilaisuus hyvien käytänteiden (best practices) kuulemiselle ja tietojen vaihtamiselle en-

²⁶ Suorien lainausten ja myöhemmin esitettävien narratiivisten kertomusten lopussa oleva numerotunnus tarkoittaa TaRu-koulutusryhmän järjestysnumeroa ja kirjain henkilölle annettua tunnusta.

tuudestaan tutuissa ja toimivissa vertaisryhmissä (benchmarking). (Raivola, 2000, s. 18, s. 129.)

Tutkimushaastattelussa olleet kouluruokailuhenkilöt (N = 15) kutsuttiin kesäkuussa 2008 TaRu-jatkoseminaariin, jonka tavoitteena oli arvioida koulutuksessa aikaan saatujen muutosten pysyvyyttä ja kehityksen jatkumista sekä suunnitella jatkotoimenpiteitä. Jatkoseminaari koettiin innostavaksi seuranta- ja kehittämisfoorumiksi, joka toteutettiin myös kesällä 2009. Kesäkuussa 2009 olleessa jatkoseminaarissa pohdittiin Taru-koulutuksen aikaansaamia pysyviä muutoksia heissä itsessään ja heidän koulu yhteisössään sekä arvioitiin yhdessä tämän tutkimusraportin luotettavuutta suhteessa heidän käsityksiinsä. Heidän näkemyksensä mukaan Taru-koulutus on mahdollistanut muutokset heissä itsessään sekä heidän koulu yhteisönsä toiminnassa. Luotettavuutta pohditaan tarkemmin luvussa kuusi sivulla 141.

Mezirowin (1981) näkemyksiin nojautuen TaRu-koulutuksessa autettiin systemaattisesti ja johdonmukaisesti kouluruokailuhenkilöstöä oppimaan niin, että heillä olisi kykyä toimia itseohjautuvina opiskelijoina ja työntekijöinä. Mezirowin (1981) kriteereitä seuraten kouluruokailuhenkilöstöä rohkaistiin käyttämään toisten toistensa osaamista ja kokemuksia sekä määrittelemään oppimistarpeensa. Heitä tuettiin ottamaan vastuuta omasta oppimisestaan asteittaisella kouluttajasta irtaantumisella. Kouluttajat suhteuttivat koulutuksen oppisisällön opiskelijoiden tasolla ajankohittaisia ongelmia huomioiden, auttoivat opiskelijoita ymmärtämään toisten ajattelun näkökulmia ja rohkaisivat heitä itsereflektioon. Opiskelijoita autettiin ja kannustettiin opiskelussa lähijaksoilla sekä jaksojen välissä tarpeen mukaan. Oppimistehtävien välityksellä edistettiin heidän kykyään tunnistaa ja ratkaista yksilöllisten ongelmien ja yhteisten asioiden väliset suhteet. Mezirow (1981) pitää tärkeänä, että opiskelijoiden minäkäsitystä vahvistetaan kannustavassa ilmapiirissä, jossa annetaan palautetta ja rohkaistaan muutoksia tuottavaan toimintaan sekä riskien ottamiseen. Mezirow (1981, ss. 21. 22) korostaa myös kokemuksellisten ja osallistujakeskeisten opetusmetodien käyttämistä sekä muistuttaa, että opiskelijoita tulee auttaa ymmärtämään koko valinnanmahdollisuuksien kenttä tai rohkaista heitä yksittäisten valintojen tekemisessä.

TaRu-koulutukseen osallistuneet kouluruokailutyöntekijät olivat vakituisessa työsuhteessa työnantajaansa. Suurin osa osallistujista suoritti teoriaopinnot oppisopimusrahoitteisesti ammatillisena täydennyskoulutuksena. Täydennyskoulutuksen käsitettä ovat pohtineet useat tutkijat päätyen toteamaan sen olevan moniulotteista ja monitahoista (Hämäläinen, 1982; Lappalainen, 1989; Laiho, 1998; Jakku-Sihvonen, 2005). Tässä tutkimuksessa TaRu-koulutuksella tarkoitetaan Jakku-Sihvosen (2005, s. 23) näkemyksen mukaista määritelmää täydennyskoulutuksesta, joka voi olla kompetenssia täydentävää tai se voi olla kelpoisuutta laajentavaa. TaRu-koulutusta ei ole normitettu tutkintotavoitteiseksi koulutusohjelmaksi, joten osal-

listujat eivät voineet virallisesti pätevöityä kasvattajiksi. Suoritettu opintokokonaisuus on kuitenkin poikkeuksetta hyväksytty korvaavana opintokokonaisuutena tai osasuorituksena vapaavalintaisissa opintosuorituksissa myöhemmissä ravitsemusalan ammatillisissa opinnoissa.

3.2 TaRu-koulutuksen keskeiset teoreettiset lähtökohdat

Mielekäs oppiminen on perusta ajattelun, tunteiden ja toiminnan rakentavalle eheytymiselle, joka johtaa voimien lisääntymiseen (empowerment), sitoutumiseen ja vastuunottoon.

- J.D. Novak

Tässä luvun osassa esittelen TaRu-koulutuksen keskeisten teoreettisten lähtökohtien pääpiirteet. Tämä tutkimus ja TaRu-koulutus ovat teoreettisilta lähtökohdiltaan yhteneväiset.

3.2.1 Humanistinen oppimisenäkemyks

TaRu-koulutus kiinnittyi humanistiseen oppimisenäkemykseen. Manka (2008, s. 113) toteaa humanistisen oppimiskäsityksen palvelevan erityisesti aikuisten itseohjautuvassa opiskelussa, jossa vapaa tahto, motivaatio ja vastuu sisältyvät oppimiseen. Humanistisen suuntauksen teorialat näkevät oppimisen kasvun mahdollisuutena, ja sen juuret ovat Carl Rogersin humanistisessa psykologiassa. Rogers (1969) painottaa oppimisessa tärkeänä tekijänä itsetuntemusta ja toisen asemaan asettumista. Myös humanistisen psykologian johtohahmo Abraham Maslow (1970, 1998) kuvaa ihmistä aktiivisena ja itseään toteuttamaan pyrkivänä kokonaisuutena. Humanistisen suuntauksen näkemyksissä toiseen ihmiseen voi vaikuttaa vain hänen minänsä kautta, jolloin hänen kasvuaan tulee tukea. Opettaja nähdään oppimisen ohjaajana ollen samalla oppijana itsekkin. Hänen tehtävänä on poistaa ympäristön luomia kasvun esteitä ja riippuvuussuhteita sekä helpottaa ja edistää oppijan itsensä toteuttamista. Oppija on tahtova, sisäisen motivaation voimalla itse itseään ohjaava yksilö, joka on tietoisesti vastuussa omista ratkaisuksistaan (Rogers, 1969; Maslow, 1970; Knowles, 1984; Maslow, 1998; Järvinen, Koivisto ja Poikela, 2000, ss. 81. 92; Ruohotie, 2000, s. 13).

TaRu-koulutuksen suunnittelua ja toteutusta viitoittivat humanistisen psykologian tunnusomaiset näkemykset ihmisestä ainutlaatuisena kokonaisuutena. Rauhala

(1993, s. 39) toteaa valaisevasti, että henkisessä kasvussa ihmisen on hyväksyttävä itsensä, tiedostettava kasvunsa voimavarat, kasvattamisensa keinot ja herkistettävä itsensä niiden löytämiselle. Henkisyydellä Rauhala (1993) tarkoittaa myös vastuullisuutta itsestä ja muista. Nurmi (1996, s. 89) määrittää kasvatustoiminnan keskeisimmäksi filosofiseksi perustaksi ihmiskäsityksen, jolla hän tarkoittaa kokonaiskäsitystä ihmisen olemuksesta, hänen asemastaan luonnossa ja yhteiskunnassa, kehitysmahdollisuuksista ja koulutettavuudesta.

TaRu-koulutukseen osallistujat sitoutuivat yhdessä tutkijan ja kouluttajan kanssa oppimisprosessiin, itsensä ja työnsä kehittämiseen sekä arvioimaan oppimisen aikaansaamia muutoksia. Koulutuksessa käsiteltiin monipuolisesti koulun arjessa esiintyviä kasvatukselliseen ympäristöön liittyviä kysymyksiä ja tehtäviä, joihin haettiin teoreettista taustaa vuorovaikutteisesti kouluttajien kanssa pohtien sekä kasvatustieteen kirjallisuuteen perehtyen. Jokaisen henkilökohtaista edistymistä seurattiin ja tuettiin, ryhmässä annettiin myös tilaa puhua omista tunteista, mikä toisinaan sai koko ryhmän herkistymään ja käsittelemään toisen ongelmia ja etsimään ratkaisuja niihin. Yhdessä oppimisella, toisten auttamisella ja toisilta oppimisella pyrittiin yhteistoiminnallisin menetelmin sosiaaliseen muutokseen. Leppilampi (2002, s. 291) määrittelee yhteistoiminnallisen oppimisen keskeisiksi piirteiksi avoimuuden, dynaamisuuden, ryhmäkeskustelut ja yhteisten asioiden prosessoinnin.

TaRu-koulutuksessa käsiteltiin yksilön- ja yhteisön oppimista ja tiedon muodostusta ja sen näkymistä kouluyhteisössä. (Mezirow, 1981; Kolb, 1984; Senge, 1990; Mezirow, 1991; Nonaka ja Takeuchi, 1995; Senge ym., 2000.) Simons (1999) puhuu kolmenlaisesta oppimisesta. Ohjatussa oppimisessa (*guided learning*) edetään opettajan päätösten mukaisesti. Kokemuksellisessa oppimisessä (*experiential learning*) oppiminen tapahtuu toiminnallisen kokemuksen kautta. Toimintaoppimisessa (*action learning*) oppijat itse määrittelevät oppimisensa tavoitteet toimintansa mukaisesti tarpeisiin sovitettuna. TaRu-koulutuksen eri vaiheissa käytettiin ja sovellettiin oppimisen eri malleja joustavasti tilanteiden ja tarpeiden mukaan. (vrt. Kauppi, 2004, s. 202.) Kouluruokailuhenkilöstön kasvumuutosta pohdittiin ja arvioitiin myös voimaantumisen näkökulmasta (Zimmerman, 1995; Siitonen, 1999; Heikkilä ja Heikkilä, 2005).

TaRu-koulutuksen oppimisstrategiat kiinnittyvät yksilön ja organisaation oppimisteorioihin, jotka kuvataan seuraavaksi siinä muodossa, kuin niitä käsiteltiin koulutuksen eri vaiheissa.

3.2.2 Hiljainen tieto

Filosofi Michael Polanyi (1967) puhuu käsitteestä tacit knowledge, joka on suomennettu hiljaiseksi tiedoksi. Hänen mukaansa tiedämme enemmän kuin osaamme sanoa. Tiedossa ja taidossa hän erottaa kolme osaa:

1. Se, minkä voimme artikuloida eli kuvata jollakin kielellä (esimerkiksi puheella).
2. Se vielä artikuloimaton, joka ei ole huomion kohteena, mutta johon huomio voidaan kohdentaa ja joka sen jälkeen voidaan kuvata, artikuloida.
3. Se osa, jota jostain syystä ei osata tai voida ottaa huomion kohteeksi ja jota siitä syystä ei voida artikuloida eli kuvata. Artikuloimattoman muuttuminen artikuloiduksi tapahtuu niin, että uusi alue tietoa tai taitoa pääsee havaitsemisen kohteeksi (Polanyi, 1967).

Hiljainen tieto eli kokemustieto elää työyhteisön rutiineissa. Hiljaista tietoa on vaikea pukea sanalliseen muotoon ja välittää eteenpäin. Manka (2008, s. 131) muistuttaa, että hiljaisen tiedon siirtäminen helpottuu, jos työyhteisössä toimivilla henkilöillä on yhteinen kognitiivinen viitekehys eli yhteinen kieli ja yhteinen kokemustausta, jossa on yhteiset käsitykset. Toom (2006, s. 237) on tutkinut opettajien hiljaista tietoa. Hän puhuu hiljaisesta pedagogisesta tietämyksestä, mihin perustuu osaltaan opettajien pedagogisen auktoriteetin ylläpito. Hänen mukaansa hiljainen pedagoginen tietämys on prosessinomainen ilmiö, joka vahvistuu henkilökohtaisen koulutyöhön sitoutumisen ja vastuun myötä.

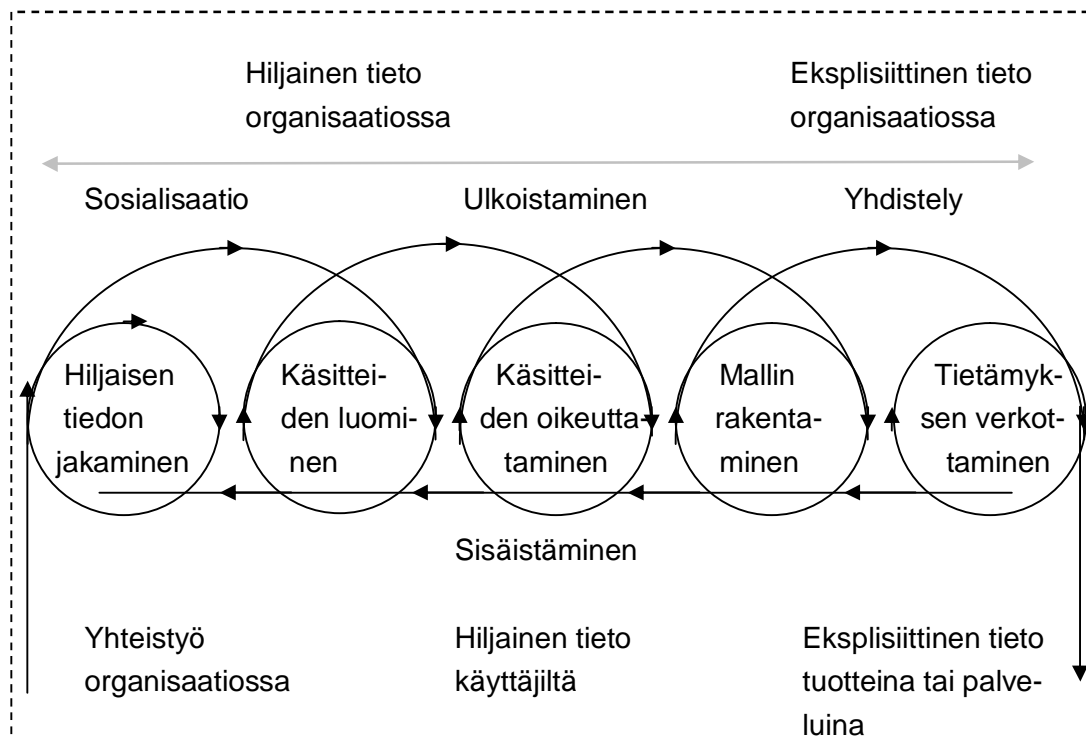
TaRu-koulutuksessa osallistujat pohtivat käsityksiään oppimisestaan ja oppimistyylistään vuoropuheluna itsensä ja koko ryhmän kanssa. Koulutuksen aikana he vaihtoivat kokemuksia kouluruokailutehtävistä sekä olivat uudella tavalla vuorovaiikutuksessa koulun opetushenkilöstön kanssa oppimistehtäviään esitellessään. Keltikangas-Järvisen (2001) mukaan ihmisen minäkuvaan liittyy hänen oma käsityksensä siitä, minkälainen hän on, mitkä ovat hänen vahvuutensa ja heikkoutensa sekä mihin hän elämässään pyrkii. Mitä tietoisempia ja harkitumpia ratkaisuja hän tekee, sitä paremmin hänen katsotaan hallitsevansa elämäänsä. Minäkuvan osana on itsetunto, joka on subjektiivinen käsitys itsestä ja omista vahvuuksista (Keltikangas-Järvinen, 2001). Itseluottamuksen kasvaessa kouluruokailuhenkilöstö vapautui jakamaan osaamistaan muille osallistujille sekä oman työyhteisönsä jäsenille.

Ensin jännitti aivan hirveästi. Enhän minä edes mitään osaa. Heti ensimmäiseltä jaksolta alkaen asioita käsiteltiin niin, että ne ymmärrettiin eikä ketään lytätty, vaikka ei osannutkaan selkeästi esittää. Vähitellen huomasi, että minullahan on paljon annettavaa muille. Kirjoitin muistiin asioita, mitä muut kertoivat, ajattelin, että tuohan sopii meillä toteuttavaksi. Hiljainen tieto jalostui keskuudessamme, enkä enää pelän-

nyt oman osaamiseni puutetta. Itseluottamus lisääntyi ja huomasin, että minulla on tietoa annettavaksi myös työyhteisölleni. (8d)

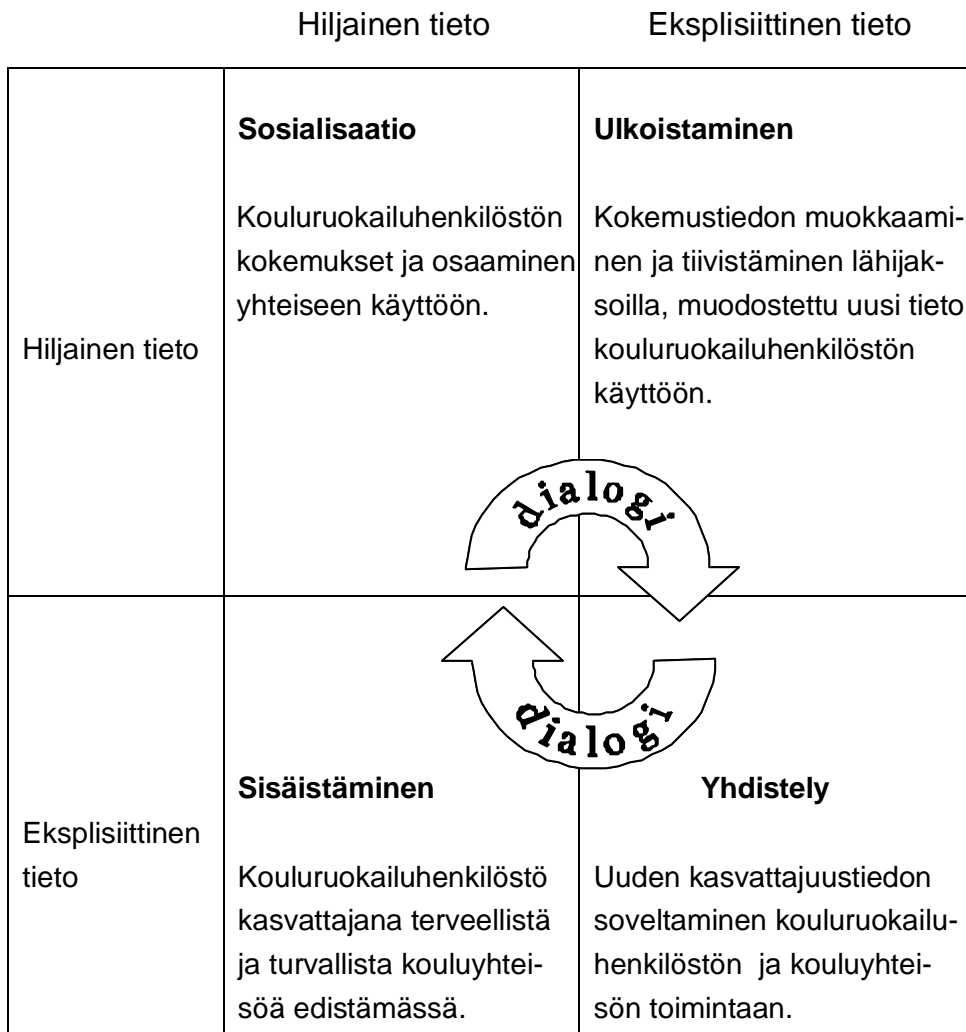
Hiljainen tieto on ihmisessä läsnä kokonaisvaltaisesti, ja se on toiminnan kannalta tarkoituksenmukaista. Se on käsien taitoa ja aivojen syvien kerrosten tietoa (Siljander, 2002, s. 94). Etenkin käytännön työssä on perinteisesti opittu *+sivusta seuraamalla+* tai itse oppien ajan kanssa kokemalla ja tekemällä. Oppipojat ovat seuranneet mestarien työskentelyä ja siten jäljittelemällä kehittyneet ammattilaisiksi. Kun osaaminen on hiljaisena tietona, se tarkoittaa, että henkilö osaa tehdä jotakin hyvin, mutta ei osaa opettaa sitä muille sellaisella tavalla, että myös muut oppivat sen (Toivonen ja Asikainen, 2004, s. 12). TaRu-koulutuksen yhteydessä hiljaisella tiedolla tarkoitetaan koulutuksessa olevien kouluruokailuhenkilöiden osaamisen jakamista yhteiseen käyttöön. Kuulijat oppivat toistensa esityksiä seuraamalla, vaikka esittäjä ei välttämättä osaa asiaa opettaa. Hiljaisen tiedon olemusta käsiteltiin pääasiassa kouluruokailuhenkilöiden työyhteisöön, koulukontekstiin liittyvänä. Kun osallistujat keskustelevat dialogisesti tiedon olemuksesta, he samalla refleктоivat sen sovellettavuutta omiin henkilökohtaisiin tilanteisiinsa (Kauppi, 2004, s. 204).

Nonaka ja Takeuchi (1995) määrittävät hiljaisen tiedon sellaiseksi asiantuntijan osaamiseksi, joka on henkilökohtaista ja kontekstiin sidoksissa olevaa, joten sitä on vaikea täsmentää. Seuraavassa kuviossa (kuvio 3) esitetään Nonakan ja Takeuchin (1995, s. 84) näkemys tiedon muodostuksen mallista tähän yhteyteen soveltuvana.



Kuvio 3. Tiedon muodostuksen prosessimalli (Nonaka ja Takeuchi, 1995, s. 84)

Organisaatiota vahvistavan uuden tiedon ja osaamisen edellytyksenä Nonaka ja Takeuchi (1995, ss. 70. 73) näkevät, että äänetön yksilöllinen tieto tulee muuntaa eksplisiittiseksi, yhteisesti jaetuksi tiedoksi. Kouluyhteisössä jokaisen tiedoilla ja taidoilla on arvokas merkitys, mutta vasta kun ne saadaan yhteiseen käyttöön, niillä on todellista käyttöarvoa. Tiedon muuntamista Nonaka ja Takeuchi (1995) kuvaavat neljän interaktiivisen ja spiraalimaisen vaiheen kautta, mitkä ovat sosialisaatio, ulkoistaminen, yhdistäminen ja sisäistäminen. Seuraavassa kuviossa (kuvio 4) kuvataan Nonakan ja Takeuchin (1995) mallia mukaillen tiedon jakamista TaRu-koulutuksessa, yhteisen kokemustiedon muokkaamista ja mallintamista kouluyhteisöä vahvistavaksi käytännöksi.



Kuvio 4. Kouluruokailuhenkilöstön tiedon prosessointi TaRu-koulutuksessa (Nonaka ja Takeuchi, 1995, mukaillen)

Myös Järvinen, Koivisto ja Poikela (2000, s. 147) puhuvat suoritustason hiljaisen tiedon olemassaolosta. Kouluruokailuhenkilöstöllä on kertynyt arvokasta tietämystä esimerkiksi konkreettisista kouluruokailutyöhön liittyvistä asioista sekä lasten ja nuorten käyttäytymisestä luokkahuoneiden ulkopuolella. TaRu-lähijaksoilla jokainen kertoi oman työyhteisönsä hyvistä käytänteistä, joista muokattiin ja tiivistettiin uutta tietoa edelleen jaettavaksi jokaiselle osallistujalle ja kouluyhteisön yhteiseen käyttöön vietäväksi. Kouluruokailuhenkilöstön hiljaista tietoa ja koulutuksessa opittuja asioita oli tavoitteena siirtää kouluyhteisön yhteiseksi osaamiseksi lähijaksojen välillä pidettävissä työyhteisöpalaverissa. Hiljaisen tiedon tunnistaminen lisää myös oman ja toisen työn arvostusta ja sitä kautta työssä viihtymistä ja ammattiyllpeyttä (Ojala ja Ahonen 2005, s. 32).

3.2.3 Kokemuksellinen oppiminen

Kouluruokailuhenkilöstön työtehtävät ovat perinteisesti ja pääasiallisesti olleet rutiinomaista keittiötyötä, jossa tosin viime aikoina on tullut uusia vaatimuksia esimerkiksi kehittyneen teknologian myötä. Aikuisen oppiminen vaatii Mankan (2008, s. 207) mukaan kokemuksen ravistelua. TaRu-koulutuksessa pohdittiin kouluruokailuhenkilöstön työn sisältöä ja heidän aiempia oppimiskokemuksiaan reflektiivisesti ammatillisen kasvun rakentumisen näkökulmasta. Tässä yhteydessä reflektiivisellä tarkastelulla tarkoitetaan Kiviniemen (1999, s. 102) määritelmän mukaista oman tietoisuuden ja toiminnan taustalla olevien asioiden tunnistamista. Reflektio tarkoittaa latinankielestä lähtöisin olevan alkuperäisen sanan mukaan peiliä, ikkunaa tai läpinäkyvää prismaa, jonka avulla voi katsella omaa toimintaa. Se auttaa analysoimaan aihetta, suuntaa ja tavoitteita, kun sitä katselee muuntavalla ja parantavalla silmällä sekä mahdollisesti kyseenalaistamaan toimintaansa ja ajatteluaan. Ojasen (1996, s. 53) mukaan reflektiosta on erilaisia määritelmiä, mutta yksiselitteistä kuvaa siitä on vaikea rakentaa.

Kokemuksellisen oppimisen (experiential learning) keskeinen prosessi on reflektio, jossa arvioidaan omaa toimintaa, uskomuksia ja käsityksiä. Reflektoinnin tärkeys perustuu ajatukselle, että pelkästä kokemuksesta ei välttämättä opita, vaan vasta merkitysten kautta tulkittava tieto on mahdollista muuttaa oppimiseksi. Reflektioimalla kokemusta luodaan kokemukselle merkitys, minkä seurauksena voidaan oppia, eli reflektion avulla kokemus jalostuu oppimiseksi (Kolb, 1984; Mezirow, 1991). Carr ja Kemmis (1986) näkevät reflektion laajempaan syiden ja seurausten tiedostamisena.

David Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen malli, jossa ydin on oppimisprosessin tuottamassa kokemuksessa, toimi yhtenä keskeisenä TaRu-koulutuksen oppimismallina. Koulutuksessa ollut kouluemäntä ilmaisee oppimiskokemustaan ja sen aikaan saamaa muutosta seuraavasti:

Oppijana peilaan saamani uuden tiedon pitkälti kokemuksiini työelämässä. Tällä tavalla asiat on helpompi ymmärtää ja muistaa. Sitten mietin asian käyttökelpoisuutta omassa työssäni uudesta näkökulmasta. Koulussa tulee tilanteita, joissa toimin tarkoituksenmukaisesti ilman kirjatieoutta ja vastaavasti opiskellessani ajattelen, että nyt teen tuonkin asian toisin, kun menen töihin. (1f)

Kokemuksellinen oppiminen toimii parhaiten työelämän oppimisprosesseissa. On tärkeää, että oppijalla on työ- ja toimintakokemusta, jonka pohjalta hän pystyy hahmottamaan, mitkä kokemukset ovat oppimisprosessin kannalta tärkeitä. Hänellä

pitää olla itsereflektiivisiä taitoja sekä motivaatiota kehittää itseään (Järvinen ym., 2000, s. 89).

Kokemusoppimiselle on myös tyypillistä, että kouluttajan rooli on ohjaaja ja kannustaja. Tämä oli TaRu-koulutuksessa yksi olennainen lähtökohta. Oppimisprosessin aikana kouluruokailuhenkilöstö reflektoi omaa oppimistaan, joka Kolbin (1984) syklissä tarkoittaa oppijan sisäisen ja ulkoisen toiminnan eli ajattelun ja tekemisen välillä olevien tilanteiden arviointia. Sisäisellä toiminnalla tarkoitetaan reflektiivistä havainnointia eli pohdintaa. Ulkoinen toiminta merkitsee aktiivista kokeilua toisin sanoen oppimisen kohteena olevan mallin, teorian tai käsitteiden soveltamista käytäntöön. Kouluruokailuhenkilöstön työkokemusten perusteella pyrittiin hahmottamaan, mitkä kokemukset olivat oppimisprosessin kannalta tärkeitä. Siihen tarvittiin itsereflektiivisiä taitoja, joita harjoiteltiin lähijaksojen aikana.²⁷ Motivoituneisuus itsensä kehittämiseen oli merkittävä tekijä (Maslow, 1970). Menestyksellisen kokemuksellisen oppimisen taustalla vaikuttavat oppijan itse määrittelemät tavoitteet. Oppimisprosessissa kokemus syntyy tekemisen kautta, arviointivaiheessa se muokataan tiedoksi, joka ymmärrysvaiheessa sisäistetään ja jota soveltamisvaiheessa laajennetaan edelleen (Kolb, 1984; Rauste-von Wright ja von Wright, 1994; Järvinen ym., 2000; Ruohotie, 2000; Sydänmaanlakka, 2004).

Engeström (1995) huomauttaa, että monet kokemusoppimisen mallit herättävät perustavanlaatuisen kysymyksen. Jos kokemuksen karttuminen riittää turvaamaan myös uusien käsitteiden ja yleistysten tuottamisen, miksi niin monet organisaatiot ovat pysähtyneet paikalleen ja kriisiytyneet innovatiivisuuden puuttuessa, vaikka niillä on erittäin pitkä ja runsas kokemus (Engeström, 1995, s. 78). Koululaitoksella on hyvin pitkä kokemus kasvatusyhteisönä, jossa eri toimijoiden moniammatillisen yhteistyön mahdollisuuksia ei ole syystä tai toisesta osattu hyödyntää. Kouluruokailuhenkilöstöllä on monenlaista työkokemusta kouluruokailuun liittyvistä tehtävistä kasvatustyö mukaan lukien. Engeströmin (1995) kritiikkiin liittyen voikin ihmetellä, miksi kouluorganisaatioissa ei perinteisesti ole kaikkia aikuisia toimijoita osallistettu kasvatusyhteistyöhön.

3.2.4 Uudistava oppiminen

Uudistavalla oppimisella Mezirow (1981) tarkoittaa kriittisen reflektion kautta toteutuvaa oppimisprosessia, jonka tuloksena on merkitysperspektiivien muuttaminen niin, että yksilö voi luoda kattavamman, erottelukykyisemmän ja johdonmukaisem-

²⁷ TaRu-koulutuksen lähijaksojen välillä tehtävissä oppimistehtävissä jokainen arvioi itse oppimistaan ja sen vaikutusta itsessään ja työyhteisössään kysymyksissä #mitä opin+, #miltä tuntui+

man käsityksen omasta kokemuksestaan. Reflektiivinen toiminta voi olla oleellinen osa päätöksentekoa, kun se ymmärretään omien olettamusten kriittiseksi arvioinniksi. Reflektion soveltaminen päätöksentekoon parhaasta toimintatavasta muodostuu harkitsevan toiminnan oleelliseksi osaksi. Suuri osa siitä, mitä opitaan, edellyttää sellaisten uusien tulkintojen tekemistä, joilla voidaan kehittää, eriyttää ja uudelleen vahvistaa vakiintuneita viitekehyksiä ja luoda uusia merkitysskeemoja. Aikuisopiskelijalle on sitäkin tärkeämpi jälkikäteisreflektointi, jolla voidaan selvittää, miten perusteltua saatu tieto on nykyisissä olosuhteissa ja miten se toimii (Mezirow, 1996, s. 8, ss. 21. 23).

Ruohotie (1997) korostaa, että oppijan omien voimavarojen vapauttaminen, hänen voimistamisensa ja vahvistamisensa ovat sekä uudistavan oppimisen tavoite että edellytys. Uudistavaan oppimiseen liittyy myös pelkoja, koska on osin luovuttava vanhoista ja totutuista menettelytavoista. Varsinkin yleisesti epävarmalle ihmiselle on korkea kynnyks lähteä muutosprosessiin, mutta itseensä luottava kokee asian positiivisena ja haastavana (Ruohotie, 1997, s. 78). Kouluruokailuhenkilöstöä valmennettiin TaRu-koulutuksen aikana uudenlaiseen oman työnsä ymmärtämiseen ja sitä kautta kehittämään toimintaa koko kouluyhteisössä reflektiivisen ajattelun avulla (Heikkinen, 2001, s. 175). Osallistujat arvioivat oppimistaan kirjallisesti havaintojaan dokumentoiden ja refleктоivat omaa kehittymistään koko koulutuksen ajan. Eräs kouluemäntä kertoo oppimistehtävävastauksessaan uudistuksestaan seuraavasti:

Olen uskaltanut uudella tavalla kyseenalaistaa työkäytäntöjämme. Otan parannettavat asiat rohkeasti esille. Minua kuunnellaan ja opettajatkin kyselevät, mitä uutta olen oppinut koulutuksessa. Meillä on uudistettu koko kouluruokailun päivittäinen järjestelmä, jonka olen suunnitellut uusista lähtökohdista ja saamistani opeista viisastuneena. Olen rohkaistunut oppilaiden keskelle ohjaamaan heitä. Nyt kun uudistushenki elää työyhteisössämme, niin töihin on suorastaan hinku mennä. Olen myös saanut esimieheltäni rohkaisevaa palautetta uudistumisestani. (8b)

Reflektiivisen prosessointitavan syntyminen omaan työhön on tärkeää ammatillisen kehittymisen kannalta. Jatkuvan työssä kehittymisen mahdollistaa sellainen toimintamalli, jossa työntekijä pohtii tietoisesti toimintansa perusteita, laatua ja tulosta tarkoituksenaan kehittää itseä, työtään ja työympäristöään (Peltokorpi, 1996, s. 13). TaRu-koulutusprosessissa kouluruokailuhenkilöstöä ohjattiin pohtimaan oman toiminta-alueensa merkitystä koko koululle, laadukkaan ja tuloksellisen ruokapalvelun tuottamista sekä omaa osuuttaan kasvattajana ja turvallisena aikuisen mallina.

Kokoan seuraavaan taulukkoon (taulukko 3) Kaupin (2001) jäsenystä soveltaen keskeiset tässä työssä olevat oppimiskäsitykset.

Taulukko 3. Oppimisen tasot ja elementit Kaupin (2001; 2004) jäsenystä soveltaen

Oppimiskäsitys	Näkyminen TaRu-koulutuksessa	Teoreettinen/diskursiivinen tietoperusta	Toimintakäytäntöjen transformaatio
Uusintava oppiminen	Nykyisten toimintatapojen noudattaminen ja ennallaan pysyttäminen.	Hiljainen, kokeemukseen ja olemassa olevaan aihekokonaisuuteen perustuva tieto.	Olemassa olevien toimintatapojen uudelleen tuottaminen. +Meillä on aina tehty näin.+
Reflektiivinen (kokemuksellinen) oppiminen	Yksilön ja organisaation sisäisten prosessien reflektointi.	Yksilön ja organisaation tietoperustan rakentaminen.	Rakennetun tiedon soveltaminen käytäntöön.
Uudistava oppiminen	Koulukontekstiin ulottuva kriittinen reflektio.	Uuden tiedon luonti suhteessa uusiin toimintatapoihin	Uusien toimintatapojen yhteistoiminnallinen ja tietoinen luonti.

TaRu-koulutuksen aikana osallistujat refleктоivat oppimisprosessiaan ja sovelsivat oppimispäivien aikana saamiaan uusia tietoja käytännön työhönsä. Oppiminen ja toiminta liittyivät vuorovaikutteisesti toisiinsa. Mezirowin (1995, s. 377) näkemys yhteisesti tapahtuvasta oppimisen arvioinnista toteutettiin ryhmien säännöllisissä kokoontumisissa koulutuksen aikana sekä osallistujien työpaikalla olleissa arviointikeskustelussa, joista he kirjoittivat kouluttajalle lähettämäänsä raporttiin selvityksen. Monenlaisten oppimisstrategioiden tietoinen ja joustava hyödyntäminen oli TaRu-koulutusprosessissa tarkoituksenmukaista ja tuottavaa. Kouluruokailuhenkilöstölle luotiin monipuolisesti edellytykset oppia uutta, jolloin keskeiseksi nousi oppimaan oppiminen (Rauste-von Wright ja von Wright, 1994, s. 18; Ojala, 2000, s. 116; Kauppi, 2004, s. 208).

3.2.5 Voimaantuminen

Empowerment-käsite ymmärretään tässä työssä suomeksi voimaantuminen. TaRu-koulutuksessa empowerment-käsitettä käytettiin myös tarkoittamaan voimaantumisprosessia. Voimaantumista ja hyvinvointia pidetään Siitosen ja Robinsonin (2001, s. 61) mukaan merkittävänä asiana ihmisten itsensä ja työorganisaatioiden menestymisen kannalta. Siitonen (1999) esittää väitöstutkimuksensa voimaantumisteorian keskeisenä ajatuksena ihmisestä itsestään lähtevän voimaantumisen, joka on henkilökohtainen ja sosiaalinen prosessi. Hänen mukaansa voimaantuminen ei kuitenkaan ole yksisuuntaista. Myöhemmin Siitonen ja Robinson (2001, s. 62) määrittelevät voimaantumisen ihmisestä itsestä lähtevänä prosessina, joka on samanaikaisesti henkilökohtainen ja yhteisöllinen (sosiaalinen) prosessi, eikä heidän mukaansa voimaa voi varsinaisesti antaa toiselle. Kuitenkin työhyvinvoinnin edistämisessä on Siitosen ja Robinsonin (2000, s. 62) mukaan oleellista voimaantumisen mahdollistaminen yhteisöllisten prosessien kautta, erityisesti mahdollistavan työkulttuurin ja johtamisen uudelleenarvioimisen keinoin.

Empowerment-käsitteellä voidaan tarkoittaa myös työntekijöille annettavaa itsenäisyyttä toimia vastuullisesti ja tehokkaasti työyhteisössään. Empowerment-prosessin merkittävyyttä korostaa näkemys, että siinä on mahdollista lisätä yrittäjyyden henkeä työyhteisöihin ja jonka tarkoituksena on saada jokainen kokemaan kehittävänsä omaa organisaatiotaan. Tällaisen empowerment-prosessin mahdollistumiseksi Ruohotie (2000, ss. 75. 76) näkee itsensä voimistamisen ja oman persoonallisen voiman tunteen kehittämisen toimiakseen toisten kanssa. TaRu-koulutuksessa kouluruokailuhenkilöstöä tuettiin kehittämään omia vahvuuksiaan sekä toimimaan ennakkoluulottomasti työyhteisönsä hyvinvoinnin edistämiseksi (vrt. Heikkilä ja Heikkilä, 2005, s. 33). Myös Zimmerman (1995) pitää voimaantumisen kannalta tärkeänä, että ihminen uskoo voivansa vaikuttaa asioiden kulkuun omassa ympäristössään. Lisäksi hänen mukaansa tulisi voida ymmärtää systeemiin liittyvien kontekstiuskomuksien keskeiset vaikutukset osaksi voimaantumisprosessia.

Heikkilä ja Heikkilä (2001, s. 285) mainitsevat empowerment-käsitteen esiintymisestä työyhteisöjen kehittämisessä erityisesti, kun pyritään luovuuteen ja innovatiivisuuteen. Heidän mukaansa käsitettä käytetään myös koulutuksen yhteydessä, jolloin siitä puhutaan termillä muutosagenttiuteen kasvaminen. Sillä tarkoitetaan vastuun ottamista samalla omasta persoonallisesta muutoksesta ja kasvusta sekä muiden henkilöiden voimistamisesta muutosprosessin aikana. Voimaantuvaa organisaatiota voidaan kuvailla Heikkilän ja Heikkilän (2005, s. 308) mukaan kypsien aikuisten ihmisten työyhteisöksi ja erilaisten aikuisten työntekijöiden rakentavaksi kumppanuudeksi.

Heikkilä ja Heikkilä (2005, ss. 4. 5) muistuttavat, että voimaantumiseen sisältyy elämän arvojen kunnioittaminen, joka tarkoittaa, että organisaation jäseniä pidetään tasa-arvoisina oppiarvoista ja palkkaluokista riippumatta. Voimaantuminen edellyttää, että organisaatioiden hierarkioita madalletaan ja johtamiskäytännöt arvioidaan uudelleen jolloin muutos itsessä ja ympäristössä koetaan uutena mahdollisuutena. Voimaantumisen ylläpitämiseksi ja vahvistamiseksi *jokaisen työyhteisön jäsenen tulisi saada kokea, että hän on hyväksytty, häntä kunnioitetaan tasavertaisena ihmisenä, häntä kuunnellaan, hänet otetaan tosissaan, hänestä välitetään, hän kuuluu tähän joukkoon ja hänellä on vaikutusta organisaation menestymiseen*+(Heikkilä ja Heikkilä, 2005, s. 297).

Kun voimaantunut ihminen on Siitosen (1999) mukaan löytänyt omat voimavaransa, hän on itse itseään määräävä ja vapaa ulkoisesta pakosta. Voimaantumisosiossissa toinen ihminen ei ole häntä voimaannuttanut, vaan hän on itse tullut voimaantuneeksi. Sisäinen voimaantunne on omia voimavaroja ja vastuullista luovuutta vapauttavaa tunnetta. Sisäisen voimaantumisen saavuttaneista heijastuu *myönteisyys* ja positiivinen lataus, joka on yhteydessä hyväksyvään luottamukselliseen *ilmapiiriin* ja *arvostuksen* kokemiseen. Sisäisen voimaantumisen saavuttaneella ihmisellä on halu yrittää parhaansa ja ottaa vastuu myös yhteisön toisten jäsenten hyvinvoinnista, käyttämällä rohkeasti ja luottavaisesti toimintavapauttansa. Siitonen (1999) esittää tutkimuksessaan sisäisen voimaantumisen seitsemänä kategoriana: vapaus, vastuu, arvostus, luottamus, konteksti, ilmapiiri ja myönteisyys. Koettu *vapaus* tukee *vastuun* ottamista, ja molemmat ovat yhteydessä yhteisön turvalliseksi koettuun ilmapiiriin, jossa arvostuksen, kunnioituksen ja *luottamuksen* kokemisen seurauksena ihminen uskaltautuu ennakkoluulottomasti luoviin ratkaisuihin todellisen vastuun mukaisesti (Siitonen, 1999, s. 61).

Heikkilä ja Heikkilä (2005, s. 308) muistuttavat, että työyhteisöissä on ihmisiä, jotka pelkäävät tulevana leimatuiksi mahdollisista virheratkaisuistaan, jolloin he eivät kykene ottamaan tehtävistään vastuuta. Ihmisissä saattaa olla Kilmanin (1985) mukaan sellaisia neuroottisia piirteitä, jotka estävät heitä kehittämästä omaa ja organisaation vastuun tunnetta ja kehittymistä. Tällöin ei siedetä muutoksen edellyttämiä uusia näkökulmia, mikä hidastaa ja pahimmassa tapauksessa lamaannuttaa koko kehityksen.

Beairsto, Klein ja Ruohotie (2003, ss. 133. 136) toteavat, että johtajien, jotka itse eivät ole saavuttaneet voimaantumisen vaihetta tai eivät ole omassa oppimisosiossissaan edenneet ensimmäistä tasoa tarkoittavaa oppimissilmukkaa pidemmälle, on vaikea tukea työntekijöitä muutoksessa ja kannustaa heitä oppimisen kautta voimaantumisosiossiin. Tällaiset johtajat ovat riskejä voimaantumisosiossissa. Heikkilä ja Heikkilä (2005, s. 309) muistuttavat, että voimaantuvien organisaatioiden

johtajien rooleja voidaan kuvailla valmentajina, mentoreina, tukijoina ja mahdollistajina.

Rehtorien asiantuntevalla johtajuudella voidaan tukea koko kouluyhteisön jäsenien voimaantumista. Hyvän johtajuuden tuntomerkkejä ovat Juutin ja Vuorelan (2002, ss. 18. 20) mukaan työntekijöiden mielipiteiden kuunteleminen, eri näkökulmien havaitseminen ja työntekijöiden kokemuksen arvostaminen. Sydänmaanlakka (2006, s. 116) näkee, että ihmisten johtaminen on parhaimmillaan valtuuttamista, joka on hänen mukaansa luottamista, tukemista ja kehittämistä sekä esimerkin antamista ja ihmisten energisointia. Mahdollisuuksien näkemiseen tarvitaan havahtumista, että ihminen on yhteisön todellinen voimavara. Voimaantunut yhteisö on välittävä yhteisö, jossa ihmiset voivat toimia luovasti omana itsenään, tukevat toisiaan arjen hetkissä ja haasteissa, luovat positiivista energiaa ja ajattelevat ympäristöään elämänilon mahdollistavana tilana ja paikkana (Siitonen ja Robinson, 2001, s. 69).

3.2.6 Oppiva organisaatio

Oppivassa organisaatiossa tavoitellaan koko organisaation kehittymistä ja oppimista. Nikkilän (1986, ss. 20. 22) mukaan toimiva organisaatio ei ole lokeroitunut järjestelmä, vaan eri osat ovat tiedollisessa yhteydessä toistensa ja ympäröivän ympäristönsä kanssa. Pedler, Boydell ja Burgoyne (1998) luonnehtivat oppivaa organisaatiota sellaiseksi, jossa jokaisen organisaation jäsenen oppimista autetaan ja organisaatio kehittää ja muuttaa itseään. Oppiva organisaatio edistää henkilöstön osallistumista monenlaiseen innovatiiviseen yhteistyöhön sekä oman organisaation sisällä että organisaatioiden välillä (Lessem, 1990; Sarala ja Sarala, 1996).

Argyris ja Schön (1978) muistuttavat, että organisaation oppimisessa on mentävä julkiteorioista käyttöteorioihin. Kouluyhteisössä julkiteorioita ovat esimerkiksi juhlapuheet, kirjatut opetussuunnitelmat, erilaiset asiakirjat ja selvitykset tapahtumista. Mutta kuinka hyvin ne käytännössä toimivat? Monet hienot suunnitelmat ja jopa opetussuunnitelmat saattavat jäädä piilo-opetussuunnitelmien alle (Räsänen, 1992, s. 33). Argyris (1992) toteaa, että oppivan organisaation on pyrittävä jatkuvasti muuttamaan itseään kyetäkseen vastaamaan siihen kohdistuviin paineisiin. Hänen mukaansa oppiminen on yksisilmukkaista (single-loop learning), jos todetut virheet korjataan vain toimintoja muuttamalla kyseenalaistamatta tai muuttamatta systeemin arvoja. Kaksisilmukkainen (double-loop learning) oppiminen toteutuu, kun tarkoitusten ja tuotosten vastaamattomuus ensin oikaistaan tutkimalla ja muuttamalla toimintoja määrääviä tekijöitä ja sen jälkeen varsinaisia toimintoja (Argyris, 1992, ss. 8. 9).

Oppivan organisaation toimintamallissa on tietoinen pyrkimys lisätä henkilöstön osaamista ja sitä kautta työtyytyväisyyttä, minkä odotetaan johtavan paremman tuottavuuden ja laadun syntyyn. Henkilöstö oppii toisiltaan työssä ja kouluttaa toisiinsa osana normaalia työaika ja palkkaa. Pesosen (1996, s. 99) mukaan keittiöhenkilöstön tavoitetaso nousi, kun he saivat luvan kehittää työtään. Työnteon mielenkiintoisuutta lisäsivät henkisen ja asiakaspalvelutyön luomat haasteet. Oppivassa organisaatiossa korostetaan työn tuloksia, tuetaan henkilöstöä työssä ja uuden oppimisessa, integroidaan tehtäviä tiimeissä, nähdään kokonaisuuksia ja verkostoyhteistyön voima. Vanhassa hierarkkisessa mallissa painotetaan tehtäviä, kontrolloidaan työtä ja lokeroitetaan itsetekemisen kulttuuriin (Markkula ja Suurla, 1997, s. 35).

Peter Senge (1990) perustaa oppivan organisaation ajatuksen systeemiajatteluun, jonka mukaan kaikki pienet osatoiminnot liittyvät ja kytkeytyvät toisiinsa eli kokonaisuuden ymmärtämiseen. Työyhteisön toiminnan kuvaaminen systeeminä auttaa ymmärtämään kokonaisuutta. Työyhteisön todellisuus muodostuu toisiinsa liittyvistä osista, eikä syy - seuraus suhteesta. Asiat tulee nähdä prosesseina. Systeemiajattelussa katsotaan kokonaisuuksien merkitystä, asioiden välisiä suhteita sekä toimintaa. Sengen (1990, s. 14) mukaan oppiva organisaatio on sellainen, jossa ihmiset koko ajan kehittävät kyvykkyyttään saadakseen aikaan haluamiaan asioita. Perinteisissä organisaatioissa on usein vallalla ylläpitökulttuuri, kun oppivassa organisaatiossa ihmiset kehittävät uuden luomisen kykyään. Senge (1990) määrittelee oppivan organisaation eroja perinteisiin organisaatioihin verrattuna viiden osa-alueen kautta:

1. Systeeminen ajattelu. Se luo pohjan uudelleenlaiseen ajatteluun. (The Fifth Discipline)
2. Persoonallisuuden hallinta. Se syventää jatkuvasti henkilökohtaista näkemystä, kehittää kärsivällisyyttä, suuntaa energiaa ja auttaa näkemään todellisuuden objektiivisemmin. (Personal Mastery)
3. Henkiset mallit. Syvälle juurtuneina olettamuksina, yleistyksinä tai mielikuvinä henkiset mallit vaikuttavat siihen, kuinka ymmärrämme maailmaa ja toimimme. (Mental Models)
4. Yhteisen vision rakentaminen. Se on yhteisen tulevaisuuden löytämistä. (Shared Vision)
5. Oppiminen tiimissä. Yhdessä toimien tulos on parempi kuin yksinään. (Team Learning).

Senge (1990) painottaa oppivan organisaation kykyä kehittää ja luoda omaa tulevaisuuttaan, jossa vahvuutena on jäsenten ammattitaito. Oppivassa organisaatiossa toiminta on hänen mukaansa lähellä asiakasta, muutoksiin ja tarpeisiin kyetään reagoimaan nopeasti. Oppimisessa on kyse asioiden kyseenalaistamisesta ja sisäistämisestä niiden mekaanisen vastaanottamisen sijasta.

Oppivan organisaation ajatus liittyy myös kontekstuaaliseen oppimisenäkemykseen, jossa korostetaan oppimisen ja oppimismiljöön välistä toiminnallista yhteyttä. Tietynlainen organisaatiokulttuuri tuottaa ja edistää omanlaistaan oppimista. Esimerkiksi luova yhteisö edistää jäsentensä innovatiivisuutta, kun taas byrokraattinen organisaatio kasvattaa jäseniään byrokraattiseen toimintatapaan (Sarala ja Sarala, 1996, ss. 55. 56). Lehtisalonen (1994) mukaan työyhteisöissä tai organisaatioissa, kuten koulussa, kaikkien on tiedettävä yhteiset päämäärät ja sitouduttava noudattamaan työyhteisössä sovittuja ja hyväksytyjä arvoja, mikäli halutaan onnistua tavoitteiden saavuttamisessa. Uudistusprosessissa koetaan yleensä myös muutosvastarintaa. Silloin organisaatio puolustautuu usein tehokkaasti oppimista ja samalla kehittymistä vastaan. Moni kokee muutoksen kohdatessaan ahdistusta, epävarmuutta ja pelkoa (Lehtisalo, 1994, s. 83. 85).

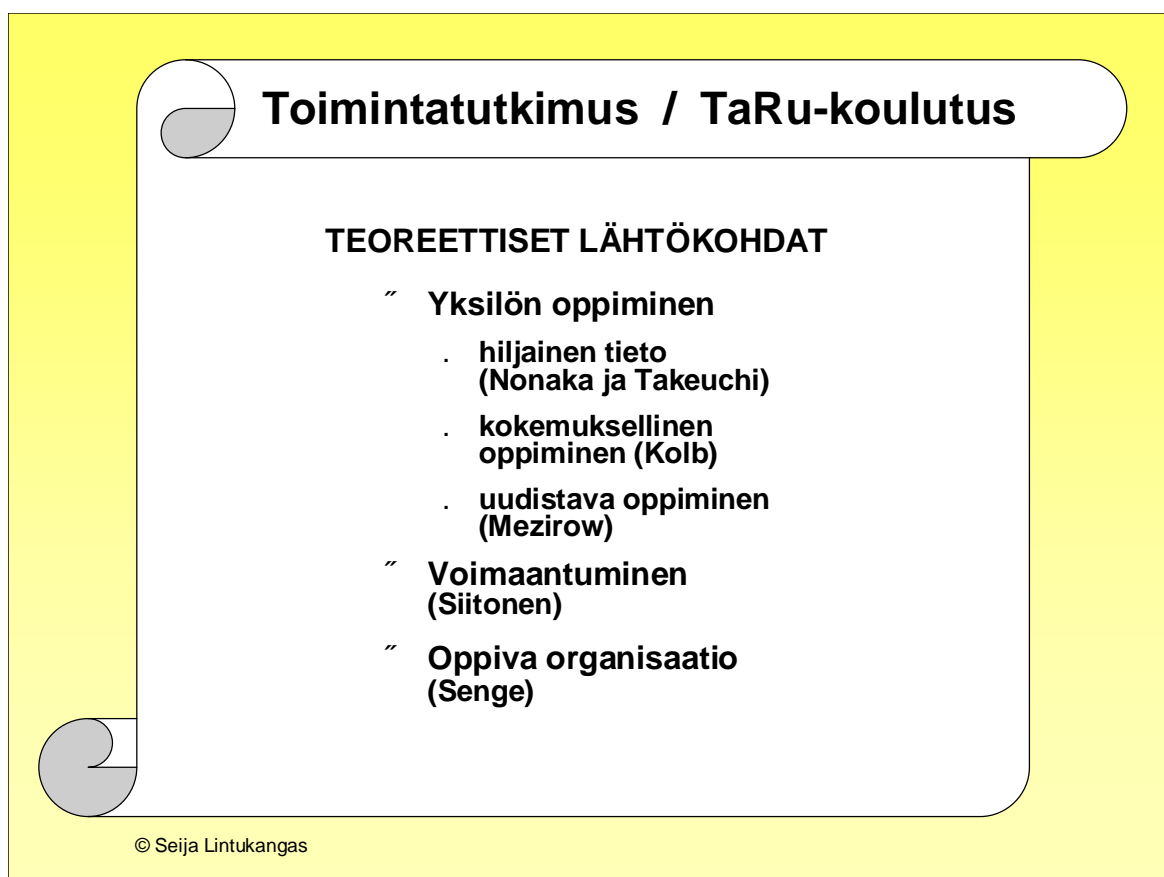
Kouluruokailu liittyy koulun toimintaan ollen siinä systeemin osana. Näin ollen kouluruokailuhenkilöstön työ liittyy koulun systeemiin eli kasvatustehtävään yhdessä kaikkien koulun aikuisten kanssa. Työntekijöiltä myös kouluruokailutyössä edellytetään nopeutta, yhteistyökykyä, joustavuutta, innovatiivisuutta ja sitoutumista työhönsä. (Senge, 1990; Sarala ja Sarala, 1996; Ruohotie, 1997; Senge ym., 2000.) Tässä tutkimuksessa kouluruokailutilanteeseen ja siihen yhteydessä olevia toimintoja pohditaan Sengen (1990) oppivan organisaation ajatusten valossa. Oppiva organisaatio ymmärretään tässä työssä tarkoittamaan myös oppiva kouluyhteisö-käsitettä. Sengen (1990) ajatukset kulkevat tämän tutkimuksen teoreettisessa kehyksessä.

3.3 TaRu-koulutuksen ja tutkimuksen yhteinen polku

Yksi askel toimintaa on arvokkaampaa kuin kilometri saarnamista. . Mahatma Gandhi

TaRu-koulutuksen teoreettiset lähtökohdat kiinnittyivät luontevasti toimintatutkimuksen tutkimusstrategiaan. Mezirow (1995, s. 12) näkee mahdollisuuden yhdistää koulutuksen ja toimintatutkimuksen saman prosessin eri vaiheina reflektiosta toimintaan ja takaisin reflektioon kulkevassa kiertoliikkeessä. Uudistavassa oppimisessa

raja oppimisen, koulutuksen ja tutkimuksen välillä usein mielenkiintoisella tavalla hämärtyy (Mezirow, 1995, s. 12). TaRu-koulutus toteutettiin vuorovaikutteisena oppimisen dialogina kouluttajien ja osallistujien välisenä yhteistyönä. Toimintatutkimus kulki TaRu-koulutuksen kanssa yhteisessä prosessissa. Toimintatutkimuksella tavoiteltiin toiminnan muutoksia koulutuksen tavoitteiden suunnassa (ks. liite 2) sekä niiden toteutumista kouluyhteisössä (Carr ja Kemmis, 1986; Senge, 1990; Kincheloe, 1991; Siitonen, 1999; Senge ym., 2000; Heikkilä ja Heikkilä, 2005). TaRu-koulutuksessa käsiteltiin monipuolisesti kouluruokailuun ja kouluyhteisön käytännön kasvatustoimintaan liittyviä asioita yksilön ja organisaation oppimisen ja kehittämisen hengessä. Seuraavassa kuviossa (kuvio 5) esitetään tämän tutkimuksen ja TaRu-koulutuksen keskeiset teoreettiset lähtökohdat.



Kuvio 5. Tutkimuksen ja TaRu-koulutuksen keskeiset teoreettiset lähtökohdat

Hiljaista tietoa, kokemuksellista oppimista, uudistavaa oppimista sekä voimaantumista tarkasteltiin TaRu-koulutuksen aikana lähtökohtaisesti yksilön oppimisprosessiin liittyvinä. Oppivan organisaation teoriaosuus kiinnitettiin kouluyhteisönäkökulmaan. Tutkimuksessa sitouduttiin johdonmukaisesti koulutuksen kanssa yhteisiin teoreettisiin lähtökohtiin, jotka esiteltiin edellä TaRu-koulutuksen yhteydessä.

Yksilön voimaantumiseen katsotaan tarvittavan Heikkilän ja Heikkilän (2005) mukaan organisaation tukea, eivätkä organisaatiot opi ilman yksilöiden oppimista (Sarala ja Sarala, 1996). Tässä työssä liikutaan tietoisena valintana joustavasti yksilön ja organisaatioiden oppimisen välillä. Tutkimuksessa nojaututaan Sengen (1990) oppivan organisaation systeemiteoreettiseen näkemykseen, jossa yksilön oppiminen on oleellinen tekijä organisaation oppimisessa.

Seuraavassa taulukossa (taulukko 4) esitellään tutkimuksen ja TaRu-koulutuksen aikahistoria.

Taulukko 4. Tutkimuksen ja TaRu-koulutuksen aikahistoria

Vuosi	Koulutuksen eteneminen	Tutkimuksen liittyminen TaRu-koulutuksen vaiheisiin ja tutkimusaineiston hankinta
1997	Kouluruokailuhenkilöstön koulutustarpeen ilmeneminen.	Tutkimusidean hahmottuminen.
2000	Koulutusohjelman sisällön suunnittelu.	Tutkimuksen suunnittelu.
2000	Koulutuksen käynnistäminen, 1.ryhmän aloitus 30.11.2000.	Tutkimussuunnitelman täsmentäminen.
2001-2007	TaRu-koulutuksen sisällön jatkuva arviointi ja kehittäminen. Ryhmiä yhteensä 14.	Tutkimusaineiston (oppimistehtävät) hankinta. Tutkimusaineiston järjestäminen ja rajaaminen. Analysoinnin aloittaminen.
2003 2004 2005 2007	TaRu-kesäseminaarit. Seuranta, arviointi ja kehityksen tukeminen.	Kouluruokailuhenkilöstön ja rehtorien haastattelut kevät ja syksy 2007. Aineiston käsittely, analysointi ja tulosten tulkinta.
2008-2009	TaRu-jatkoseminaarit. Arviointi, seuranta ja jatkotoimenpiteet.	Tutkimusraportin eri vaiheiden syventäminen ja kirjoittamisprosessin saattaminen päätökseen.

TaRu-koulutuksen eri vaiheet myötäilivät toimintatutkimuksen strategisen ajatuksen kulkua neljän lähijakson aikana ja niiden välillä. Oppimisprosessi ei päättynyt koulutustodistusten jakamiseen, vaan se jatkui koulutuksen aktiivivaiheen jälkeen arjen työssä, mitä tarkasteltiin ja arvioitiin TaRu-kesäseminaareissa ja jatko-seminaareissa. TaRu-koulutuksen tarkoituksena oli lisätä kouluruokailuhenkilöstön pätevyyttä toimia tehtävässään sekä antaa uudenlaista osaamista käytännön toimintatilanteita varten. Toimintatutkimuksen keinoin pyrittiin lisäämään heidän kasvatustietoisuuttaan niin, että he kykenivät koulu-yhteisössä kohdalle tulevilla tilanteilla toimimaan tarkoituksenmukaisella ja johdonmukaisella tavalla. Toimintatutkimuksen luonteen mukaisesti kouluruokailuhenkilöstön kehittymistä tuettiin koko koulutusprosessin ajan ja jatkotapaamisten yhteydessä sekä arvioitiin ja seurattiin kasvun aikaan saamia toimintatapamuutoksia.

Siljander (2002, ss.12. 13) muistuttaa, että kasvatuskäytännön ja kasvatustieteen välistä eroa voidaan luonnehtia muun muassa siten, että käytännön tasolla on kysymys kasvatuksesta ja kasvattamiseen liittyvistä ongelmista, kun kasvatustieteessä on kyse kasvatusta koskevasta tiedonmuodostuksesta. TaRu-koulutuksessa käsiteltiin koulun käytännön kasvatustoimintaan liittyviä asioita aiemmin esiteltyjen teoreettisten lähtökohtien valossa. Tässä tutkimusprosessissa TaRu-koulutus edustaa pääasiassa käytännön kasvatukseen liittyviä tasoja ollen samalla kiinteästi tutkimuksessa. Tutkimusta on tutkijan tietoinen uuden tiedon tuottamisen tavoittelu TaRu-koulutuksen kanssa yhtenevissä teoreettisissa lähtökohdissa. Tutkimuksen ja koulutuksen yhdistämisellä pyrittiin vaikuttamaan tutkimuksellisin keinoin kouluruokailuhenkilöstön käytännön toimintaan sekä saamaan uutta tietoa kouluruokailuhenkilöstön roolista kasvattajana (Carr ja Kemmis, 1986, ss. 162. 165; Ruohotie, 2000, s. 9).

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tässä luvussa esitän tutkimustehtävät, tarkastelen valitun kvalitatiivisen toimintatutkimusstrategian teoreettisia taustoja ja tutkimuksellista lähestymistapaa sekä kuvaan tutkimuksen menetelmälliset valinnat perusteluineen.

4.1 Tutkimustehtävät

Tutkimustehtäviä on kaksi. Ensin tutkitaan, miten kouluruokailuhenkilöstön käsitykset roolistaan kasvattajana muuttuivat TaRu-koulutuksen aikana heidän itsensä arvioimina. Tässä yhteydessä käsityksillä²⁸ roolista kasvattajana tarkoitetaan kouluruokailuhenkilöstön ajatteluun perustuvia arvioita, ajattelutapaa ja asennoitumista kasvatukselliseen tehtävään koulussa. Ensimmäisessä tutkimustehtävässä tarkastelu rajautuu henkilöstön yksilötason käsitysten tutkimiseen. Toisessa tutkimustehtävässä haetaan vastauksia, millaisia muutoksia koulu yhteisössä ilmeni TaRu-koulutuksen seurauksena kouluruokailuhenkilöstön ja rehtorien arvioimina. Tarkastelun laajentuessa koulu yhteisön tasolle mukaan otettiin myös rehtorien näkökulma. Tutkimustehtävät saivat lopullisen sanamuotonsa raportin kirjoittamisprosessin aikana seuraaviksi:

1. Miten kouluruokailuhenkilöstön käsitykset roolistaan kasvattajana muuttuivat TaRu-koulutuksen aikana heidän itsensä arvioimina?
(yksilötaso)
2. Millaisia muutoksia koulu yhteisössä ilmeni TaRu-koulutuksen seurauksena kouluruokailuhenkilöstön ja rehtorien arvioimina?
(yhteisötaso)

Seuraavaksi kuvaan tarkemmin tutkimustehtävien selvittämisessä käytettyä tutkimusstrategiaa. Kouluruokailuhenkilöstö oli tutkimusprosessissa aktiivisena osallistujana yhteisellä matkalla tutkijan kanssa. Tarkoituksena oli kehittää kouluruokailuun liittyviä toimintoja yksilö- sekä koulu yhteisötasolla. Tässä tutkimuksessa elä-

²⁸ Tässä työssä ei ole tarkoitus tutkia käsitysten yksilöllisiä merkityksiä ja niiden variaatioita, eikä näin ollen työhön valittu fenomenografista tutkimusotetta.

neessä TaRu-koulutuksessa oli keskeistä myös opiskeltujen asioiden teorian ja käytännön työn vuorovaikutus, joten katsoin tutkimusstrategiaksi tässä tutkimuksessa parhaiten soveltuvan toimintatutkimuksen (Carr ja Kemmis, 1986).

4.2 Toimintatutkimuksen tutkimusstrategisia piirteitä

Toimintatutkimuksen oppi-isänä pidetään psykologi Kurt Lewiniä (1890. 1947), joka otti käyttöön action research-termin (Carr ja Kemmis, 1986, ss. 162. 163; Syrjälä, 1994, s. 26; Anttila, 2005, s. 439). Jo Lewinin varhaisissa kirjoituksissa tuli esiin nykyisen toimintatutkimuksen kolme keskeistä piirrettä, jotka ovat yhteistoiminnallisuus, demokraattisuus ja teoriaa ja käytäntöä muuttava luonne. Amerikkalainen progressiivipedagogiikan merkittävä edustaja John Dewey (1859. 1952) mainitaan tärkeänä toimintatutkimuksen kehittäjänä (Syrjälä, 1994, s. 26).

Toimintatutkimusta on tehty useilla yhteiskunta- ja ihmistieteiden alueilla, mutta erityisesti se sopii kasvatustieteen alaan. Koulu on ihmisten muodostama sosiaalinen yhteisö, jonka toiminnan kehittämiseksi toimintatutkimusta on luonteva käyttää. Oppiminen ja kehittyminen ovat keskeisiä toimintatutkimuksen elementtejä ja tavoitteena on uudistunut käytäntö. (Carr ja Kemmis, 1986; Leino, 1996, s. 88; Heikkinen, 2001, s. 173; Anttila, 2005, s. 440.)

Toimintatutkimuksessa pyritään muuttamaan tutkittavaa todellisuutta, sosiaalisia käytäntöjä ottamalla tutkittavat eli kouluruokailun käytännössä toimivat ihmiset aktiiviksi osallisiksi tutkimuksessa. Toimintatutkimuksen tunnuspiirteitä ovat osallistumisen lisäksi demokraattisuus sekä tutkijan halu ja taidot. Halulla tarkoitetaan toimintatutkimuksen konstruktivistista tavoitetta saada aikaan yhteisesti tutkittavien kanssa muutosta tutkittavissa käytännöissä. (Kuula, 1999, s. 9, ss. 90. 96.)

Kvalitatiivisen toimintatutkimuksen tutkimustieto on tyypillisesti luonteeltaan kuvailevaa, tutkimus liittyy prosessiin ja analyysi on lähestymistavaltaan induktiivista. Se sopii kehitteillä olevaan, innovatiiviseen ja muutettavaan asiaan työelämässä ja tutkimuksella voidaan saada tietoa ja oppia muiden kokemusten kautta. (Merriam, 1988, ss. 32. 35; Eisner, 1991, ss. 10. 15; Kurtakko, 1991, s. 59; Patton, 1991, 211. 214; Syrjäläinen, 1994, s. 75.)

Tämä tutkimus on myös toiminut omana oppimisprosessinani, jota voi luonnehtia jatkuvasti kehittyväksi ymmärryksen spiraaliksi (vrt. Kiviniemi, 1999, s. 74). TaRu-koulutuksen ja kvalitatiivisen toimintatutkimuksen yhdistäminen toisiaan täydentäväksi ja yhteiseksi prosessiksi oli eri osapuolien vuoropuhelua, jossa voidaan nähdä kaikkien osallistujien mahdollisuus oppia.

Toimintatutkimuksessa on keskeistä tukea toisia yhteisessä ammatillisessa oppimisprosessissa ja toisaalta osallistua asioiden yhteiseen käsittelyyn ja syventämi-

seen osana yhteisön yhteistä uudistamispyrkimystä (Ojanen, 1996, ss. 51. 54; Kiviniemi, 1999, s. 66). Kurtakko (1991) muistuttaa, että toimintatutkimuksessa ollaan kiinnostuneita vuorovaikutusten laadullisesta parantamisesta. Se tarkoittaa käytännössä, että kiinnitetään huomio eri osapuolien tapaan työskennellä yhdessä. Tämän toimintatutkimuksen aikana koulutettiin kouluruokailuhenkilöstöä ja haettiin uutta tietoa heidän roolistaan kasvattajana. (Kurtakko, 1991, ss. 54. 56.) Tässä tutkimuksessa myös haettiin uutta tietoa siitä, mitä mahdollisuuksia ja lisäarvoa kouluruokailuhenkilöstön kasvattajuuspainotteisen TaRu-koulutuksen avulla ja sen seurauksena voidaan saada koulun yhteisöllisyyteen ja siinä olevien ihmisten hyvinvointiin.

Toimintatutkimuksen idean ja Habermasin (1974) tiedonintressiteorian ovat yhdistäneet Carr ja Kemmis (1986), jotka puhuvat kolmenlaisesta toimintatutkimuksen tyypeistä: tekninen, praktinen ja kriittinen (emansipatorinen) (Carr ja Kemmis, 1986, ss. 202. 203; Heikkinen ja Huttunen, 1999, ss. 160. 170). Teknisen toimintatutkimuksen päätarkoituksena on tuottaa uusia löydöksiä tutkimuskirjallisuuteen, eivätkä toimijat kehitä itse omia käytäntöjään. Tekninen toimintatutkimus käynnistyy jonkun ulkopuolisen toimesta ja se voi edistää toimijoita kehittymään tutkijoiksi (Carr ja Kemmis, 1986, ss. 202. 203).

Praktisessa toimintatutkimuksessa tutkijat toimivat yhdessä toimijoiden kanssa määritellen yhdessä ongelmat sekä suunnitellen tarvittavat toiminnot niiden ratkaisemiseksi. Praktinen toimintatutkimus eroaa teknisestä siten, että arvopäämääristä keskustellaan yhdessä tutkijan ja toimijoiden kanssa. Tutkijan rooli on olla eräänlaisena kaikupohjana toimijoille, jotka kokeilevat ideoitaan ja yrittävät oppia enemmän toimintansa perusteista sekä reflektion prosessista. (Carr ja Kemmis, 1986, s. 203.)

Kouluruokailuhenkilöstön tarve oppia ja rohkaistua kouluruokailun kehittämiseen, heidän osallistumisensa tutkimusprosessiin ja sen seurauksena tavoitteenaan työyhteisönsä toiminnan kehittäminen vahvistivat tämän tutkimuksen lähestymistavaksi kriittisen toimintatutkimuksen. Seuraavassa taulukossa (taulukko 5) esitetään Carr ja Kemmisin (1986) kuvaavat toimintatutkimustyyppit, joista kriittinen (emansipatorinen) suuntaus kuvaa parhaiten tämän tutkimuksen tutkimusparadigmaa.

Taulukko 5. Toimintatutkimusparadigmojen vertailua (vrt. Suojanen, 1992, s. 10) Kemmisiä (1985) ja Lahdesta (1991) mukaillen

Paradigma	Positivistinen, empiiris-analyyttinen, kvantitatiivinen	Tulkinnallinen, hermeneuttinen, kvalitatiivinen	Kriittinen, emansipatorinen
Tiedon intressi	Tekninen	Praktinen, tulkinnallinen	Kriittinen, emansipatorinen
Vaikutuskeino yhteiskunnassa	Työ	Kieli	Valta
Tutkimuksen tarkoitus	Syy. seuraus-suhteet, ennustaminen	Ymmärtäminen, tulkinta	Toiminnan kehittäminen, muutos
Teorian ja käytännön suhde	Teoriasta käytäntöön, deduktiivinen	Käytännöstä teoriaan, induktiivinen	Teorian ja käytännön vuorovaikutus
Ihmiskäsitys	Atomistinen, ulkoa ohjattu	Holistinen, humanistinen	Holistinen, itseohjautuva
Tutkijan rooli	Ulkopuolinen asiantuntija, tarkkailija	Ulkopuolinen tai osallistuja, ei pyri vaikuttamaan	Aktiivinen osallistuja, vastuun jakaja, muutosagentti
Tutkijan ja osallistujien suhde	Riippumattomuus, kohde objektina	Yhteistyö, kohde objektina	Yhteisvastuullisuus, osallistujat subjekteina

Tutkimuksessa tähdättiin kouluruokailuhenkilöstön osaamisen lisäämiseen ja työn kehittämiseen koulu yhteisössä niin, että he kykenevät tehtävissään entistä paremmin toimimaan koulun kasvatustehtävän suuntaisesti. Toimintatutkimukselle tunnusomaisesti tässä työssä yhdistettiin TaRu-koulutuksen aikana toteutettu kouluruokailuhenkilöstön kasvuprosessin tukeminen ja tutkimuksen samanaikaisuus. Kasvulla tarkoitetaan tässä yhteydessä Siitosen (1999, s. 23) tavoin muutokseen ja uudistukseen johtavaa henkilökohtaista prosessia. Kouluruokailuhenkilöstöä aktivoitiin myös reflektiiviseen ja prosessinomaiseen työnsä kehittämiseen ja reaaliaikai-

seen muutospyrkimykseen toiminnoissaan. Toiminnan kehittäminen tapahtui usean vaiheen kautta, jotka etenivät koulutuksen ja tutkimuksen suunnittelun, toiminnan, havainnoinnin ja reflektion spiraalimaisena kehänä. (Grönfors, 1982, s. 119; Carr ja Kemmis, 1986, s. 186; Elliott, 1991, ss. 49. 51; Jary ja Jary, 1991, s. 5; Heikkinen ja Jyrkämä, 1999, s. 36; Kiviniemi, 1999, ss. 66. 68; Heikkinen, 2001, s. 170; Kuula, 2001, ss. 9. 11.)

Tutkimuksen ontologiset kysymykset kohdistuvat ilmiön luonteeseen, sen todellisuuteen ja sen perusteltavuuteen (Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara, 1997, ss. 124. 125; Denzin ja Lincoln, 2005, s. 22). Tämän tutkimuksen kohteena on kouluruokailuhenkilöstö TaRu-koulutuksessa ja koulu yhteisötyössä. Epistemologinen eli tietoteoreettinen kysymys koskee tiedon saannin mahdollisuuksia ja millä järkevällä menetelmällä tietoa kyseisestä kohteesta voi parhaiten saada. Epistemologiaan liittyy myös tutkijan ja tutkittavan kohteen suhteiden tiedostaminen (Hirsjärvi ym., 1997, ss. 124. 125; Anttila, 2005, s. 59; Denzin ja Lincoln, 2005, s. 22).

Tutkimuksen ihmiskäsitys tähtää yksilön oppimisen mahdollisuuksien edistämiseen ja elämisen laadun parantamiseen, ja sillä on yhteiskunnallisesti merkitystä kouluruokailun yhteydessä olevien uusien näkökulmien esiin nostamisessa. Lähtökohdiltaan kriittiseen suuntaukseen (Habermas, 1974) nojautuvana tämän tutkimuksen tutkimusparadigmaksi eli tutkimuksen kulkua ohjaavaksi toimintamalliksi soveltui kriittinen toimintatutkimus.

Omassa roolissani kietoutuivat tiiviisti yhteen tutkijan ja kouluttajan tehtävät. Olin tutkimuksen ajan kouluruokailuhenkilöstön kanssa yhteisellä oppimismatkalla ja yhteisessä oppimisprosessissa. Kuuntelin herkällä korvalla, haastattelin ja olin läsnä. Kouluttajana ja asiantuntijana avasin polkuja, annoin osaltani virikkeitä ja sytykkeitä vanhojen toimintamallien kaskipeltojen kääntämisessä ollen samalla ryhmän valmentaja sekä tietoisesti pyrkien olemaan objektiivinen tutkija. Arvioimme lähijaksolla yhdessä avoimesti tutkimusmatkamme reittiä ja välisuorituksia. Tutkimme karttalehteä, teimme uuden suunnitelman ja suunnistimme seuraavaan kohteeseen kompassineulan osoittamassa suunnassa.

4.3 Kriittinen toimintatutkimus

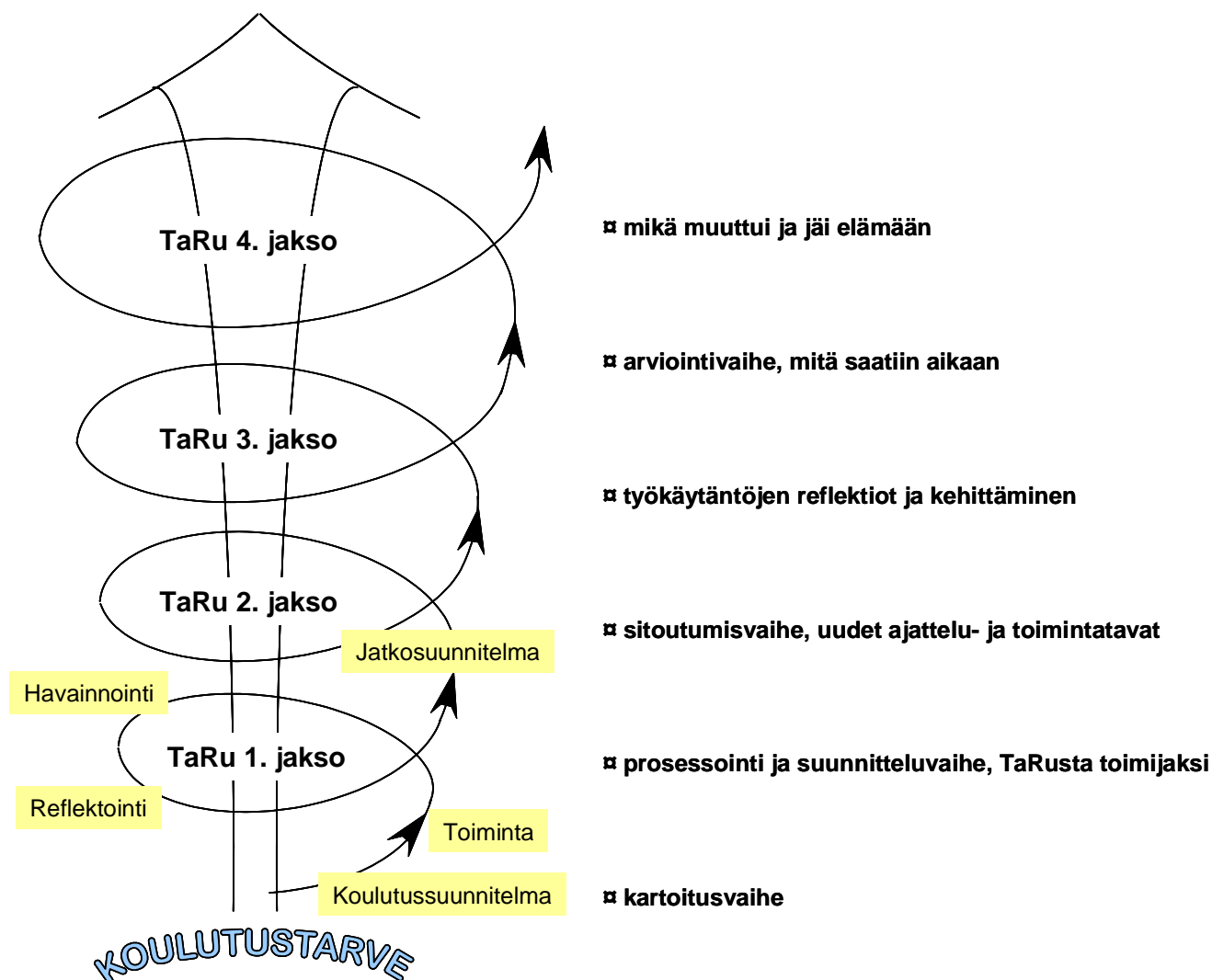
Kriittisen, emansipatorisen toimintatutkimuksen tavoitteena on lisätä osallistujien itsenäistymistä, tasa-arvoa ja yhteistyötä. Se edustaa parhaiten kriittisen kasvatustieteen arvoja. Siinä tutkitaan tapoja, perinteitä, kontrollirakenteita ja rutiineja. Toimijoiden valtauttamisella (empowering) autetaan näkemään, mitä mahdollisuuksia on muuttaa toimintaa entistä demokraattisemmaksi. Kouluruokailuhenkilöstö arvioi toimintaansa ja sen taustalla olevia oletuksia sekä myös vertasi toimintaansa tutkijan välittämään teoreettiseen tutkimustietoon. Osallistujat ottivat vastuun omasta

kehittymisestään. Kriittinen, emansipatorinen toimintatutkimus pyrkii voimaantumisen aikaansaamiseen niin, että ihminen vapautuu, valtaistuu ja rohkaistuu osallistumaan työnsä kehittämiseen. (Carr ja Kemmis, 1986, ss. 204. 207; Kincheloe, 1991, ss. 18. 21; Syrjälä ym., 1994; Heikkinen ja Huttunen, 1999, s. 19, s. 33; Heikkinen, 2001, s. 174.) TaRu-koulutuksessa on toimintatutkimuksen lähestymistavalla tavoitteena saada aikaan kouluyhteisössä todellisia toimintatapojen muutoksia (Kurtakko, 1991, s. 59; Chisholm ja Elden, 1993; Heikkinen, 2001, s. 170).

Kriittisen toimintatutkimuksen keskeisenä ajatuksena on kriittisyys ja reflektisyys yhteiskunnallisena ilmiönä (Anttila, 2005, s. 440). Toimintatutkimuksen näkökulmasta reflektiolle voidaan esittää toimintapainotteisia piirteitä yhdistämällä ajattelu ja toiminta todellisissa sosiaalisissa tilanteissa. Se on toimintaa, joka pystyy muokkaamaan yhteiskuntaa kommunikoinnin, valintapäätösten ja yhteiskunnalliseen elämään osallistumisen avulla (vrt. Heikkinen, 2001, s. 175).

Tutkimustyönä toimintatutkimus on raskas ja aikaa vievä tapa tehdä tutkimusta (Kuula, 1999, s. 225; Johnson, 2006, s. 113). Kuulan (1999, ss. 225. 226) mukaan kyseessä on menetelmä, jossa asetelmat muuttuvat sosiaalisessa todellisuudessa koko ajan ja samalla tutkittavaa materiaalia tulee koko ajan lisää. Riittävän selkeät tutkimuskysymykset vievät tutkijan läpi minkä tahansa empiriavuoren.

TaRu-lähijaksot ja niiden välissä oppimista syventävät tehtävät asettuivat luontevasti toimintatutkimuksen spiraaliin. Seuraavassa kuviossa (kuvio 6) esitän toimintatutkimuksen ja koulutuksen liittymisen toisiinsa.



Kuvio 6. TaRu-koulutus toimintatutkimuksen spiraalissa Heikkisen (2001, s. 177) kuviota mukaillen

Tämän tutkimuksen laaja tutkimusaineisto on kertynyt lähes kahdeksan vuoden aikana pääasiassa luonnollisena aineistona TaRu-koulutuksen aikana. Jokaisen koulutusryhmän oppimistehtäväraportit ja koulutuksen aikana kertyneet kirjalliset tuotokset sekä haastattelujen litteraatit ovat arkistoituina ajallisessa järjestyksessä. Kouluruokailuhenkilöstö tiesi tutkimuksen olemassaolosta, mutta heille oli tärkeintä täysipainoinen koulutusprosessi, jossa käsiteltiin heille tarpeellisia asioita. Tutkimus lähti alkuun tutkijan ajatuksista saattaa kouluruokailu tieteelliseen keskusteluun. Se jatkui kouluruokailuhenkilöstön kanssa yhteisenä prosessina koulutuksen aikana ja laajeni heidän taustayhteisöihinsä, kouluihin. Koulutus myötäili luontevasti toimintatutkimukselle tyypillistä yhteisöllisyyttä, avoimuutta ja osallistumista korostavaa lähestymistapaa.

Olen ollut tutkijana ja samalla kouluttajana auttaen kouluruokailuhenkilöstöä tiedostamaan ja ratkaisemaan työhönsä liittyviä ongelmia ja selviytymään oppimistehtävistään sekä auttanut heitä kyseenalaistamaan nykyisiä toimintatapojaan. Olen yhteisten keskustelujen johdattelijana edistänyt kriittisen reflektion kautta tapahtuvaa uudistavaa oppimista. Kouluruokailuhenkilöstö on voinut hyödyntää toisiltaan saamia tietoja omassa työssään. (Mezirow, 1981, s. 22; Mezirow, 1995, s. 378; Anttila, 2005, ss. 440. 444.)

4.4 Tutkimusaineisto

Tutkimusaineisto hankittiin vuosien 2000. 2008 aikana. Aineisto kerättiin koulutuksen aikana luonnollisena aineistona oppimistehtävien muodossa (liite 2), mitä täydennettiin osallistujien (N = 15) ja heidän koulujensa rehtorien (N = 8) teemahaastatteluilla (liite 3). Näin haluttiin saada mahdollisimman kattava kuva TaRu-koulutuksen seurauksena tapahtuneista muutoksista yksilö- ja koulu yhteisötasolla. (Denzin, 1978; Gummesson, 2000). Tutkimushaastatteluun pyydettiin samojen koulujen rehtorit, joista olivat myös haastatteluun pyydetyt kouluruokailuhenkilöt. Haastattelut tehtiin samoilla käynneillä kouluissa. TaRu-koulutuksen oppimistehtävät ja haastattelukysymykset ovat liitteinä (liitteet 2. 3). Oppimistehtävät esitellään TaRu-lähijaksojen opinto-ohjelman lopussa. Oppimistehtäväraportit lähetettiin kouluttajalle kunkin lähijakson jälkeen.

Seuraavassa taulukossa (taulukko 6) esitetään TaRu-koulutuksen aikana saadun aineiston hankinta koulutuksen eri vaiheissa.

Taulukko 6. Aineiston hankinta TaRu-koulutuksen aikana

Koulutuksen vaihe	Koulutuksen sisältö (liite 2.)	Aineiston tuottaminen
1. TaRu-lähijakso (2 pv)	Oppimisen ja asenteiden avaimet keittiössä	Oppimistehtävät Reflektiot (yksilön oppiminen) (liite 2.)
2. TaRu-lähijakso (2 pv)	Oppivan organisaation polulla kohti osaamisen yhteisöä	Oppimistehtävät Reflektiot (oppiminen yhteisössä) (liite 2.)
3. TaRu-lähijakso (2 pv)	Kouluruokailuhenkilöstön voimaantuminen kasvattajaksi koulu yhteisössä	Oppimistehtävät Reflektiot (kasvattajuus) (liite 2.)
4. TaRu-lähijakso (2 pv)	Kouluruokailuhenkilöstö kasvattajana matkalla muutosagentiksi	Reflektiot (käsitusten ja toimintatapamuutosten arviointi) (liite 2.)

Oppimistehtävissä pyydettiin vastauksia kouluruokailuhenkilöstön käsityksistä roolistaan kasvattajana, niiden muuttumisesta TaRu-koulutuksen aikana, muutoksista heissä itsessään ja muutosten näkymisestä koulu yhteisössä. Koko tutkimusaineiston hankinnan kuvaus esitetään tiivistettynä seuraavalla sivulla olevassa taulukossa (taulukko 7).

Taulukko 7. Tutkimusaineiston hankinnan kuvaus

TaRu-koulutuksen aikana hankittu aineisto (osallistujat)	Koulutuksen jälkeen hankittu aineisto (osallistujat)	Koulutuksen jälkeen hankittu aineisto (osallistujat ja rehtorit)
<p><i>Oppimistehtävät (liite 2)</i> <i>Reflektiot, kirjoitelmat</i> Jokaisen oppimistehtävät luettiin huolellisesti koulutuksen aikana. Koko materiaali on luettu useaan kertaan. (N=172) Aineistosta nousevia samankaltaisuuksia ja mahdollisia erilaisuuksia hahmotettiin avoimin mielin. Koulutusryhmät (N=14) Osallistujia 8-24 henkilöä / ryhmä Osallistujia yhteensä 203 Naisia 200 Miehiä 3 Kouluruokailutehtävissä 172 henk. TaRu-ryhmät v. 2000-2008 Ryhmä 14 Ryhmä 13 Ryhmä 12 Ryhmä 11 Ryhmä 10 Ryhmä 9 Ryhmä 8 Ryhmä 7 Ryhmä 6 Ryhmä 5 Ryhmä 4 Ryhmä 3 Ryhmä 2 Ryhmä 1</p> 	<p><i>Avaininformanttien teemahaastattelut, kertomukset</i></p> <p>1. Avaininformanttien (N=15) teemahaastattelut nauhoitettiin ja litteroitiin. Haastattelurunkoa käytettiin aineiston jäsenyyksen pohjana. (liite 3)</p> <p>2. Avaininformanttien haastatteluaineistosta rakennetut kertomukset</p> <p>TaRu-avaininformantit (N=15). Kouluruokailuhenkilöitä, jotka aktiivisesti ilmoittivat halukkuutensa osallistua tutkimusprosessiin myös koulutuksen päättymisen jälkeen. Haastateltavien valintakriteerinä oli myös heidän koulujensa sijainti, koko ja eri luokka-asteet.</p>	<p><i>Rehtorien teemahaastattelut.</i></p> <p>1. Rehtorien (N=8) haastattelut (liite 3) nauhoitettiin ja litteroitiin. Kertomusten kirjoittaminen</p> <p>Edustavuutta pohditaan luotettavuusluvussa. (luku 6)</p>

TaRu-koulutukseen osallistuneiden (yhteensä 203 henkilöä²⁹) kirjalliset oppimistehtävät, reflektiot, kuvailut ja kertomukset omasta kasvustaan luettiin huolellisesti useaan kertaan. Heidän muutostaan ja kehittymisestään kertovia kuvauksia pohdittiin TaRu-lähijaksoilla. Koulutuksen aikana saatua aineistoa voidaan luonnehtia myös luonnolliseksi aineistoksi. Sitä ei siis ole pelkästään kerätty tutkimustarkoituksiin, vaan ensisijaisesti koulutuksen tarpeisiin.

Kirjallisten oppimistehtävien tavoitteena oli syventää ja laajentaa koulutuksen lähijaksojen aikana käsiteltyjä aiheita. Syventämisellä tarkoitetaan tässä yhteydessä sitä, että osallistujat tehtäviä tehdessään pohtivat itsenäisesti omaa oppimistaan ja kasvuaan sekä arvioivat kriittisesti toimintaansa tutkijan välittämän tiedon valossa. Laajentamisella puolestaan tarkoitetaan tässä yhteydessä lähijaksojen aikana käsiteltyjen aiheiden sisältöjen esittelyä ja tiedon soveltamista omassa työyhteisössä. Oppimistehtäviin kuuluvissa raporteissaan kouluruokailuhenkilöstö arvioi aikaansaatuja muutoksia ja niiden näkymistä työyhteisössään. Kirjallisten raporttien ensisijainen merkitys oli kouluruokailuhenkilöstön oppimisnäkökulma, mutta kirjoittaessaan he tuottivat myös arvokasta tutkimusaineistoa luonnollisella tavalla.

Kaikki koulutuksen suorittaneet osallistujat (N = 203) tekivät sovitut oppimistehtävät. Oppimistehtäväraportit lähetettiin kouluttajalle vähintään kahta viikkoa ennen seuraavaa lähijaksoa joko sähköisesti tai paperitulosteena postissa. Raportit järjestettiin koulutusryhmäkohtaiseen kansioon myöhempää aineiston käsittelyä varten. Jokainen osallistuja esitti myös suullisesti lähijaksoilla oman kertomuksensa käsityksistään muutoksista, kasvustaan ja kehittämishankkeistaan.

Oppimistehtävistä saadulla aineistolla haettiin vastausta ensimmäiseen tutkimustehtävään, jossa selvitettiin kouluruokailuhenkilöstön käsityksiä roolistaan kasvattajana ja käsitystensä muuttumista TaRu-koulutuksen aikana.

Oppimistehtävissä saatua luonnollista aineistoa täydennettiin koulutuksen jälkeen avaininformanttien teemahaastatteluilla (N = 15), jotka suoritettiin pääasiassa keväällä 2007. Haastateltaviksi lupautuneiden sairausesteistä johtuen osa haastatteluista tehtiin syksyllä 2007. Haastattelumahdollisuudesta kysyttiin jo koulutuksen aikana, jolloin halukkaat ilmaisivat kirjallisesti tutkijalle osallistumishalukkuutensa. Teemahaastatteluiden tavoitteena oli tarkentaa ja syventää koulutuksen aikana syntyntä luonnollista aineistoa ja saada lisäinformaatiota tutkimuskohteesta.

Teemahaastattelut tehtiin viidentoista TaRu-koulutuksessa olleen kouluruokailuhenkilön ja kahdeksan rehtorin kanssa. Haastateltavat henkilöt valittiin seuraavilla

²⁹ TaRu-koulutuksen suoritti yhteensä 203 henkilöä eri puolilta Suomea. Naisia oli 200 ja miehiä kolme. Keskeyttäneitä oli yhteensä kolme henkilöä (naisia). Keskeyttämisen syiksi ilmoitettiin alan vaihtaminen (1) ja eläkkeelle siirtyminen (2). Kouluruokailutehtävissä heistä oli 172, jotka muodostavat tämän tutkimuksen pääasiallisen tutkimusaineiston.

perusteilla: He ovat eri vuosilta olevista koulutusryhmistä (1, 3, 7, 8, 9, 13), he ovat eri paikkakunnilta ja oppilasmääriltään erikokoisista maalais- ja kaupunkikouluista. Kaikilla oli ruokapalvelualan tehtävien edellyttämä ammatillinen pätevyys. Haastatteluiden tavoitteena oli saada mahdollisimman monipuolisia ja mahdollisesti erilaisia näkemyksiä koulutuksen aikaansaamista muutoksista ja niiden näkymisestä. Rajaaminen oli jo alussa tehtävä hienotunteisesti, koska haastatteluihin olisi halunnut osallistua enemmän, kuin tutkimusaineiston hankinnan kannalta oli taloudellista. Lopullinen haastateltavien määrä täsmentyi haastattelujen edetessä. Kun esille tulleet asiat alkoivat toistua haastateltavien puheissa, todettiin aineiston saturaatiopisteen eli kylläntymisen tapahtuneen. (Strauss, 1988; Denzin ja Lincoln, 1998, s. 87.) Pyörälä (1995, s. 20) muistuttaa, että aineiston keruun voi lopettaa silloin, kun uudet tapaukset eivät enää tuo esiin uusia piirteitä. Tutkijalla on hänen mukaansa silloin oltava tuntuma aineistoon jo sen keruuvaiheessa, mikä tässä tutkimuksessa oli oleellista.

Teemahaastattelulle tyypillisesti aihepiirit eli tema-alueet olivat haastateltavien tiedossa, mutta kysymysten tarkka muoto ja järjestys vaihtelivat haastattelutilanteissa. Haastattelutilanteissa edettiin etukäteen rakennetun ja haastateltaville lähetetyn rungon varassa, mutta tarkentavia kysymyksiä tehtiin haastattelun edetessä. (liite 3.) Haastattelukysymykset muotoutuivat oppimistehtäväaineiston huolellisen lukemisen aikana täsmentyen aineiston sisällönanalyysiprosessin alussa (Miles ja Huberman, 1994). Arvioin asettamiani oppimistehtäviin liittyviä tehtäviä ja teemahaastattelujen kysymyksiä perusteellisesti jo tehtäviä suunnitellessani. Varmistin, että vastaajat ymmärtävät tehtävien tarkoituksen ja sisällön samalla tavalla. Vastaa-jilla oli valmius tietojensa perusteella vastata kysymyksiin sekä kykyjensä puolesta tuottaa sellaista tekstiä ja puhetta, jotka ovat ymmärrettävissä tutkijan ja vastaajien välisessä kanssakäymisessä. Koulutuksessa olevat henkilöt olivat myös halukkaita vastaamaan oppimistehtävien kysymyksiin. (Floyd ja Fowler, 1995, s. 8; Hirsjärvi ym., 1997, s. 204.)

Haastattelut tehtiin haastateltavien järjestämässä rauhallisessa paikassa, mikä useimmiten oli koulun kokoushuone, neuvottelutila tai rehtorin kanslia. Haastattelutilanteet olivat keskustelunomaisia ja lämminhenkisiä. Haastateltavat kertoivat vapautuneesti näkemyksistään koulutuksen aikana tapahtuneista henkilökohtaisista muutoksistaan sekä koulun toiminnassa tapahtuneista muutoksista teemahaastattelukysymysten tema-alueella.

Haastattelun hyvistä puolista huomattiin, että haastateltavat kertoivat aiheesta enemmän kuin tutkija osasi tai oli suunnitellut kysyä. Kysymykset esitettiin joustavasti vapaassa järjestyksessä ja tarvittaessa tarkentaen, mikä osoittautui rikkaudeksi kouluruokailuhenkilöstöä ja heidän esimiesrehtoreita haastatellessa (Hirsjärvi ym., 1997, ss. 201. 202). Grönfors (1982, s. 15) muistuttaa, että kvalitatiivisten me-

netelmien käyttäjiltä edellytetään tieteellisen valmiuden lisäksi myös sellaisia henkilökohtaisia resursseja, jotka mahdollistavat avoimen ja luontevan kontaktin tutkittavien kanssa. Pitkään kouluyhteisössä työskennelleenä pääsin sujuvasti tutkittavien maailmaan ilman kielivaikeuksia.

TaRu-koulutuksen aikana syntynyt luottamuksellinen vuorovaikutussuhde kouluruokailuhenkilöstön kanssa voitiin aistia avoimena ja turvallisena haastatteluilmapiirinä. Scott ja Usher (1999, ss. 84. 93) mainitsevat teemahaastattelun hyvistä puolista muiden muassa, että teemahaastattelussa voidaan päästä ymmärtämään haastateltavan vastausten taustalla olevaa toimintaa ja sen tarkoituksellisuutta. Kouluruokailuhenkilöstön kanssa tehdyt haastattelut nauhoitettiin ja litteroitiin.

Samoilla haastattelukäynneillä tehtiin kouluruokailuhenkilöiden työyhteisöesimiesten³⁰ eli rehtorien teemahaastattelut heidän työpaikallaan koulussa. Haastattelupyynnöt lähetettiin sähköpostilla kahdeksalle rehtorille. Kaikki pyydyt suostuivat haastatteluun. Rehtorit tiesivät TaRu-koulutuksen sisällön ja tavoitteet kouluruokailuhenkilöstön välittämällä, joten rehtorien kanssa oli vaivatonta sopia tutkimushaastattelusta. Haastattelupyynnön yhteydessä selvitin tutkimuksen tarkoituksen ja kysyin tutkimusluvan, jonka vielä varmistin ennen haastattelua. Haastatteluun pyydyt rehtorit valittiin tarkoituksellisesti samoista kouluista, kuin tutkimushaastatteluihin osallistuneet kouluruokailuhenkilöt. Tehtyä valintaa voidaan perustella syventävän tutkimusinformaation saamisella.

Rehtorien haastattelulla haluttiin saada tietoa kouluruokailuhenkilöstön toiminnassa ilmenneiden muutosten yhteydestä TaRu-koulutukseen kouluyhteisön taholta arvioituna. Haastatteluissa edettiin ennalta lähetettyjen kysymysten järjestyksessä, mutta haastattelun aikana tarkennettiin kysymyksiä tarpeen mukaan. Haastateltavat puhuivat myös vapaamuotoisesti haastattelun aikana heidän mielestään tärkeistä asioista. Kuhunkin haastatteluun varattiin aikaa noin neljäkymmentäviisi minuuttia. Haastattelut nauhoitettiin ja litteroitiin.

Haastattelukäyntien yhteydessä tein havaintoja kouluruokailuhenkilöstön toiminnasta heidän työympäristössään. Sain arvokasta lisäinformaatiota, miten kouluruokailuhenkilöstö toimii todellisissa kouluruokailutilanteissa kouluruokailuympäristössä ja koko kouluyhteisössä. Kirjasin havaintoni koulukäyntien jälkeen tarvittaessa tukemaan tutkimusaineiston analyysiprosessia.

Kouluruokailuhenkilöstön oppimistehtävien avulla (N = 172) niiltä osin, jotka koskivat heidän käsityksiään muutoksista kouluyhteisössä TaRu-koulutuksen seurauksena, avaininformanttien (N = 15) ja rehtorien teemahaastatteluvastauksilla (N = 8) saatiin aineisto toisen tutkimustehtävän selvittämiseen.

³⁰ Kouluruokailuhenkilöstön ammatillinen esimies on nykyään yleensä ruokapalveluorganisaatiossa. Tässä yhteydessä työyhteisöesimiehellä tarkoitetaan koulun rehtoria.

4.5 Aineiston analysointi

4.5.1 Aineiston käsittely

Scott ja Usher (1999) esittävät erilaisia lähestymistapoja aineiston tutkimusstrategiiseen etenemisprosessiin. Heidän mukaansa empirialähtöisessä induktiivisessa tavassa aineistoa kerätään sitä valikoimatta ja ilmiötä tarkastellaan aineistolähtöisesti ja teoreettinen tarkastelu tehdään aineistoon perehtymisen jälkeen. Teorialähtöisessä deduktiivisessa tavassa tutkitaan, onko olemassa oletettuja teoreettisen taustan mukaisia lainalaisuuksia. Retroduktisessa strategiassa rakennetaan teoreettinen malli, joka testataan empiirisesti. Jos malli toimii, voidaan uskoa sen olemassaoloon. Analyysi perustuu aineiston kokonaisvaltaiseen ymmärtämiseen ja tulkintaan. (Scott ja Usher, 1999, ss. 41. 50.) Tässä tutkimuksessa edetään lähtökohtaisesti aineiston kokonaisvaltaiseen ymmärtämiseen, tulkintaan ja tulosten esittämiseen lukijalle niin, että analyysiprosessi on seurattavissa ja siitä voi tehdä johtopäätöksiä.

Seuraavassa taulukossa (taulukko 8) esitän tutkimusaineiston käsittelyn etenemisen tutkimuksen aikana.

Taulukko 8. Tutkimusaineiston käsittely, menetelmät ja tutkimusprosessin eteneminen

Aika	Aineiston käsittely	Menetelmä	Eteneminen
2000.	TaRu-koulutuksen oppimistehtäväraporttien huolellinen lukeminen ja järjestäminen.	Lukeminen, ajattelu, pohdittaminen.	Teoreettiseen taustakirjallisuuteen perehtymistä.
2000. 2007	Tutkimusaineiston erottaminen oppimistehtäväraporteista tutkimuksen kannalta oleelliseen ja taloudelliseen määrään.	Holistic-content-lukutapa. Vuoropuhelu koulutuksen ja tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä tutkimustehtävien valossa (Lieblich ym., 1998).	Tutkimustehtävien asettaminen, tutkimusstrategian valinta ja tutkimusprosessin aloittaminen (Carr ja Kemmis, 1986). Kirjallisuuteen syventyminen. Raportin kirjoittaminen alkaa.
2006. 2007	Aineiston järjestäminen.	Aineistolähtöinen sisällönanalyysi (Miles ja Huberman, 1994).	Aineiston pelkistäminen, ryhmittely, käsitteisiin muodostaminen ja käsitteiden nimeäminen.
2006. 2007	Haastattelujen litterointi	Litteraattien aineistolähtöinen sisällönanalyysi (Miles ja Huberman, 1994).	Aineiston pelkistäminen, ryhmittely, teemojen muodostaminen ja käsitteiden nimeäminen.
2008	Käsitteiden täsmen- täminen.	Narratiivisten kertomusten rakentaminen (Bruner 1986; Lieblich ym., 1998).	Vuoropuhelu alkuperäisen aineiston ja siitä muodostuneiden kertomusten välillä. Kertomuksista tuotetut uudet kertomukset (Bruner, 1986).
2008. 2009	Aineiston, teoriataustan ja tulosten vuoropuhelu	Narratiivinen tulosten esittäminen.	Tutkimusraportin eri osien syventäminen. Johtopäätökset. Jatkotoimenpide- ehdotukset.

Tutkimuksen empiiristä aineistoa prosessoitiin vuoropuheluna tutkimuksen teoreettisten lähtökohtien kanssa koko tutkimuksen ajan, mikä kertoo aineiston analyysiprosessin etenemisestä ja sisältymisestä tutkimusprosessiin (Strauss ja Corbin, 1990). Luin koulutuksen aikana tuotetut osallistujien oppimistehtäväraportit ja niihin sisältyvät kirjalliset vastaukset useaan kertaan huolellisesti jo koulutusprosessin aikana. Koulutuksen lähipäivillä keskusteltiin osallistujien kanssa heidän oppimissensa edistymisestä ja sen näkymisestä työyhteisössä sekä muista oppimistehtävistä, joihin sisältyivät myös sovitut kirjallisuusreferaatit. Aineiston tuntemus syveni lähijaksojen aikana monipuolisella informaatiolla, mikä antoi lisävaloa aineistoon.

Luin aineistoa asetettujen tutkimustehtävien ja kirjallisuuden vuoropuheluna soveltaen holistic-content-lukutapaa (Lieblich, Tuval-Mashiach ja Zilber, 1998), millä tarkoitetaan tässä yhteydessä koko aineiston huolellista lukua ja tarkastelua tarkoituksena saada syvälinen kokonaiskuva aineistosta. Kun TaRu-koulutuksen jokaisen ryhmän aineisto oli luettu erikseen useaan kertaan, oli havaittavissa, että vastaajaryhmät eivät poikenneet toisistaan merkittävästi. Tästä syystä kirjalliset vastaukset on tässä tutkimuksessa tarkoituksenmukaista ja perusteltua käsitellä yhtenä kokonaisuutena. Toiseksi, koulutusryhmiä ei missään vaiheessa verrattu eikä ollut tarkoituskaan verrata toisiinsa. Laajasta aineistomateriaalista rajattiin tähän tutkimukseen se aineisto, minkä katsottiin olevan tutkimustehtävien kannalta merkityksellistä ja taloudellista.³¹ Litteroin haastattelut sanatarkasti.

4.5.2 Aineistosta käsitysten tulkintaan

Aineiston useaan kertaan huolellisesti lukien ja sisältöön perehtyen alleviivasin ilmaukset, jotka antoivat viitteitä tutkimustehtävien selvittämiseen. Aineiston lukemisella syvensin kokonaiskuvaani laajan aineiston informaatiosta.³² Ensin analysoin koulutuksen aikana hankitun aineiston soveltaen Miles ja Hubermanin (1994) sisällyksilyyksiä mallia sellaisena, miten se palveli tätä tutkimusta parhaiten. Analyysiyksiköksi määrittelin vastauksista tai puheesta ajatuskokonaisuuden tai sitä ilmentävän lauseen johtuen laajasta ja vivahderikkaasta aineistosta. Esimerkiksi Polit ja Hungler (1997) toteavat, että analyysiyksikön määrittämistä ohjaavat tutki-

³¹ Esimerkiksi kyselylomakkeilla pyydettiin arvioinnit koulutuspäivien käytännön järjestelyistä ja ehdotukset koulutusaikatauluista ja muista koulutuksen järjestämiseen liittyvistä käytännön asioista. Niiden vastausten ei katsottu kuuluvan varsinaiseen tutkimusaineistoon.

³² Tästä aineistosta rajattiin esimerkiksi ruokapalvelutuotantoa ja keittiön sisäisiin toimintoihin liittyvät kehittämishankkeet, joita myös tehtiin TaRu-koulutuksen aikana.

mustehtävä ja aineiston laatu. Heidän mukaansa analyysiyksikkönä voivat olla myös yksittäinen sana, lauseen osa tai ajatuskokonaisuus.

Analyysiprosessi eteni Miles ja Hubermania (1994) soveltaen alkuperäisilmausten redusoinnilla eli pelkistämällä, käsitteellistämällä ja abstrahoinnilla eli teoreettisten käsitteiden luomisella. Muodostuneilla käsitteillä kuvataan koulutuksen yhteyttä tapahtuneisiin muutoksiin. (Miles ja Huberman, 1994, ss. 87. 89.) Tarkastelin ja tulkitin muodostuneita käsitteitä tutkimuksen ja koulutuksen teoreettisten lähtökohtien dialogissa.

Aineiston analyysiprosessissa muodostuneisiin teoreettisiin käsitteisiin rakensin narratiivista lähestymistapaa käyttäen kouluruokailuhenkilöstön kertomuksista kertomukset ja niiden tulkintakertomukset (Bruner, 1986). Narratiivisella lähestymistavalla voidaan välittää tietoa kertomusten avulla, joten menetelmää voidaan pitää käyttökelpoisena tässä tutkimuksessa kuvaamaan kouluruokailuhenkilöstön omia käsityksiä TaRu-koulutuksen yhteydestä tapahtuneisiin muutoksiin (Ihanus, 2005; Clandinin ja Rosiek, 2007). Ensimmäinen tutkimustehtävä, missä kysytään kouluruokailuhenkilöstön käsitysten muuttumista roolistaan kasvattajana TaRu-koulutuksen aikana heidän itsensä arvioimina, selvitettiin edellä kerrotulla tavalla.

Toiseen tutkimustehtävään, jossa kysyttiin millaisia muutoksia koulu yhteisössä ilmeni TaRu-koulutuksen seurauksena kouluruokailuhenkilöstön ja rehtorien arvioimina, saatiin vastaukset koulutukseen osallistuneiden kouluruokailuhenkilöiden ja rehtorien teemahaastatteluaineiston sisällönanalyysin ja edellä kuvatun narratiivisen lähestymistavan avulla. Pelkistin Miles ja Hubermanin (1994) sisällönanalyysimenetelmää soveltaen alkuperäisilmaukset käsitteisiin, joilla tiivistetysti kuvataan TaRu-koulutuksen seurauksena ilmenneitä muutoksia koulu yhteisössä kouluruokailuhenkilöstön ja rehtorien käsitysten mukaan. Sen jälkeen rakensin muodostettuihin käsitteisiin narratiivisella lähestymistavalla kouluruokailuhenkilöstön ja rehtorien moniäänisyyden säilyttäen kertomukset valottamaan ja tulkitsemaan ilmenneitä muutoksia koulu yhteisössä. (Bruner, 1986; Miles ja Huberman, 1994; Ihanus, 2005; Clandinin ja Rosiek, 2007).

Esimerkit aineiston pelkistämisestä ilmausten käsitteellistämiseen esitetään tulostuvassa viisi alkaen sivulla 71.

4.5.3 Narratiiviset kertomukset käsitysten kuvastimina

Narratiivi-käsite on lähtöisin latinan kielestä, jonka substantiivi *narratio*+tarkoittaa kokemusta ja verbi *narrare*+kertomista. Narratiivista on suomenkieleen vakiintunut käsitteet tarina (*story*) ja kertomus (*narrative*). Polkinghornen (1995) mukaan laajemmassa mielessä narratiivi tarkoittaa kaikkea puhuttua ja kirjoitettua esittämistä,

ja se voi merkitä sekä tarinan kirjoittamista että tarinaa tuloksena. Narratiivisuus on yksi tyypillinen tapa tehdä selkoa todellisuudesta. Kertomukset ovat loogisen ajattelun ohella toinen tapa kokemuksen jäsentämiseen ja ne ovat paljon enemmän kuin vain kuvauksia ja tarinoita elämästä (Bruner, 1986, ss. 16. 43). Tässä työssä kertomuksilla kuvataan ja tulkitaan Brunerin ajatusten mukaisesti sekä koettuja muutoksia että kertojien käsityksiin nojautuvia TaRu-koulutuksen aikaan saamia muutoksia. Tutkimuksessa olevien ihmisten kokemukset liittyvät todellisiin koulutuksen aikana elettyihin tapahtumiin sekä kouluyhteisön arjen elämään (Carter, 1993, ss. 5. 7; Lieblich ym., 1998, s. 2; Tynjälä, 2002, s. 163). Kertomukset toimivat myös koulutukseen osallistuneiden itsereflektion välineenä sekä ryhmäkeskustelujen avaajina TaRu-jatkoseminaarien yhteydessä.

Narratiivisessa tutkimuksessa aineiston analyysi voi tarkoittaa narratiivien analyysiä tai narratiivista analyysiä. Narratiivien analyysi viittaa niiden tematisointiin ja luokitteluun, mitä ei ollut tarkoitus tehdä tässä tutkimuksessa. Tässä työssä käytetyn narratiivisen analyysin keskeisenä tavoitteena on kertojan äänen säilyttäminen tulosten tulkintaan saakka. Narratiivisessa analyysissä voidaan tulokset esittää narratiiveina, mikä soveltui tämän tutkimuksen tulosten esittämiseen. Tutkijan rooli korostuu narratiivien muotoutumisessa, mikä voi vaikuttaa myös tutkimuksen analysointiin (Polkinghorne, 1995).

Vaikka kertomukset ja niiden kertominen tuskin koskaan vastaavat kokemuksen rikkautta, niissä on mahdollisuus järjestää havaintoja, ajattelua, toimintaa, tapahtumia ja muistoja. Narratiiveissa subjektiivisuus liittyy siihen, että kertomus on tärkeä kokemuksen välittäjä (Syrjälä, 2001; Erkkilä, 2005; Ihanus, 2005; Clandinin ja Riesek, 2007). Ihanus ja Lipponen (2005, s. 200) mainitsevat kertomuksellisen eli narratiivisen ajattelun liittyvän ihmisten arkielämän tapahtumiin ja sosiaalsiin suhteisiin. Niiden avulla jäsenetään toimintaan ja intentioihin liittyviä asioita sekä kommentoidaan tekemisiä intentionaalisilla termeillä, tarinan ja draaman kielellä. Syrjälä (2001, s. 204) toteaa, että *ihmisen elämän pohdinta, reflektio, on ihmisen perustavanlaatuisen ominaisuus. Se on samalla kerrontaa, jonka avulla ihminen rakentaa minuitaan. Siten tarinoiden kertominen on ennen kaikkea persoonallisen ja ammatillisen kasvun väline, mutta samalla se on myös tutkimusmetodi.* Narratiivisuus luonnehditaan laadulliseksi tutkimukseksi, joka kertoo yhtä lailla tutkimuksen tekijästä kuin hänen käyttämästään aineistosta. Tutkija pyrkii kuvaamaan ja selittämään ihmisten kokemuksia monipuolisesti, mutta ei pyri löytämään yhtä ainoaa totuutta. Se on moniarvoista, suhteellista ja subjektiivista tutkimusta (Lieblich ym., 1998).

Narratiivisen aineiston lukemiseen, analysointiin ja tulkintaan voidaan käyttää useita lähestymistapoja. Kertomusten analysointi voi kohdistua esimerkiksi niiden laaja-alaisuuteen (holistic-content) tai niiden luokitteluun (categorical-content).

Toisaalta analyysi voi kohdistua kertomuksen sisältöön tai sen muotoon (Lieblich ym., 1998, s. 13). Kouluruokailuhenkilöstön kertomukset TaRu-koulutuksen seurauksena syntyneistä muutoksista heissä itsessään ja heidän toiminnassaan ovat välineitä, joiden avulla niiden kertojat ja tutkija ovat ymmärtäneet ja jäsentäneet tietoa sekä välittäneet sitä toisilleen sekä muille ihmisille. Toimintatutkimukselle tyyppillisen reflektiivisen ajattelun ja kertomusten välittämän tiedon avulla avataan ikkunoita kouluruokailuhenkilöstön tehtävien uudenlaiseen ymmärtämiseen, kouluruokailuympäristön merkityksellisyyteen oppimisympäristönä sekä koulun yhteisöllisen turvaverkon vahvistamisen mahdollisuuksiin (Heikkinen, 2001, s. 171).

Luettuani laajan kirjallisen aineiston (oppimistehtävät ja haastatteluvastaukset) useaan kertaan vuoropuheluna tutkimuksen teoreettisten lähtökohtien kanssa, päädyin etenemään analyysiprosessissa siten, että ensin pelkistin ja tiivistin aineiston sisällönanalyysimenetelmää (Miles ja Huberman 1994) soveltamalla pääteemoihin. Niillä kuvataan kouluruokailuhenkilöstön ja rehtorien käsityksiä TaRu-koulutuksen yhteydestä aikaansaatuihin muutoksiin. Muodostuneiden pääteemojen aiheisiin rakensin kouluruokailuhenkilöstön ja rehtorien alkuperäiskertomuksista kertomukset ja niiden tulkintakertomukset (Bruner, 1986; Polkinghorne, 1995; Lieblich ym.,1998). Kertomusten tehtävänä on antaa lukijalle peilipinta TaRu-koulutuksen tapahtumista ja aikaansaamista muutoksista sekä johdattaa lukija Brunerin (1986) sanoin toiminnan ja käsitysten maisemiin. Kertomusten yhteydessä olevista vastaajatunnuksista (esimerkiksi 4h), voidaan nähdä kertojien moniäänisyyden edustavuus. Kerätyllä tutkimusaineistolla ja edellä kuvatuilla menetelmillä voitiin vastata tutkimuskysymyksiin.

Tutkimuksen luotettavuutta pohditaan tarkemmin luvussa kuusi sivulla 141.

5 TUTKIMUKSEN TULOKSET

*Opettajat avaavat oven,
mutta sisään on mentävä itse.
- Kiinalainen viisaus*

Tässä luvussa kuvaan ensin TaRu-koulutuksen yhteyttä muutoksiin yksilötasolla eli kouluruokailuhenkilöstön käsitysten muuttumista roolistaan kasvattajana heidän itsensä arvioimina. Sen jälkeen tuon esille TaRu-koulutuksen seurauksena ilmeneviä muutoksia kouluruokailuhenkilöstön ja rehtoreiden arvioimina. Luvun lopussa olevassa tulosten koontiosassa käydään vuoropuhelu saatujen tulosten ja tutkimuksen teoreettisten lähtökohtien kanssa.

5.1 TaRu-koulutuksen yhteys tapahtuneisiin muutoksiin kouluruokailuhenkilöstön käsityksissä

TaRu-koulutuksen aikana tapahtuneet yksilötason muutokset kouluruokailuhenkilöstön käsityksissä roolistaan kasvattajana esitetään sisällönanalyysillä (Miles ja Huberman, 1994) muodostuneina pääteemoina, niiden kehyksiin kirjoitettuina narratiivisina kertomuksina ja niiden tulkintakertomuksina. Narratiivisilla kertomuksilla ja niiden tulkinnalla avataan ja peilataan TaRu-koulutuksen yhteyttä muutoksiin ja koulutuksen aikana koettuihin tapahtumiin (Bruner, 1986).

5.1.1 Yksilötason muutokset

Tutkimuksen teoreettisten lähtökohtien, kouluruokailuhenkilöstön alkuperäisilmauksien ajatuskokonaisuuksien ja avainlauseiden sekä tutkimustehtävän ohjaamina aineistosta pelkistettiin ja käsitteellistettiin yksilötason muutoksia kuvaavat pääteemat. Keskeisiksi pääteemoiksi nousivat *oppiminen, voimaantuminen, sitoutuminen ja kasvattajaksi kasvaminen*.

Kouluruokailuhenkilöstön käsitykset muutoksista näiden teemojen alueella esitetään tiivistettynä seuraavissa taulukoissa 9. 12. Taulukoissa kuvataan esimerkkejä tutkimuksen aikana kerätyn aineiston alkuperäisilmauksista, niiden pelkistäminen ja eri pääteeman variaatioita kuvaavien alateemojen muodostuminen.

5.1.1.1 Oppiminen

Seuraavassa taulukossa (taulukko 9) esitetään Miles ja Hubermania (1994) soveltaen sisällönanalyysi kouluruokailuhenkilöstön käsityksistä, jotka muodostivat *oppiminen* pääteeman.

Taulukko 9. Oppimista kuvaavien eri alateemojen muodostuminen

Esimerkkejä alkupe- räisilmauksista	Pelkistäminen	Käsitteellistäminen
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Opin, että ikä ei ole este oppimiselle. (1b)</i> - <i>Tässä keskusteleavassa koulutuksessa opin myös toimimaan uudella tavalla toisin kuin pelkästään luento- ja kuuntelemalla. 5c)</i> 	Ajattelun ja toiminnan muuttuminen	Oppimaan oppiminen
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Oppimiseeni vaikuttivat ryhmän kannustava henki ja oppimistavoitteiden olemassaolo. (8a)</i> - <i>Opin toisten kertomusten ja keskustelun yhteistyössä. (10j)</i> - <i>Opin yhteistyötaitoja koulutuksessa ja työssäni. (1f)</i> 	Oppimistavoitteiden suhteuttaminen omaan toimintaympäristöön Oppimistehtävien kertomusten pohdinta	Yhteistyössä oppiminen
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Opin eniten toiminnan kautta soveltaen koulutuksessa saamiani tietoja omassa työyhteisössä muiden kanssa. (10i)</i> 	Kokemustiedon soveltaminen toimintaan	Toiminnassa oppiminen
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Opin ajattelemaan uudella tavalla ja sen myötä muuttui kaikki työssäni. (3c)</i> - <i>Opin kyseenalaistamaan vanhoja tottumuksiani ja rakensin kokonaan uuden toimintamallin. (13c)</i> 	Omien käytössä olevien toimintatapojen kyseenalaistaminen	Uudistava oppiminen

Jokainen arvioi itse *oppimistaan* ja edistymistään oppimistehtäviin kuuluvana osana. Oppimisprosessi kytkettiin koulun tasolle tehtävien avulla, jolloin se käsitti myös

neuvottelua, jakamista, avustamista ja ohjausta. Kouluruokailuhenkilöstö havahtui omien käsitystensä mukaan oppimaan, josta he käyttivät ilmaisua *oppimaan oppiminen*. Sillä tarkoitetaan monenlaisten oppimisstrategioiden tietoista ja joustavaa hyödyntämistä erilaisissa oppimisympäristöissä (Senge, 1990; Senge ym., 2000; Kauppi, 2004; Ojala ja Ahonen, 2005). Tässä yhteydessä oppimaan oppimisella tarkoitetaan kognitiivisten toimintojen kuten havaitsemisen, ongelmanratkaisukyvyyn ja ajattelun taitojen kehittymistä sekä uusien käytäntöjen kehittämistä kriittisen tarkastelun tuloksena (vrt. Ojala, 2000, s. 117; Kauppi, 2004, ss. 204. 205).

Aikuisten työssä olevien ihmisten oppimisessa on merkittävä tekijä *yhteistyössä oppimisella*, jota käytettiin ja sovellettiin käytännön läheisesti esimerkiksi oppimistehtävissä olleiden omien kehittymiskertomusten esittämisellä koko koulutusryhmälle. Tynjälä, (2002, s. 163) huomauttaa, että kertomusten käyttö on soveltuva erityisesti, kun oppimisen kohteena on sellainen teema, josta kaikilla on omia kokemuksia. TaRu-lähijaksoilla jokainen esitti suullisesti tekemänsä oppimistehtävät, joista keskusteltiin koulutuksen aikana, arvioitiin tehtävien suoritusta sekä etsittiin ratkaisuvaihtoehtoja esiin tulleisiin ongelmiin. Kertomusten kautta rakennettiin ja jäsennettiin oman elämän arkea. (Bruner, 1986.) Kouluruokailuhenkilöstö oli mielestään oppinut myös arvioimaan omaa toimintaansa uudella tavalla yksin sekä *yhteistyössä* koulutusryhmän ja oman työyhteisönsä kanssa.

Oppiminen näkyi heidän mielestään tietojen, taitojen ja käytännön työn kehittymisenä. Kouluruokailutyön yhteinen pohtiminen koulutuksen lähijaksojen aikana auttoi koulutukseen osallistujia tunnistamaan omia vahvuuksiaan, jakamaan oppimiskokemuksiaan ja kehittämään uusia toimintamalleja (Kolb, 1984; Mezirow, 1995; Nonaka ja Takeuchi, 1995). Oppimisen merkittäväksi vaikuttimeksi mainittiin asioiden yhteinen pohtiminen ja ryhmän tuki sekä yhteys käytännön toimintaan, jolloin kouluruokailuhenkilöstön oppimista voidaan luonnehtia myös toimintaoppimiseksi (action learning) (vrt. Revans, 1982).

Toiminnassa oppimista kuvaa kouluruokailuhenkilöstön käsityksissä käytännön kokemuksen kautta saavutettu tiedon soveltaminen omassa työssä. *+Enemmän se kallistuu sinne kantapiän kaatta oppimiselle+* kuvaa osuvasti erään kouluemännän käsityksiä omasta oppimisestaan.

Kriittisen reflektion (Mezirow, 1995, s. 8) avulla pohdittiin omien merkitysperspektiivien taustalla vaikuttavia ennako-oletuksia. *Uudistava oppiminen* ilmeni kouluruokailuhenkilöstön käsityksissä haluna ja tekoina toimintatapojensa uudistamisessa. Kauppi (2004) muistuttaa, että uudistavan oppimisen prosessissa korostuu uuden tiedon luominen ja uusien käytäntöjen kehittäminen. Kouluruokailuhenkilöstön kyseenalaistaessa kriittisen reflektion kautta vallitsevia toimintatapojaan he muodostivat uutta sovellettavaa tietoa käyttöönsä (Mezirow, 1995).

5.1.1.2 Voimaantuminen

Seuraavassa taulukossa (taulukko10) esitetään pääteeman *voimaantuminen* muodostuminen Miles ja Hubermania (1994) soveltaen.

Taulukko 10. Voimaantumista kuvaavien eri alateemojen muodostuminen

Esimerkkejä alkuperäisilmauksista	Pelkistäminen	Käsitteellistäminen
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Olen valaistunut päästä varpaisiin, itsetunto ja varmuus ovat lisääntyneet. (10b)</i> - <i>Innostus kasvaa ja vastustus vähenee, kun tuntee voivansa itse vaikuttaa. (2d)</i> - <i>Nyt arvostan omaa ammattiani entistä enemmän. (7c)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> Minäkuvan ja minätietoisuuden herääminen Itsearvostuksen lisääntyminen 	<ul style="list-style-type: none"> Itsetunnon kasvu
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Nyt osaan ja uskallan kehittää omaa työtäni. (13g)</i> - <i>Uskallan sanoa mielipiteeni ja puuttua asioihin. (8b)</i> - <i>Työyhteisöltä saatu tunne kuulua porukkaan tasavertaisesti ja koulutajien rohkaisu ovat tärkeimpiä rohkaisijoita uudistumaan ja uudistamaan toimintaa. (4a)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> Varmuuden lisääntyminen Hiljaisen tiedon sosialisatio Itseohjautuvuuden kasvu Toimintaympäristön tuki 	<ul style="list-style-type: none"> Rohkaistuminen
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Oma motivaatio ja innostus täytyy olla, että saa asioita siirrettyä työyhteisöön ja pitää saada myös palautetta ja kannustusta toisilta ja työnantajalta. (13a)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> Kehittymismahdollisuuksien lisääntyminen Työn rikastuminen Kannustus- ja palkkiojärjestelmä 	<ul style="list-style-type: none"> Motivaation kasvu
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Olen oman ammattikuntani imagon nostaja. Voin itse omalla toiminnallani saada parempaa aikaan. (3a)</i> - <i>Koulutan omaa henkilöstöä meidän organisaatiossa näiden oppien mukaan. (13f)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> Vastuun lisääntyminen Muutosvastarinnan vähentyminen Muutoshalukkuuden lisääntyminen Luottamuksen kasvu 	<ul style="list-style-type: none"> Muutosagenttius

Voimaantumista määritellessään useat tutkijat ovat päätyneet ajatukseen, että voimaantuminen lähtee ihmisestä itsestään, eikä voimaa voi antaa toiselle (Zimmer-

man, 1995; Heikkilä-Laakso ja Heikkilä, 1997; Siitonen, 1999). Heikkilä ja Heikkilä (2005) toteavat, että muutokset avaimet on etsittävä itsestään, mutta oman minän ulkopuolelta saatava tuki on avuksi, mikä tuli esille myös tämän tutkimuksen aikana. Kanssaoppijoiden kannustuksella sekä kouluttajien tuella todettiin olevan suuri apu sisäisen voimantunteen vahvistumisessa (Siitonen, 1999, s. 62).

Oppimisen ja ammatillisen kasvun lisääntymisen myötä kerrottiin *itseohjautuvuuden kasvaneen, rohkaistumisen ja motivaation* lisääntyneen ja *kasvamisesta muutosagenttiuteen*. Kasvua voidaan tarkastella tässä yhteydessä Siitosen ja Robinsonin (2001) voimaantumisprosessiin nojautuen ihmisestä itsestä lähtevänä prosessina, joka on samanaikaisesti henkilökohtainen ja yhteisöllinen prosessi. *Itsetunnon kasvun* myötä lisääntyi rohkeus kyseenalaistaa totuttuja omia ja työyhteisön käytäntöjä. Kouluruokailuhenkilöstö *rohkaistui* koulutuksen aikana oppimisen polulle, mikä kasvatti lisää oppimisen halua.

Osaamisen lisääntyessä kasvoivat kyvyt ja taidot kasvattajuuteen, mikä kouluruokailuhenkilöstön käsitysten mukaan vahvisti heidän itsetuntoaan (vrt. Rodwell, 1996, s. 310; Keltikangas-Järvinen, 1994, s. 242). Erityisesti mainittiin itseohjautuvuuden (Senge, 1990) kasvaneen koulutusprosessin myötä, mikä näkyi esimerkiksi oppilaiden ohjaamisessa ja tarvittaessa käyttäytymishäiriöihin puuttumisessa. Ammatillinen uudistuminen kehittyi voimaantumisprosessin myötä (Siitonen ja Robinson, 2001, s. 67). Itseohjautuva henkilö kykenee Ahteenmäki-Pelkosen (1998) mukaan omien käsitystensä kyseenalaistamiseen, niiden tutkimiseen ja uudelleen hahmotamiseen. Hänen mukaansa itseohjautuvuudesta kertoo myös oman oppimistarpeensa tiedostaminen ja päätöksentekokykyisyys.

Kouluruokailuhenkilöstön käsitysten mukaan asennoituminen ja suhtautuminen uuden oppimiseen sekä omaan työhön muuttuivat entistä avarammiksi ja *motivaatio* kasvoi niin työhön kuin opiskeluun. Opetusministeriön julkaisemassa komiteanmietinnössä (1997:14) todetaan asenteen, motivoitumisen, oppimisen ja itsensä kehittämisen halun olevan tärkeitä muutoksen mahdollistajia. Suurimpana esteenä muutoksille katsotaan olevan väsynyt asenne ja urautunut organisaatiokulttuuri (ks. Markkula ja Suurla, 1997, s. 23).

TaRu-koulutuksessa tavoiteltiin henkilökohtaisella tasolla uusien urautumattomien oppimispolkujen löytymistä ja yhteisötasolla uusien toimintamallien käyttöönottoa kouluyhteisössä. Kouluruokailuhenkilöstön käsityksissä häivähti ulkoisena motivaatiotekijänä ja palkitsemismahdollisuutena esimerkiksi tulospalkkauksen käyttäminen, mitä joidenkin kohdalla tosin oli jo sovellettu. Ojala ja Ahonen (2003, ss. 127. 130) korostavat sisäisiin motivaatiotekijöihin perustuvia palkitsemismuotoja todeten niillä olevan työhyvinvoinnin kannalta ulkoisia motivaatiotekijöitä merkittävämpi vaikutus.

Muutosagenttiuteen kasvaminen ilmeni ammatillisena imagon kasvuna sekä muiden kasvusta vastuun ottamisena (Heikkilä ja Heikkilä, 2001, s. 285).

5.1.1.3 Sitoutuminen

Seuraavassa taulukossa (taulukko 11) esitetään pääteeman *sitoutuminen* muodostuminen Miles ja Hubermania (1994) soveltaen.

Taulukko 11. Sitoutumista kuvaavien eri alateemojen muodostuminen

Esimerkkejä alkupe- räisilmauksista	Pelkistäminen	Käsitteellistäminen
<i>- Sitoutuminen opiskeluun ja työhöni on lisääntynyt. (6e)</i>	Ammatillisen kasvun tarpeen tunnistaminen	Sitoutuminen itsensä kehittämiseen
<i>- Kun nyt ymmärrän paremmin koko koulun kasvatus tehtävän, haluan kuulua tähän joukkoon. (7g)</i>	Samaistuminen kasvatusyhteisöön	Sitoutuminen kouluyhteisön jäseneksi
<i>- Koulutus ja uusien asioiden vieminen työyhteisöön on minulle tärkeää. (11i)</i> <i>-Pohdimme palavereissa ja kahvitauoilla koulutuksessa olleita teemoja meidän työyhteisöön soveltuvina. (5c)</i>	Muutoshakuisuus	Sitoutuminen tiedon jakamiseen ja soveltamiseen

Kiesiläisen (2004, s. 115) mukaan ammatillinen sitoutuminen tarkoittaa sitoutumista kehittämään, toteuttamaan ja arvioimaan yhteisön toimintaa eli perustehtävän toteuttamista. Sen lähtökohtana on hänen mukaansa vastuu omasta osuudesta kokonaisuudessa, ei siitä irrallisena. Kouluruokailuhenkilöstö oli omien käsitystensä mukaan sitoutunut ruokapalvelutyöhön jo aiemminkin, mutta erityisesti *sitoutuminen itsensä ja työnsä kehittämiseen* sekä *kouluyhteisön jäseneksi* kasvoivat heidän mukaansa uudella tavalla koulutuksen aikana. Sitoutumisella tarkoitetaan tässä yhteydessä kouluruokailuhenkilöstön käsitysten muuttumisen myötä kasvanutta uutta kokonaisvaltaista ajattelua ja toimintaa kouluyhteisössä niin, että kasvattajuustyö koetaan omaksi.

Voimaantumisprosessin kerrottiin vahvistavan sisäistä voimantunnetta, kehittymistä, osaamista ja ammatillista uudistumista ja edistävän sitoutumista kouluyhteisön jäseneksi (Siitonen ja Robinson, 2001, s. 67). Sitoutuminen ilmeni kouluruokailu-

henkilöstön käsityksissä kokonaisvaltaisena ajatteluna ja tunteena kuulua kouluyhteisöön niin, että työn koettiin olevan osa heitä itseään (Juuti, 1992, s. 11). Voimaantuminen ja sitoutuminen liittyvät Siitosen (1999) mukaan läheisesti toisiinsa. Voimaantuminen vaikuttaa katalyyttin tavoin sitoutumiseen (Siitonen, 1999, s. 107).

Kouluruokailuhenkilöstön omien käsitysten mukaan oppimisen ja voimaantumisen seurauksena ammatillinen *sitoutuminen tiedon jakamiseen ja soveltamiseen* käsitettiin olevan niin yksilön kuin yhteisön edun mukaista. Kouluruokailua koskevien yhteisten tavoitteiden selkiytymisen katsottiin olevan olennainen avaus uuteen ajatteluun ja työhön sitoutumiseen. Cheng (1996, ss. 163. 165) toteaa opettajien työtä pohtiessaan, että työn menestyksellinen hoitaminen edellyttää sitoutumista ammattiin, oppilaisiin, kollegoihin, työnantajaan, vanhempiin ja yhteisöön. Se koskee myös kouluruokailuhenkilöstön työssä menestymistä ja työn tavoitteiden määrittelyä. Kouluyhteisön yhteisiin tavoitteisiin sitoutumisessa ilmoitettiin opetushenkilöstön, varsinkin rehtorin tuella ja arvostuksella olevan suuri merkitys.

5.1.1.4 Kasvattajaksi kasvaminen

Seuraavassa taulukossa (taulukko 12) esitetään *kasvattajaksi kasvaminen* pääteeman muodostuminen Miles ja Hubermania (1994) soveltaen

Taulukko 12. Kasvattajaksi kasvamista kuvaavien eri alateemojen muodostuminen

Esimerkkejä alkuperäisilmauksista	Pelkistäminen	Käsitteellistäminen
<p>- <i>Nyt käsitän, että olen koulussa kasvattaja siinä missä opettajat, terveydenhoitaja ja muut aikuiset. (9a)</i></p> <p>- <i>Uskallan ottaa oman tilani ja paikkani koulussa kasvattajana. (1k)</i></p>	Tasavertainen aikuinen	Kasvatustietoisuuden lisääntyminen
<p>- <i>Toimin koulun opetussuunnitelman tavoitteiden mukaan. (14a)</i></p> <p>- <i>Kun oppilaat ovat keittiöharjoituksissa, käymme konkreettisesti läpi kaikki ergonomiat ja ekonomiat, sähköjen ja veden kulutukset ja jätteiden vähentämisen. (10b)</i></p>	Koulun kasvatustavoitteiden mukainen toiminta	Koulun opetussuunnitelmaan sitoutuminen

Kasvattajaksi kasvaminen ymmärrettiin kouluruokailuhenkilöstön käsityksissä prosessina käytännön kasvatustoiminnan moniulotteiseen tehtävään. Tässä yhteydessä ei tarkoiteta pelkästään sopeutumista koulun kasvatustehtävän mukaiseen toimintaan, vaan entistä paremmin toimeentulemistä kouluyhteisön eri toimijoiden kanssa (Pikkarainen, 2000, s. 119). Kouluruokailuhenkilöstön moniammatillisuus kasvoi uudella *kasvatustietoisuuden lisääntymistä* käsittävällä tavalla heidän käsityksissään. Koulun opetussuunnitelmaan perehtyminen valaisi heidän rooliaan kasvattajana ja auttoi sitoutumaan käytännön kasvatustoimintaan. Käsitusten muuttamisen myötä muuttui myös asennoituminen myönteiseksi kasvatusyhteistyöhön. Muutosta vaativiin epäkohtiin uskallettiin puuttua. Aikaisempia käsityksiä kouluruokailuhenkilöstön tehtäväkuvasta vain ruokapalvelutyöhön rajoittuvina opittiin tarkastelemaan uusista näkökulmista. Kouluruokailuhenkilöstön kyky havainnoida ja ymmärtää arvojensa³³, asenteidensa ja toimintansa motiiveja vahvistui kasvatustietoisuuden syventyessä (vrt. Kaskela ja Kekkonen, 2007, s. 28).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005, s. 31) määriteltyä kasvatuskumppanuus-käsitettä (Kaskela ja Kekkonen, 2006; Kaskela ja Kronqvist, 2007) sovellettiin TaRu-koulutuksessa kasvattajuuden ymmärryksen etsimisessä. Siljan-der (2002, s. 25) ymmärtää kasvatuksen toimintana eikä prosessina. Hän näkee kasvatuksen käsitteen jäsenyksissä intentionaalisuuden, interaktiivisuuden, interaktion epäsymmetrisyyden sekä pakon ja vapauden ristiriidan muodolliset piirteet. Tässä yhteydessä kasvattajaksi kasvaminen nähdään prosessina, vaikka kasvatus sinällään on toimintaa.

Syrjäläisen (1994, s. 17) mukaan opetussuunnitelman merkitys voidaan nähdä koulujen työyhteisöjen kehittämisen välineenä, jolloin opetussuunnitelmien päivittäminen perustuu koulujen toiminnan jatkuvalla arvioinnille. Nykyisessä perusopetuksessa (1998) opetussuunnitelma määritellään normiksi, joten sillä on merkittävä asema sekä hallinnollisesti että opetuksen käsitemaailmassa (Hellström, 2008, s. 224). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2004) edellytys kouluruokailun sisällyttämisestä koulun opetussuunnitelmaan valkeni tutkimuksen mukaan TaRu-koulutuksen aikana kouluruokailuhenkilöstön käsityksissä, mikä edesauttoi heidän mielestään *sitoutumista opetussuunnitelman* tavoitteiden mukaiseen toimintaan.

³³ Arvoilla tarkoitetaan tässä yhteydessä yksilön tärkeänä pitämiä asioita ja valintoja, yhteisön tasolla tahtotilaa (Aaltonen ja Junkkari 2000, ss. 60. 61).

5.1.2 Käsitysteemat ja niiden esiintyminen

Kouluruokailuhenkilöstön käsitykset TaRu-koulutuksessa heissä itsessään tapahtuneista muutoksista ja roolistaan kasvattajana esitetään tiivistettyinä pääteemoina edellisessä luvussa kerrotulla tavalla. Esiintymien määrällisen analyysin tekemistä ei pidetty tarpeellisena eikä tämän tutkimuksen luonteelle oleellisena. Luin koko aineiston huolellisesti useaan kertaan holistic-content-lukutavalla (Lieblich ym.,1998). Tehdessäni merkintöjä muutosta kuvaavista ilmaisuista, toistuivat *oppimiseen* liittyvät ilmaisut ensimmäisestä TaRu-lähijaksosta alkaen. *Voimaantumiseen* viittaavia ilmaisuja esiintyi ensimmäisen lähijakson lopusta lähtien. Toisen lähijakson kuluessa aineistosta kuvastuivat *sitoutumisesta* kertovat ilmaukset. *Kasvattajaksi kasvaminen* ilmaisuja esiintyi toisesta lähijaksosta alkaen lisääntyen päättöjaksoa kohti. Seuraavassa taulukossa (taulukko 13) kuvataan katkoviivoilla aineistosta esiinnousseiden ilmaisujen esille tuloa TaRu-koulutuksen aikana.

Taulukko 13. Keskeisten käsitysteemojen esiintyminen TaRu-koulutuksen aikana

Käsitysteemat	Pääteemojen esiintyminen			
	1.jakso	2.jakso	3.jakso	4.jakso
Oppiminen	-----	-----	-----	-----
Voimaantuminen	--	-----	-----	-----
Sitoutuminen		-----	-----	-----
Kasvattajaksi kasvaminen		--	-----	-----

Käsitysten pääteemojen esiintymisen kuvauksella peilataan aineistosta esiinnousseiden ilmaisujen näkymää alkaen TaRu-koulutuksen ensimmäisestä lähijaksosta koulutuksen päättymiseen asti.

5.1.3 Kertomukset muutoksista

Seuraavissa kertomuksissa kuvaan narratiivista lähestymistapaa (Bruner, 1986) käyttäen TaRu-koulutuksen aikana tapahtuneita muutoksia kouluruokailuhenkilöstön käsityksissä. Kertomuksilla halutaan peilata ja välittää koulutuksen aikana elettyjä kokemuksia niin lukijoille kuin kertojille itselleenkin, jolloin kertomukset toimivat samalla myös itsereflektion välineenä tutkimukseen osallistujille sekä tutkijalle (Bruner, 1986; Lieblich ym., 1998; Tynjälä, 2002, ss. 162. 163).

5.1.3.1 Siitä riemusta kun oppii

TaRu-koulutukseen lähtemisestä puhuttiin innostuneina ja oppimisen odotuksin. Huoli omasta ammattitaidosta niin kouluruokailun järjestämisessä kuin oppilaan kohtaamisessa olivat monelle tärkeimpiä koulutukseen hakeutumisen syitä.

Keittiöalan pitkän 34-vuotisen työhistorian aikana olin huomaamattani kangistunut omiin kaavoihini. Minulla oli ajatuksia ja ideoita, mutta en uskaltanut tuoda niitä julki, eihän sellainen kuulunut toimintatapoihin ennenkään. Joskus törmäsin jopa suoriin viesteihin, että ei sinun tarvitse täällä ajatella, tee vain ne tehtävät, mitä on annettu. Olin epävarma, mitkä tehtävät kuuluivat minulle ja mihin sain kajota. Sitten sain tiedon koulutuksesta, jonka sisällön pääpaino oli kasvattajuusvalmennuksessa. Asia kiinnosti kovasti ja työnantaja näytti vihreää valoa. Jännitti ja hirvitti, että opinko enää mitään viisikymppisenä. Minua pelotti lähteä koulutukseen, koska kouluajastani on niin pitkä aika. Minua pelotti myös ikäni. Ajattelin, että en oppisi, enkä muistaisi enää mitään. Minulla oli kova innostus ja suuret odotukset koulutuksesta. Odotin innolla tapaavani uudet opiskelukollegat. Ajattelin, että jos en muuta sieltä saa, niin voin ainakin vaihtaa kokemuksia saman alan ihmisten kanssa ja voisin saada vinkkejä oman työni kehittämiseen. Koulutus pyörähti käyntiin ja ylitti heti alkumetreillä kaikki odotukset. Opiskelukavereita oli eri puolilta Suomea. -Läksyt +sujuivat kuin itsestään. Itsevarmuus ja into kasvoivat koko ajan niin, että kädet ja jalat eivät meinanneet perässä pysyä. (1f)

Kriittinen oman työn reflektointi (Mezirow, 1991) sekä oppimisen halu antoivat syäyksen lähteä oppimisen polulle. Epävarmuus omien voimavarojen riittämättömydestä erityisesti oppilaiden poikkeavissa käyttäytymistilanteissa oli askarruttanut monen koulutukseen tulijan mieltä. Koulussa tulee päivittäin tilanteita, joissa on tehtävä nopeita ratkaisuja toimivaltuuksien rajoissa. Kouluruokailuhenkilöstön ja opetushenkilöstön kuuluminen hallinnollisesti eri organisaatioihin saattaa asettaa esteitä toisen työalueelle puuttumiseen. Perinteisesti kasvattajuus ja oppilaiden ohjaaminen on ymmärretty kuuluvan vain opettajan tehtäviin. Varsinkin opettajien läsnäollessa kouluruokailuhenkilöstön asia ei ole ollut puuttua kasvatustyöhön. Perusopetuslaissa (1998), perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2004) ja kouluruokailusuosituksissa (VRN, 2008) on ohjeistus kouluruokailun kasvatustehtävästä, mutta kouluruokailuhenkilöstöä ei ole varsinaisesti koulutettu, opastettu tai valtuutettu kasvattajatehtävään.

Oppimaan oppiminen nähtiin kouluruokailuhenkilöstön käsityksissä elinikäisenä prosessina, josta mainittiin usein. Oppimaan oppiminen näkyi tietoisena henkilökohtaisena kehittämissyrkimyksenä. TaRu-koulutuksessa opittujen oppimaan oppimisen taitojen kehittymisessä pidettiin suurimpina tekijöinä koulutuksen sisällöllistä monipuolisuutta, käytännönläheisyyttä, ryhmän yhteishenkeä, koulutusympäristöä, kouluttajien kannustavaa ohjaamista ja palautetta, tehtävien haasteellisuutta ja niiden asteittaista lisääntymistä, monipuolisia, osallistavia ja yhteistoiminnallisia menetelmiä sekä avointa ja vuorovaikutteista oppimisilmapiiriä. Oppimaan oppimisessa koettiin tärkeinä koulutuksen prosessimaisuus ja koulutuksen riittävän pitkä kesto, jotka antoivat oppimiselle aikaa. Työyhteisöstä saatua kannustusta pidettiin tärkeänä taustavaikuttajana. (Siitonen ja Robinson, 2001.)

Oppimaan oppimisen taitojen kehittymisen katsottiin lisäävän kouluruokailuhenkilöstön ammatillisuutta niin keittiötyössä kuin kasvattajatehtävässä. Oppimaan oppimisen taitojen arviointi on vaikea tehtävä, koska oppimiseen vaikuttavat monet tekijät. Kinnunen (2000, s. 32) toteaa, että *«aivan tarkkaan ei voine kukaan raportoida oppimisestaan muistinvaraisesti. Se on jo tärkeä oire tapahtuman luonteesta.»* Otalan (2000) mukaan voidaan puhua oppimisesta, kun saadaan aikaan pysyviä muutoksia osaamisessa eli tiedoissa, taidoissa ja asenteissa, käsityksissä tai käyttäytymisessä.

Tullessani koulutuksen ensimmäiselle jaksolle tunnelmat olivat odottavat ja jännittyneet, ehkä hämmentävät. Aluksi jännitti hurjasti ja ensimmäinen välitehtävä tuntui mahdottomalta. Enhän minä tällaista osaa tehdä. (10a) Olin kuitenkin lähtenyt koulutukseen odottavin mielin. Tarvitsin uutta tietoa ja oppia. Pystynkö oppimaan uusia asioita. Olen kyllä aikaisemminkin huomannut, että ikä ei ole este oppimiselle. Koulutuksen aikana käsitys vaan vahvistui. Ikä ei ole este, ehkä pieni hidaste. Onneksi olen päässyt tämän ikäkäsityksen yli ja tiedän, että ihminen oppii vanhanakin. Minäkin. Aloin tuntea onnistumisen mahtavia voimia ja elämyksiä. Minähän osaan! Ja minä uskallan! Tuntui, että olen saanut elämäni kokonaan uuden sisällön. Ennen kannoin maailmaa harteilani, nyt maailma kantaa minua. Oppimisen into ja halu on vaan lisääntynyt. (1c) Ryhmän tuki ja rohkaisu sekä iloinen ja positiivinen tunnelma auttoivat oppimaan. (4d)

Kertomuksissa välittyvä huoli oppimiskyvyn heikkenemisestä iän karttumisen myötä tyyntyi oppimisen ilon antamalla voimalla ja elämyksillä. Oppimiskyvyn suurimpina esteinä saattavat olla omat pelkotilat oppimisesta ja aikaisempien oppimiskokemusten jättämät jäljet (Lehtisalo, 1994). Kynnys lähteä pitkästä ajasta *«koulun penkille»*

oli monelle suuri harppaus elämässä. Ääneen lausuttu epäilyksen merkityksestä oppimisessa horjutti jo sinällään oppimisen esteitä tai antoi itselle luvan yrittää. Kun huomattiin, että kanssaoppijoilla oli vastaavanlaisia pelkotiloja, tuntemusten jakamisen koettiin vähentävän omaa tuskaa. Sisäinen tarve ja toive uuden oppimisesta, *uusista tuulista*, voitti pelon ja epävarmuuden tunteen.

TaRu-koulutuksen alussa jokainen kirjoitti oman tarinansa koulu- ja oppimiskokemuksistaan sekä arvioi omaa oppimistyyliään. Ensimmäisenä kirjallisena tehtävänä oli kirjoittaa kirje itselle, *parhaalle ystävälle*, jossa jokainen sai antaa ohjeita itselleen alkanutta koulutusmatkaa varten. Kirjoittaminen koettiin useimmiten ensin ahdistavana, mutta kun oli sen tehnyt, tunne muuttui vapauttavaksi. Seuraavien kirjallisten tehtävien sanottiin sujuneen kerta kerralta paremmin.

Oppimisen koettiin avartavan omaa henkistä kasvua. Työn käsitteellistäminen abstraktitasolle on usein käytännön työtä tekeväälle vaikea tehtävä. Luukkainen (2004, s. 269) on päätenyt tutkimuksessaan johtopäätöksiin, että oppijat oppivat ajattelemaan, kun heille järjestetään ajattelutehtäviä. He oppivat soveltamaan tietoaan, kun heille annetaan soveltavia tehtäviä ja ne kytetään toisiinsa teoriaa ja käytäntöä yhdistäen opintojen sisällöissä ja järjestelyissä. Oppiminen ei tapahdu ilman vaivaa pelkällä hauskalla puuhastelulla. Tietojen soveltamista käytäntöön prosessoitiin koulutuksen lähijaksojen välillä tehdyissä oppimistehtävissä. Kauppi (2004, s. 207) muistuttaa, että oppimis- ja kehittämistehtävien avulla voidaan vaikuttaa siihen, millaiseen oppimiseen oppijat suuntautuvat. TaRu-koulutuksen ja siihen sisältyvien oppimistehtävien yhtenä tarkoituksena oli herättää kouluruokailuhenkilöstössä uudenlainen ote itsensä kehittämisessä ja oppimisessa.

Keittiöväen koulutus on yleensä sellaista, että istutaan päivä jossakin auditoriossa ja siellä sitten joku puhuu. Paikat puutuu, kun on tottunut kaiken päivää rivakasti liikkumaan. Tai sitten mennään kiireellä työpäivän jälkeen iltapäivällä esimiehen koollekutsumaan palaveriin. Ei siinä enää ajatus kulje, kun aamulla on aikaisin alkanut työpäivän. Eikä ole uskaltanut sanoa mielipiteitään, kun ei ole ollut tarpeeksi tietoa. Tässä koulutuksessa opeteltiin ensin puhumaan mukavien roolitehtävien avulla. Ryhmän hiljaisetkin saatiin mukaan alusta asti. Asioita käsiteltiin ajankohtaisesti ja ryhmän valtavan iloinen ilmapiiri suorastaan hehkutti oppimista. (4h)

Kouluruokailuhenkilöstölle järjestetään työnantajan taholta ruokapalvelutyöhön liittyviä yhden tai useamman päivän koulutuksia, jotka ovat pääsääntöisesti luentoja ajankohtaisista alaan liittyvistä asioista. Luennoilla kuulijat ovat enimmäkseen passiivisia tiedon vastaanottajia enemmän kuin aktiivisia tiedon prosessoijia. Työnanta-

jan järjestämien koulutuspäivien määrä tai koulutukseen osallistuminen ovat työnantajakohtaisia ja osin vapaa- tai omaehtoisia. Osallistumisesteenä maksullisiin täydennyskoulutuksiin ovat usein kustannukset. Varsinkin julkisella sektorilla on tavallista, että rajalliset henkilöstön koulutukseen varatut määrärahat eivät riitä suoritus-tason henkilöstölle asti. Esteenä voi olla myös oma haluttomuus hakeutua koulutukseen. Suoritustason työssä oleville henkilöille opiskeluun lähtemisen kynnyks näyttää olevan tavallista korkeampi. Joillekin jo yksin matkustaminen vieraalle paikkakunnalle saattaa aiheuttaa pelkoa ja jännitystä.

Yhteistyössä oppiminen vieraassa ympäristössä yhdisti osallistujia ja lievitti epäonnistumisen pelkoa oppimisesta. TaRu-koulutuksessa sovellettujen monimuotoisten opetusmenetelmien todettiin aktivoivan osallistujia ja poistavan oppimisen esteitä. Oppimisen refleктоiva ajattelu ja kirjoittaminen omasta oppimisesta auttoivat oppimisprosessin analysointia. Otalan (2000, s. 118) mukaan oppimisvalmiutta parantavat oman oppimistarpeen tunnistaminen ja oppimisprosessin ymmärtäminen. TaRu-koulutusryhmien yhteishenki sytytti uuden valon oppimisen polulle, jonka varrella kasvoi tiedon jano. Ensimmäisestä lähijaksosta alkaen puhuttiin usein oppimaan oppimisen lampun syttymisestä.

Lamppu on syttynyt. Tällä matkalla kasvoi kiinnostus uuden oppimiseen. TaRu-koulutuksen aikana oikein odotti jo etukäteen seuraavaa tapaamistamme. Meidän ryhmässä oli valtavan hyvä henki ja se jo osaltaan sitoutti meidät oppimaan. Oppimistehtäviä esitellessä saimme tukea toinen toisiltamme. Tuli turvallinen olo, kun sai ryhmän kannustusta, vaikka oma esiintyminen jännitti. Saimme lähipäivillä uutta tietoa, jota voi käyttää työssä. (7c)

Opin parhaiten käytännön ja kantapään kautta. Opin myös kuulemalla ja kuuntelemalla ja tekemällä. Joskus tieni kulkee yrityksen ja erehdyksen kautta, mutta seuraavalla kerralla teen asian paremmin. Olen valmis kokeilemaan uusia asioita, tosin hieman varovaisesti. Toisinaan teen ensin ja ajattelen vasta jälkikäteen. Elämän olosuhteista johtuen aivot ovat välillä jumissa, eikä mikään mene perille, joskus kaikki on hetkessä selvää. Omasta mielestäni olen kehityskelpoinen ihminen ja uskallan tunnustaa virheeni. TaRu-koulutuksessa minulle valaistui oppimisen uusi polku. (7b)

TaRu-lähijaksolla opittua uutta tietoa sovellettiin *toiminnassa käytäntöön* omassa työyhteisössä. Oppimiskokemus muutettiin tiedoksi, joka loi pohjaa refleктоivalle havainnoinnille. Uutta tietoa sovellettaessa samalla laajennettiin ja syvennettiin oppimista (Revans, 1992; Kolb, 1984; Ojala, 2000).

Yllätykseksi asiat, joita käsiteltiin, olivat mielenkiintoisia ja lähellä työtäni ja ne herättivät kysymyksiä, kuinka voisin parantaa omaa työpanostani kasvattajana. Opin, kuinka pystyn kohtaamaan muutoksia, käyttämään luovuutta ja olemaan vastuullisia itselle ja muille. Opin, mitä on olla kasvattajana ja esimerkkinä koulussa. On tärkeää olla ylpeä ammattitaidostaan, siinä arvostaa itseään ja muita.(1h) Tehtävät olivat mielekkäitä ja hyödyllisiä sekä käytännön läheisiä. Asioita käsiteltiin niin, että kaikki ymmärsivät. Moduuleihin suunniteltu oppimisprosessi oli uutta ja antoisaa. Oppimistehtävien tekeminen lähikoulutusjaksojen välillä oli tärkeä vaihe omassa oppimisessa teoriasta käytäntöön. (4d)

TaRu-koulutuksen monimuotoisten opiskelumenetelmien, draaman keinot mukaan lukien sanottiin vapauttaneen jännityksestä. Opiskeluilmapiiriä, ryhmähenkeä ja kouluttajien kannustusta pidettiin yhdessä oman sisäisen motivaation kanssa merkityksellisinä tekijöinä oppimisen polkujen avaamisessa. Koulutusohjelman sisällön ja erityisesti käytännön toteutuksen hyvistä puolista mainittiin lähijaksojen aktivoivia, vaihtelevia ja oppimismotivaatiota lisääviä harjoitustilanteita. Oppimisen todettiin olevan yksi tärkeä kasvun väline.

Käytännön työkokemus auttoi oppimista, tieto osattiin kiinnittää todellisiin arjen tilanteisiin. Tahdon liikkeelle paneva voima konkretisoitui oppimisen edistäjäksi ja ryhmän sosiaalisesti kannustavaksi ilmapiiriksi (Mezirow, 1981; Kolb, 1984; Mezirow, 1991).

TaRu-lähijaksot ovat tiiviitä tiedon ammentamisen ja uuden tiedon omaksumisen oppimispäiviä. Kaikkien kehittämistehtävät ja edistymiset käytiin yhdessä läpi. Siinä joutuu laittamaan itsensä likoon. Mitä enemmän laittaa itsensä likoon, sitä enemmän oppii. Mitä enemmän korvien väliä ravistelee, sitä paremmin kuulee ja ymmärtää. Minulta on kysytty, oletko saanut sieltä mitään? Olen saanut päässäni jotakin liikkeelle, toivottavasti liike ei lakkaa, vaan vyöryy lumipallon tavoin. Muutos lähtee itsestä, toisia ei voi muuttaa. Aika paksupäinen täytyy olla, jos tämän koulutuksen käyneenä sanoo, että siitä ei ollut mitään hyötyä. (8b)

Vaikeustasoltaan riittävän vaativat, mutta käytännönläheiset oppimistehtävät koettiin haasteellisina oppimisprosesseina. Ensimmäisellä TaRu-lähijaksolla osallistujat saivat kansioon koottuna koulutuksen koko kirjallisen materiaalin. Seuraavien lähijaksojen oppisisältöihin oli määrä orientoitua etukäteen ja miettiä, mitkä asiat erityi-

sesti koskettivat itseään ja omaa työyhteisöään. Samalla tavoitteena oli saada oppimisprosessi alulle. TaRu-lähijaksojen välillä suoritettavat oppimistehtävät koettiin tärkeiksi oman oppimisen prosessoinnin ja syventämisen välineinä ja ne auttoivat uuden tiedon viemisessä omaan työhön. Joidenkin osallistujien mielestä tehtävät aiheuttivat lähes *kipuilla päässä*, mutta kuitenkin tehtävät koettiin oppimista tukeviksi *pakollisiksi ajattelun liikkeelle saattajiksi*. Sydänmaanlakka (2006) mainitsee osuvasti *paksunahkaisuuden* tarkoittavan sitä, ettei päästä uusia ajatuksia läpi. Muutoksen, kasvun ja oppimisen edellytyksenä ja taustalla on korjaavan palautteen vastaanottokyky, mitä käsiteltiin ja harjoiteltiin jokaisella lähijaksolla.

Kouluruokailuhenkilöstön työn käytännön läheisyydestä johtuen oppimistapahtumassa koettiin merkittäväksi teorian tiedon yhdistäminen välittömästi käytäntöön ja sellaisella kielellä, että sen jokainen ymmärsi (Kolb, 1984; Senge ym., 2000). Tieto ei jäänyt irralliseksi, vaan se kiinnitettiin eläväksi koulun kasvatustyön arkeen. Havainnolliset käytännön esimerkit koettiin oppimisen kannalta tärkeinä. TaRu-koulutuksessa tuettiin kehittämään toisin ajattelun taitoja ja toimintatapojen kriittistä tarkastelua (Ropo, Eriksson, Sauer, Lehtimäki, Keso, Pietiläinen ja Koivunen, 2005, s. 164; Bruner, 1986, s. 123). Oppimisen oivallukset kasvattivat oppimisen halua.

Uudistavaan oppimiseen johtava uudella tavalla ajattelu sai alkunsa kouluruokailuhenkilöstön käsityksissä asennoitumisen³⁴ muuttumisen myötä. Sen todettiin johtaneen *uudenlaiseen toimintatapa-ajatteluun ja uudistavaan työotteeseen* omassa työssään. Aiemmin opittuja tai käytännöksi muodostuneita asioita osattiin tarkastella kriittisesti reflektoiden uuden saadun tiedon valossa (Mezirow, 1995). Oman ajatusmaailman avartumisen sanottiin lisänneen toisten työn arvostusta. Markkula ja Suurla (1997) muistuttavat, että oppiva asennoituminen luo oppimiskykyä. Heidän mukaansa oppiessaan ihminen on onnellinen, aktiivinen ja läsnäoleva.

Oppimisen kokemus lisäsi kiinnostusta oppia lisää. Se lisäsi myös rohkeutta ottaa kantaa asioihin ennakkoluulottomasti. Asennoitumisen muutos edellyttää ensin poisoppimista omista uskomuksista ja sen jälkeen innostuksen löytymistä uuden ajattelumallin rakentamiseen (Markkula ja Suurla, 1997, s. 78). Kouluruokailuhenkilöstön käsitysten mukaan muutos alkaa omien käsitystensä muutoksella. Asennoitumisen ja omien käsitysten todettiin vaikuttavan muutoshalukkuuteen tai muutoksen vastustamiseen. Kaupin (2004, s. 201) mukaan muutosvaatimusten tai oppimisen mahdollisuuksien havaitsemista hämärtävät vuosien saatossa automatisoituneet rutiinit. Omaan haluun tai intohimoon kehittyä liittyy sekä tavoitteen mieltäminen että innostus. Tarvitaan kaaosta aiheuttavia tekijöitä, jotka pitävät ihmisen *liikkeessä* (Ojala, 2000, s. 129).

³⁴ Tutkimushenkilöt käyttivät vastauksissaan käsitettä asenne, mutta tässä yhteydessä sillä tarkoitetaan asennoitumista.

5.1.3.2 Voimaantumisen virroissa

Empowerment is about being free to explore the best way of doing things . not just doing what you are told.

. Richard Carver

Hiljaisesta tiedosta (Nonaka ja Takeuchi, 1995) prosessoitiin kriittisen reflektion (Mezirow, 1996) kautta uutta sovellettavissa olevaa tietämystä käsitystensä muuttamisen tueksi. Osaamisen lisääntyessä koettiin *itsetunnon vahvistuneen*. TaRulähijaksoilla huokuivat tiedon jakamisen ja vastaanottamisen henki sekä yhteiseksi tekemisen tunnelma. Osallistujat jakoivat omaa tietämystään aktiivisesti keskustellen toistensa ja kouluttajien kanssa. Myönteisyys kuljetti voimaa kasvavalla vauhdilla.

Koulutuspäivien aikana tietoa tuli paljon, osa uutta ja osa aiemmin kuultua palautui mieleen. Kaiken tämän sisäistäminen on prosessi, joka on työstymässä. Vain itseäni voin muuttaa, on totuus. Kasvaako siitä mallia muille? Aika näyttää, mitä voimaantuminen saa aikaan. (9b) Kuitenkin sen jo tunnen, että tällä oppimisen polulla minussa on tapahtunut suuri henkinen kasvu. Varmuuteni on lisääntynyt. Uskallan seistä omien sanojeni takana. (13e)

Koulutus ja uusi ote työhön vaikuttavat moneen asiaan. Mitä paremmin tuntee itseään ja omaa työtään, sitä paremmin jaksaa tehdä ja nauttia työstä. Koulutus antoi tietoa ja rohkeutta. Ainakin sellaiset asiat, jotka ehkä olivat jo olleet jossain tuolla tulossansa, vai olisivatko ne tulleetkaan koskaan ulos, mutta se koulutus antoi sellaista ammatillista varmuutta ja nostetta, että sitä helpommin tarttuu asioihin. (13b) TaRukoulutus on nostanut itsetuntoani ja antanut uutta uskoa oman ammatikunnan tärkeään tehtävään. (13i)

Usko omiin kykyihin auttaa selviytymään ja hakemaan uusia käyttökelpoisia toimintatapoja. Itseensä luottamista vahvistavat aiemmat yllättävistä tilanteista selviämisen kokemukset. Keltikangas-Järvinen (2001, s. 103) muistuttaa, että hyvään itsetuntoon kuuluu itsearvostus siinä mielessä, ettei anna toisen tietoisesti loukata itseään, vaan rohkenee tarvittaessa puolustautua. Hänen mukaansa hyvän itsetunnon omaava ihminen kestää pettymyksiä, uskaltaa ottaa vastaan haasteita, asettaa päämääriä ja tavoitteita ja uskoo, että suoriutuu niistä. Itsetunnon kasvun myötä oman työn arvostus sekä kyky luottaa itseensä lisääntyivät. Ojala ja Ahonen (2003)

toteavat, että kun ihminen itse tunnistaa hiljaisen tietonsa, hänen arvostuksensa omaa työtään kohtaan muuttuu ja arvostus sekä ammattilypeys lisääntyvät, mikä johtaa parempiin työsuorituksiin (Ojala ja Ahonen, 2005, s. 31. 32).

Joillakin on asenne, että olemme vain työoppilaita. Osa-aikaeläkeläiset ja vanhemmat työntekijät asennoituvat oppimiseen ristiriitaisesti. Toisaalta he haluavat oppia uutta, mutta samaan hengenvetoon he sanovat, että ei enää kannata opetella mitään uutta. Yhdessä suunnitellut ja toteutetut teemat voisivat nostaa työprofiilia. Siten huomattaisiin, että minäkin sain jotain kivaa ja näkyvää aikaiseksi. Se, mistä haluaisin eroon, on kamalat myssyt. Sen kun vetää aamulla päähänsä ja katsoo peiliin, ei todellakaan työprofiili nouse. (10a)

Anteeksi pyytävästä keittiöpiika+asennoitumisesta matkattiin askel askeleelta kohti oman työnsä arvostamisen uutta aikaa. Historiallisesti katsottuna varsinkin keittiötyöalalla palvelutyö ei ole ollut statukseltaan korkealla, vaan sitä on pidetty jopa vähempiarvoisena piikatyönä, johon pääsi kuka tahansa ilman koulutusta. Ammatillisen koulutuksen myötä asennoituminen on muuttunut, mutta etenkin vanhempien työntekijöiden suhtautuminen omaan työhönsä saattaa olla vieläkin vähättelevää. Nöyryys ja vaatimattomuus saattavat juontaa juurensa aikaan, jolloin kunnallisissa keittiöissä häärivät naiset keittäjinä. Kasvatus ja opetus olivat opettajan oikeuksia, joihin ei virallisesti koulun muulla henkilöstöllä ollut sanottavaa.

Keltikangas-Järvisen (2001) mukaan ihminen voi aikuisenakin parantaa itsetuntoaan, jos hän ei aikaisemmassa kehitysvaiheessa ole saanut tarpeeksi tukea. Enää ei ole mahdollista hankkia varhaisia oman tärkeyden kokemuksia, mutta aikuinen voi hankkia itsetuntoa älylliseen päättelyyn pohjautuvien keinojen avulla. Hän voi asettaa itselleen sopivan vaatimustason, niin että hän pääsee kokemaan onnistumisen elämyksiä (Keltikangas-Järvinen, 2001, s. 133).

Koulun työyhteisöön kuulumisen ja siellä arvostuksen saaminen koettiin tärkeäksi *rohkaistumisen* lähteiksi. Työyhteisön hyvällä ilmapiirillä näytti olevan yhteys oppimistuloksiin pyrkimisen kanssa. Siitosen (1999, s. 74) tutkimuksessa esiin tullut työilmapiirin yhteys sisäisen voimantunteen rakentumisessa näkyi myös tämän tutkimuksen valossa keskeisessä merkityksessä.

TaRu-lähipäivillä koko ryhmä pohti vuoroin yhtenä joukkona ja välillä pienryhmissä kouluruokailutilanteissa esiin tulleita asioita. Niihin haettiin taustatietoa koulutusmateriaalista ja kirjallisuudesta kouluttajan johdattamana. Oppimistehtävien avulla oppimiselle annettiin aikaa ja tilaa prosessoitua osaamiseksi ja omien oivallusten syventymiseksi. Harjoitukset kasvattivat rohkeutta esittää asiansa myös omissa työyhteisöissä.

Motivaation lähteiksi mainittiin innostus, halu kasvuun, koulutuksessa saadut uudet oivallukset, koulutusryhmän yhteishenki ja tuki. Työnantajan ja työyhteisön kannustusta pidettiin tärkeänä.

Oppimisen ja muutoksen ehdoton lähtökohta on oma sisäinen motivaatio. Oppiminen on helpompaa, jos on syy, jonka vuoksi opiskella.(1c) Oppimismotivaatiooni vaikuttavat myös työpaikan ilmapiiri ja muut työntekijät. Minulla on hyvät suhteet opettajiin ja meillä on joskus tosi hauskaa, mikä varmasti vaikuttaa työmotivaatioon ja uusien asioiden oppimiseen.

Ihan oikeasti tunnen nyt jotenkin ~~walaistuneeni~~ Tiedostan, että työni on tärkeää ja arvokasta, olen siinä hyvä, pystyn joustavasti mukautumaan muuttuviin tilanteisiin. On mukava mennä aamulla töihin, koen, että olen tärkeä osa tätä työyhteisöä ja minua arvostetaan siellä. Palkkahan ei päättä huimaa, eikä suurista korotuksista kannata edes nähdä unta.(13a)

Motivaatiolla tarkoitetaan Tynjälän (2002, s. 98) mukaan voimaa, joka ohjaa, suuntaa ja ylläpitää yksilön toimintaa. Maslowin (1970) tarveteoria on tunnettu motivaatioteoria, jonka mukaan motivaatio on useiden samanaikaisesti vaikuttavien motiivien tulos. Maslowin (1970) mukaan tarpeet muodostavat hierarkkisen järjestelmän, jossa ylimpiä ovat arvostuksen ja itsensä toteuttamisen tarpeet. Kouluruokailuhenkilöstön halu saada uutta tietoa, minkä odotettiin synnyttävän uusia oivalluksia, viestii arvostuksesta itseään ja työtään kohtaan. Itsensä kehittämisestä luotiin omatoiminen kannuste palkkakannusteen korvaamiseksi. Murtonen (2004, s. 77) muistuttaa, että joskus työtehtävät voivat olla motivaation lähteinä enemmän kuin työstä saadut ulkoiset palkkiot.

Aikuisten oppijoiden on havaittu olevan tavallisia opiskelijoita motivoituneimpia ja tottuneempia ajattelemaan oppimista. Heiltä saattaa puuttua itseluottamusta ja he ovat nuorempia opiskelijoita kriittisempiä omaan oppimiseensa (Lahn, 2001, s. 55). Mezirow (1981) näkee aikuisen oppimisen muutokseen johtavana uudistumisen prosessina, joka kytkeytyy aikuisen elämän taustalla vaikuttaviin elämän muutoksiin. TaRu-koulutukseen hakeutumisen vaikuttamina mainittiin esimerkiksi henkilökohtainen uudistumisen tarve ja uusien virikkeiden saaminen oman työnsä kehittämiseen.

Juutin ja Vuorelan (2002, s. 148) mukaan ihmistä ei voi ulkoapäin motivoida. Näin ollen kouluruokailuhenkilöstön käsityksissä motivaation lähteiksi voi tulkita oppimisprosessin kautta tulleen sisäisen motivaation kasvaminen, mitä on tukenut työyhteisön taholta saatu turvallinen ilmapiiri. Vaikka sisäinen motivaatio on tärkein oppimi-

sen liikkeelle saattava voima, työyhteisön kannustus ja tunnustus ovat ulkoisia motivaatiotekijöitä, jotka tukevat oppimista ja luovuutta. Luovuusinnossa kerrotaan työssä hehkumisesta myös kiireisimpinä aikoina. Jos tukea ei saa työyhteisöltä tai esimieheltä, motivaation koettiin heikkenevän ja innostuksen laantuvan. Beirsto ja Ruohotie (2003, ss. 133. 136) toteavat osuvasti, että esimiehen, joka ei itse ole edennyt omassa oppimisprosessissaan tai voimaantunut, on vaikea tukea henkilöstöä muutokseen tai kannustaa heitä oppimiseen ja sitä kautta voimaantumisprosessiin. Seuraavassa kertomuksessa kouluruokailuhenkilö on kokenut esimiehen vähättelyn suorastaan ‐vihan pistelynä+, josta auttoi toipumaan lähityöyhteisön hyvä henki ja vahva sisäinen motivaation tunne. Herää kysymys, voiko vähättelevä esimies lannistaa voimaantuneen työntekijän?

Työyhteisössäni kaikki eivät ole kiinnostuneita kouluttamaan itseään, varsinkaan, jos johto antaa ymmärtää, että siitä ei ole mitään hyötyä. (1d) Kerroin palaverissamme tästä meidän koulutuksestamme ja meidän tehtävistämme. Esimies alkoi ilkeillä ja vähätellä. Tarkoitukseni oli mennä syyslomalla oppimistehtäväannon mukaisesti naapurikunnan kouluun tutustumaan heidän toimintaansa. Kysyin esimieheltä lupaa ja samalla pyysin myös päästä päivän siivousaine- ja välinekoulutukseen, koska meillä oli toimittaja vaihtunut ja aineet olivat outoja. Olisin ollut sitten loppuviikon työpisteessäni tekemässä rästiin jääneitä töitä. En päässyt koulutukseen ja hän määräsi minut vanhainkodin keittiöön koko viikoksi. Siellä ei ollut mitään uutta opittavaa. Välillä pistää vihaksi, mutta oma voimaantumiseni auttoi kestämään tilanteen yli. Menin seuraavalla lomallani toiseen naapurikunnan kouluun päiväksi töihin. (3a)

Tilanteen hallinnantunnetta lisäävät havainnot ja kokemukset, jotka vakuuttavat ihmiselle itselleen, että hän voi omalla toiminnallaan vaikuttaa asioihin ja siihen, mitä hänelle tapahtuu (Keltikangas-Järvinen, 2001, s. 60). Turhautumista oli kokenut myös kouluruokailutyöntekijä, jolle työyhteisön tiimin johtaja ei antanut tilaa kertoa koulutuksessa opituista asioista. Tiimin johtajalla ei saattanut olla riittävästi tietoa kouluruokailutyöntekijän koulutuksesta tai hän saattoi olla itsekin kaavamaiseen kokouksenpitoon orientoitunut oman jännityksensä vanki. Vai kohtasiko kouluruokailutyöntekijä polullaan odottamattoman tilanteen, johon hän ei osannut varautua?

Pidin palaverin, jossa tarkoitus oli kertoa koulutuksestani. Olin pyytänyt, että palaveriin ei oteta muita asioita, jotta saisimme rauhassa keskustella oppimistani asioista. Tiimin vetäjä alkoi kuitenkin puhua muista asioista. En halunnut siinä julkisesti nolata häntä. Mutta kyllä se kaiveli

myöhään yöhön. Olisin ollut hyvässä fiiliksessä jatkamaan keskustelua, ehkä se siksi kaivelikin mieltäni. Sain omalta esimieheltäni seuraavana päivänä myönteistä palautetta, että olin kehittynyt ja esiintyminen oli luontevaa. Tuntuu hyvältä, kyllä se tästä. (8b)

Voimaantunut ihminen ei hevillä lannistu, vaikka ulkoiset olosuhteet eivät olisikaan suosiollisia. Tiedon lisääntyminen kasvattaa ammatillisuutta ja varmuutta. Adams (1991, s. 194, s. 208) tulkitsee voimaantumisen vahvaksi tulemiseksi, mikä luonnistuu sosiaalisen oikeudenmukaisuuden lähtökohdista. Kun esimies ei antanut lupaa lähteä opintomatkalle, asiaa ei jätetty silleen, vaan viriteltiin uusi yritys, mistä kerrotaan seuraavasti:

Olen huomannut arvostavani työtäni paljon enemmän kuin ennen, koska olen saanut vaikuttaa työhöni. Kun oppii uusia asioita, ja tulee se +itsi mikä fiilis+jää innostus päälle ja kova halu oppia lisää uutta. Silloin oppiminen ja kaikki muukin tuntuu helpommalta. En halua, että kaikki päätetään puolestani valmiiksi, vaan haluan itse miettiä ja ehdottaa uusia asioita kokeiltavaksi. Nautin työstäni. Jos jokin asia ei toimi, yritän olla valittamatta ja miettiä, miten kehitettäisiin sitä parempaan suuntaan. Vaikka meillä ei opettajien kanssa kovin läheiset välit olekaan, tulemme hyvin toimeen. Seuraavaksi rohkenen ehdottaa opettajien kanssa pidettävää palaveria, jossa keskusteltaisiin oppilaiden käyttäytymisen ohjaamisesta ruokailutilanteessa. Se tuntuu nyt olevan yksistään kouluruokailuhenkilöstön harteilla. Kun itse oppii ja voimaantuu, se fiilis välittyy koko työyhteisöön. (3d)

Myönteiset oppimiskokemukset kasvattivat opiskeluintoa. Esimiehen positiivisesta palautteesta muistettiin kertoa koko koulutusryhmälle. Myös mielipahaa aiheuttaneet kokemukset jaettiin. Csikszentmihalyin (1998) mukaan ihminen haluaa parantaa taitojaan jatkuvasti ja tärkein virtaustilan synnyttäjä on työ. Virtaustilaan pääseminen edellyttää, että hän voi työskennellä tärkeänä pitämässään tehtävässä ja hän tietää tavoitteet sekä saa palautetta. Virtaustila perustuu Otalan ja Ahosen (2005, ss. 129. 135) mukaan sisäiseen motivaatioon ja se tukee postmodernin yhteiskunnan tärkeintä kilpailutekijää . innovatiivisuutta.

Virtaukseen pääseminen viestii Golemanin (1995) mukaan tunneällystä. Virtauksen aikana tunteet ovat positiivisia ja täynnä energiaa, mikä auttaa oppimisessa ja suorituksissa. Tunneällyä tarvitaan myös kouluruokailuhenkilöstön päivittäisissä kohtaamisissa niin lasten ja nuorten kuin opettajienkin kanssa.

Kouluruokailuhenkilöstön omien käsitysten mukaan työn paljouskaan ei tunnu kuormittavalta, jos #iilis+on korkealla. Vain itseään voi muuttaa. Kun saa toteuttaa itseään, työ muuttuu mielekkääksi ja asioita ryhtyy katsomaan uudesta näkökulmasta.

Opin uudella tavalla näkemään muutokset mahdollisuutena. Se tarkoittaa työtäni sekä yksityiselämäni. Tässä koulutuksessa koin onnistuneeni muuttamaan itseäni ja käsityksiäni ja suhtautumaan asioihin uudella tavalla. Opin näkemään, mitkä mahdollisuudet ovat tarjolla ja kuinka tärkeä olen koulun kasvatustehtävässä. (8b)

Mielenkiinto työhön on lisääntynyt kun sain ottaa käyttöön käyttämättömiä lahjojani omassa työyhteisössä. Osaan käyttää muilta saamiani hyviä vinkkejä omalla työpaikallani. Olen järjestänyt ruokailutilat uudelleen. Nyt siellä on paljon viihtyisämpää kuin ennen. Oppilaiden käyttäytyminen on parantunut. Opettajien kanssa on enemmän kanssakäymistä kuin ennen, kun on opittu tuntemaan toisemme noissa palaverissa, joita olen pitänyt. Kun huomaan oppineeni, se innostaa hakemaan lisää uutta tietoa. Koulutus antoi rohkeutta ja vahvasti lupaan tehdä sellaisia asioita, mistä aikaisemmin olin vain salaa mielessäni haaveillut ja suunnitellut. (1f)

Meillä ei ollut kouluruokailusta mitään mainintaa koulun opetussuunnitelmassa. Tein suunnitelmaesityksen ja esittelin sen rehtorille. Hän oli hyvin yllättänyt ja kiitollinen, kun olin sen tehnyt. Nyt se on meillä käytössä. Olemme yhdessä opettajien kanssa siitä keskustelleet. Ihan kuin hitsautuisin tähän koulun kasvatukseen, kun olen ollut mukana opetussuunnitelman teossa. (8a)

Oman oppimisprosessin pohtiminen ja avaaminen, systeemiajattelu, kyky nähdä opittujen asioiden käytännön merkitys ja oman oppimistyylin tunnistaminen kuvaavat Mezirowin (1991, 1996) näkemystä aikuisesta oppijana, johon liittyy tarve ymmärtää omien kokemustensa merkitys ja niiden yhteys käytäntöön. TaRu-koulutuksessa pohdittiin käytännön esimerkkien avulla koulun arjen tilanteita. Jokainen sai tasapuolisesti puheenvuoroja sekä mahdollisuuksia harjoitella esiintymistä yleisön edessä esitellessään oppimistehtäviään. Kouluttaja johdatteli keskustelua ja syvensi oppisisällön tavoitteiden mukaisesti teoreettista tietoa. Kouluruokailuhenkilöstön ongelmanratkaisukyvyt pääsivät esille niin TaRu-lähijaksoilla kuin omassa koulu-yhteisössä oppimistehtävien esittelyn yhteydessä. Kouluruokailutilat alkoivat saada uutta merkitystä oppimisympäristönä, kun uusien opittujen asioiden myötä kyettiin itsenäisesti uudistamaan ankeita ruokailutiloja esteettisiksi koulura-

vintoloiksi. Kouluruokailuhenkilöstöä tuettiin koulutuksen ajan kriittiseen arviointiin ja luomaan tarkoituksenmukaisia uusia toimintatapoja oppimaansa soveltaen (Carr ja Kemmis, 1986, s. 165; Ojala, 2000, s. 118). Vaikka voimaantuminen on henkilökohtainen prosessi, siihen vaikuttavat toiset ihmiset, olosuhteet ja sosiaaliset rakenteet (Siitonen, 1999, ss. 117. 118).

Muutosagenttiuteen kasvamiseen tarvittiin omaa voimaantumista, mutta myös ympäristön tukea, josta erityisesti mainittiin esimiehen antama tuki ja arvostaminen.

Esimies pyysi henkilöstöpalavereissa kertomaan, mitä olin koulutuksessa oppinut. Sain työkaverit innostumaan asiaan. Olinkin itse jo tavallaan kouluttajan roolissa. Annoin tehtäviä, rakensin verkostoitumista, rohkaistuin itse ja rohkaisin työkavereitani omatoimisuuteen ja luovuuteen.

Arvostus ja uskottavuus ovat kasvaneet työyhteisössä. Minuun luotetaan, kysytään neuvoja ja minut pyydetään mukaan erilaisiin suunnitteluryhmiin. Pidän myös koulussa aamun avauksia. Ruokasalini somistan vuodenaikojen mukaan ja yleensä totean, että olen siitä asiasta aika tunnettu myös muissa kouluissa sekä ruokapalveluissa. (1f)

Kouluruokailuhenkilöstö kykeni käsitystensä mukaan uudella tavalla osallistumaan kouluyhteisön kasvatustyöhön sekä rohkaisemaan työkavereitaan osallistumaan koulun toimintaan. *Muutosagentti* näkyi heidän käsitystensä mukaan esimerkiksi kouluruokailuympäristön rakentamisessa oppimisympäristöksi ja osallistumisessa koulun toimintaan monella tavalla. Muutosagentteina kouluruokailuhenkilöstö nosti kouluruokailun imagoa markkinoimalla kouluruokaa kouluravintolassa sekä vieraillemalla oppitunneilla. Vanhempainilloissa järjestettiin kouluruokailua koskevia tuokioita. Monet rohkaistuivat lehdistön välityksellä kertomaan koulunsa kouluravintolan toiminnasta. Muutosagentit myös verkostoituivat oman ammattikuntansa sisällä sekä koulun ja ruokapalvelutoimialan erilaisissa suunnittelu- ja kehittämissuunnitelmissa.

5.1.3.3 Syttyä sitoutumisen valo

Turvalliseksi koetun opiskeluilmapiiirin mainittiin muovanneen alustan uuden oppimiselle. Siitosen (1999, s. 107) mukaan sitoutumisen vahvistumiseen ovat läheisesti yhteydessä kannustava ilmapiiri, arvostus, keskinäinen tuki ja yhdessä oppiminen.

Kiinnostuneena odotin, mitä seuraavalla kerralla opin ja oivallan. Tiedon janoni kasvoi, kun huomasin, että oppiminen tällaisilla uusilla ta-

voilla on hauskaa. Itsensä kehittäminen antaa uutta virtaa, paikalleen ei pidä jäädä. Tästä innostuneena ja uutta voimaa saaneena uskallan ryhtyä seuraavaan itseni kehittämishankkeeseen. Ammattikirjallisuuden lukeminen ainakin jäi päälle ja kirjaston polku entistä tutummaksi. (1f)

Myönteinen asennoituminen oppimiseen ja oman ammatillisen kasvun kautta aikaansaadut muutokset itsessä edistivät kouluruokailuhenkilöstön käsitysten mukaan *sitoutumista itsensä kehittämiseen*. Oman sisäisen äänen tunnistaminen, kuuntelu ja ajatusten ilmaisemisen kehittäminen sekä käytännön toiminnan reflektointi kertovat Siitosen (1999, s. 105) mukaan ammatillisen kasvun kehittymisestä. TaRu-koulutusryhmissä muodostui rakentava ja toistensa mielipiteitä arvostava oppimiskonteksti kollegiaalisessa hengessä. Sisäisen voimantunteen kasvu edesauttoi itsensä kehittämisen tarvetta, mikä innosti oppimaan lisää. Lisäksi kouluyhteisön taholta saatu arvostus sekä hyväksyntä vahvistivat heidän mielestään sitoutumista. Siitonen ja Robinson (2001, s. 68) muistuttavat, että mahdollisuuksien näkemiseen tarvitaan havahtumista.

Tämän koulutusprosessin myötä löysin itsestäni uusia ulottuvuuksia. Olen ruvennut ajattelemaan uudella tavalla, mitä tämä minun työni on. Minähän kuulun tähän systeemiin, en olekaan irrallinen keittiötyötä suorittava työntekijä, vaan olen lapsia varten koulussa. Kun minulle selvisi, että oppilashuolto kuuluu kaikille koulussa oleville aikuisille, aloin oikein miettimään asiaa. Mitä enemmän mietin, sitä enemmän aloin ottaa selvää asioista. Ja mitä enemmän otin selvää, sitä enemmän huomasin rohkaistuvani kysymään lisää. Odotin innolla seuraavia lähijaksoja, että taas pääsen oppimaan lisää ja vaihtamaan kuulumisia muiden opiskelijoiden kanssa. Sanotaan, että tieto lisää tuskaa. Minulla tieto lisäsi avaruutta ja tarvetta saada lisää tietoa. Huomasin omistautuvani tehtäviini niin opiskelussa kuin työssäni. (13e)

Sisäiset mallit (mental models) ohjaavat Sengen (1990, s. 8) mukaan toimintaa ja sitä, miten maailma nähdään. Ne ovat usein tiedostamattomia ja joskus rutiineiksi muodostuneita ajattelu- ja toimintatapoja. Kouluruokailuhenkilöstön käsitysten mukaan heidän sitoutumisellaan kouluyhteisön jäseneksi oli luonnollinen yhteys kouluruokailua koskevan osuuden suunnittelemisessa koulun opetussuunnitelmaan. Opetussuunnitelman laadinta avasi hyvän keskusteluareenan kouluruokailuhenkilöstön ja opetushenkilöstön välillä, mikä osaltaan auttoi yhteisten käsitysten ja yhteisen vision muodostumisessa (Senge, 1999, s. 9; Senge ym., 2000, s. 15).

Siitosen (1999) mukaan sitoutumisprosessi voi johtaa jopa uudistavaan ajatteluun ja toimintaan. Itsensä löytäminen uusien ajatusten ja koettelemattomien kykyjensä keskeltä oli monelle kouluruokailutyöntekijälle henkilökohtainen voitto. Omistautumisesta tehtäviinsä niin opiskelussa kuin työssäkin kuvattiin uudella tavalla ajatteluna ja myönteisenä suhtautumisena uuden oppimiseen sekä opitun tiedon jakamiseen koko työyhteisölle (Nonaka ja Takeuchi, 1995). Kouluruokailuhenkilöstön käsitysten mukaan oppimistehtävien tekemisessä tarvittavien tietojen hankkiminen turvallistehdät ottamaan selvää koulun toimintaan liittyvistä asioista. Koulutuksessa opittujen asioiden viemisellä koulu yhteisön tietoisuuteen kouluruokailuhenkilöstö sai mahdollisuuden osallistua yhteisiin tilaisuuksiin opetushenkilöstön kanssa. Koulun toimintaympäristön rutiineiksi muodostuneita reunaehtoja kyseenalaistettiin kriittisen reflektion avulla uutta tietoperustaa luoden ja uusia toimintamalleja rakentaen (Mezirow, 1995).

Vaikka luonteeseeni kuuluu melkoinen spontaanisuus, olen arastellut ideoideni viemistä sinne koulun puolelle. Tämän opiskeluprosessin aikana -aidat- ovat kaatuneet tai ainakin kallistuneet. Saimme hienoja ideoita, miten yhdistämme opiskelua ja ruokailua tulevaisuudessa. Päätimme esimerkiksi toteuttaa kasvispäivän ja kansainvälisyysviikon yhdessä. (13a) Olemme nykyään enemmän paikalla, kun oppilaat tulevat ruokailuun. Tervehdimme heitä ystävällisesti, samoin olemme viestineet asiaa koko henkilökunnalle. Olemme saaneet tämän kauniin tavon nyt kuulumaan jokapäiväiseen käyttäytymiseen. (13i)

Lasten ja nuorten terveellisyden ja turvallisuuden edistäminen koulu yhteisössä ja kouluruokailussa korostuu, kun monen lapsen kohdalla kouluruoka on ainut päivän lämmin ateria. Kauniisti esille laitettu ruoka malliannoksineen kertoo, että välitämme työstämme ja heistä. Kasvatustietoisuuteni ymmärryksen myötä olen alkanut ajattelemaan kasvatustalälhtöisesti tätä työtäni. Kasvattajuuttahan tämä on kaikki koko työ. Eihän meitä muuten tarvittaisikaan. (13a)

Kouluruokailuhenkilöstö osallistui entistä rohkeammin koulun teemojen ja juhlien suunnitteluun ja toteuttamiseen. Ruokailuun liittyviä teemoja, tietoja ja taitoja on luontevinta opettaa juuri ruokailun yhteydessä. Yhteisten juhlien järjestäminen on yksi koulu yhteisöä eheyttävä kanava. Upeiden ruokailukokonaisuuksien toteuttaminen vuotuisten juhlapyhien teemoilla, kansallista ja kansainvälistä ruokakulttuuria tunnetuksi tekemällä tai juhlistamalla tavallista koulun arkea ovat yhteistä hyvinvointia ja yhteiseen kasvatustehtävään sitoutumista lisääviä toimintatapoja. (Lintukangas ym., 2007.)

Opetuksen eheyttämisen tavoitteena on kokonaisuuksia rakentamalla tarkastella eri tiedonalojen näkökulmia korostaen yleisiä kasvatuksellisia ja koulutuksellisia päämääriä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2004) määritellyt aihekokonaisuudet ovat kasvatus- ja opetustyön keskeisiä painoalueita, joiden tavoitteet ja sisällöt sisältyvät useisiin oppiaineisiin. Aihekokonaisuuksien tulee näkyä koulun toimintakulttuurissa ja koulun yhteisissä tapahtumissa. Kouluruokailu toimii oivallisena risteysasemana ja kohtaamispaikkana koulun oppiaineiden ja tapahtumien toimintakentässä.

5.1.3.4 Tulla kasvattajaksi

Kasvatustietoisuus lisääntyi kerta kerralta yhteisten pohdintojen avulla. Koulun henkilöstö muodostuu moniammatillisista aikuisista ihmisistä, jotka kukin tavallaan vaikuttavat toisiinsa sekä lapsiin ja nuoriin koulupäivän aikana. Nurmi (1996, s. 10) määrittelee kasvatuksen olevan ihmisten toisiinsa vaikuttamista. Yhteisöllisyyttä, vastuullisuutta ja tasa-arvoisuutta henkivä kouluyhteisö voi kasvaa eri toimijoiden yhteistyössä ja vuorovaikutuksessa. Kasvattajuudessa ja kasvatuskumppanuudessa on tärkeä luoda hyvä keskusteluympäristö eri toimijoiden välillä (Kaskela ja Kekkonen, 2006).

Koulutuksen aikana opin, että kouluruokailu ei ole pelkkää ruokapalvelutyötä. Se on osa koulun kasvatustehtävää ja opetusta. En ole tullut aiemmin ajatelleeksi, että keittiöhenkilöstö toimii lasten ja nuorten kasvattajana ja aikuisen mallina. Kyllä tarvitaan koulutusta tämän asian ymmärtämiseen. Kasvattajuudesta johtuen työni arvostus on noussut itseni ja muiden silmissä. Muistutan siitä myös muita meidän keittiössä. (13e) Tähän asti olin ajatellut, että kasvattaminen on koulussa vain opettajien tehtävä. Nyt huomaan ajattelevani asioita aivan eri tavalla. (12a) Koulutuksen myötä asenteet koko kouluruokailuun ovat muuttuneet. Halu ohjata lapsia ja nuoria terveelliseen ravitsemukseen ja hyviin tapoihin on kasvanut. Kiinnitän enemmän huomiota myös omaan käyttäytymiseeni kouluruokailussa. Nyt ajattelen itseäni kasvattajana. (8a)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2004) mukaan koulun tehtävä on kasvattaa ja opettaa. Kouluruokailuhenkilöstö työskentelee kasvatusyhteisössä, jolloin *sitoutuminen opetussuunnitelmaan* kasvattajanäkökulmasta

on tärkeää. Kouluruokailuhenkilöstön kasvattajaksi tulemisella tarkoitetaan konkreettisesti keittiöstä ulos tulemista lasten ja nuorten keskelle, lähelle ja läsnä.

Mielestäni minun on nyt helpompaa suhtautua erilaisiin persooniin, kun ymmärrän paremmin, mistä mikäkin asia voi johtua. Noiden kasvatusoppaiden lukeminen on kasvattanut minua ja opettanut ajattelemaan. Olen saanut varmuutta asioihin. (13c)

Tunnen, että olen tärkeä, hyväksytty ja oikeutettu tasa-arvoisena kasvattajan tehtävissä, ja että se on otettu vastaan aidosti ja vakavasti meidän yhteisössä ja haluan tehdä sitä työtä hyvällä yhteistyöllä, en vahtimisella ja pakottamisella. (13a) Olemme roolimalleina samalla tavalla omille lapsillemme kuin oppilaille. Annamme sen hyvän esimerkin ja sen roolin, että he ymmärtävät, minkälaisen pitäisi olla hyvän aikuisen. Kasvatustavoitteet ovat yhteisiä kaikille koulussa oleville aikuisille. Perehtyessäni koulun opetussuunnitelmaan ja tehdessäni siihen kouluruokailua koskevaa osaa, pääsin sisälle tähän koulun kasvatustavoitteiden teorian kautta. Kun oppilaat ovat vuorollaan keittiöharjoittelussa, opetussuunnitelma on hyvä ohjeviitta, että ymmärtää kokonaisuuksia. (13b)

Otalan ja Ahosen (2005, s. 170) mukaan uuden osaamisen luominen on käytännön innovatiivisuutta. Kouluruokailuhenkilöstön kohdalla se tarkoittaa esimerkiksi kasvua kasvattajuuteen. Kasvatuksellisissa yhteisöissä ovat rikkautena erilaiset persoonallisuudet, jotka osaavat käytännön läheisesti kasvattaa ja opettaa. Persoonallisuudella voidaan syventää henkilökohtaisia näkemyksiä, kehittää kärsivällisyyttä ja suunnata energiaa todellisuuden objektiiviseen näkemiseen. Kouluruokailuhenkilöstö oppi käsityksensä mukaan ajattelemaan uudella käsitteellisellä tasolla käytännön työtä tehdessään (Senge, 1996; Senge ym., 2000). Kasvattajuuden uusi polku oli avautumassa koulun opetussuunnitelmatyön ollessa oivallisena koulu yhteisön systeemiin johdattamisen välineenä.

Uusikylän (2003, s. 173) mukaan vain kasvatuksella maailma voi muuttua paremmaksi. Kasvatustieteessä tutkitaan ihmisen kasvua ja opetusta. Sen pyrkimys tehokkaaseen kouluoppimiseen on selviö, mutta koulussa opitaan myös yhdessä elämistä, vastuuta yhteisöstä, perheestä ja maailmasta.

Koulutuksessa omaksumani kasvattajuustoimintatapa ja elinikäisen oppimaan oppimisen tärkeys on saanut tuulta purjeisiin myös muissa. Niiden myötä työhömmä tuli valtava muutosvallankumous. Minussa itässäni muuttui kaikki ja lähin työkaverini muuttui mukana. Hehkutim-

me työtovereillemme innostuneesti, kuinka tärkeitä lapset ja tietysti myös aikuiset ovat koulussa. (3c)

Rehtorimme pyysi kertomaan opettajien kokouksessa jokaisen lähijakson jälkeen, mitä olin oppinut. Me koko koulun väki olemme lasten takia työssä. Rehtorien ja opettajien tuki ja myötävaikutus mahdollistavat, että keittiöhenkilökunta on kasvatustehtävässä mukana. Yhteistyö on arvokasta. (3c)

Omien voimaantuneiden (Siitonen, 1999) purjeiden nostolla saatiin myös vauhtia samassa veneessä olevien matkaan. Innostus tarttui oppimisen ilossa. Siitonen ja Robinson (2001, s. 62) varoittavat kuitenkin, että toisen voimaannuttamiseen tähtäävät pyrkimykset saattavat lukkiuttaa avoimen dialogin ja siten haitata voimaantumisen orientaatiota. Mezirow (1981) näkee aikuisen muutokseen johtavassa oppimisessa uudistumisen prosessin, jossa kriittisen oman toiminnan reflektiivisen tarkastelun avulla voidaan uudistaa toimintakäytäntöjä. Kouluruokailuhenkilöstön kasvattajuuden kasvu eteni muutosagentiksi kasvamisena. Etsittiin, löydettiin ja ennakkoluulottomasti kehitettiin ratkaisuja, joilla pyrittiin saamaan muutosta koko koulu yhteisössä. Nähtiin ero uuden ja vanhan välillä. Uudessa kasvattajuuteen tulemisessa on kyse elämyksien ja kokemusten kaikkivoipaisuudesta (Heikkilä ja Heikkilä, 2001, s. 218).

Elinikäisen oppimisen peruskriteereitä ovat Markkulan ja Suurlan (1997, s. 23) mukaan vastuu omasta oppimisesta, oppiva asenne, intohimoinen suhtautuminen oppimiseen, näkemys elinikäisen oppimisen mahdollisuuksista sekä halu kehittää itseään niin henkilökohtaisella ja ammatillisella tasolla kuin yhteisön jäsenenä. Kouluruokailuhenkilöstön käsityksissä henkilökohtaista kasvattajuuden kasvua tuki koulu yhteisön myötävaikutus ja yhteistyö. Oltiin samassa veneessä, jota myötätuuli kuljetti.

5.2 TaRu-koulutuksen aikaansaamien muutosten ilmeneminen kouluyhteisössä

Toinen tutkimustehtävä, TaRu-koulutuksen aikaansaamien muutosten ilmeneminen kouluyhteisössä selvitettiin Miles ja Hubermanin (1994) sisällönanalyysimenetelmää soveltaen ja narratiivista tulkintaa käyttäen (Bruner, 1986; Lieblich ym., 1998).

5.2.1 Muutokset kouluruokailuhenkilöstön käsitysten mukaan

Kouluruokailuhenkilöstön käsitykset kouluyhteisössä näkyvistä muutoksista pelkistettiin pääteemoihin sisällönanalyysimenetelmää (Miles ja Huberman, 1994) soveltaen. Näiden teemojen kehyksissä avaan, peilaan ja tulkitseen narratiivista lähestymistapaa soveltaen kouluruokailuhenkilöstön ja rehtorien käsitysten taustalla olevia kokemuksia ja koettuja tapahtumia (Bruner, 1986).

Kouluyhteisössä ilmenevien muutosten pääteemoiksi muodostuivat *muutokset kouluruokailuympäristössä, muutokset kouluruokailuhenkilöstön ja opetushenkilöstön yhteistyössä, muutokset kouluruokailuhenkilöstön ja oppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa ja uusien toimintakäytäntöjen syntyminen*. Seuraavaksi selvitän näiden pääteemojen muodostumisen.

5.2.1.1 Muutokset kouluruokailuympäristössä

Seuraavalla sivulla olevassa taulukossa (taulukko 14) esitetään Miles ja Hubermania (1994) soveltaen pääteeman *kouluruokailuympäristössä*³⁵ *tapahtuneita muutoksia* muodostuminen.

³⁵ Kouluruokailuympäristön ymmärretään tässä yhteydessä sisältyvän oppimisympäristö käsitteeseen (vrt. Nuikkinen, 2005).

Taulukko 14. Kouluruokailuympäristössä tapahtuneita muutoksia kuvaavien alateemojen muodostuminen

Esimerkkejä alkupe- räisilmauksista	Pelkistäminen	Käsitteellistäminen
<p>- <i>Esittäydymme oppilaille lukuvuoden alkaessa. (13b)</i></p> <p>- <i>Ruokailemme oppilaiden kanssa yhdessä. (13i)</i></p> <p>- <i>Tet-harjoittelussa olevat yläkoulun oppilaat ruokailevat esikoululaisten kanssa samassa pöydässä. (9d)</i></p> <p>- <i>Markkinoimme rohkeamin kouluruokaa ja keskustelemme oppilaiden kanssa ruokailuun, käyttäytymiseen ja terveyteen liittyvistä asioista kouluravintolassa ja oppitunneilla vierailen. (8c)</i></p>	<p>Turvallisen ilmapiirin rakentaminen</p> <p>Vaikuttaminen oppilaiden asennoitumiseen käyttäytymiseen</p>	<p>Sosiaalinen kouluruokailuympäristö</p>
<p>- <i>Järjestimme kalusteet uudella tavalla. Uusimme palautusjärjestelmän ja rakensimme ruokasalin yleisilmeen uusiksi. (4d)</i></p> <p>- <i>Vastaan kouluruokailutilojen viihtyisyydestä. (12l)</i></p>	<p>Viihtyisä ja esteettinen kouluravintola</p>	<p>Fyysinen kouluruokailuympäristö</p>
<p>- <i>Ohjaamme oppilaita tarvittaessa tasavertaisesti opettajien kanssa. (3m)</i></p> <p>- <i>Laitamme lautasmallin pari kertaa viikossa ruokasaliin. (13e)</i></p>	<p>Ohjaaminen lasten ja nuorten kehitystaso huomioiden</p>	<p>Pedagoginen kouluruokailuympäristö</p>

Kouluruokailuhenkilöstön käsitysten mukaan näkyviä muutoksia saatiin aikaan *kouluruokailuympäristössä*, joka tässä yhteydessä ymmärretään Mannisen ja Pesosen (1997) näkemykseen nojautuen oppimisympäristöksi, paikaksi, tilaksi, yhteisöksi tai toimintakäytännöksi, joka edistää oppimista. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2004, 3.2) mukaan oppimisympäristöllä tarkoitetaan oppimiseen liittyvää fyysisen ympäristön, psyykkisten tekijöiden ja sosiaalisten suhteiden kokonaisuutta, jossa opiskelu ja oppiminen tapahtuvat. Nuikkinen (2005, s.

14) tarkastelee oppimisympäristöä neljän ulottuvuuden näkökulmasta, jotka ovat fyysinen, psyykinen, sosiaalinen ja pedagoginen ulottuvuus. Manninen, Burman, Koivunen, Kuittinen, Luukannel, Passi ja Särkkä (2007, s. 37) esittävät oppimisympäristön viiden näkökulman erityispiirteinä, jotka ovat fyysinen, sosiaalinen, tekninen, paikallinen ja didaktinen oppimisympäristö. He yhdistävät sosiaalisen ja psykologisen näkökulman toisiinsa samoin kuin Piispanen (2008), joka on väitöstutkimuksessaan lähestynyt oppimisympäristön osa-alueita kolmesta ulottuvuudesta. Piispanen (2008) tarkastelee psykologista ja sosiaalista oppimisympäristöä yhdessä ja fyysistä ja pedagogista omina ulottuvuuksina. Oppimisympäristön käsite on laaja ja monimerkityksinen ja ilmiönä moniulotteinen (Manninen ym., 2007, s. 27). Tarkastelen tässä työssä kouluruokailuympäristöä kolmesta oppimisympäristönäkökulmasta lähinnä Piispanen (2005) mallia soveltaen.

Sosiaalisen kouluruokailuympäristön vuorovaikutusta korostavassa näkökulmassa pohditaan kysymystä, minkälainen henkinen ja psykologinen ilmapiiri tukee oppimista (Manninen ym., 2007, s. 38). Ruokailu on sosiaalinen tapahtuma, jossa oppilas toimii sekä yksilönä että ryhmän jäsenenä. Kouluruokailuhenkilöstö on käsitystensä mukaan tullut oppilaiden keskelle ulos keittiöstä aiempaa enemmän. Koulun aloituspäivänä oppilaat kokoontuvat opettajiensa kanssa lukuvuoden alkajaisiksi kouluravintolaan, jossa henkilöstö esittäytyy oppilaille. Kouluruokailuhenkilöstön esittäytyminen ja heidän tutuksi tuleminen luovat turvallista oloa, kun oppilaat tietävät, kehen voi ruokailua koskevissa asioissa tarvittaessa ottaa yhteyttä. Oppilaille selvitetään kouluravintolan toimintaperiaatteet, erityisruokavalioiden saatavuus ja kerrataan kouluravintolassa käyttäytymisen ohjeistus. Kouluvuoden aloittaminen kouluravintolassa tyylikkäästi mehupaljan kohotuksella siihen liittyvine seremonioineen on oivallinen hyvän käyttäytymisen oppimistilanne. Hyvä käyttäytyminen lisää kaikkien yhteistä hyvää oloa. Seuraavalla sivulla olevassa kuvassa (kuva 1)³⁶ nostetaan malja uudelle lukuvuodelle, hyvälle yhteistyölle ja kaikkien kouluyhteisön ihmisten menestykselle.

³⁶ Tämän työn kuvissa olevilta henkilöiltä tai heidän huoltajiltaan on saatu lupa kuvien julkaisemiseen. Kuvat ovat kahdesta Etelä-Suomessa olevasta koulusta.



Kuva 1. Lukuvuoden aloitus maljan nostolla kouluravintolassa kouluemännän, oppilaiden ja opettajan kanssa

Pienten oppilaiden turvallisuuden tunnetta lisää aikuisten läheisyys ruokailun aikana. Tämän tutkimuksen mukaan joissakin kouluissa kouluruokailuhenkilöstö ruokaili yhdessä oppilaiden ja opettajien kanssa esimerkkiruokailijoina.³⁷ Pienissä kouluissa toimivan käytännön todettiin luonnistuvan helposti töiden organisoinnilla, mutta koulun koolla ei näyttänyt olevan merkitystä. Suurissa kouluissa kouluruokailuhenkilöstöä on yleensä lukumäärältään enemmän, joten heillä on käsitystensä mukaan mahdollisuus vuorotellen ruokailla oppilaiden kanssa.

Työelämään tutustumassa olevien oppilaiden ruokailu yhdessä koulun pienten oppilaiden kanssa on oivallinen esimerkki vertaisohjauksesta (Lintukangas 2007, s. 26). Eri-ikäisten oppilaiden ruokailua samaan aikaan pidettiin kouluruokailuhenkilöstön käsitysten mukaan lasten ja nuorten luonnollisen keskinäisen kanssakäymisen mahdollisuutena.

Hyvät tavat ja toisen ihmisen huomioon ottava käyttäytyminen ovat arvokkaita elämäntaitoja, joita jokainen tarvitsee. Ruokapöydässä keskustelemisen taitoa tarvitaan erilaisissa elämäntilanteissa. Kouluravintolassa ruokailijat voivat vaihtaa kuulumisia päivän tapahtumista ja luoda sosiaalisia kontakteja. Terveellinen ja turvalli-

³⁷ Kunnallinen yleinen virka- ja työehtosopimus 2007. 2009. Luku 6. 4§ mom.2. Viranhaltija ja työntekijä, joka esimiehen määräyksestä ruokailee oppilaiden kanssa yhdessä ohjaten ruokailua, jolloin aterialta ei peritä korvausta, mutta se on verotettava luontoisetu.

nen kouluruokailutilanne edellyttää hillittyä äänenkäyttöä ja rauhallista liikkumista kouluruokailutiloissa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2004) edellytettävän terveellisen ja turvallisen oppimisympäristön luomisessa tarvitaan koko kouluyhteisön yhteistyötä. Seuraavassa kuvassa (kuva 2) oppilaat ruokailevat rauhallisesti miellyttävässä ja viihtyisässä kouluruokailuympäristössä. Koulun musiikkiryhmän oppilaat esiintyvät ruokailun aikana varsinkin teemapäivien yhteydessä.



Kuva 2. Koululounaan aikana voi seurustella luontevasti päivän kuulumisista keskustellen

Fyysisen kouluruokailuympäristön perusasioilla tarkoitetaan tässä työssä esimerkiksi Björklidin (2005) fyysiselle oppimisympäristölle mainitsemat riittävä tila, valo, turvallisuus, akustiikka ja ilmastointi. Opetuslaissa (1998, 31 §) säädetyn *tarkoituksenmukaisen* kouluruokailun järjestäminen puolestaan edellyttää ratkaisuja, joissa jo ruokailuympäristöllä itsessään on oppimista edistävä vaikutus. Mitä enemmän viihtyisän ruokailuympäristön rakentamiseen panostetaan, sitä enemmän oppilaat oppivat pitämään tilat kunnossa (Lintukangas, 2007, s. 39). Fyysinen ympäristö vaikuttaa myös Nuikkisen (2005, s. 15) mukaan olennaisesti käyttäytymiseen ja viihtyvyyteen, mikä tuli myös tässä työssä esille tutkittavien käsityksissä. Opetuslaissa (PL, 29 §) säädetään myös, että oppilaalla on oikeus turvalliseen opiskeluympäris-

töön, mikä on otettava huomioon Mannisen (2007, s. 87) mukaan kouluruokailutilan suunnittelussa. Nuikkinen (2005, s. 15) toteaa kuitenkin, että oppimisympäristöjen yhtenäiselle arvioinnille ei ole yhtenäistä taustaa, koska lainsäädännöstä ja normeista puuttuvat kuvaukset ja niiden ominaisuuksien kriteerit.

Kouluruokailuhenkilöstön käsitysten mukaan kouluruokailutiloihin saatiin parannusta vähilläkin kustannuksilla esimerkiksi kalusteiden uudelleen sijoittelulla. Seuraavassa kuvassa (kuva 3) yläkoulun oppilaat ruokailevat viihtyisässä ja rauhallisessa kouluravintolassa. Kouluemäntä käy ruokailun aikana kyselemässä kuulumisia ja ohjaa tarvittaessa.



Kuva 3. Pöytien vaihteleva sijoittelu, sopiva valaistus, tekstiilit ja pöytäkoristeet lisäävät kouluruokailuhenkilöstön käsitysten mukaan viihtyisyyttä

Puurunkoiset kalusteet ja erilaiset tekstiilit pehmentävät kouluravintolan miljöötä ja toimivat äänenvaimentajina. Viihtyisässä, meluttomassa ja viipymiseen houkuttelevassa ruokailuympäristössä lapsi ja nuori oppii ymmärtämään ruokailun, ateriarhythmin ja yhdessäolon merkitystä ja tarkoitusta hyvinvointinsa edistäjänä (VRN, 2008). Kouluravintolamiljöö on kouluruokailuympäristön näkyvin ja konkreettisin ulottuvuus. Kouluravintolan somistaminen yhdessä oppilaiden kanssa koettiin kasvattaneen yhteisvastuuta tilojen siistinä pysymisessä. Esimerkiksi pöytäkoristeiden tai muiden esteettistä vaikutelmaa lisäävien esineiden vahingoittaminen on tämän tutkimuksen mukaan vähentynyt tai loppunut, kun ne ovat oppilaiden itsensä laittamia. Värien

sointuvuudella ja yksinkertaisellakin koristelulla voidaan luoda miellyttävä vaikutelma. Kouluravintolan nimellä voidaan kouluruokailuhenkilöstön käsitysten mukaan osaltaan nostaa kouluruokailun imagoa.

Kehittämiskohteenani oli ruokasalin viihtyisyys ja ruokasalille nimen antaminen. Järjestin asiakastytyväisyyskyselyn ja toteutin asiakaspalautusjärjestelmän. Annoimme ruokasalille nimen nimikilpailun tuloksena. (10a)

Yhteistyössä saimme kouluravintolasta viihtyisän tilan, jossa huokuu ajanmukaisuus ja rauhallinen tunnelma. Olemme huomanneet, että mitä paremmin ruokailuympäristö on laitettu, sen paremmin se säilyy siistinä. Oppilaat tulevat rauhallisesti ruokailemaan, kun meillä on sellainen tapa juurrutettu vuosien aikana. Tuolit laitetaan paikoilleen lähtiesään ja pöydät jäävät siisteiksi. Ei siitä enää tarvitse edes huomauttaa, kun isommat oppilaat kasvattavat pienempiä meidän mallin mukaan. Lukuvuoden alussa kohotamme yhteisen maljan sinetöimään meidän toimintatapamme. Luokka-aste kerrallaan oppilaat tulevat opettajien kanssa aamulla kouluravintolaan, jossa kerron, miten meillä toimitaan. Ohjaan oppilaita pöytien kattamisessa ja siivoamisessa. Tuli innostava olo, että tämän yhteisen tilan voin tehdä sellaiseksi, että siellä viihdytään. Hankimme yhdessä pöydille uudet liinat ja koristeet. Olemme hankkineet ihan uuden stailin työasuihin. Saimme ansaitusti paljon huomiota ja kehumista niistä. Yhteinen kehittämisen kulttuuri jatkuu. (13g)

Kouluruokailuhenkilöstö itse on osa kouluruokailuympäristöä. Henkilöstön ystävällisyys, huoliteltu olemus ja tyylikäs työpukeutuminen viestivät välittämisestä, osaamisesta ja luovat uskottavuutta. Kouluruokailuhenkilöstön keittiötyössä vaadittava työvaatetus perustuu suojavaatevaatimukseen.³⁸ Kokin vaatteet herättävät kouluruokailuhenkilöstön käsityksissä ammatillista arvostusta perinteisiä laitospöytävaatteita enemmän. Fyysisen kouluruokailuympäristön ulottuvuus on laaja ja merkittävä, mutta sen rakentamisen voi alkaa peiliin katsomalla. Kauniisti laitettuna fyysinen kouluruokailuympäristö, kouluravintola, mihin tässä yhteydessä katsotaan kuuluvan myös tarjoilupöydän esille laittaminen, opettaa mallin ja esimerkin avulla, miten ruokailutilat ja tarjoilupöydät voidaan rakentaa esteettistä vaikutelmaa luoden. Seuraavan sivun kuvassa (kuva 4) on kouluravintolan tarjoilupöytä, jossa leivät ja

³⁸ Terveysturvallisuuslaki 31§.

leipälevitteet ovat tyylikkäästi ja asianmukaisesti tarjolla. Kouluruokailuhenkilöstö koristelee tarjoilupöydän ylätasoa vuodenaikaan sopivilla koristeilla, teemoilla tai tietoisuuksilla.



Kuva 4. Arjen estetiikkaa tarjoilun esille laittamisessa

Ruokien kaunis tarjolle asettaminen viestii kouluruokailuhenkilöstön käsitysten mukaan ammattitaidosta sekä ruokailijoita arvostavasta suhtautumisesta. Leipälautasten päivittäinen käyttömahdollisuus tukee tapakasvatuksellista toimintaa. Tarjoamalla leivät liinalla vuoratuissa leipäkoreissa niiden pakkauslaatikoiden sijasta voidaan osaltaan viestiä ruoan kunnioittamisesta. Ruokien kauniilla asettelulla tarjotaan myös silmänruokaa ja elämyksiä (Lintukangas ym., 2007; VRN, 2008).

Pedagoginen oppimisympäristö käsittää Nuikkisen (2005, s. 14) mukaan ihmis- ja oppimiskäsitysten konkretisoitumisen ja pedagogisen ajattelun ilmenemisen työtapojen ja -menetelmien kautta. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2004) todetaan oppimisen tilannesidonnaisuuden merkitys ja kehoitetaan oppimisympäristön monipuoliseen tarkasteluun.

Ruokahetki on herkkä oppimistilanne, jossa oppilaat oppivat toisiltaan, mutta yhtälailla aikuisilta. Erityisesti pienet oppilaat ottavat mallia isommista. Ruokailun yhteydessä mallioppimisella on oppimismuotona suuri merkitys. Saman pöydän ääressä istuminen mahdollistaa luontevan keskustelun ja yhdessä olemisen. Aikuinen voi omalla käyttäytymisellään välittää oppilaille ruokaan liittyviä käyttäytymismalleja,

joita ovat esimerkiksi lautaselle itse otetun ruoan syöminen, monipuolisen aterian koostaminen, uusien makujen maistaminen ja positiivinen asennoituminen uutuuksiin. On myös tärkeää, että aikuinen ei huomauttele kokemistaan negatiivisista ruokaan liittyvistä asioista oppilaiden kuullen. (Lintukangas, 2007, s. 20; Palojoki, 2007, s. 141.)

Pedagogisen kouluruokailuympäristön tarkastelu liittyy lähinnä ravitsemus- ja ruokakasvatukseen, terveyskasvatukseen, tapakasvatukseen ja kestävän kehityksen kasvatukseen. Pedagogisessa kouluruokailuympäristössä yhdistyvät luonnollisella tavalla kasvatuksellinen ja ravitsemuksellinen ohjaus. Hyvin toimivassa kouluravintolassa voivat ruokailla eri-ikäiset ruokailijat yhtä aikaa tai porrastetusti. Pienetkin oppilaat osaavat ottaa tarjoilupöydästä täysipainoisesti koostetun kouluaterian, kun turvallinen aikuinen on läsnä ja ohjaa. Seuraavassa kuvassa (kuva 5) esikoululainen on itse koostanut tarjottimensa.



Kuva 5. Esikoululainen ateriatarjottimensa kanssa

Kouluaikeisen ruokailun tarkoituksena on edistää oppilaan hyvinvointia sekä tervettä kasvua ja kehitystä (VRN, 2008). Kouluissa tarjottavan ruoan ravintosisällön suunnittelun lähtökohtana ovat suomalaiset ravitsemussuositukset (VRN, 2005), joissa lautasmallin mukaan kootulla malliateriaalla ohjataan ruokailijoita koostamaan ravitsemuksellisesti täysipainoinen ateriakokonaisuus. Kouluruokailuhenkilöstö on käsitystensä mukaan mieltänyt malliaterian koostamisen ravitsemus- ja terveyskas-

vatuksen ohjaamisessa hyvänä työvälineenä. Aterian ravitsemuksellista ja visuaalista kokonaisuutta arvioitiin entistä aktiivisemmin malliannoksia rakentaessa tarkoitukseen kehitetyn kriteeristön³⁹ avulla tai ravintoainetiheyttä tarkkaillen. Esimerkiksi kriteeristön tiedotuskriteeri tarkoittaa malliannoksen laittamista vähintään kerran viikossa esille niin, että ruokailija näkee sen jo ruokailutilaan tullessaan (VRN, 2008). Kouluruokailuhenkilöstö on käsitystensä mukaan laittanut malliannoksen esille aiempaa useammin TaRu-koulutuksen seurauksena.

Palojoki (2007, s. 143) huomauttaa kouluruokailun arvokkaasta kasvatustoiminnasta kysyen kouluruokailuun liittyvien pedagogisten innovaatioiden luomisesta. Esimerkiksi joissakin ruotsalaisissa kouluissa on käytäntönä lounasoppitunti, jossa oppilasryhmä ruokailee opettajansa kanssa joustavasti opetuksen välillä. Pedagogisella lounaalla syödään rauhallisesti keskustellen opetukseen liittyvistä asioista tai muista ajankohtaisista tapahtumista.

Kouluruokailun kasvatuksellinen tavoite voidaan saavuttaa, kun ruokailuun varataan riittävästi aikaa, ruoka on hyvää ja ruokailutilanne on viihtyisä ja rauhallinen (VRN, 2008). Siihen tarvitaan myös aidosti sitoutunut ja välittävä kouluruokailuhenkilöstö toimimaan yhdessä opettajien ja muiden koulun aikuisten kanssa, mikä tuli esille myös tässä tutkimuksessa.

Varsinkin uuden ruokalajin markkinointi ja siitä kertominen on tärkeää. Palojoki (1998, s. 151) muistuttaa, että ruoanvalinta ja ruokaan liittyvät mielikuvat ovat toisiinsa kietoutuneina. Kouluruokailuhenkilöstö ymmärsi käsitystensä mukaan työnsä ravitsemuskasvattajana yhdessä opettajien, erityisesti kotitalousopettajien kanssa. Seuraavassa kuvassa (kuva 6) kouluemäntä seuraa oppilaiden kouluaterian koostamista ja esittelee ruokalistalla olevan uuden ruokalajin ja malliannoksen sisältöä.

³⁹ Suomen Sydänliiton opas suurkeittiöille (2006). Kriteereissä voidaan ruoan terveellisyyttä arvioida neljän mittarin avulla: peruskriteeri, rasvakriteeri, suolakriteeri ja tiedotuskriteeri.



Kuva 6. Suomalaisten ravitsemus- ja kouluruokailusuositusten (VRN, 2005, 2008) mukainen malliateriatarjotin on esillä noutopöydän alussa

Kouluruokailuhenkilöstö oppi käsitystensä mukaan näkemään uudella tavalla kouluruokailun kasvatuksellisen merkityksen pedagogisesta näkökulmasta, mitä he eivät mielestään ennen olleet käsitteellisellä tasolla ajatelleet. Tarjoilupöytien yleisilmeeseen saatiin pienelläkin muutoksella huomattavia parannuksia. Vaihtuvat kausikoristeet herättivät tämän tutkimuksen mukaan ruokailijoissa ihastusta. Ruokien esille laittoon kiinnitettiin aiempaa enemmän huomiota. Erilaiset kouluruokailuhenkilöstön järjestämät aiheeseen liittyvät tietoisuuskäytännöt kouluravintolan tiloissa herättivät kouluruokailuhenkilöstön käsitysten mukaan ansaittua huomiota.

Kouluissa tarjottavia salaattivaihtoehtoja monipuolistamalla ja niiden houkuttelevuutta lisäämällä on mahdollisuus tuoda hedelmät ja vihannekset osaksi jokapäiväistä ruokavaliota ja siten saada lisättyä lasten ja nuorten kasvisten käyttöä. Myös yksinkertaisilla muutoksilla kasvisten ja salaattien esillä laittamisessa voidaan vaikuttaa niiden kulutukseen. Salaattien tarjoaminen komponentteina on usean raaka-aineen sekoittamista parempi vaihtoehto (Raulio ym., 2007; Tikkanen, 2008). Seuraavassa kuvassa (kuva 7) havainnollistetaan ruokien esille laittamista tarjoilupöytään.



Kuva 7. Houkuttelevuus ja toimiva käytäntö voidaan yhdistää ruokien tarjolle laittamisessa

Vastuu ympäristöstä, hyvinvoinnista ja kestävästä tulevaisuudesta (Opetushallitus, 2004) sisältää oppimistavoitteen oman kulutuksensa arvioimisesta ja arkikäytäntöjensä vaikutuksista elinympäristöön ja hyvinvointiinsa. Kouluruokailutoiminnassa kestävä kulutuksen linja ulottuu elintarvikkeiden osalta tuotteiden koko elinkaareen, jossa tarkastellaan esimerkiksi tuotteiden valmistusta, pakkausta, käytön aikaista energiankulutusta sekä jätehuoltoa.

Kestävä kulutuksen ja kehityksen kasvatus on tekoja koulun arjessa, jossa kouluruokailu ja kouluruokailuhenkilöstö itse voi käsitystensä mukaan vaikuttaa jokaisena päivänä.

5.2.1.2 Kouluruokailuhenkilöstön ja opetushenkilöstön yhteistyön lisääntyminen

Taulukossa 15 esitetään pääteeman *kouluruokailuhenkilöstön ja opetushenkilöstön välisen yhteistyön lisääntyminen* muodostuminen kouluruokailuhenkilöstön arvioimina Miles ja Hubermania (1994) soveltaen.

Taulukko 15. Kouluruokailu- ja opetushenkilöstön yhteistyön lisääntymistä kuvaavien alateemojen muodostuminen

Esimerkkejä alkuperäisilmauksista	Pelkistäminen	Käsitteellistäminen
-TaRu-koulutuksen aikana löytyi yhteinen kieli. (1a) - Rehtori on pyytänyt minua kertomaan koulutuksessa olleista asioista myös opettajille. (3b)	Ymmärretyksi tuleminen	Kommunikointitaitojen lisääntyminen
- Teemapäivien suunnittelu ja toteuttaminen yhdessä koko koulun kanssa on lisääntynyt. (6h) - Yhteistyö kaikkien opettajien kanssa on lisääntynyt opetus-suunnitelmatyön kautta. (10c)	Yhteiset tavoitteet	Kouluruokailun liittämisen koulun teemoihin
- Yhteistyö, luottamus ja kaikkien työn arvostus on lisääntynyt koulutuksen myötä. (1k) -Ei enää puhuta opettajat ja muu henkilökunta. (9j)	Tasavertainen koulun aikuishenkilöstö	Yhteisöllisyyden kasvu

Kouluruokailuhenkilöstön käsityksissä yhteistyö opetushenkilöstön ja kouluruokailuhenkilöstön välillä lisääntyi TaRu-koulutuksen seurauksena. Oppimistehtävien tekemisen ja niiden esittämisen avulla he löysivät opetushenkilöstön kanssa yhteisen kielen. *Kommunikointitaidoilla* tarkoitetaan kouluruokailuhenkilöstön kykyä toimia tehokkaasti eri henkilöiden ja ryhmien kanssa niin, että he pystyvät keräämään, integroimaan ja jakamaan tietoa sen eri muodoissa (Ruohotie, 2000, s. 41). Kouluruokailutyössä on asiakaspalveluun rinnastettavia vuorovaikutustilanteita, joissa kouluyhteisön eri toimijat kohtaavat päivittäin. Suullisen ja kirjallisen viestintätaidon, rohkaistumisen ja yhteisten kasvatustavoitteiden selkiytymisen myötä kouluruokailuhenkilöstö kykeni oman arvionsa mukaan entistä luontevammin kommunikoidaan kouluyhteisön jäsenten kanssa. TaRu-lähijaksoilla harjoiteltiin kuuntelun taitoa osana viestintätaitojen opiskelua erilaisten rooliharjoitusten avulla. Kouluruokailuhenkilöstön moniulotteinen työnkuva eri yhteistyökumppaneiden kanssa vaatii hyviä kommunikointi- ja ymmärretyksi tulemisen taitoja, mistä kerrotaan seuraavassa kertomuksessa.

Pohdimme asioita saman pöydän ympärillä koulun koko henkilökunnan kanssa. (8c) Koulun rehtorin tavoitteena on saada henkilökunta yhteistyöhön. Kun ruokapalvelu yhdistyi omaksi hallintokunnaksi, kaikki asiat piti hoitaa ruokapalvelupäällikön kautta. Nyt kuitenkin jossakin vaiheessa tilanne palautui, ja nyt asiat hoidetaan talon sisällä rehtorin kautta. Kun toimitaan samassa talossa, on tärkeää, että yhteistyö toimii. Opettajilla on ollut epäselvyyttä keittiöväen odotuksista ruokailun ohjauksesta ja keittiöväki on ollut uutispimennossa talon tapahtumista. Saman pöydän ääressä näihinkin asioihin saatiin selvyyttä. Minua kuunneltiin, uskomaton tunne. Ehdotukseni saivat myönteistä palautetta ja niitä myös toteutetaan. Tuli tunne, että olin rakentamassa jotakin hyvää ja tarpeellista ja hyvässä yhteishengessä saamassa koulun väkeä yhtenäisemmäksi. Työyhteisöni mielestä TaRu-koulutus on tukenut työyhteisömme kehittämistä. Yhteistyö koko koulun kanssa on lisääntynyt. Matka keittiöstä opettajien huoneeseen on lyhentynyt ja opettajat ovat entistä aktiivisemmin yhteydessä keittiöön. (7a)

Kertoessaan koulu yhteisössä koulutuksessa opituista asioista jaettiin tietoa sovellettavaksi koulu yhteisön muiden jäsenten käyttöön (Nonaka ja Takeuchi, 1995). Koulu ruokailuhenkilöstö oli käsitystensä mukaan löytänyt omat voimavaransa (Siitonen 1999) ja he kykenivät tuomaan uutta tietoa oppimaan oppimisensa myötä myös työ yhteisönsä jäsenille ja opetushenkilöstölle (Argyris ja Schön, 1978; Carr ja Kemmis, 1986).

Kouluruokailu oli mukana erilaisissa *koulun teemoissa* ja yksittäisten oppiaineiden kanssa tehtävissä projekteissa. Koulujen teemapäiviä suunniteltiin yhteistyössä koulun opettajien ja oppilaiden kanssa. Erityisesti kotitalous-, kuvataide-, liikunta- ja terveystieto osattiin yhdistää kouluruokailuun, kun henkilöstön kanssa opittiin kommunikoidaan luontevasti.

Kouluruokailuhenkilöstö sitoutui käsitystensä mukaan uudella tavalla koulun yhteisten kasvatuksellisten tavoitteiden mukaiseen toimintaan ja opetushenkilöstön kanssa tehtävään yhteistyöhön kouluruokailua koskevan opetussuunnitelman laatimisen yhteydessä, mikä edisti *yhteisöllisyyden kasvua*. Ravitsemus-, tapa-, turvallisuus-, työ- ja yhteisökasvatuksen yhteistyö lähti käyntiin yhteisiä tavoitteita määriteltäessä. Ruokailutilanteissa uskallettiin entistä varmemmin puuttua ja neuvoa ruokailutapahtumassa. Kouluruokailuhenkilöstön käsityksissä muuttui aiempi olettamus ohjaamisen kuulumisesta vain opettajien tehtäväksi.

Meillä on luottamukselliset suhteet niin opettajiin kuin näihin meidän oppilaisiin. Meidän rehtorilla on siihen keskeinen merkitys, että meillä on ruokailua arvostava ilmapiiri. Se on vaikuttanut myös meidän uusiin nuoriin opettajiin. Olen antanut opettajille tietoa kaikista ruokailuun, ravitsemukseen ja uusiin tuotteisiin liittyvistä asioista. (1g)

Nyt koko koulun henkilökunta ovat samanarvoisia kasvattajia. Jokaisen kuuluu neuvoa, ohjata ja opastaa oppilaita siinä, missä opettajienkin. Uskallan puuttua hankaliinkin tilanteisiin. Terveellisen lautasannoksen kokoamiseen tarvitaan edelleenkin ohjausta ja hyvien käytösten ohjaus on jokapäiväistä toimintaa. (13f)

Yhteistyö opettajien ja etenkin rehtorin kanssa lisääntyi kouluruokailuhenkilöstön arvioimina TaRu-koulutuksen seurauksena, kun oppimistehtäviä käsiteltiin henkilöstökokouksissa. Kouluissa syntyi heidän käsitystensä mukaan yhteisöllistä yhteistyötä, joka kasvoi heidän käsitystensä mukaan myös osaamisen yhteisölliseksi toiminnaksi (Wenger, 1998). Hänen mukaansa osaamisen yhteisöissä (communities of practice) kyetään toimimaan tilanteiden mukaisesti joustavasti ja käytännöllisesti.

5.2.1.3 Kouluruokailuhenkilöstön ja oppilaiden vuorovaikutteinen lähentyminen

Seuraavassa taulukossa (taulukko 16) esitetään pääteeman *kouluruokailuhenkilöstön ja oppilaiden välisen vuorovaikutuksen lähentyminen* muodostuminen Miles ja Hubermania (1994) soveltaen.

Taulukko 16. Kouluruokailuhenkilöstön ja oppilaiden välisen vuorovaikutuksen lähentyminen alateemojen muodostuminen

Esimerkkejä alkuperäisilmauksista	Pelkistäminen	Käsitteellistäminen
<p>- <i>Yhteistyö ja luonnollinen kanssakäyminen oppilaiden kanssa on lisääntynyt (12h)</i></p> <p>- <i>Oppilaiden kanssa on sovittu, että lippalakkeja eikä päällysvaatteita pidetä kouluravintolassa ja siitä pidetään kiinni (3c)</i></p>	<p>Luonnollinen kanssakäyminen</p>	<p>Toimintatavoista sopiminen</p>
<p>- <i>Ruokaraati, jossa on opettajia, oppilaita ja kouluruokailuhenkilöstö koontuu säännöllisesti ja siinä pöydän ympärillä pohditaan yhteisiä asioita. (10n)</i></p>	<p>Toimijoiden kohtaaminen</p> <p>Avoin tiedonkulku</p>	<p>Monisuuntainen tiedonkulku</p>
<p>- <i>Oppilaat ottavat kontakteja päivittäin. Vähintäänkin he kiittävät ruoasta. (13c)</i></p> <p>- <i>Tet-harjoittelussa oppilaiden kanssa jutellaan kaikenlaisista asioista. Moni tulee päivittäinkin kertomaan mieltä askarruttavista asioista. (3e)</i></p> <p>- <i>Olen ottanut paikkani kouluyhteisössä kasvattajana. (11d)</i></p> <p>- <i>Oppilaat ovat kanssani kattamassa pöytiä, laittamassa välipalatarjoiluja ja kokouskahveja. (1o)</i></p> <p>- <i>Kotitaloustuntien oppeja sovelletaan kouluravintolassa. (10a)</i></p> <p>- <i>Maahanmuuttajaoppilaat kyselevät ruoasta, osaan venäjää ja englantia ja minusta on kiva puhua heidän kanssaan. (14c)</i></p>	<p>Oppilaan kuuleminen, dialogi</p> <p>Luottamus</p> <p>Tasavertaisesti kasvattaja ja aikuinen</p>	<p>Kasvatusyhteistyön syventyminen</p>

Kouluruokailussa noudatettavista *toimintatavoista* kyettiin sopimaan kanssakäymisen lisääntymisen myötä. Kouluruokailuhenkilöstön käsityksissä TaRu-koulutus antoi virikkeitä ja lisäsi rohkeutta yhteistyöhön oppilaiden kanssa. Heidän käsityksissään oman käyttäytymisen muutos sai aikaan muutoksen myös oppilaiden käyttäytymisessä. Kun oppilaiden kanssa tehdään yhteistyötä, ruokailusta saadaan heidän odotuksiaan ja toiveitaan vastaava oppimistilanne (Lintukangas, 2007, s. 36; Tikkanen, 2008, s. 8).

Kouluruokailuhenkilöstön oman toiminnan muutosten vaikutukset näkyvät heidän omasta mielestään koulu yhteisössä vastuullisuuden lisääntymisenä. Aito välittäminen ja puheeksi ottaminen pienissäkin häiriötilanteissa vähensivät seuraavien ongelmien ilmestymistä. Yhtenä esimerkkinä vastuullisuutta osittavasta käyttäytymisestä ja asennoitumisesta voidaan pitää kouluravintolan eteisaulassa olevan vanhan pulpetin koskemattomuutta. Pulpetti on säilynyt mustepulloineen ja aapisineen vahingoittumattomana jo vuosikymmenen ajan, vaikka päivittäin sen vierestä kulkee kouluravintolaan noin 250 eri-ikäistä ruokailijaa. (kuva 8.)



Kuva 8. Vanhalla pulpetilla oleva kattaus kouluravintolan oven vieressä kertoo entisajan kouluruokailusta

Kouluruokailuhenkilöstön käsitysten mukaan oppilaat käyttäytyvät rauhallisesti jo ruokailuun tullessaan, kun yhdessä sovituista koulu yhteisön toimintatavoista pidetään kiinni. Ruokailuaikoja porrastamalla heidän käsitystensä mukaan voidaan vä-

hentää jonojen syntymistä ja ruuhkan aiheuttamaa häiriökäyttäytymistä kouluravintolassa. Kouluruokailuhenkilöstön käsitystensä mukaan kouluyhteisössä voidaan vaikuttaa lasten ja nuorten käyttäytymiseen aikuisten hyvällä käyttäytymisellä ja esimerkillä.

Kouluun tutustumispäivä on aina mielenkiintoinen. Pienet esikoululaiset tulevat ensimmäistä kertaa kouluun ja ruokasaliin tutustumaan. On paljon uusia kasvoja, uusia paikkoja. Monen mielestä koulu tuntuu tosi isolta ja sokkeloiselta. Kerromme esikoululaiselle tutustumispäivässä ruokailusta yleisesti, ei mitään sääntöjä ja ohjeita, koska jännitys on tunteista vallitseva. Annamme ohjeita ja opastusta lisää sitten kun esi-koulu alkaa syksyllä.

Annoimme oppilaille tehtäväksi oppia kuorimaan perunan jouluun mennessä. Pienistä oppilaista on hienoa, kun sai kotiläksyn ruokailusta. Vanhempia oppilaita opastaessa on oltava asiallinen ja johdonmukainen. Ruokailutilanteessa ohjaamme maistamaan kaikkia ruokia ja kerromme monipuolisen ravinnon merkityksestä ja ruokaperinteistä. Nuoret tytöt ovat ehkä poikia nirsompia ja heillä saattaa olla käsitys, että ruoka lihottaa ja kouluruokaa ei tarvitse syödä. (13i)

Pienillä oppilaille annetuilla +kotiläksyillä+ kouluruokailuhenkilöstö osasi nerokkaasti yhdistää kouluruokailun koulun oppimistavoitteisiin. Kyettiin näkemään kokonaisuudet ja niihin sisältyvien asioiden väliset suhteet (Senge, 1990; Senge ym., 2000). Kouluruokailuhenkilöstön antamat kotitehtävät yhdistävät kouluruokailun opetukseen luonnollisella tavalla oppilaan koulutaipaleen alkuvaiheessa.

Kouluruokailu ja opetus voidaan kytkeä paikalliseen ruoka- ja tapakulttuuriin, jolloin siihen yhdistyvät perinne, nykyisyys ja tulevaisuus. Kansainvälistyminen ja monikulttuurisuus edellyttävät ruoka- ja ruokailukulttuurien laajaa tuntemusta. Kouluruokailun yhteydessä on oivallinen tilaisuus tutustua eri maiden ruokakulttuureihin. (Lintukangas, 2007, s. 28.) Turvallisessa ja suotuisassa ilmapiirissä nirsojenkin oppilaiden ohjaamiselle on luotavissa onnistumisen edellytykset. Palojoki (2003, s. 141) muistuttaa eri lähteiden kautta saatavista ravitsemuksen ja ruokakäyttäytymisen roolimalleista, mihin myös kouluruokailu kuuluu.

Viestintä ja *monisuuntainen tiedonkulku* toimivat luontevasti puolin ja toisin ruokaraadin kokouksissa, joissa kasvokkain yhteisen pöydän ääressä pohdittiin kouluruokailuun liittyviä asioita.

Järjestimme ruokaraadin koolle. Siinä on oppilaita, opettajia ja kouluruokailuhenkilöstöä. Käsittelemme ruokailuun liittyviä asioita ja toiveita

puolin ja toisin. Olemme kokeneet tämän hyväksi yhdyssiteeksi keittiön, oppilaiden ja opettajien välillä. Otamme puheeksi ruokaraadin kokouksissa myös muita yhteisiä asioita, etenekin sellaisia, joita näemme tässä päivän mittaan oppilaiden keskuudessa. (8b)

Pienten koulujen ruokailutilanteista voi muodostua luonnostaankin kodikkaita turvallista ilmapiiriä viestiviä päivän virkistyshetkiä. Koulun koko ei ole ratkaiseva asia vaan yhteinen tahto (Lintukangas, 2007, s. 28). Päivittäisistä kouluruokailutilanteista on mahdollista rakentaa sosiaalinen toisistaan välittämisen foorumi, kun siihen sitoutetaan koulun henkilöstö ja oppilaat heti lukuvuoden alussa. Ellonen (2008, s. 96) on havainnut tutkimuksessaan, että panostamalla koulun sosiaaliseen ilmapiiriin voidaan ennalta ehkäistä nuorten pahoinvoinnin oireita.

Olemme esimerkkinä oppilaille omalla käyttäytymisellämme ja odotamme sitä myös työtovereiltamme. Arvostamme omaa ammattitaitoamme ja haluamme kehittyä siinä. Näytämme oppilaille, että arvostamme heitä sekä omaa työtämme. Suhtaudumme oppilaisiin ystävällisesti ja autamme sekä neuvomme tarvittaessa muutenkin kuin ruokailun yhteydessä. (13f)

Ruokailemme vuorotellen oppilaiden kanssa, että he näkevät meidät muutenkin, kuin keittiössä tai pöytiä täyttämässä. (13i) Teemme kouluruokailutyössänini erilaisten harjoittelijoiden ja työelämästä syrjäytyneiden kanssa merkittävää opetustyötä, josta olemme saaneet hyvin kannustavaa palautetta niin nuorten kotoa kuin työpalvelukeskuksen taholta. Se, jos mikä antaa potkua jatkaa ja yrittää edelleen. On hienoa, että voimme olla antamassa oppia ja mahdollisuuksia heille, jotka tarvitsevat erityisohjaamista.

Erityisruokavalioita tarvitseville annamme opastusta ja huolehdimme, että jokainen saa juuri hänelle tarkoitetun kouluaterian turvallisesti. Pienille oppilaille on tärkeää, että aikuinen varmistaa hänelle kuuluvan ruoka-annoksen, vaikka opettajahan siinä pitäisi olla läsnä. Kun tunnemme oppilaat, tiedämme, kuka mitäkin tarvitsee. Se luo turvallisuutta. (1f)

Keväällä kouluun tutustumispäivä ja syksyllä koulun alkamispäivä ovat kaikinpuolin jännittäviä niin pienille kuin isommillekin oppilaille. Oman jännityksensä pienelle oppilaalle aiheuttaa ruokailu uudessa ympäristössä tai ennestään tuntemattoman ruokalajin maistaminen. Ensimmäisenä koulupäivänä ruokalistalla on hyvä olla yleisesti

tunnettu ja siten turvallisuutta antava ruoka. Kouluruokailun ensivaikutelman voi tehdä vain kerran.

Turvallisella aikuisella on suuren koulun sokkeloissa pienelle lapselle mittava merkitys. Yläkoululaisellekin aloitus uudessa ehkä aiempaa suuremmassa koulussa on jännittävä. Löytyvätkö luokat, oikeat ryhmät ja keitä ovat uudet kaverit. Koulun aloituspäivänä on tärkeää, että ruokailusta järjestetään mahdollisimman miellyttävä ja turvallinen tilanne. Turvallisuutta viestivässä ilmapiirissä ja luottamusta herättävässä vuorovaikutuksessa luodaan edellytykset oppimista edistävälle yhteistyölle (Manninen ym., 2007, 38. 39.) Nuikkinen (2009, s. 253) toteaa väitöstutkimuksessaan, että säännönmukaisuus ja sama ruokien esille laittamisen järjestys noutopöydässä luovat turvallisuutta. Tämä on tärkeä huomioida kouluravintolan henkilöstön vaihtuessa ja sijaishenkilöstön työhön perehdyttämisessä.

Kouluruokailuhenkilöstön vastuullinen toiminta ulottui kouluruokailutilojen ulkopuolelle niin koulun sisällä kuin koulun ulkopuoliseen ympäristöön. Tällä voitiin osoittaa oppilaille, että koulun tuttu henkilö näkee, kuulee ja välittää muuallakin, kuin koulun tiloissa ollessaan.

Nyt puutumme heti kiusaamisiin ja nujakoiteihin niin koulun sisällä kuin pihallakin. Työmatkalla huomasin, että yhtä meidän koulun poikaa tönittiin kadulla. Menin väliin selvittämään tilannetta. Sitten soitin vielä rehtorille asiasta. Seuraavana päivänä keskustelimme rehtorin ja näiden asiaomaisten kanssa. Pojat ovat mukavissa väleissä kanssani ja näyttävät olevan myös keskenään. (7c)

Kasvatusyhteistyön koettiin syventyneen oppimisen, voimaantumisen ja sitoutumisen prosessissa. Kouluruokailuhenkilöstön käsityksissä oppilaiden kanssa tultiin toimeen entistä paremmin, kun heitä opittiin ymmärtämään paremmin. Niin metsä vastaa, kuin sinne huudetaan.

5.2.1.4 Uusien toimintakäytäntöjen syntyminen

Toimintatutkimuksen keskeinen tavoite, toiminnan kehittäminen ja *uusien toimintakäytäntöjen* syntyminen (Carr ja Kemmis, 1986; Kiviniemi, 1999) viitoitti tutkimuksen kulkua. Seuraavassa taulukossa (taulukko 17) esitetään kouluyhteisön *uusien toimintakäytäntöjen* alateemojen muodostuminen.

Taulukko 17. Uusia toimintakäytäntöjä kuvaavien alateemojen muodostuminen

Esimerkkejä alkuperäisilmauksista	Pelkistäminen	Käsitteellistäminen
- Iltapäivän välipalakahvilassa on tarjolla terveellisiä tuotteita. (9d) - Oppilaita on mukana ruokalista-suunnittelussa ja kouluruokailun järjestelyissä. (3f)	Kehittäminen Osallistaminen	Innovatiivisuus
- Kouluruokailun palvelukuvauksessa on nyt kasvatuskriteeri. (13d) - Koulun opetussuunnitelmassa on kouluruokailua koskeva osa päivitettyinä. (7c)	Palvelukuvaus Opetussuunnitelma	Toimintaa ohjaavat sopimukset kouluuyhteisön sisällä
- Käymme toistemme työpisteissä eri kouluissa tutustumassa ja oppimassa työkavereilta uusia ideoita.(10a)	Uuden tiedon jakaminen ja soveltaminen	Verkostoituminen
- Kouluruokailuhenkilöstö ohjaa oppilaita. (13a) - Kouluemäntä on oppilashuoltoryhmässä tasavertaisena jäsenenä.(1c) - Kouluruokailu on kiinteässä yhteistyössä terveydenhoitajan ja koululääkärin kanssa. (6p) - Koulusihteeri ohjaa tarvittaessa oppilaiden käyttäytymistä. (3d) - Oppilaat ovat koulun keittiössä ja kouluravintolassa sekä siistijöiden ja kiinteistönhoitajan kanssa vuorollaan harjoittelussa. (2h)	Koko kouluuyhteisö toimii yhteisten kasvatustavoitteiden mukaisesti	Kasvatustoiminnan laajentuminen

Kouluuyhteisöissä oli alkanut uudenlainen keskusteluyhteyksien ja toimintatapojen käyttö, missä kouluruokailuhenkilöstö oli mielestään tasavertaisina aikuisina ja kasvattajina mukana. Engeström (2004, s. 118) käyttää tietoisista aloitteista ylittää käsitteellisen rajat käsitettä *innovaatio*, joka onnistuu, kun uudenlainen malli saa ryhmän tuen. Kouluruokailuhenkilöstön käsitysten mukaan uudenlaiset ratkaisut näkyivät luovina ja innovatiivisina tekoina esimerkiksi kouluravintolan sisustuksen uudistamisessa. Kouluravintolan yleisilmettä ja viihtyisyyttä parannettiin hankkimalla pöytäliinat, uudet astiat ja viherkasvit. Kalusteiden uudelleen sijoittelulla saatiin kouluravintolan tilaratkaisuihin erilainen vaikutelma. Hyvin toimivilla kouluruokailun järjestelyillä ja omaleimaisilla kouluravintoloilla voidaan nostaa koko kouluruokailun

arvostusta. Tarkoituksenmukainen kouluruokailun ja -ympäristön järjestäminen edistää jo sinällään oppimista (Lintukangas, 2007, s. 39).

Houkutteleva kouluravintola kertoo henkilöstönsä luovuudesta, sykkii lämpöä ja elämää kaiken aikaa. Luovuus näkyy omaperäisinä pöytäkoristeiden sommitteluina ja yhtälailla oppilaiden lempeänä ohjaamisena. Uusikylä (2003, s. 208) näkee luovuuden toisaalta jokaisen ihmisen mahdollisuutena itsensä toteuttamiseen ja toisaalta erityislahjakkuuksien huipputasona. Ojala ja Ahonen (2003, s. 120) muistuttavat, että luovuuteen ei voi käskeä, voi vain luoda olosuhteet, joissa ihmiset uskaltautuvat olla luovia. Heidän mukaansa uuden osaamisen luominen on käytännön innovatiivisuutta. Kouluruokailuhenkilöstön työ on haasteellista ja luovuutta ruokkivaa monessa suhteessa.

TaRu-koulutusprosessin aikana jokaisen tehtäviin kuului omaa työ- tai kouluyhteisöä koskevan kehittämishankkeen tai toimenpiteen suunnittelu ja toteuttaminen. Töiden laajuus ja kesto vaihteli kertaluonteisista toimenpiteistä koko koulutusprosessin ajan kestäviin hankkeisiin. Vakiintuneiksi käytännöiksi muodostuivat esimerkiksi koulujen välipalatarjoilun järjestäminen, kahden pääruokavaihtoehdon tarjoaminen, näyttelyiden järjestäminen kouluravintolan tiloihin ja ruokaraatien pysyväiskäytäntö.

Työtään rakastava ja työhönsä sitoutunut ihminen toimii aktiivisesti monissa asioissa. Työn ilo, osaaminen ja innovatiivisuus tukevat toisiaan ja tuottavat tulosta. Uusikylän (1999, s. 13) mukaan luovuus on perinteisesti liitetty yksilöön, jolloin puhutaan luovasta persoonallisuudesta. Hänen mukaansa kuitenkin luovuus on vain osittain perinnöllistä, kuten ihmisen muutkin piirteet ja ominaisuudet. Uusikylä (1999, s. 56) tarkastelee luovuutta neljästä ulottuvuudesta, jotka ovat hänen mukaansa yksilöstä, prosessista, produktista ja ympäristöstä lähtöisiä peruselementtejä. Luova kouluruokailutyöntekijä uskaltaa käyttää persoonallisuutensa koko kirjoa tuntematta syyllisyyttä, kuten vähemmän luovat helposti tekevät. Kouluruokailuhenkilöstö voi käsityksensä mukaan työssään parhaimmillaan kokea Csikszentmihalyin (1998) flow- eli virtauskokemuksen, joka häivyttää kaiken muun sen rinnalla toisarvoiseksi. Maslow (1970) käyttää samaa tarkoittaen peak experience-termiä. Virtaus tai huippukokemus mahdollistuu, kun toiminta voidaan suorittaa alusta loppuun saakka, siihen voi keskittyä ja siitä saa palautetta. Luovuuteen pyrkivissä organisaatioissa ideat otetaan ennakkoluulottomasti vastaan yhdessä pohdittaviksi. Se on Uusikylän (1999, s. 73) mukaan mahdollista suotuisassa ilmapiirissä, jossa arvostetaan omaperäisyyttä ja aloitteisuutta. Unelmatyössä on tilaa ilon ja luovuuden kukoistamiselle, mistä kerrotaan seuraavasti:

Kuulumme työyhteisöön kiinteästi, olemme tulleet ulos keittiöstä. Olemme tulleet tutuiksi puolin ja toisin. Käymme kertomassa hyvän

aamupalan tärkeydestä ja koululounaan säännöllisestä syömisestä ja se menee paremmin perille, kun joku muu, kuin opettaja puhuu siitä. Rehtori sanoi, että emäntä ihan hehkuu innostuksesta. (13a)

Erityisesti maahanmuuttajat ja muut erityistä ohjausta tarvitsevat vaativat kasvattajaosaamista. (13b) Oppilaat ovat olleet leipomassa keittiössä sämpylöitä ja pipareita, viidennelle luokalle opetin pullapitkon tekoa. Opetettiin rehtorikin letittämään neljällä pullaa.

Ja sitten sellaisia hienoja ideoita on tullut, että voitaisiin yhdistää opiskelu ja ruokailu tulevaisuudessa. Ja pidetään kansainvälisyyspäivä ja kasvispäivä. Ensi syksynä meidän pienet oppilaat saavat uuden opettajan. Edellinen opettaja oli yhtä innostunut kuin lapsetkin meidän yhteistyöstä. On valitettavaa, että hän vaihtaa koulua. Mutta kyllä me se uusi opettaja saadaan tähän mukaan, uskon niin. (13a)

Päivittäisissä ruokailutilanteissa noudatettiin *yhtenäisiä toimintatapoja*, joista sovittiin ruokapalvelutoimen ja opetustoimen välisissä palvelusopimuksissa ja joita kuvattiin prosessikuvauksin havainnollistamaan toiminnan yhteisiä päämääriä. Kouluruokailutoiminnan virallisina sopimusasiakirjoina ovat palvelusopimukset sekä koulun opetussuunnitelmassa kirjattu kouluruokailua koskeva toimintasuunnitelma. Kouluruokailuosion laatimisesta koulun opetussuunnitelmaan ja sen päivittämisestä tuli jatkuva käytäntö, johon kouluruokailuhenkilöstö osallistui aktiivisesti. Yhtenäiset toimintatavat vakiintuivat ja näkyivät kouluruokailutilanteissa oppilaiden hyvänä käyttäytymisenä.

Koulumme rehtori hyväksyi opetussuunnitelmaan laatimani tekstin välittömästi. (8b) Rehtori ja koululääkäri olivat erittäin innostuneita, kun tämän koulutuksen aikana saimme tehdyksi kouluruokailua koskevan tekstin opetussuunnitelmaan. He eivät olleet tähän mennessä lainkaan ajatelleet kouluruokailuhenkilöstöä kasvattajana. (13c)

TaRu-koulutuksen aikana kouluruokailuhenkilöstö vieraili toistensa kouluyhteisössä *verkostoituen* keskenään. Lähiverkostoitumista tapahtui kouluyhteisön sisällä opetushenkilöstön ja muiden kouluyhteisön toimijoiden välillä.

Oppilashuoltoryhmän jäsenyys sitoutti kouluemännän koulun systeemiin vastuulliseen tehtävään, joka osaltaan toi uuden ulottuvuuden kouluruokailun tehtäväkuvaan *laajentaen kouluruokailun kasvatustoimintaa*. (vrt. Senge, 1990; Senge ym., 2000.) Nuikkinen (2005) muistuttaa, että opetuksen järjestäjillä on mahdollisuus päättää lainsäädännön puitteissa hallintokunnat ylittävistä toimenpiteistä tarpeidensa mu-

kaisesti. Kouluemäntä osallistettiin kertomuksensa mukaan koulun toimintaan oppilaiden keskuuteen myös koulu yhteisön sisällä.

Pidän oppilaille omia tunteja ruokailutavoista, terveellisyydestä, käyttäytymisestä ja yleensä ruokakasvatuksesta. Puutun koulupäivän aikana kiusaamisiin, toppuuttelen häirikköjä, neuvon, opastan ja lähden tuoksi ja turvaksi vaikka terveydenhoitajan luokse jos nuori ei yksin rohkene. Olen olkapäänä iloille ja suruille. Minulle voi kertoa asioista luottamuksella ja sitä mahdollisuutta käyttävät niin oppilaat kuin opettajat sekä henkilökunta. Luottamus on molemminpuolista ja uskonkin vanhaan sanontaan, niin metsä vastaa, kuin sinne huudetaan.

*Koulun rehtori ja ruokapalveluesimieheni ovat kannustaneet ja tukenneet tekemisiäni ja päätöksiäni ja osanneet hyödyntää myös erityisosaamisiani. Minä ja koko koulumme olemme saaneet myönteistä julkisuutta myös paikallislehtien sekä ammattilehtien sivuilla. Viimeisin lehtijuttu on otsikoitu *Minä ja nuoret koulussa ja ruokailussa*. Harrastan maalausta ja rehtorimme kannustikin minua taidenäyttelyn pitämiseen. Se toteutuikin ja missäpä muualla kuin oman koulumme ruokasalissa. Näyttely oli menestys. (1f)*

Yhteistoiminnan kehittäminen on erityisen tärkeää syrjäytymisen ennaltaehkäisyssä, oppilashuoltotyössä ja erityisopetuksessa (Nuikkinen, 2005, s. 21). Kouluruokailun kasvatuksellinen laajentuminen ilmeni kouluruokailuhenkilöstön osallistumisesta monipuolisesti kasvatukselliseen ja opetukselliseen toimintaan koulussa, mistä kerrotaan seuraavasti:

Olen kiertänyt luokissa puhumassa kouluruokailusta. Olemme keskustelleet, millainen on hyvä aamupala ja miten tärkeää on syödä kouluruokailussa monipuolisesti. (13a) Olen ohjannut itsenäisesti oppilaita keittiössä ja kouluravintolassa. Kasvattajuusroolini on vahvistunut koko koulussa. (13c)

Otimme käyttöön tämän koulutuksen innoittamana uusille oppilaille tapakasvatustunnin. Neuvon ekaluokkalaisille koulun alkaessa kädestä pitäen ruokasalissa käyttäytymistä ja vähän muitakin ohjeita. Nyt ei enää syödä lakki päässä. (1g) Meidän koulussa on eräs poika, joka häiritsi muiden ruokailua ja käyttäytyi sopimattomasti. Opettaja otti pojan syömään viereensä, mutta hän menetti oman ruokahalunsa pojan käytöksen takia eikä poika ottanut opikseen. Sovimme opettajan kanssa, että poika tulee kanssani ruokailemaan vähän eri aikana, kuin muut

oppilaat. Tämä ei ollut rangaistuskeino, vaan tukiopetusta. Nyt ei pojan kanssa enää ole ongelmia ruokailussa. (10b) Opettajilla ja meillä kaikilla kasvattajilla on koulussa vastuu lasten ja nuorten kasvattamisesta ja opastamisesta. Oppilaita on niin monenlaisia, vilkkaita, joihin saa kontaktin nopeasti ja helposti. Omalla vilkkaudellaan ja rohkeudellaan he ikään kuin nousevat esiin. Hiljaiset, arat ja ujut oppilaat ovat usein tarkkailijoita, eivätkä ole esillä ja äänessä. Meillä on kaikista vastuu ja me välitämme kasvattajina. (13i)

Kouluruokailuhenkilöstö toimi uudella tavalla ravitsemuskasvattajana puhuessaan kouluruokailun merkityksestä vieraillessaan oppitunneilla. Kouluruokailuhenkilöstön käsitysten mukaan heidän työnsä arvostus kohosi omissa sekä työyhteisön silmissä kasvatusyhteistyön vakiintumisen myötä. He kasvoivat käsitystensä mukaan moniammatillisiksi osaajiksi, joilla on kykyä ja halua toimia opetussuunnitelman mukaisesti koulun kasvatustyössä tasavertaisina kouluyhteisön jäseninä.

5.2.2 Rehtorien käsitykset muutoksista

Seuraavalla sivulla olevassa taulukossa (taulukko 18) esitetään *rehtorien käsitykset tapahtuneista muutoksista* alateemojen muodostuminen Miles ja Hubermanin (1994) sisällönanalyysimenetelmää soveltaen. Rehtorien käsitykset analysoitiin teemahaastatteluvastauksista.

Taulukko 18. Rehtorien käsityksiä muutoksista kuvaavien alateemojen muodostuminen

Esimerkkejä alkuperäisilmauksista	Pelkistäminen	Käsitteellistäminen
<p>- Kouluravintolan yleisilmeen parantuminen jos sinällään edistää oppimista, kun oppilaat viihtyvät siellä. Se on auttanut ehkäisemään syrjäytymistä. (Rd)</p> <p>- Henkilöstö pystyy luomaan ruokailutilanteesta esteettisen. (Re)</p> <p>- Ruokapalvelun laadun taso on noussut koulutuksen jälkeen. (Rc)</p> <p>- Kouluruokailuhenkilöstö on kasvattajia siinäkin mielessä, että laittavat ruoat kauniisti tarjolle, laittavat silloin tällöin tietoiskuja ja juttelevat oppilaille. (Rf)</p>	<p>Fyysinen kouluruokailuympäristö</p> <p>Pedagoginen kouluruokailuympäristö</p> <p>Sosiaalinen kouluruokailuympäristö</p>	<p>Kouluruokailuympäristö oppimisympäristönä</p>
<p>- On rohkeutta puuttua ja ohjata oppilasta vaikka opettaja olisikin paikalla. (Ra)</p> <p>- On tietoisesti annettu valtuuksia. Jos on tarve antaa jälki-istunto, he voivat antaa sen, siihen ei tarvitse olla opettaja, joka näkee. (Rb)</p> <p>- Eivät he ole napanneet sellaista, mikä ei heille kuulu. (Rc)</p>	<p>Rohkaistuminen</p> <p>Vastuun jakaminen</p>	<p>Voimaantuva yhteisö</p>
<p>- Jos meillä on jotakin yhteisiä tapahtumia tai juhlia, henkilöstö on mukana, he ovat osa tätä porukkaa, mikä ei välttämättä ollut ennen. (Re)</p> <p>- On sisäistetty, että kaikki ollaan koulussa kasvattajia. (Rf)</p> <p>- Meillä on suuri arvostus kouluruokailuhenkilöstöä kohtaan. Kouluemäntä on yksi meistä. (Ra)</p> <p>- Teemme kasvatusyhteistyötä tasavertaisesti. (Rg)</p> <p>- Kasvattajuuden näkyminen on voimistunut, he ohjaavat käyttäytymistä. (Rc)</p> <p>- Oppilaat arvostavat henkilöstöä ykkösaikuisena. Nuoret kertovat hänelle henkilökohtaisia asioita, joita ei ehkä muille kerrokaan. Ei koulussa voi toimia, ellei ole kasvattaja. (Rb)</p>	<p>Vuorovaikutuksen lisääntyminen</p> <p>Luottamuksen lisääntyminen</p> <p>Kasvattajuuden ekspansio</p>	<p>Yhteinen ja tasavertainen kasvattajuus</p>

Kouluruokailuympäristö nähtiin myös rehtorien käsityksissä fyysisen, sosiaalisen ja pedagogisen *oppimisympäristön* ulottuvuuksina. TaRu-koulutuksella oli heidän mielestään yhteyttä esimerkiksi uusina viihtymistä edistävinä muutoksina *fyysisessä kouluruokailuympäristössä*, kouluravintolan somistuksina ja siisteytenä. Kauniisti esille laitettu monipuolinen ruoka ja ystävällisyys kouluruokailutilanteissa mainittiin esimerkkeinä muutoksista. Rehtorien käsityksissä se kertoo osaamisesta ja sitoutumisesta kouluyhteisön työhön. *Sosiaalisen kouluruokailuympäristön* ulottuvuudesta kertoo oppilaiden viihtyminen kouluravintolassa, jolloin rehtorinäkökulmasta esimerkiksi oppilaiden tupakointi väheni. Kouluruokailuhenkilöstön esillä oleminen ja kouluruokailun markkinointi ravitsemuksellisine tietoiskuineen olivat rehtorien arvioiden mukaan omiaan kertomaan *pedagogisen kouluruokailuympäristön* rakentumisesta.

Kouluruokailuhenkilöstön kasvattajatehtävä koulussa on merkittävä. He näkevät oppilaat ja opiskelijat päivittäin ja voivat seurata heidän käyttäytymistään oppituntien ulkopuolellakin. Erityisen merkittävänä pidän sitä, että houkutteleva kouluateria kauniisti katetulta pöydältä opettaa jo itsessään. Oppilaat viihtyvät ruokasalissa, mikä on vähentänyt tupakalle kiirehtimistä. Meidän koulussa tupakointi on selvästi vähentynyt myös sen jälkeen, kun kouluravintolassa on ollut mahdollista ostaa ilta-päivällä välipalaa, kahvia ja terveellistä syötävää. Kouluruokailulla voidaan vaikuttaa myös syrjäytymisen ehkäisyyn. Jotkut oppilaat tulevat kouluun hyvän ruoan takia. Sillä on yhteiskunnallista merkitystä. (Rd)

Rehtorien näkökulmasta oli tärkeää, että syrjäytymisvaarassa oleva oppilas tulee kouluun vaikka vain hyvän ruoan houkuttelemana. Yhteiskunnallisella tasolla tarkasteltuna kouluruokailulla on mittava kansanterveyttä edistävä vaikutus niin fyysisen kuin psyykkisenkin terveyden vaalimisessa.

Oppimista tukevassa ympäristössä otetaan huomioon lapsen ikäkaudelle sopivat toiminnot ja ratkaisut (Manninen ym., 2007, s. 54). Nuikkinen (2005) käyttää termiä opiskeluympäristö, joka hänen mukaansa tulee olla joustava, muunneltava ja tarjottava mahdollisuuden yhteistyöhön ja monipuolisten työtapojen käyttämiseen. Kouluravintolan tiloja voitaisiin käyttää rehtoreiden arvioiden mukaan nykyistä monipuolisemmin koulupäivän aikana, mistä myös Nuikkinen (2009, s. 110) mainitsee väitöstudiumuksessaan. Hänen mukaansa esimerkiksi kirjasto voi sijaita myös koulun ruokailutilojen yhteydessä tai ruokailutila voidaan rakentaa koulun aulaan, jolloin sitä voidaan käyttää koulun kokoontumistilana.

Joissakin kouluissa käy ruokailemassa paikkakunnan muuta väestöä, esimerkiksi ikäihmisiä, mikä koettiin hyväksi eri sukupolvia yhdistäväksi sosiaaliseksi kanssakäymiseksi. Päiväkoti-ikäisten lasten ruokailua koulun tiloissa pidettiin myös hyvänä käytäntönä. Rehtorien arvioimina kouluruokailuhenkilöstön kasvattajatehtävää pidettiin tärkeänä.

Oppilaat ottavat kontaktia kouluemäntään entistä enemmän. Jos on jokin hätä tai huoli, se voidaan huomata paremmin ja siitä voidaan yhdessä puhua. Esimerkiksi nyt osataan puuttua paremmin, jos oppilas syö liian vähän tai on pahoinvoivan oloinen. (Rf)

Meillä on nyt sellainen suhtautuminen tässä talossa entistä paremmin, että kaikki ovat kasvattajia, teimme sitten mitä työtä tahansa. Se, että meillä on erilainen tehtäväkuva hallinnon näkökulmasta, ei tarkoita, ettei jokaisella olisi vastuu lapsista. (Rf) Kouluruokailuhenkilöstö järjestää oppilaiden kanssa keskusteluhetkiä, jos ei muuta, niin vaihtavat kuulumisia. Kanssakäyminen oppilaiden ja meidän kaikkien kanssa on lisääntynyt tämän koulutuksen aikana. Ja mikä parasta, siitä on tullut pysyvä toiminta. (Re)

Olen huomannut, että vapaamuotoisissa tilaisuuksissa meidän koulun henkilökunta on ollut mukana aktiivisemmin, niissä ei oltu mukana aiemmin ollenkaan. Mikä on juuri sen koulutuksen antia, sitä on vaikea sanoa. On hienoa, että koulutuksiin on osallistuttu ja heillä on ollut intoa opiskella. Kasvattajuuden näkyminen on voimistunut, he ohjaavat oppilaita käyttäytymisessä samalla tasolla kuin opettajat. (Rc)

Sosiaalisella ympäristöllä on todettu olevan merkityksensä siihen, mitä lapsi ja nuori valitsee syödäkseen (Lytle, 2006). Aikuisten ruokailua yhdessä oppilaiden kanssa pidettiin hyvänä sosiaalisen vuorovaikutuksen ja ruokailutapojen oppimisen mahdollistajana. Yhteisen aterian merkitys perheen arjessa on vähentynyt. Joillekin lapsille ja nuorille koulussa nautittu ruoka saattaa olla päivän ainoa täysipainoinen ateria (Lintukangas, 2007, s. 35). Monissa kodeissa nykyisin tapana oleva sirpaloitunut ruokailukäyttäytyminen⁴⁰ heikentää osaltaan yhteisöllisyyttä. Koulujen usein liian kiireinen ruokailu rajoittaa hyvien toimintatapojen toteutumista. Tutkimuksessa olleet rehtorit pitivät tärkeänä kiireettömän ruokailun järjestämistä päivän rentoutushetken onnistumiseksi. Kyseisissä kouluissa ruokailuun sai käyttää aikaa puolesta tunnista

⁴⁰ Sirpaloituneella ruokailukäyttäytymisellä tarkoitetaan tässä yhteydessä yhteisten säännöllisten ruokailuaikojen vähäisyyttä tai olemattomuutta.

tuntiin välitunti mukaan lukien. Joissakin kouluissa rehtori ruokaili vuorotellen eri oppilasryhmien kanssa, mistä käytettiin ilmaisua kapteenin pöydässäruokailu.

Rehtorien arvioimina kouluruokailuhenkilöstön aktiivisuuden lisääntyminen sai aikaan *voimaantumista kouluyhteisössä*. Rehtorien käsityksissä voimaantuminen näkyi kasvaneena oma-aloitteisuutena, rohkeutena ja itseohjautuvuutena. Esimerkiksi poikkeaviin tilanteisiin huomattiin puuttua ja niihin tartuttiin johdonmukaisesti ja jämäkästi. Syömishäiriöisten oppilaiden ruokailukäyttäytymistä osattiin ohjata hienotunteisesti, ei tuputtamalla vaan houkuttelemalla ja keskustelemalla kuin ystävälle. Rehtorien mukaan pidettiin hyvänä, että kouluruokailuhenkilöstö oli rohkaistunut ottamaan yhteyttä opettajiin tai terveydenhoitajaan mahdollisia jatkotoimenpiteitä varten. *Yhteinen ja tasavertainen kasvattajuus* tuli ilmi rehtorien puheessa kouluruokailuhenkilöstön arvostuksena ja luottamuksen lisääntymisenä.

Kouluruokailuhenkilöstö toimii kasvattajina ja pidän sitä tärkeänä. Valmennuskoulutuksen jälkeen olen huomannut, että yhteistyö on parantunut entisestään. Voimme entistä enemmän keskustella tasavertaisesti yhteisellä kielellä. Olen itsekkin herännyt rohkaisemaan meidän henkilöistöä ottamaan yhteyttä, jos jokin asia on epäselvä. Ennen tätä koulutusta yksinkertaisesti en ollut ajatellut asiaa. He tekivät työtänsä ja opetushenkilöstö omaansa. (Rd) Kouluemäntämme toi ruokaraatikäytännön kouluumme. Koulutuksen myötä opetussuunnitelman kouluruokailua koskeva osio on asianmukaisessa järjestyksessä. Kun sen on tehnyt kouluruokailun käytännön asioista perillä oleva henkilö, se toimii paremmin kuin hallinnosta annettu valmis suunnitelma. Oppilaiden keittiöharjoittelu on ollut omiaan parantamaan ruokasalin siisteyttä ja yleisistä käyttäytymistä. (Re)

Tällainen koulutus pitäisi saada siivoushenkilöstölle ja vahtimestarille. (Rb) Jatkossa pitäisi puhua kasvattajakoulutuksesta. (Ra)

Opetussuunnitelma on koulun kehittämisen opetuksen suunnittelun keskeinen väline. Opetussuunnitelmaan kirjattuna kouluruokailu saa virallisen aseman tavoitteidensa käytäntöön saattamisessa. Siten se on yhteinen ohjausjärjestelmä ja toimintaohje, jossa yhdistyvät kouluruokailun hallinto ja käytäntö sekä oppilaiden osallisuus (Manninen, 2007, s. 12; vrt. Vitikka, 2009, s. 26).

Koulun johtaminen vie paljon aikaa. Kouluruokailuhenkilöstön koulutus on tuonut sellaista uutta kipinää, itsevarmuutta ja innostusta, että muutkin ovat tässä sivussa heränneet. Tämän koulutuksen myötä aktiivisuus on lisääntynyt. Jos minä en muista, niin he pitävät huolta, että

pidetään koko työyhteisöä koskevat palaverit kerran kuussa. He tuovat siihen aktiivisesti asioita huomattavasti enemmän kuin ennen. (Re)

Keittiöhenkilöstön asennoituminen työhönsä ja koko elämään on muuttunut. Nyt työssä ja tavassa kohdata meitä kaikkia on tullut erityistä voimaa. Ei niin, että se olisi mitään jyräämistä tai määräämistarvetta, vaan heidän toimestaan tulee asioita yhteiseen käsittelyyn. (Rf) Kouluruokailuhenkilöstölle on myös tietoisesti annettu valtuuksia. Jos on tarpeellista antaa jälki-istunto, he voivat antaa sen. Siihen ei tarvita opettajaa. Vahvistan jälki-istunnon allekirjoituksellani. Eivät he ole itse omineet sellaista, mikä ei heille kuulu. (Rb)

Tästä koulutuksesta ei ole muuta haittaa, kuin että sijaista ei ole saatu koulutuspäivien ajaksi. Toinen kouluemäntä on silloin tehnyt osittain kahden työt. Olemme sinä aikana yrittäneet olla luokissa siistimmin. Siistimisessä on voitu joustaa. Muuta ongelmaa ei ole. (Rf)

Rehtorien käsitysten valossa kuvastui Engeströmin (2004, s. 119) mallintama ekspansiivisen siirtymän soveltaminen kasvattajuuden ekspansioksi, jolla tarkoitetaan tässä yhteydessä kanavien avautumista yhteiseen tasavertaiseen kasvattajuuteen. Engeström (2004, s. 59) muistuttaa, että ekspansiivisessa oppimisessa on kyse vuorovaikutuksessa tapahtuvasta uuden mallin luomisesta ja sen käyttöön ottamisesta. Hänen mukaansa organisaatio oppii silloin kirjaimellisesti jotakin, mitä ei vielä ole ollut. Kouluyhteisön eri toimijoiden tehtäväkuva laajeni rajanylittäjinä (boundary-crossers⁴¹) aiemmin tuntemattomalle alueelle yhteistä kasvatustyötä vahvistamaan ja rikastuttamaan (Tuomi-Gröhn, 2003, s. 202. 217).

5.2.3 Kouluruokailuhenkilöstön ja rehtorien käsitysten kohtaaminen

Käsitykset muutoksista ja niiden ilmenemisestä kouluyhteisössä näyttävät olevan yhdensuuntaisia kouluruokailuhenkilöstön ja rehtorien arvioimina. Muutokset näkyvät kouluruokailutilanteen ja -ruokailuympäristön uudistamisena oppimisympäristöksi, opetushenkilöstön ja kouluruokailuhenkilöstön yhteistyön lisääntymisenä, kouluruokailuhenkilöstön ja oppilaiden välisen vuorovaikutuksen lisääntymisenä ja uusien toimintakäytäntöjen syntyminenä ja vakiintumisena (Carr ja Kemmis, 1986).

⁴¹ Boundary-crossers are people who move from one activity system to another and work in two or more activity systems simultaneously, *sharing the boundary object and the work based on it* with some partners in the other activity system (Tuomi-Gröhn, 2003, s. 203).

Tutkimuksen analyysissä Miles ja Hubermania (1994) soveltaen saatujen alateemojen ja niiden pääteemojen uudeksi kokoavaksi käsitteeksi syntyi *laajennettu kasvattajuus*, jolla ymmärretään tässä yhteydessä kouluruokailuhenkilöstön tehtäväkuvan laajentumista käsittämään käytännön kasvatustoimintaa kouluruokailuympäristön sosiaalisessa, fyysisessä ja pedagogisessa ulottuvuudessa (vrt. Björklid, 2005; Nuikkinen, 2005; Lodge, 2007). Laajennetun kasvattajuuden käsite sisältää myös kouluruokailuhenkilöstön tasavertaisen kasvattajuuden terveellisen ja turvallisen koulu yhteisön rakentumisen edistämiseksi oppivan organisaation (Senge, 1990; Senge ym., 2000) systeemiteoreettisessa viitekehyksessä. Ellonen (2008) muistuttaa, että yhteisöllisen sosiaalisen pääoman luominen edellyttää koulun kaikkien aikuisten läsnä olevaa yhteistyötä. Tarkastelen laajennetun kasvattajuuden käsitettä ja mallia tarkemmin tulosten koontiluvussa 5.4 sivulla 135 sekä luvussa seitsemän sivulla 153.

5.3 Kouluyhteisössä ilmenevien muutosten yhteenveto

Koulu ja siellä toimivat aikuiset antavat esimerkillään elävän mallin lasten ja nuorten käyttäytymisen esikuvaksi. Seuraavaksi tarkastelen kokoavasti kouluyhteisön tasolla ilmenneitä muutoksia kouluruokailuhenkilöstön ja rehtorien käsityksiin nojautuen.

5.3.1 Koulu opettaa olollaan

Koulu on parhaimmillaan oppimisen yhteisö, jossa toimitaan avoimin ovin ympäröivään yhteiskuntaan. Koulun toimintakulttuuri⁴² vaikuttaa merkittävästi kasvatukseen ja opetukseen ja sitä kautta oppimiseen. Tavoitteena on, että koulun kaikki käytännöt rakennetaan johdonmukaisesti tukemaan kasvatusta- ja opetustyölle asetettujen tavoitteiden saavuttamista (POP, 2004, 3.3). Launonen ja Pulkkinen (2004, s. 57) huomauttavat, että koulun toimintakulttuuri välittää oppilaille käyttäytymisen ja elämisen mallin, jolloin on tärkeää, että koko kouluyhteisö sitoutuu sen tietoiseen kehittämiseen. He pohtivat suomalaisten koululaisten menestymistä kansainvälisissä koulusaavutustutkimuksissa⁴³, joissa suomalaiset nuoret ovat menestyneet hyvin,

⁴² Tässä yhteydessä tarkoitetaan toimintakulttuurin käsitteellä Kunnarin (2008, s. 280) näkemystä toimintakulttuurista opittuna, historiallisesti ja kulttuurisesti välittyneenä tapana ajatella ja toimia.

⁴³ Pisa-tutkimus (The Programme for International Student Assessment) on kansainvälinen tutkimus, jossa selvitetään kolmen vuoden välein oppilaiden osaamista lukutaidon, matematiikan ja luonnontieteiden sisältöalueilla.

mutta toivomisen varaa on yhteisöllisyydessä ja koulussa viihtyvyydessä. Hyviin oppimistuloksiin katsotaan olevan osuutensa myös suomalaisella kouluruokailulla (Launonen ja Pulkkinen, 2004, ss. 36. 38; Lintukangas, 2007, s. 19).

Kaikilla oppilailta tulee olla tasa-arvoinen mahdollisuus ikäkautensa mukaiseen opetukseen sekä koulupäivän aikaisiin toimintoihin, mikä tarkoittaa myös kouluruokailua (PL, 1998). Suomalaisen ainutlaatuisen kansanterveyttä ja tapakulttuuria edistävän kouluruokailun olemassa oloon ja kehittymiseen tarvitaan päättäjien, vanhempien sekä koulun koko henkilöstön yhteistyötä. Kouluruokailusta on mahdollisuus tehdä oppilaiden tulevaisuuteen vaikuttava opetuksellinen ja elämyksellinen elämän oppitunti (Lintukangas ym., 2007). Kouluruokailussa se tarkoittaa, että niin opettajat kuin koko koulun henkilöstö sitoutuvat kehittämään kouluruokailuympäristöä oppimisympäristölähtöisesti. Siihen kuuluu vähimmillään se, että opettajat ruokailevat oppilaiden kanssa. Opettajien ja henkilöstön esimerkki- tai ateriaetua on monissa kouluissa rajoitettu, jolloin se on vaikuttanut heidän ruokailuun osallistumiseen. Koulu on omanlaisensa kasvatuksellinen työpaikka, jossa ruokailun tulisi kuulua velvollisuutena ja työaikaan olevana osana ateriaetuna kaikille kouluyhteisön aikuisille. Kouluruokailun tavoitteet eivät toteudu vain opettamalla tai puhumalla. Aikuisten on myös itse toimittava opetuksensa mukaisesti.

TaRu-koulutuksessa käsiteltyjen asioiden esittämien omassa kouluyhteisössä sai henkilöstön saman pöydän ääreen. Kouluyhteisössä on tärkeää, että kaikilla on yhteinen käsitys koulun toimintatavoista (Senge ym., 2000). Koulun aikuisten käyttäytyminen vaikuttaa suoraan lapsen ja nuoren tekemiin valintoihin. Kouluyhteisössä on joka tilanteessa hallittava hyvien tapojen mukaisen käyttäytymisen ja tapakulttuurin vaatimukset. Siellä, missä rehtorien käsityksissä arvostettiin kouluruokailuhenkilöstön työtä ja osaamista, myös oppilaat suhtautuivat myönteisesti kouluruokailuhenkilöstön käsityksissä heidän työhönsä. Oppilaat näkivät luonnollisissa tilanteissa eri ammattiryhmien toisiaan arvostavan työnteon mallin. Yhdessä keskustellen saatiin aikaan uusia ideoita. Keskustelussa rakennettiin luottamusta ja selkiytettiin kouluyhteisön sisäisiä asioita.

Vaikka kouluruokailuhenkilöstö kuuluu hallinnollisesti ruokapalvelutoimialaan, heidän työyhteisönsä on kouluyhteisö. Hallinnollisen hierarkian tai byrokratian ei pidä antaa mennä lasten ja nuorten etujen edelle, mikä ilmeni niin kouluruokailuhenkilöstön kuin rehtorienkin käsityksissä. Käytännössä sen onnistumiseen tarvitaan yli hallintokuntien rajojen toimivaa yhteistyötä, mikä vaatii asianomaisilta henkilöiltä laajaa osaamista, eikä vain oman hallinnonalan etujen vahtimista.

Sydänmaanlakka (2004, s. 25) muistuttaa, että älykäs johtajuus on esimiehen ja asiantuntijoiden välistä vuorovaikutusta, jossa halutaan saavuttaa yhteinen jaettu visio ja tavoitteet mahdollisimman tehokkaasti. Sujuvalla vuorovaikutteisella kouluyhteisön yhteistyöllä saadaan aikaan hyviä tuloksia (Nonaka ja Takeuchi, 1995).

Koulun avainhenkilö on rehtori, jonka johtamistapa säteilee laajasti kouluyhteisöön (Launonen ja Pulkkinen, 2004, s. 48). Tämän tutkimuksen valossa kouluruokailua arvostava rehtori onnistui esimerkiksi koulun työjärjestyksen avulla saamaan riittävän pitkän ruokailutauon oppilaiden lukujärjestykseen sekä osaltaan luomaan kouluruokailuympäristöstä oppimisympäristö. Kouluruokailu on huomattava opetus-, kasvat- ja oppimistilanne jo viikkotuntimääränsä perusteella. Jos oppilas voi käyttää kouluruokailuun noin 30 minuuttia päivässä, se tarkoittaa lähes sata tuntia lukuvuodessa. On tärkeää, että lounasaika sijoittuu koulupäivän rytmiin järkevästi. Liian lyhyt ruokailuaika luo kiireisen tunnelman, mikä puolestaan aiheuttaa melua ja epäviihtyisyyttä (Lintukangas, 2007, s. 39). Keskimääräistä pidemmän ajan varaaminen ruokailuun viestii ruokailun arvostamisesta ja myös pyrkimyksestä hyvinvoinnin edistämiseen (VRN, 2008). Johtaminen ja esimiestyö vaikuttavat suoraan ihmisten motivaatioon, sitoutumiseen, töiden järjestelyyn ja yhteistyömahdollisuuksiin (Ojala ja Ahonen, 2005, s. 33; Nuikkinen 2009, s. 311).

Oppilaat ja kouluruokailuhenkilöstö tapaavat toisensa päivittäin ruokailun aikana sekä oppituntien ulkopuolella. Kouluissa, joissa oppilaat ovat vuorollaan työharjoittelussa kouluruokailutyössä, he tutustuvat työntekoon, oppivat vastuullisuutta ja tulevat tutuiksi kouluruokailuhenkilöstön kanssa. Näin oppilaat saavat parhaimmillaan hyvän kuvan ammattimaisesta työnteosta, jossa arvostetaan jokaisen osaamista alasta riippumatta.

Kouluruokailusuosituksen (VRN, 2008) mukaisesti oppilaille tulee järjestää varsinaisen koululounaan lisäksi mahdollisuus ravitsevaan välipalaan, mikäli koulun oppitunnit jatkuvat pitempään kuin kolme tuntia koululounaan jälkeen. Myös tarjottava välipala on osa opetusta ja kouluaikaista ruokailua. Kouluissa on yleistynyt maksullisen välipalan tarjoilu viime vuosien aikana. Se on kouluruokailuhenkilöstön käsityksissä tuonut heidän työhönsä uutta haastetta, jolla on myös osaltaan kouluruokailun imagoa nostava merkitys. Koulun välipalakahvilassa voi tarjolla olevien tuotteiden avulla viestiä terveellisen välipalan mallista.

Kouluruokailuhenkilöstön osallistuminen koulun yhteisiin tilaisuuksiin lujittaa henkilöstön yhteenkuuluvuutta ja yhteisöllisyyttä, mitä tässä tutkimuksessa tutkittavien käsityksissä arvostettiin ja pidettiin tärkeänä. Kouluruokailuhenkilöstön osallistumista koulun vanhempainiltoihin pidettiin tärkeänä yhteistyökanavana ja voimavarana kodin ja koulun yhteistyön lujittamisessa. Tässäkin asiassa tarvitaan uudenlaista näkemystä ja hallinnonalojen ylittävää yhteistyökumppanuutta. Kun kouluruokailuhenkilöstön työaika on tiukasti mitoitettu tai kouluruokailu hoidetaan ulkopuolisen palvelun tuottajan toimesta, asia on nostettava riittävästi esille.

Rehtorin arvostus kouluruokailuhenkilöstön työtä ja osaamista kohtaan näkyy teoissa ja koulun ilmapiirissä. Rehtorin toiminta rakentaa kehykset koko työyhteisön työhön asennoitumiseen ja tuloksien saavuttamiseen. Heikkilä ja Heikkilä (2005, s.

289) toteavat, että mahdollistava johtaja luo organisaatioonsa turvaverkon, joka auttaa ihmisiä aktivoitumaan itseohjautuvuuteen.

5.3.2 Ehjän aikuisturvaverkon yhteisvoima

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2004) edellytetään oppimisympäristöltä oppilaan kasvua ja oppimista tukevaa yhteistoimintaa. Piispasen (2008, s. 194) mukaan hyvä oppimisympäristö on ennen kaikkea toisista huolehtimista. Erityisen haasteen opetuksen ja oppimisen kehittämiseksi muodostavat syrjäytymisvaarassa olevat oppilaat, joita on noin 10. 15 prosenttia lapsista ja nuorista (Nuikkinen, 2005, s. 18). Lasten ja nuorten turvaverkon vahvistajiksi tarvitaan kaikkien aikuisten yhteistyötä ja johdonmukaista toimintaa niin koulun sisällä kuin koulun lähitahojen kanssa. Kouluruokailuhenkilöstö on käsitystensä mukaan TaRu-koulutuksessa luvallistunut kasvattajiksi oppimisensa ja voimaantumisen vaikutuksesta. Osaamisen ja vahvan sisäisen voimantunteen kehittyminen johti kasvattajuuteen sitoutumiseen ja ammatilliseen uudistumiseen (Siitonen ja Robinson, 2001, s. 62).

Piispanen (2008, s. 194) toteaa, että koulu ei kasvata ja opeta oppilaita vain tätä hetkeä varten, vaan se toimii eräänlaisena matkaan saattajana. Hänen tutkimuksessaan hyvän oppimisympäristön tärkeäksi tekijäksi ja kaiken lähtökohdaksi nousi turvallisuus. Välittävästä yhteisöllisyyden voimasta on viime aikoina haettu ratkaisuja lasten ja nuorten lisääntyvien käytösongelmien ehkäisyyn. Häiriökäyttäytymisen ja kouluväkivaltatapauksien torjuntaan tarvitaan kaikki mahdollinen tehtävissä oleva ennalta ehkäisy. Kodin ja koulun eri toimijoiden muodostaman ehjän turvaverkon merkitys on huomattava.

Kouluruokailuhenkilöstön kasvattajuudesta kertoo kuitenkin syvällisemmin heidän käsityksensä kyvystään ymmärtää toisen tunteita ja näkökulmia. Itsehillintä, innostus ja optimismi turhauttavissakin tilanteissa viestii tunneälystä ja turvallisen aikuisen läsnäolosta (Goleman, 1995). Se kertoo ihmisestä ihmisen lähellä, rakkaudella kasvattamisesta.

Moniammatillisen yhteistyön toteuttaminen vaatii koululta perinteisten rajojen ylittävää toimintaa. Tuomi-Gröhn (2001, s. 15) muistuttaa, että rajatoiminta edellyttää moniäänistä asiantuntemusta, se voi tuoda uudenlaista osaamista ja ekspansoituvaa toimintaa. Ehjässä aikuisturvaverkossa rakennetaan siltoja, joilla ylitetään rajoja. Moniammatillisen työyhteisön yhteistyöllä luodaan todelliset mahdollisuudet innovaatiotoimintaan ja strategiseen ajatteluun toisiaan täydentävällä tavalla (Ruohotie ja Honka 1999, s. 157).

Lapsen tasolta katsottuna opettaja saattaa olla etäinen auktoriteetti, kun esimerkiksi kouluruokailuhenkilö koetaan eri tavalla turvalliseksi aikuiseksi, jolle kerrotaan aroistakin asioista. Varttuneemmille oppilaille ja opiskelijoille kouluruokailuhenkilö voi olla luottohenkilö ja turvallinen kuuntelija. Luokkahuoneiden ulkopuolella kouluruokailuhenkilöstö näkee ja kuulee sellaista, mitä opetushenkilöstö ei ehkä havaitsekaan. Häiriötilanteissa aikuisen välitön puuttuminen ja osaava toiminta ovat tärkeitä. Kyky toimia tilanteen vaatimalla tavalla viestii aikuisturvaverkon olemassaolosta.

5.3.3 Uudenlaista yhteistä kasvatusvastuuta kantaen

Yhteisvastuullisen kasvatuksen tavoitteena on edistää lasten ja nuorten oppimista, turvallisuutta ja hyvinvointia. Laajennetun kasvattajuuden toimintamallissa koulun koko henkilöstö ymmärretään kasvattajaksi, jolloin he toimivat johdonmukaisesti koulun yhteisten kasvatustavoitteiden mukaisesti. Aiemmin puheena ollut kasvatuskumppanuus ja laajennettu kasvattajuus ymmärretään tässä työssä osittain samamerkityksisinä, mutta laajennetulla kasvattajuudella tarkoitetaan astetta syvempää ja kattavampaa kouluyhteisön kasvatustavoitteisiin sitoutumista, niihin kokonaisvaltaisesti ja tasa-arvoisesti luvallistumista ja toistensa arvostamista kasvattajina. Laajennetun kasvattajuuden käsitteeseen sisältyy myös oppilaiden käyttäytymisessä ilmenevät muutokset siten, että esimerkiksi kouluruokailutilanteessa ei tarvita aikuisia valvojina, vaan kaikki kouluruokailuun osallistujat noudattavat yhteisesti sovittuja käyttäytymisen tapoja. Tarvittaessa ohjataan, mutta ruokailusta voidaan nauttia yhdessä.

Niemi (2002, ss. 126. 137) puhuu tulemisesta kykeneväksi tekemään jotain, mikä ennen oli vaikeaa tai asianomaiselle kuulumatonta. Koulu työyhteisönä on perinteisesti hierarkkinen yhteisö, jossa varsinkin vanhempi opetushenkilöstö on saattanut antaa ymmärtää, että opettajat ja muu henkilöstö kuuluvat eri ryhmiin. Monesti vieläkin kuulee käytettävän ilmaisua ~~muu henkilöstö~~, kun pitäisi puhua koulun henkilöstöstä tai henkilökunnasta. Laajennetun kasvattajuuden kouluyhteisössä ei henkilöstöä erotella ammattitehtäviensä perusteella kasvattajuusnäkökulmasta.

Tässä tutkimuksessa kouluruokailun sosiaalisen ympäristön parantuminen ilmeni opetushenkilöstön ja kouluruokailuhenkilöstön sekä oppilaiden välisen vuorovaikutuksen yhteisöllisessä ilmapiirissä. Tutkimushenkilöiden mukaan ruokaraadissa arvioitiin kouluruokailun toimivuutta ja tehtiin kehittämisehdotuksia. Tiedonkulun parantuminen lisäsi heidän mielestään suoria yhteydenottoja puolin ja toisin. Ruokailu yhdessä oppilaiden kanssa rakensi kouluruokailuhenkilöstön mukaan aikuisturvaverkkoa luonnollisella tavalla. Aikuisten ääneen lausuttu toistensa arvostaminen näytti myös tällä tavalla voimansa.

Laajennetun kasvattajuuden toimintamallissa kouluruokailuhenkilöstöllä on ruoka-kasvattajan rooli, johon sisältyy terveys-, tapa-, turvallisuus-, kansainvälisyys-, yhteisö-, kestävän kehityksen-, monikulttuurisuuden ja työntekoon liittyviä osa-alueita. Näillä kaikilla on yhtymäkohdat koulun oppiaineisiin sekä perusopetuksen opetus-suunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2004) mainittuihin aihekokonaisuuksiin.

Laajennetun kasvattajuuden toimintamallissa kouluruokailuhenkilöstö osallistuu koulun toimintaan monipuolisesti. He käyvät luokissa kertomassa terveellisestä ruokailusta, pitävät aamunavauksia ja tarvittaessa sijaistavat opettajia. Laajennettu kasvattajuus kutsuu muutosagentteja luomaan ratkaisuja kouluruokailutilanteiden kehittämiseen ja kouluruokailun imagon nostamiseen. Osaamisen yhteisöissä pidetään tärkeänä keskinäistä sitoutumista, yhteisön yhtenäisyyttä sekä muutoksen ja oppimisen vuorovaikutteisuutta. Wenger (1998) näkee, että oppiminen sijoittuu kontekstiin ja etenkin niihin tavoitteisiin, joita siinä arvostetaan. Käytännössä toiminnat muodostuvat tavoiksi ja rutiineiksi. Laajennetun kasvattajuuden toimintamallissa on yhtymäkohtia osaamisen yhteisöön, jossa ihmiset vuorovaikutuksensa ja oppimisensa kautta rakentavat uudenlaista aikuisturvaverkkoa lasten ja nuorten parhaaksi.

5.3.4 Matkalla muutosagenteiksi

Kouluruokailuhenkilöstön oppiminen, voimaantuminen ja sitoutuminen itsensä ja työnsä kehittämiseen sekä kasvu kasvattajaksi ilmenivät niin kouluruokailuhenkilöstön itsensä kuin rehtorien arvioimina. TaRu-koulutuksessa otettiin vastuu henkilökohtaisesta kasvusta ja muutoksesta sekä samanaikaisesti voimistettiin henkisesti muita työyhteisön jäseniä, jolloin voidaan puhua muutosagenttiuteen kasvamisesta (Heikkilä ja Heikkilä, 2001, s. 285). Robert Quinnin (1996) mukaan jo yksikin henkilö voi halutessaan muuttaa organisaation toimintaa. Oman oppimisen kautta kasvoi kyky edesauttaa myös ympäröivän yhteisön muutosta. Kouluruokailuhenkilöstön aktiivisuus ja pyrkimys opetushenkilöstön kanssa yhteistyöhön rakensivat koulun yhteisöllisyyttä uudesta näkökulmasta.

Perusopetuslakiin tehdyillä muutoksilla (2003/477) korostetaan turvallista, oppilaan terveyttä ja hyvinvointia edistävän kasvuyhteisön luomista laaja-alaisella moniammatillisella yhteistyöllä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2004) todetaan oppilashuollon kuuluvan kaikille koulussa työskenteleville. Koulu yhteisön toimintatapojen kehittäminen ja muuttaminen koskee kaikkia siellä työskenteleviä. Muutosagenteiksi voidaan tässä työssä käsittää kouluruokailuhenkilöstö, opetushenkilöstö sekä kouluttaja-tutkija, koska TaRu-koulutus- ja tutkimusprosessissa eri tahojen muutospyrkimyksillä edistettiin säännösten eläväksi tuleamista käytännössä. Lapset ja nuoret voidaan nähdä osaltaan muutosagenteina.

Heidän käyttäytymisensä muuttui kouluruokailuhenkilöstön ja rehtoreiden arvioimina entistä paremmaksi kouluruokailuympäristössä tapahtuneiden muutosten myötä.

Kouluruokailuhenkilöstön kasvattajaksi ja muutosagenttiuteen kasvamiseen tarvittiin oppimista, voimaantumista ja kasvuyhteisön tehtävään sitoutumista. Siihen tarvittiin myös uutta ajattelua, uudistavaa oppimista ja kriittistä toimintakäytäntöjen kyseenalaistamista (Mezirow, 1995).

Kouluruokailuhenkilöstön kasvattajuusosaamisen yhdistäminen koulun kasvatus tavoitteisiin voi antaa uusia mahdollisuuksia terveellisen ja turvallisen kouluyhteisön luomisessa. Heikkilä ja Heikkilä (2001, s. 301) muistuttavat, että tavoitteeseen toimintaan tarvitaan inspiroiva visio. Kouluruokailuhenkilöstön käsitysten muuttuminen oppimisestaan ja kasvustaan kasvattajaksi inspiroi heitä näkemään työssään uusia haasteita. TaRu-koulutuksessa heille muuttui käsitys kuulumisestaan kouluyhteisöön. Oppimistehtävien tekemisessä heillä oli järjestetty tilaisuus perehtyä koulun opetussuunnitelmaan ja huolehtia, että siinä on kouluruokailua koskeva osio. Yhteisen vision (Senge, 1990; Senge ym., 2000) rakentuminen kouluruokailun mahdollisuuksista osaksi oppimisympäristöä kehittyi tehtävien työstämisen kautta.

Rehtorit voivat toimia muutosagentteina johtamiskäytännön uudistamisessa opetustoimen ja ruokapalvelutoimen välillä. Vaikka rehtorit eivät olekaan kouluruokailuhenkilöstön hallinnollisia esimiehiä, heille kuuluu opetustoimen lakisääteisistä velvoitteista huolehtiminen. Tässä yhteydessä sillä tarkoitetaan sellaista muutosjohtamiskäytäntöä, jossa kouluruokailuhenkilöstö sitoutetaan kasvattajaksi. Heikkilä ja Heikkilä (2001) muistuttavat, että johtamistavat ovat muuttuneet ihmisten kontrolloivasta johtamisesta motivoivaa ja yhteistyötä korostavaksi. Työyhteisöjen kehittämisessä on toiminnan edistymisen kannalta merkittävää, että johtajalla on sellainen empowerment taso, että hän uskaltaa ja kykenee voimistamaan muita pelkäämättä itse menettävänsä jotakin. Perinteiset menneeseen pitäytyneet johtajat kokevat minänsä uhatuiksi, ja he estävät muidenkin empowerment-prosessin kehittymistä (Heikkilä ja Heikkilä, 2001, ss. 279. 291).

Syrjäläinen (1994) toteaa, että muutosagenttina johtaja pyrkii kaikin tavoin vahvistamaan koulussaan kehitysmuonteista ja yhteisöllistä ilmapiiriä, mikä edellyttää avointa ja vahvaa keskustelukulttuuria. Kouluruokailuhenkilöstön sekä rehtorien käsitysten mukaan koulun keskustelukulttuuri muuttui entistä avoimemmaksi yhteisten tavoitteiden, yhteisen kielen ja yhteisten toimintatapojen löytymisen myötä. Muutosmyönteisessä organisaatiossa nähdään tulevaisuuteen, oppiminen on elämäntapa, henkilöstöä tuetaan ja rohkaistaan jokapäiväisiin parannuksiin ja muutoksiin sekä korostetaan yhdessä tekemisen merkitystä (Kvist ja Kilpiä, 2006, s. 121).

Sydänmaanlakka (2004, s. 238) muistuttaa, että hyvä itsensä johtaminen vapauttaa energiaa ja antaa uusia sisäisiä voimavaroja. Se on keino taistella väsymistä, urautumista ja kyllästymistä vastaan. Kouluruokailuhenkilöstön käsitysten mukaan

heidän muutosagenttimatkansa alkoi TaRu-koulutuksessa itsensä johtamisen polulla.

Tutkijan matkani muutosagenttina tarkoittaa kouluruokailuhenkilöstön oppimisen, voimaantumisen ja sitoutumisen tukemista ja ohjaamista valmentajana ja rinnalla kulkijana. Tutkijan osuutta käsitellään tarkemmin luvussa kuusi.

Quinn (1996) muistuttaa, että muutosagentti voi kohdata myös todellisia tai näennäisiä esteitä yrittäessään muuttua tai muuttaa asioita. Ensiksi byrokratia voi kuristaa, toiseksi ristiriidat voivat tukahduttaa ja kolmanneksi esteeksi saatetaan nostaa ajan puute estämään hyvien käytänteiden toteutumista yhteisöllisyyden rakentamisessa. Siksi muutosagentin on osattava raivata esteitä ja ottaa rohkeasti asioita puheeksi.

5.4 Tutkimustulosten koonti ja uuden kokoavan käsitteen muodostuminen

Tutkimuksessa haettiin vastaukset kahden tutkimustehtävän avulla. Ensimmäisessä kysyttiin, miten kouluruokailuhenkilöstön käsitykset roolistaan kasvattajana muuttivat TaRu-koulutuksen aikana heidän itsensä arvioimina? Toisessa tutkittiin, millaisia muutoksia kouluyhteisössä ilmeni TaRu-koulutuksen seurauksena kouluruokailuhenkilöstön ja rehtorien arvioimina? Esitän vastaukset tarkastelemalla tuloksia tutkimuksen teoreettisten lähtökohtien dialogissa.

Tutkimuksen tulosten perusteella voidaan tehdä johtopäätöksiä, että TaRu-koulutuksessa kouluruokailuhenkilöstö oppi oppimaan yhteistyössä oppimiskokemuksiaan jakaen ja omaa toimintaansa kriittisesti arvioiden. He kuvaavat oppimistaan käsitystensä muuttumisena, kasvattajaroolinsa kehittymisenä, kasvuna ja kypsymisenä (Sydänmaanlakka, 2004, s. 33). Heidän käsitystensä mukaan TaRu-koulutuksessa jaettua ja uutta muodostettua tietoa sovellettiin kouluyhteisössä kasvattajana. Uusia heidän kouluyhteisössään soveltuviksi koettuja käyttökelpoisia toimintamalleja otettiin käyttöön (Nonaka ja Takeuchi, 1995). Kouluruokailuhenkilöstö pohti omia toimintakäytänteitään ja kasvattajuuskokemuksiaan refleктоimalla niitä koulutuksen oppisisällön teoreettisiin lähtökohtiin (Kolb, 1984). Keskeisin muutos oli heidän käsityksensä mukaan muutos roolistaan kasvattajana ja kasvattajatehtävänsä selkiytyminen sekä heidän käsitystensä muuttuminen työstään kouluyhteisössä. Oppimaan oppimisen taitojensa kehittymisen myötä he kykenivät toimimaan aiempaa itsenäisemmin kouluruokailutehtävissä ja kasvattajana kouluruokailutilanteissa. Kriittinen oman toiminnan reflektointi johti heidän mielestään uudistuvaan oppimiseen ja lisäsi itseohjautuvuutta. Kouluruokailuhenkilöstö oppi käsitys-

tensä mukaan kyseenalaistamaan koulu yhteisön perinteisiä toimintamalleja ja kehittämään uusia ratkaisuja (Argyris ja Schön, 1978; Mezirow, 1991; Järvinen ym., 2000; Senge ym., 2000). He tunnistivat löytäneensä omat voimavaransa ja voimaantuneensa muutosagenteiksi (Siitonen, 1999; Heikkilä ja Heikkilä, 2001). Voimaantuminen vaikutti katalyytin (Siitonen, 1999, s. 159) tavoin heidän sitoutumiseensa itsensä kehittämiseen, tiedon jakamiseen ja sen soveltamiseen työ- ja koulu yhteisössä. Tämän tutkimuksen mukaan TaRu-koulutuksessa voimaantuneina ja sitoutuneina henkilökohtaiseen ja työ yhteisönsä kehittämiseen kouluruokailuhenkilöstö kykeni raivaamaan oppimisen esteitä, joita ovat esimerkiksi urautunut organisaatiokulttuuri ja pelko työn henkisen kuormittavuuden kohoamisesta. Kasvattajuuteen oppiminen nähtiin ja koettiin tärkeäksi, jolloin myös aidosti opittiin (Lehtisalo, 1994, s. 80; Markkula ja Suurla, 1997, ss. 23. 33; Juuti, 2005, s. 192: Ropo ym., 2005, s. 93).

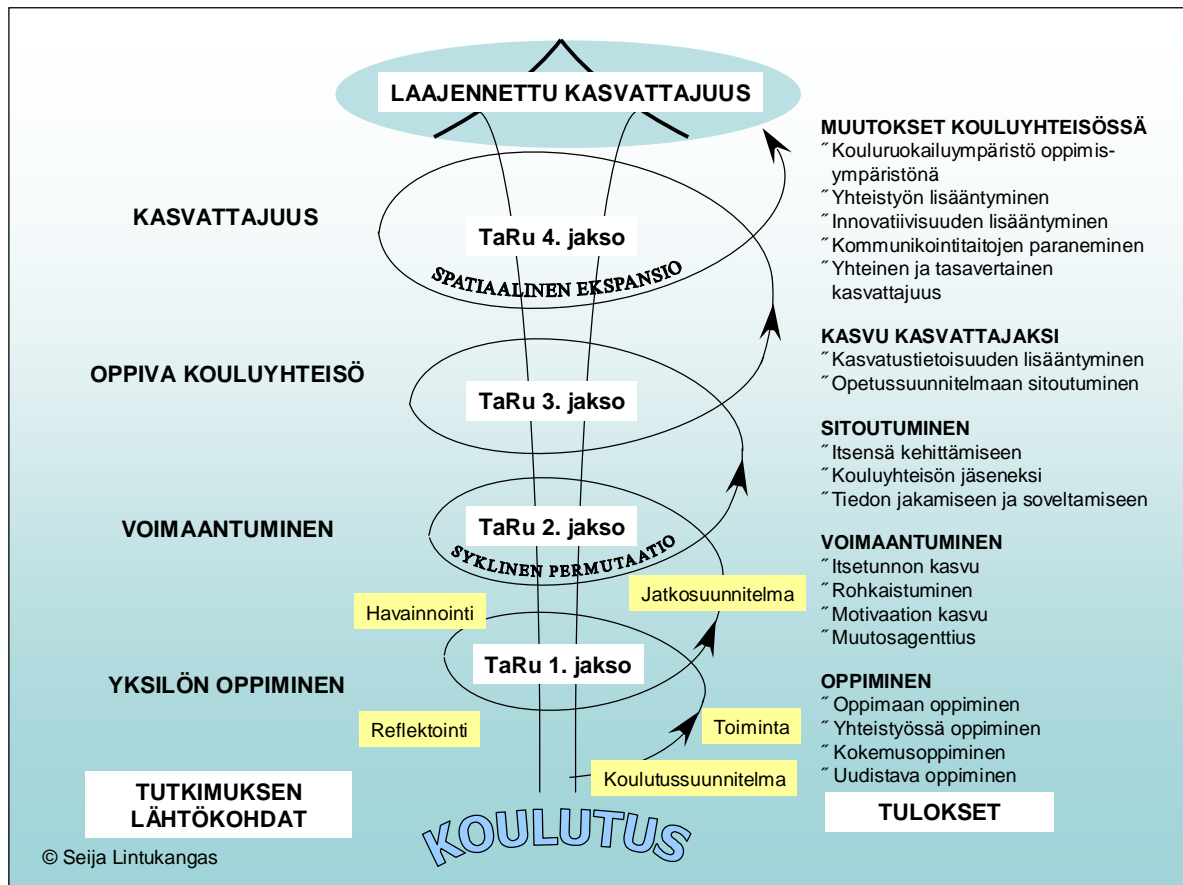
Koulu yhteisössä uudistunut toiminta, luovuus ja innovatiivisuus näkyivät kouluruokailuhenkilöstön ja rehtorien arvioimina esimerkiksi kouluruokailuympäristön viihtyisyyden lisääntymisenä. Terveellisen ja turvallisen oppimisoppimisympäristön rakentaminen ilmeni kouluruokailuympäristössä ja kouluruokailutilanteissa. Kouluruokailuhenkilöstö ohjasi käsitystensä mukaan oppilaita ravitsemuksellisesti täysipainoisen aterian koostamisessa ja hyvien ruokailutapojen noudattamisessa. Koulu yhteisössä otettiin käyttöön uusia toimintakäytäntöjä kyseenalaistamalla entisiä toimintatapoja (Mezirow, 1995). Esimerkiksi kouluemäntä osallistui oppilashuoltoryhmän kokouksiin tasavertaisesti, piti aamunavauksia tai toimi opettajan sijaisena. Terveellisten välipalojen tarjoilu lisääntyi. Ruokaraadit vakiintuivat säännöllisesti toimiviksi koulun eri toimijoiden yhteisiksi arviointiryhmiksi, joissa oppilaat saivat tuoda esille omat toiveensa kouluruokailun järjestämisestä.

Tuloksia tarkastelemalla voidaan havaita, että kouluruokailuhenkilöstön *kasvattajaksi kasvamisen* spatiaalinen ekspansio⁴⁴ näkyi heidän työ- ja koulu yhteisössään sekä muutosagenttiverkostossa koulu yhteisön sisällä sekä sen ulkopuolella.

Tutkimuksen yhteenveto esitetään seuraavassa kuviossa (kuvio 7) toimintatutkimuksen spiraalimalliin rakennettuna (Carr ja Kemmis, 1986; Heikkinen, 2001). Oppiminen, voimaantuminen ja sitoutuminen etenivät kasvattajaksi kasvamiseen syklisenä permutaationa.⁴⁵

⁴⁴ Spatiaalinen ekspansio - käsitteellä tarkoitetaan tässä työssä kaikkiin suuntiin laajenevaa osaamista ja muutosta soveltaen Engeströmin (1998, s. 88) ekspansiivisen oppimisen mallia.

⁴⁵ Syklinen permutaatio - käsitteellä tarkoitetaan tässä yhteydessä jaksoittain toistuvaa ja kehittyvää oppimista, voimaantumista ja sitoutumista laajennetun kasvattajuuden toimintaan. Kasvu ja oppiminen eivät välttämättä etene lineaarisessa järjestyksessä, vaan siinä voi tapahtua välillä myös taantumista. (vrt. Lundqvist, 1997; ks. myös Britannica Online Encyclopedia, 2008.)



Kuvio 7. Kouluruokailuhenkilöstö matkalla kasvattajaksi, tutkimuksen lähtökohdat ja tulokset

Kouluruokailuhenkilöstö on omien käsitystensä mukaan oppinut TaRu-koulutuksen aikana ymmärtämään tärkeän tehtävänsä uudella tavalla ja tiedostamaan asemansa turvallisena aikuisena koulussa sekä näkemään itsensä osana koulun aikuisten muodostamaa kasvattajaturvaverkkoa. Oppivan organisaation, tässä yhteydessä oppivan kouluyhteisön osaaminen kietoutuu monin tavoin työyhteisön hyvinvointiin. Se edellyttää toisen työn arvostusta, ammattitaidon kehittämistä ja luottamuksellisuutta (Juuti ja Vuorela, 2002, s. 40). On tärkeää, että jokainen työyhteisön jäsen tietää työnsä perimmäisen merkityksen ja mihin suurempaan kokonaisuuteen hänen työnsä kuuluu.

Kouluruokailuhenkilöstö oppi käsitystensä mukaan näkemään kokonaisuudet (system thinking) ja niihin sisältyvien asioiden väliset suhteet uudella tavalla (Senge, 1990; Senge ym., 2000). Oppivan koulun idea edellyttää kuitenkin koko kouluyhteisön «uudelleen luomista». Se merkitsee sitä, että ihmiset osaavat ilmaista tavoitteensa, kehittävät tietoisuuttaan ja kykyjään yhdessä (Senge ym., 2000, s. 5). He näkevät itsensä vastuullisina toimijoina systeemin sisällä. Kouluyhteisön päivä

muodostuu toisiinsa liittyvistä prosesseista sekä vuorovaikutussuhteista, joissa toimijoina ovat siinä työskentelevät aikuiset, lapset ja nuoret. Tämän tutkimuksen mukaan kaikkien yhteistyöllä saatiin aikaan elämyksellisiä oppimistilanteita kouluruokailuympäristössä, joka on osa koulun oppimisympäristöä.

Kouluruokailuhenkilöstön oppimaan oppimisesta ja voimaantumisesta seurasi heidän itseohjautuvuutensa ja itsehallinnan (personal mastery) lisääntyminen, mikä näkyi aloitetykyisyyden, työhön sitoutumisen ja vastuullisuuden kasvuna. He osasivat kriittisesti arvioida omia kykyjään ja pyrkivät parantamaan omaa toimintaansa (Senge, 1990; Senge ym., 2000). Kouluruokailuhenkilöstön käsitykset roolistaan kasvattajana muuttuivat niin, että he ymmärsivät olevansa itse aktiivisia toimijoita eivätkä vain annettujen tehtävien toimittajia. Kouluyhteisö voi oppia ainoastaan siinä olevien yksilöiden oppimisen kautta. Kouluruokailuhenkilöstön oppimisella on merkitystä koko kouluyhteisön oppimisessa, mikä tuli esille sekä kouluruokailuhenkilöstön että rehtorien arvioimina. (Senge, 1990; Senge ym., 2000.)

TaRu-koulutuksessa opittujen kommunikointitaitojen kasvaessa opittiin ymmärtämään toinen toistensa kieltä, minkä osaltaan katsottiin vaikuttaneen kouluruokailuhenkilöstön, opetushenkilöstön ja oppilaiden välisen yhteistyön lisääntymiseen ja yhteisen vision (Senge, 1990) muodostumiseen. Yhteinen jaettu visio (shared vision) kouluruokailun kehittämiseksi muodostui erityisesti kouluruokailua koskevan opetussuunnitelmatyön yhteydessä. Kasvatustavoitteiden sisältöä avattiin yhteisissä keskusteluissa ja kirjallisissa kuvauksissa, mitkä selkiyttivät ja terävöittivät kouluruokailutilanteiden käytännön toiminnassa esiin tulleita heikkoja katvealueita. Kuvausten avulla yhdistettiin eri toimijoiden saumaton yhteistyö kiinnittämällä tavoitteet konkreettisesti toimintaan ja arjen käytäntöihin. Kouluruokailua koskevan opetussuunnitelman yhteinen tekeminen avasi kouluruokailuhenkilöstön käsityksiä koulun kasvatustehtävästä ja opetushenkilöstön ymmärrystä kouluruokailun tavoitteista ja heidän ohjausvelvoitteestaan.

Sisäisiä toimintaa ohjaavia malleja (mental models) opittiin kyseenalaistamaan uudella tavalla (Senge, 1990; Senge ym., 2000). Esimerkiksi kouluyhteisön toimintarutiiniksi muodostunut hierarkkinen tiedotusjärjestelmä uudistettiin vuorovaikutteiseksi tiedon kuluksi. Koulutuksen aikana kouluruokailuhenkilöstö tarkasteli kriittisesti omia toimintatapojaan ja pyrki muuttamaan niitä niin itsessään kuin työyhteisössään. Kouluruokailutyöntekijä saattaa toimia yhdessä ja samassa työpaikassa jopa koko työhistoriansa ajan ilman ammatillista lisäkoulutusta, jolloin käytännön hiljainen tieto ylläpitää rutiineja ja toistaa totuttuja menettelytapoja. Koulutuksen aikana uskomukset opittiin erottamaan tosiasioista kyseenalaistamalla ja tarkastelemalla niitä uusista näkökulmista.

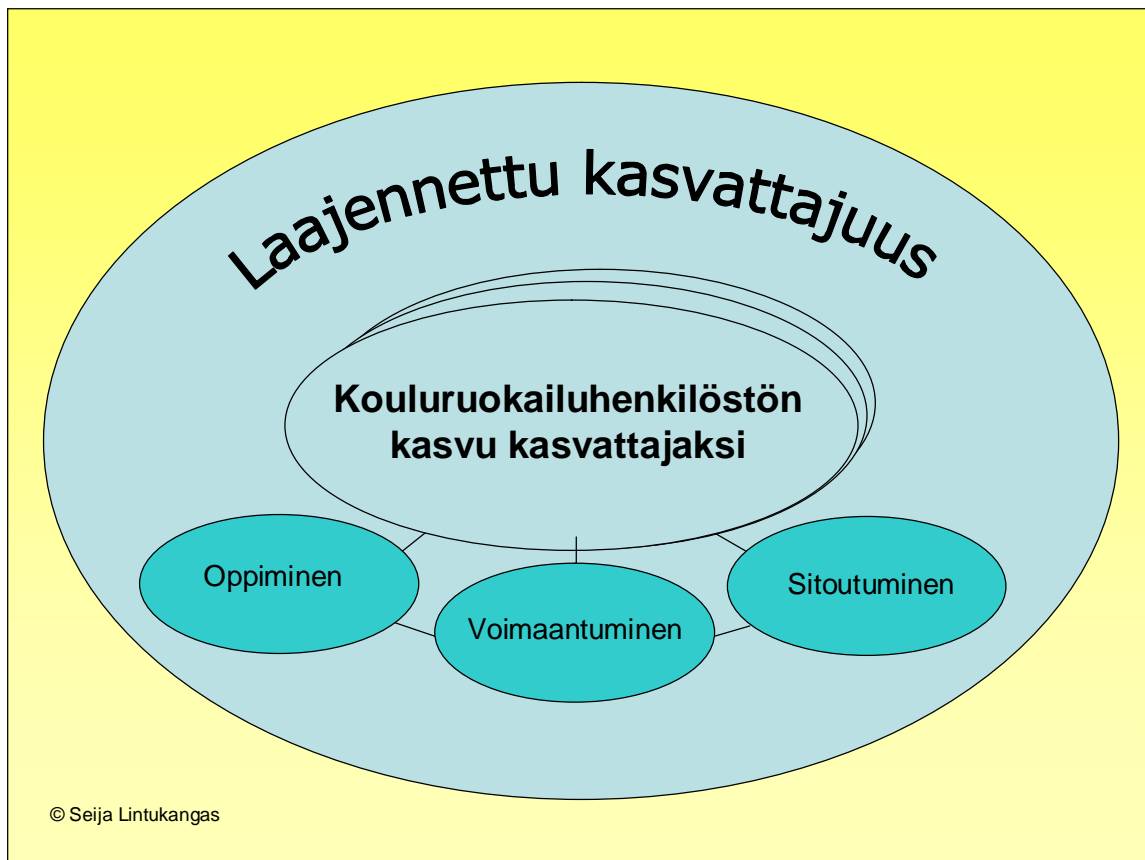
Tiimioppimisessa (team learning) on ensin löydettävä eri toimijoiden välillä yhteinen kieli, joka mahdollistaa monimutkaistenkin asioiden yhdessä pohtimisen (Sen-

ge, 1990; Senge ym., 2000). Koulutuksessa keskusteltiin vapaasti ja opittiin yhdessä jakamaan ja muodostamaan tietoa. Kouluruokailuhenkilöstön käsitysten mukaan tiimioppimisen mallia sovellettiin toimivana käytäntönä heidän koulu yhteisössään. Esimerkiksi koulujen ruokaraadit, joissa on kouluruokailuhenkilöstön, opetushenkilöstön, oppilaiden ja mahdollisesti muiden tahojen edustajia, koettiin hyviksi käytänteiksi.

Tutkimuksessa havaittiin koulutuksella olleen yhteyttä työntekijöiden työhyvinvoinnin edistämiseksi itsetunnon vahvistumisen kautta. Arvostamalla itse omaa työtään myös muut arvostavat sitä. Kouluruokailuhenkilöstön työ on parhaimmillaan merkittävää terveellisen ja turvallisen koulu yhteisön oppimista edistävää yhteistyötä koulun eri toimijoiden välillä. Tutkimuksessa ilmeni sekä kouluruokailuhenkilöstön että rehtorien käsityksissä, että kouluruokailuhenkilöstö tarvitsee TaRu-koulutuksen kaltaisen oppimisprosessin onnistuakseen kasvattajatehtävässään.

Tutkimuksessa nousi alateemojen ja niistä muodostuneiden pääteemojen kokoa vaksi uudeksi käsitteeksi laajennettu kasvattajuus. Sillä tarkoitetaan kouluruokailuhenkilöstön oppimaan oppimista, voimaantumista, sitoutumista ja kasvattajiksi kasvamista, niin että he toimivat kouluruokailutyössään tasavertaisina kasvattajina ja ohjaajina yhdessä koulun eri toimijoiden kanssa koulun yhteisten tavoitteiden mukaisesti. Koulun ja työnantajan taholta saadulla tuella sanottiin olevan suuri merkitys tehtävässä onnistumisessa. Tutkimuksessa toisaalta teoria ja käytäntö vuorottelevat ja toisaalta käytiin joustavaa vuoropuhelua yksilö- ja yhteisötasolla (Carr ja Kemmis, 1986, s. 185).

Laajennetun kasvattajuuden kokoava käsite ja siihen johtaneet pääteemat esitetään koottuna seuraavassa kuviossa (kuvio 8).



Kuvio 8. Laajennetun kasvattajuuden kokoava käsite ja siihen johtaneet pääteemat

Kouluruokailuhenkilöstö havahtui näkemään koulun uudella tavalla moniammatillisena kasvuyhteisönä, jossa aikuisten muodostama turvaverkko lasten ja nuorten tueksi on tärkeä varhaisen puuttumisen mahdollistaja. Laajennettu kasvattajuus ymmärretään lasten ja nuorten tarpeista lähtöisin olevina toimintoina. Rehtorien käsitysten mukaan TaRu-koulutus näkyi kouluruokailun laadun parantumisenä, jolla tarkoitettiin kouluravintolatilojen viihtyisyyden lisääntymistä, ruokien tarjoilun esteettisyyttä ja monipuolisuuden lisääntymistä ja henkilöstön ystävällisyyttä. Kouluruokailuhenkilöstön oppiminen ja koulun kasvatustavoitteiden mukainen toiminta lujittivat keskinäistä luottamusta koko koulu yhteisössä. Kasvattajuusyhteistyötä arvostettiin ja kouluruokailuhenkilöstöä pidettiin tasavertaisina kasvattajina.

Turvallisella läsnäololla, ohjauksella ja välittömällä reagoinnilla kouluruokailuhenkilöstö kykeni rakentamaan luottamuksellisia suhteita oppilaiden kanssa. Kouluruokailuhenkilöstön johdonmukainen kasvatuksellinen toiminta näkyi muutoksena lasten ja nuorten käyttäytymisessä. Hyvät tavat ja toinen toistaan kunnioittava hyvin tekemisen ilmapiiri heijastuivat kouluruokailutilanteissa sekä koko koulu yhteisössä. Esimerkiksi aikuisten osallistuminen ruokailuun ja siinä ohjaaminen näkyivät kouluruokailuhenkilöstön ja rehtoreiden arvioimina oppilaiden rauhallisuutena.

6 MENETELMÄLLISIÄ POHDINTOJA

This is my truth, tell me yours
- *Manic Street Preachers*

Tarkastelen tässä luvussa tutkimuksen luotettavuutta, uskottavuutta ja käyttökelpoisuutta sekä pohdin tutkimukseen liittyviä eettisiä kysymyksiä. Esitän myös ajatuksiani omasta kasvuprosessistani tutkimusmatkani varrelta.

6.1 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella sekä koko tutkimuksen että eri mitavälineiden kannalta. Arvioin tämän tutkimuksen luotettavuutta pääasiallisesti Lieblich, Tuval-Mashiach ja Zilberin (1998) sekä Gummessonin (2000) nimeämiin kriteereihin peilaten sekä perinteisten luotettavuuskriteerien avulla niiltä osin kuin ne tämän tutkimuksen luonteelle kuuluvat. Narratiivista lähestymistapaa käytettäessä voidaan tutkimusta arvioida seuraavien kriteerien valossa:

- *kattavuus,*
- *riittävyys,*
- *johdonmukaisuus,*
- *oivalluskyky,*
- *niukkuus ja tiivistäminen (Lieblich ym.,1998),*

joten kriteerien voidaan katsoa soveltuvan tähän tutkimukseen. Gummessonin (2000) kriteerit koostuvat:

- *tutkimusprosessin seuraamisesta ja lukijoiden omien johtopäätösten mahdollistamisesta,*
- *tutkijan omien paradigmojen ja esiyymmärryksen esittämisestä,*
- *tutkimuksen uskottavuudesta,*
- *pääsystä tutkimuksen kannalta tärkeisiin tietoihin,*
- *yleistettävyydestä ja validiteetista,*
- *tiedon lisäämisen edistämisestä,*
- *tutkimusprosessin dynaamisuudesta ja aikaansaavuudesta,*
- *tutkijan sitoutumisesta ja henkilökohtaisista valmiuksista.*

Gummessonin (2000) kriteerit kohdistuvat erityisesti tapaustutkimukseen, mutta koska toimintatutkimus on eräänlainen tapaustutkimus, katsoin, että tässä tutkimuksessa Gummessonin (2000) kriteerit ovat käyttökelpoisia ja täydentävät toisiaan

Liebllich ym. (1998) kriteereiden kanssa. Tämän toimintatutkimuksen luotettavuutta ja käyttökelpoisuutta arvioidaan myös erikseen sen perusteella, miten TaRu-koulutusprosessin käynyt kouluruokailuhenkilöstö kykeni muuttamaan käytäntöjään työssään. Lähtökohtaisesti voidaan kuitenkin todeta, että ei ole olemassa yhtä ainoaa totuutta.

Aineiston kattavuudella ja riittävyydellä tarkoitetaan analyysin tuloksena syntyneitä tulosten rikasta ja monipuolista esittämistä (Liebllich ym., 1998). Tässä raportissa on pyritty tuomaan esille, että aineisto on käsittänyt riittävästi havaintoja tutkittavasta ilmiöstä, mitä myös Gummesson (2000) painottaa. Tutkimusaineisto kerättiin kahdeksan vuoden aikana TaRu-koulutukseen osallistuneiden oppimistehtävien raporteista ja haastatteluista. Kirjalliset tuotokset edustavat aineiston luonnollista osaa. Näin ollen myös kaikkien osallistujien tasavertaisen kohtelun periaate toteutui (Carr ja Kemmis, 1986).

Hyvässä mittauksessa Floydin ja Fowlerin (1995) mukaan kysymys tulee ymmärtää yhdenmukaisesti, se tulee esittää jokaiselle vastaajalle yhdenmukaisesti, vastaajan tulee olla selvillä, millaista vastaustyyppiä odotetaan ja vastaajan täytyy olla halukas vastaamaan kysymyksiin. Käsitteiden vastaavuus varmistettiin ennen haastattelua, kysymykset esitettiin yhdenmukaisesti ja kaikki olivat halukkaita vastaamaan esitettyihin haastattelukysymyksiin. Lisäksi käytettiin useaa kysymystä mittaamaan samaa asiaa.

Koulutukseen osallistujat tekivät oppimistehtävät omissa luonnollisissa työ- tai vapaa-ajan ympäristöissään, eikä siihen voitu vaikuttaa lisäkysymyksillä tai muulla interventiolla. Aineiston kattavuutta ja riittävyttä kartutettiin tutkittavien työpaikoilla tutkijan tekemillä teemahaastatteluilla, jolloin totuudellisuutta oli mahdollisuus siltä osin todentaa. Vastaajien kirjalliset kyselyvastaukset perustuvat heidän subjektiivisiin käsityksiinsä ja kokemuksiinsa, eikä niiden oikeellisuutta voi kyseenalaistaa.

Tutkimusaineistoa kertyi vuosien aikana mittava määrä, mutta se on ollut hallittavissa koko tutkimusprosessin ajan tarkalla kirjanpidolla ja suunnitelmallisella järjestämisellä. Kouluruokailuhenkilöstön sitoutuminen koulutukseen ja toimintatutkimusprosessiin mahdollisti monipuolisen tiedon saannin ja avasi yhteysverkoston. Haastattelut pyydettiin ja saatiin viideltätoista kouluruokailuhenkilöltä ja kahdeksalta rehtorilta. Haastateltavien henkilöiden määrää ei päätetty etukäteen, vaan ajateltiin, että haastatteluja jatketaan niin kauan kuin uutta informaatiota voidaan saada. Kun saavutettiin informaation saturaatiopiste, katsottiin, että haastatteluja ei ole tarkoituksenmukaista enää jatkaa. Haastatellut henkilöt edustavat kahdeksan kunnan tai kaupungin erikokoisten koulujen eri-ikäisiä henkilöitä, jotka esiteltiin aiemmin luvussa neljä sivuilla 61. 62.

Haastattelukysymykset olivat tämän tutkimuksen kannalta toimivia. Koulutukseen osallistujien kanssa oli useaan kertaan keskusteltu haastattelukysymyksiin liittyväs-

tä aihepiiristä, joten haastateltavien orientoituminen kysymysten vastaamiseen tapahtui nopeasti ja luontevasti. Kysymykset muotoiltiin tarkoituksellisesti niin, että vastaajilla oli mahdollisuus kertoa monipuolisesti kysymysten aihepiiristä. Tein haastattelujen aikana lisäkysymyksiä, jos huomasin, että haastateltavalla oli tutkimuksen kannalta merkityksellistä kerrottavaa. Rehtorien haastatteluissa oli hedelmällinen tilanne syventää kysymyksiä kouluruokailuympäristön ja esimerkiksi kouluravintolan viihtyisyyden merkityksestä kouluruokailun kasvattajuusnäkökulmasta.

Tutkimuksen johdonmukaisuuden arvioinnilla tarkoitetaan sekä aineiston analyysiprosessin johdonmukaisuutta että tulosten johdonmukaisuutta (Lieblich ym., 1998). Kvalitatiivisen tutkimuksen voima on teorian kehittelyssä, mikä on toteutunut myös tässä tutkimuksessa. Gummessonin (2000) vaatimusta siitä, että lukijoiden tulisi kyetä seuraamaan tutkimusprosessia ja tekemään omat johtopäätöksensä, on pyritty noudattamaan mahdollisimman kattavalla kuvauksella tutkimusprosessin kulusta. Tarkka kuvaus antaa lukijalle mahdollisuuden seurata tutkimuksen aikana tehtyjä ratkaisuja ja tehdä siltä osin johtopäätöksiä tutkimuksen luotettavuudesta (Gummesson, 2000, s. 186; ks. myös Tynjälä, 1991, s. 391; Uusitalo, 1998, s. 82).

Olen pyrkinyt tutkimuksessani ilmaisemaan tutkimuksen sitoumukset, kohteen, tarkoituksen, tutkimuskysymykset, aineiston hankintaprosessin sekä tulosten esittämisen mahdollisimman selkeästi. Aineiston laajuudesta johtuen se on ollut haasteellista. Ollakseen luotettava, tutkimuksen täytyy olla vapaa satunnaisista ja epäolennaisista tekijöistä. Gummessonin (2000, s. 186) esittämä vaatimus paradigman esilletuomisesta voidaan todentaa tutkimusraportissa. Gummessonin (2000, s. 186) kriteeri uskottavuudesta tarkoittaa esimerkiksi datan oikeellisuutta. Tämän tutkimuksen aineisto käsittää TaRu-koulutuksen aikana syntyneen luonnollisen aineiston lisäksi kouluruokailuhenkilöstön työpaikoilla koulussa haastatteleamalla hankitun aineiston, joten aineiston voidaan katsoa olevan relevanttia. Eri tavoin kerätty informaatio tukee toinen toisiaan luotettavuuden takaamiseksi. KesäTaru-seminaarit toimivat osaltaan tutkimuksen luotettavuuden arviointifoorumeina, koska osallistujat arvioivat koulutuksen aikana tapahtuneiden muutosten kestävyyttä ja näkymistä koulu yhteisön toiminnassa. Yksi toimintatutkimuksen luotettavuuden arviointikriteeri on tutkimukseen osallistujien tekemä arviointi tutkimuksen tulosten paikkansa pitävydestä. Tutkimukseen osallistuneista on usea kouluruokailuhenkilö sekä kaksi rehtoria lukenut ja arvioinut tutkimusraporttia sen kirjoittamisen eri vaiheissa, jolloin tutkimuksen luotettavuutta voidaan todentaa myös Lincolnin ja Cuban (1985) esittämän kriteerin (*member checking*) perusteella. Arviointiin osallistuneiden mukaan tämän tutkimuksen tuloksia pidettiin luotettavina. Kouluruokailuhenkilöstön toiminnassa tapahtuneiden muutosten pysyvyys osaltaan kertoo ja vakuuttaa toimintatutkimuksen onnistumisesta.

Gummesson (2000, s. 187) edellyttää tutkimuksen luotettavuudelta, että tutkijalla tulee olla riittävä pääsy keräämään aineistoa ja että tutkijan tulee kertoa kaikki mahdolliset hankaluudet aineiston keräämisessä. Tässä tutkimuksessa aineiston keräämisessä ei ollut hankaluuksia. Kaikki TaRu-koulutuksessa olleet kouluruokailuhenkilöt antoivat suostumuksensa koulutuksen aikana tuotetun aineiston käyttämiseksi tutkimustarkoitukseen. Kaikki haastatteluun pyydyt suostuivat. Haastatteluun pyydettyjen valintaa voidaan pitää onnistuneena heidän erilaisista taustaorganisaatioistaan ja erikokoisista kouluistaan johtuen. Haastatellut kouluruokailuhenkilöt olivat kaikki naisia, mutta sillä ei katsottu olevan merkitystä tässä yhteydessä. Rehtoreista osa oli miehiä ja osa naisia. Tässä tutkimuksessa haastatteluaineiston keräämisessä voidaan mainita ongelmana haastatteluihin pyydettyjen rajaamisen vaikeus, koska haastatteluihin ilmoittautui jo koulutuksen aikana enemmän, kuin tutkimusta varten oli tarkoituksenmukaista ottaa.

Mäkelä (1990, ss. 42. 61) esittää toimintatutkimuksen analyysin onnistumiseksi seuraavia yleisiä tavoitteita: aineiston tulee olla selkeä, rajattu ja itsenäinen tuote ja sen tulee olla oman arvoistaan eikä summittaista asioiden tallentamista. Tässä tutkimuksessa aineistona on TaRu-koulutuksen aikana ja sen jälkeen tuotettu itsenäinen kokonaisuus, joka hankittiin tietoisesti koulutuksen aikana ja sitä täydennettiin johdonmukaisella tavalla koulutuksen jälkeen.

Yksi luotettavuuden arviointikriteeri on tutkijan oivalluskyky innovaatioihin ja omaperäisyyteen analyysin ja kertomusten esittämisessä (Lieblich ym., 1998). Tutkimus on nostanut esille kouluruokailuhenkilöstön *kasvattajuuden* merkityksen kouluyhteisössä. Tutkimusprosessin aikana kehittyi uusi *laajennetun kasvattajuuden* käsite, jonka voidaan katsoa täyttävän myös Gummessonin (2000, s. 187) esittämän arviointivaatimuksen siitä, kuinka hyvin tutkimus tuo lisätietoa. Tässä tutkimuksessa nostetaan esille kouluruokailuhenkilöstön kasvattajatehtävä sekä tulokset tuodaan julki avoimesti ja aktiivisesti tieteelliselle yhteisölle, yleisölle ja kouluyhteisöissä työskenteleville henkilöille.

Oivalluskyvyllä tarkoitetaan sekä tutkijan oivalluksia että lukijan oivalluksia tutkimusraporttia lukiessaan ja johtopäätöksiä tehdessään (Lieblich ym., 1998). Nähtäväksi jää, miten tutkimustuloksia hyödynnetään tai jätetään hyödyntämättä kouluyhteisöissä. Tutkimushenkilöiden suorat lainaukset heidän puheistaan ja kirjoituksistaan kertomuksina helpottavat lukijaa seuraamaan tutkimuksen kulkua.

Tutkimuksessa on haluttu tiivistää analyysin tulos pieneen määrään käsitteitä, joilla tiheästi kuvataan tutkittua ilmiötä (Lieblich ym., 1998). TaRu-koulutuksen aikana kertyi laaja aineisto, jota täydennettiin ja täsmennettiin haastatteluilla. Koulutuksen aikana ja sen jälkeen hankittu aineisto käsiteltiin sisällönanalyysimenetelmää (Miles ja Huberman, 1994) soveltaen ja pelkistettiin teemoihin, jotka tiivistettiin käsitteisiin. Tulokset esitetään narratiivista lähestymistapaa käyttäen kertomuksilla

kouluruokailuhenkilöstön ja heidän taustayhteisöesimiesten eli rehtorien äänellä, jolloin lukija saa rikkaan kuvauksen tapahtumista. Hatch ja Wisniewski (1995, s. 129) asettavat luotettavuuskriteereihin myös sen, kuinka todentuntuksia tutkimuksen henkilöt ovat. Narratiivisten kertomusten moniäänisyyttä seuraten lukijalla on mahdollisuus tehdä johtopäätöksiä kouluruokailuhenkilöstön ja rehtorien arvioinneista TaRu-koulutuksen seurauksena tulleista muutoksista.

Gummessonin (2000, s. 187) asettamia kriteereitä tutkimusprosessin dynaamisuudesta, aikaansaavuudesta sekä tutkijan henkilökohtaisista ominaisuuksista, rehellisyydestä ja uskalluksesta tuoda esille omat tutkimukseen liittyvät arviointikohteet käsittelen myöhemmin tutkijan omaa kasvuprosessia arvioiden sivulla 149.

Toimintatutkimus luonnistui kyseessä olevan aineiston ja tutkimuskohteen lähestymisnäkökulmasta katsottuna parhaiten soveltuvaksi tutkimusstrategiaksi, koska tutkimuksen tarkoituksena oli saada muutosta kouluruokailuhenkilöstön toimintatapoihin kouluyhteisössä ja koulutus oli tutkimusmatkassa kiinteästi mukana. Pidin roolini kouluttajana ja tutkijana erillään, vaikka toimintatutkimus ja koulutus liittyivät kiinteästi toisiinsa. Ajallista etäisyyttä aineiston keruusta sen käsittelyyn ja analysointiin voidaan pitää siltä osin luotettavuutta vahvistavana tekijänä.

Olen myös tietoinen, että vastaajilta saatu aineisto perustuu henkilökohtaisiin mielipiteisiin sekä mahdollisesti tunteisiin, jotka saattavat vaikuttaa tutkimuksen luotettavuutta heikentävästi. Tunnistetuista ja mahdollisista tunnistamattomista uhkista tietoisena olen tämän tutkimusprosessin ajan mahdollisimman tarkasti pohtinut luotettavuustekijöitä ja tutkijan rooliani tutkimusaineiston hankinnasta tulosten tulkitaan. Tämän tutkimuksen avulla aikaansaatu kouluruokailuhenkilöstön ja kouluyhteisön toiminnan kehittyminen sekä kouluruokailuhenkilöstön voimaantuminen ja sitoutuminen paremmiksi toimijoiksi kertovat lukijalle osaltaan tutkimuksen vahvuuksista. (Carr ja Kemmis, 1986, s. 162, s. 165.)

Laadullisen tutkimuksen kriteeriksi voidaan esittää myös aiheen tärkeyttä, sen antamaa lisäarvoa sekä sitä, miten tutkijan omat kokemukset tukevat tutkimuksessa saatuja tuloksia. Kouluruokailuhenkilöstön työ kouluruokailuympäristössä on merkittävä. Tässä tutkimuksessa on saatu lisäarvoa siitä, miten kouluruokailuhenkilöstö voi TaRu-koulutuksen seurauksena saada aikaan omalla työllään lisäarvoa koulun kasvatustehtävässä. Omat havaintoni ja arviointini tukevat tutkimustuloksia. Kouluruokailuhenkilöstö on rohkaistunut lähemmäksi lapsia ja nuoria, mikä näkyy eri yhteyksissä kouluyhteisön sisällä. Konkreettiset muutokset ilmenevät kouluruokailuympäristön muuttamisessa oppimisympäristöksi, jossa kouluruokailuhenkilöstö ohjaa ja kasvattaa toisten aikuisten rinnalla.

Tutkimustulokset saattavat antaa lukijalle yli-ihanteellisen kuvan TaRu-koulutuksen onnistumisesta. Koulutus osui aikaan, jolloin koulutukselle löytyi rahoittajat. Osallistujat tulivat pääsääntöisesti koulutukseen oma-ehtoisesti sekä koulu-

tusympäristö voitiin järjestää kaikin puolin oppimista edistäväksi. Näin ollen taustat koulutuksen onnistumiselle olivat suotuisat. Tämän voidaan osaltaan osoittavan, että koulutuksen onnistumiseksi on tärkeää hyvä suunnittelu ja käytännön järjestäminen.

Linnansaari (2004, s. 124) kysyy aiheellisesti, miten osoitetaan, että tiettyinä ajanjaksona tapahtuneet muutokset johtuvat juuri tietyistä toimenpiteistä. Kouluruokailuhenkilöstö arvioi käsityksensä roolistaan kasvattajana muuttuneen TaRu-koulutuksen seurauksena itsetiedostuksen ja itsearvioinnin avulla. He pohtivat omaa oppimistaan vastuuntuntoisesti oppimistehtäviä tehdessään ja niitä esitellessään kanssaoppijoilleen koulutuksen lähijaksoilla sekä omassa kouluyhteisössään. Kouluttajana kuljin rinnalla ja havainnoin oppimista ja muutosmatkaa jatkuvasti. Kuitenkin on vaikeaa konkreettisesti ja varmuudella todeta, mitkä muutokset tapahtuivat nimenomaan ainoastaan TaRu-koulutuksen seurauksena ja mitkä olisivat kenties muutenkin tapahtuneet.

Voidaan myös kysyä, miksi yhteisönäkökulmaan ei ole tuotu opettajien tai oppilaiden arvioita, vaikka opettajat ja oppilaat ovat keskeisiä toimijoita koulussa. Tässä tutkimuksessa, jonka aineisto kietoutui kouluruokailuhenkilöstölle suunnattuun TaRu-koulutukseen, ei katsottu olevan edellytyksiä siihen, että opettajat ja oppilaat olisivat voineet arvioida näistä lähtökohdista kouluruokailuhenkilöstöä tai heidän työtään tai muutoksia siinä. Ehdotan aiheista jatkotutkimuksia.

Gummesson (2000, s. 188) toteaa, että yhdeltä tutkimukselta ei voi vaatia kaikkien kriteerien toteutumista ja ne voivat painottua eri tavoin eri tutkimuksissa. Edellä olevien kriteerien valossa ja esitetyt näkökohdat huomioonottaen tätä tutkimusta tähän aineistoon perustuen voitaneen pitää luotettavana.

6.2 Eettisiä näkökulmia

*+Filosofia on käsittämättömiä vastauksia
ratkaisemattomiin kysymyksiin+
- Henry Adams*

Salner (1989) sekä Scott ja Usher (1996) ovat painottaneet tutkijan roolia ja muistuttavat, että tutkijan tulee tiedostaa oma roolinsa ja olla kriittisesti koko ajan tietoinen sen vaikutuksesta tutkimusprosessin eri vaiheissa. Tutkijan perushyve on rehellisyys. Tähän sisältyy ensiksikin, että tutkija myöntää tosiasiat tosiasioiksi, ja vastaa vasti, että hän ei esitä tosiasiana, mitä hän ei tiedä todeksi tai minkä hän tietää epätodeksi, ja vihdoin että hän tutkijana ottaa vastaan tosiasian asettaman haasteen (Ketonen, 1996, ss. 78. 79). Tutkimuseettisistä kysymyksistä keskeisiä ovat tutkimuskohteen valintaan liittyvät kysymykset, tutkimusprosessiin ja tekniikoihin liittyvät, tutkimustiedon julkistamiseen sekä tieteen uskottavuuteen ja autonomiaan liittyvät kysymykset (Löppönen, Mäkelä ja Paunio, 1991).

Jo tutkimusaiheen valinta on eettinen ratkaisu ja tutkimustehtävän valinnassa kysytään, kenen ehdoilla ja miksi tutkimukseen ryhdytään sekä miten otetaan huomioon aiheen yhteiskunnallinen vaikuttavuus (Hirsjärvi ym., 1997, s. 27). Tämä tutkimus sai tutkimusstrategisen muotonsa ja alkunsa yhdessä tutkijan ja kouluruokailuhenkilöstön taholta tulleista ajatuksista. Tutkimuksen alusta lähtien hyvin käynnistynyt vuorovaikutteinen yhteistyö koulutuksessa olleiden kouluruokailuhenkilöiden kanssa lisäsi tutkimuksen onnistumisen ennustetta.

Tämän tutkimuksen yhteiskunnallista merkitystä voidaan pitää tärkeänä, koska kouluruokailu koskettaa kaikkia suomalaisia lapsia ja nuoria. Kouluruokailua käytännössä toteuttava kouluruokailuhenkilöstö on tekemisissä esi- ja perusopetuksen aikana kaikkien lasten ja myöhemmin toisen asteen opetuksessa olevien nuorten kanssa usean vuoden ajan. Kouluruokailuhenkilöstön toimintatavoilla on lasten ja nuorten tulevaisuuden hyvinvoinnin edistämässä vaikutusmahdollisuus. Kouluruokailuhenkilöstön rooli kasvattajana ei poista opetushenkilöstön ruokailuun liittyviä ohjausvelvoitteita, mutta yhdessä voidaan saada aikaan aiempaa kattavampi aikuis-turvaverkko.

TaRu-koulutuksessa olleet kouluruokailuhenkilöt ilmaisivat avoimesti halunsa olla mukana tutkimuksessa. Rehtorit ja esimiehet, joita haastattelin, antoivat suostumuksensa tietojen käyttöön. Heitä ei tarvinnut suostutella tai vaatia osallistumaan tutkimukseen.

Tutkimuksen kouluruokailuhenkilöstö ilmoitti haluavansa esiintyä omilla nimillään tutkimusraportissa. Kuitenkin päädyin tutkimusraportissa esittämään sekä koulu-

ruokailuhenkilöt että rehtorit ryhmätunnuksella ja siihen liitettyä kirjaimella tai numerolla. Haastateltuja rehtoreita oli lukumäärältään koko tutkimuksessa olleita kouluruokailuhenkilöitä selvästi vähemmän, jolloin rehtorien henkilöllisyys olisi paljastunut kouluruokailuhenkilöitä helpommin. Jokaisen vastaajan yhteystiedot ovat arkistoissani samoin kuin kaikkien TaRu-koulutuksessa olleiden oppimistehtävät ja haastatteluvastaukset sekä rehtorien haastatteluvastaukset.

Tutkimustiedon julkistamiseen ei liity erityistä problematiikkaa. Päinvastoin. Tutkimus on koko ajan ollut avointa ja perustuu tutkijan ja TaRu-koulutuksessa mukana olleiden henkilöiden luottamukselliseen ja avoimeen vuorovaikutukseen. Analyysin ja tutkimuksen raportoinnin etiikasta Uusitalo (1998, s. 32) muistuttaa, että tieteen normit edellyttävät, että tulokset ovat kenen tahansa käytettävissä, kunhan kunnia annetaan sille, kelle se kuuluu. On mainittava, että pitkän koulu- ja kouluruokailutyökokemuksen myötä minulle on kertynyt sellaista kokemuseräistä tietoa, jota olen käyttänyt tässä tutkimuksessa, mutta sen alkuperäistä lähdettä en ole kyennyt todentamaan tutkimusraportissa. On myös inhimillisesti mahdollista, että lähdekirjallisuuden tulkitsemisessä on voinut tapahtua tahattomia epätarkkuuksia tai virheellisiä lähdeviittauksia.

Ongelmaksi on joskus katsottu sekin, että tutkija tuntee kohderyhmänsä liian hyvin. Tässä tutkimuksessa siitä voidaan katsoa olevan enemmän etua kuin haittaa. Olen päässyt aineistoihin syvälle jo yhteisen kielen olemassaolon avulla. Tutkimushenkilöt ovat olleet saavutettavissa jatkuvasti. Olen myös vakuuttunut, että kohderyhmän henkilöt ovat antaneet vastauksensa vilpittömästi ja rehellisesti tutkijan ja koulutettavien koulutussuhteesta huolimatta. Rehtorien arvioinnilla haluttiin myös tältä osin tarkentaa luotettavuuskriteerien täyttymistä. On vaikea arvioida, olisivatko vastaukset poikkeavia tämän aineiston kanssa, jos esimerkiksi haastattelut olisi tehnyt kohderyhmälle entuudestaan tuntematon henkilö. Tähän toimintatutkimukseen liittyi olennaisesti ja kiinteästi tutkijan eläminen tutkimuskohteensa keskellä, mihin sisältyi myös kiinteästi tulosten yhteinen arviointi.

Yksi tieteellisen tutkimuksen eettisen hyväksyttävyyden sekä sen luotettavuuden ja tulosten uskottavuuden edellytys on, että tutkimus on suoritettu hyvän tieteellisen käytännön edellyttämällä tavalla (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2001). Sen mukaan hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu muun muassa, että tutkija noudattaa tiedeyhteisön tunnustamia toimintatapoja, mikä tarkoittaa rehellisyyttä, yleistä huolellisuutta ja tarkkuutta tutkimustyössä, tulosten tallentamisessa sekä tulosten arvioinnissa. Tutkijan on sovellettava tieteellisen tutkimuksen kriteerien mukaisia ja eettisesti kestäviä tiedonhankinta, tutkimus- ja arviointimenetelmiä ja toteutettava tieteellisen tiedon luonteeseen kuuluvaa avoimuutta tutkimuksensa tuloksia julkaitessaan. Muiden tutkijoiden työn saavutukset on huomioitava asianmukaisella tavalla, tutkimus on suunniteltu, toteutettu ja raportoitu yksityiskohtaisesti ja tieteelli-

selle tiedolle asetettujen vaatimusten edellyttämällä tavalla (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2001). Tietoisena edellä mainituista kriteereistä olen sitoutunut tutkimusprosessiin niiden edellyttämällä tavalla ja pyrkinyt kriittisyyteen työtäni kohtaan koko tutkimusprosessin ajan. Olen reflektoinut herkäällä korvalla työtäni kaikissa sen vaiheissa, pohtinut työni sisältöä ammattikollegoideni ja koulutukseen osallistujien sekä monien tutkimusaiheittani tuntevien henkilöiden kanssa.

6.3 Ajatuksia oman kasvumatkani varrelta

Kolmenkymmenen vuoden opettajan työni aikana olen voinut seurata kouluruokailutyössä toimivien ihmisten arkea kouluruokailuun itse osallistuen sekä ruokapalvelutoimenpäällikkönä ja kouluruokailuhenkilöstön esimiehenä. Lähes kahdenkymmenen vuoden kokemukseni ruokapalveluhenkilöstön kouluttajana on osaltaan antanut valtakunnallista näkemystä kouluruokailun kehittämisestä ja kouluruokailuhenkilöstön tehtäväkuvasta. Useiden kuntien ruokapalvelupäällikköiden kanssa tehdystä verkostoyhteistyöstä olen saanut vuosien aikana arvokasta vertailutietoa kouluruokailuhenkilöstön työstä ruokapalveluorganisaatiossa. Kouluruokailutyöhistoriani aikana olen lukemattomia kertoja pohtinut kouluruokailuhenkilöstön kasvatuksellista työtä koulussa sekä heidän toimintansa merkitystä lasten ja nuorten terveellisen ja turvallisen kasvuympäristön luomisessa.

Työkokemukseni kouluruokailun eri yhteyksissä sekä ympäröivä laaja ammatillinen keskustelufoorumi loivat taustaa ajatuksilleni tutkimuskohteesta jo ennen varsinaista tutkimusprosessia. Gummesson (2000, s. 186) mainitsee tutkimuksen luotettavuuden tarkastelussa yhtenä kriteerinä, että tutkijalla tulisi olla tiettyjä henkilökohtaisia valmiuksia ja sitoutumista tutkimuksen tekemiseen. Olin käsitysteni mukaan oman työni tutkija niin opettajana kuin ruokapalvelutoimenpäällikkönä jo ennen tätä tutkimusprosessia, enkä lähtenyt tälle tutkimusmatkalle aavistamatta eteen tulevia vaivalloisiakin vaiheita.

Kriittinen toimintatutkimus osoittautui luontevaksi tutkimusstrategiaksi, kun haluttiin tutkia ja kehittää kouluruokailuhenkilöstön kasvattajatehtävää kouluyhteisössä. Olin jo vuosia kirjallisuutta ja käytännön työtä seuraamalla pohtinut, miten kouluruokailuhenkilöstö voi oppimalla ja itse aktiivisesti osallistumalla vaikuttaa työkäytäntöihinsä (Carr ja Kemmis, 1986). Tässä prosessissa pidin alusta lähtien luonnollisena, että olen koko ajan mukana tutkijana, kouluttajana, kollegana ja oppijana. Mezirowin (1995) kriteereihin nojautuen olin kouluttajana ja toimintaan sitoutuneena kanssaoppijana tällä oppimispolulla ollen samalla kouluruokailuhenkilöstön oppimisen ohjaaja. Kouluttajana minulla on jaettavaa tietoa, mutta opin myös itse kouluruokailuhenkilöstön kanssa (Mezirow, 1995, ss. 374. 389). Oppimisprosessini eteni

TaRu-koulutusohjelman rakentamisen edistyessä. Syvensin tietojani ruokapalvelu-
alan, organisaation kehittämisen sekä kasvatustieteellisen kirjallisuuden avulla.
Pohdin koulutusohjelmaan sopivia oppimisen teorioita sekä toteuttamisen mene-
telmiä valitsemani toimintatutkimuksen hengessä. Jälkeenpäin on tarkalleen vaikea
arvioida, heräsivätkö tutkimukselliset intressinä ensin vai syntyikö TaRu-
koulutusohjelma toimintatutkimusprosessiin sopivana tuotteena, jotka sitten yhdes-
sä innostivat minut lähtemään tälle tutkimusmatkalle.

TaRu-koulutusohjelman sisältö jalostui kerta toisensa jälkeen ja samalla lisääntyi
myös tutkijan oma ammatillinen kasvu sekä tutkijana että kouluttajana. TaRu-
koulutusryhmissä rakentuivat keskinäinen luottamus ja vuorovaikutteinen ilmapiiri
heti alusta lähtien, mikä myös lisäsi oppimistani tutkijana ja vahvisti ammatillista
kasvuani. Opittujen asioiden käyttökelpoisuutta kouluruokailuympäristössä voitiin
arvioida yhdessä osallistujien kanssa, mikä oli tässä tutkimusprosessissa erittäin
arvokasta. Kannustava yhteistyöilmapiiri auttoi minua eteenpäin joskus vaikeillakin
osuuksilla.

Gummessonin (2000, s. 187) esittämä vaatimus tutkimusprosessin dynaamisuu-
desta ja aikaansaavuudesta tutkimusta arvioidessa toteutui kohdallani jatkuvana
reflektointina, dialogina osallistujien kanssa sekä olemalla avoinna uudelle tiedolle
ja käytännössä tapahtuneille muutoksille. Toimintatutkimus on prosessi, jonka aika-
na on varauduttava kohtaamaan odottamattomiakin tilanteita. Tässä tutkimuspro-
sessissa ei ilmaantunut mainittavia ylivoimaisia ongelmia lukuun ottamatta ajankäy-
tön rajallisuutta.

Arvioidessani omaa kasvuani ja oppimistani tunnistan niissä Mezirowin (1995)
ajatuksia uudistavasta oppimisesta. Pohdin kriittisesti reflektoiden päivittäistä työ-
ympäristöäni. Kuinka voisin yhdessä kouluruokailuhenkilöstön kanssa rakentaa uu-
sia käytäntöjä kouluyhteisössä niin, että lasten ja nuorten entistä terveellisempi ja
turvallisempi kasvuyhteisö toteutuisi (vrt. Kauppi, 2004, s. 205). Kouluruokailuhenki-
löstön osallistamisella koulun kasvatustyöhön voidaan tämän tutkimuksen mukaan
luoda uutta tietoperustaa ja haastaa koulun koko henkilöstö pohtimaan koulun kas-
vatuksellista tehtävää. Katson uudistavan oppimisen kuuluvan tutkijan perusomi-
naisuuksiin uuden tiedon luomisessa ja soveltamisessa sekä sen kriittisessä arvi-
oinnissa. Pohdin omaa oppimistani myös kouluyhteisön yhteisöllisen tiedon uudis-
tamisen näkökulmasta. Huomasin, että tutkimusprosessin aikana lukuisat keskuste-
lut rehtorien kanssa avasivat sekä heissä että minussa uudenlaisia kehittämisaja-
tuksia koulun koko henkilöstön sitouttamisesta kasvatustyöhön. (vrt. Wenger,
1998.)

Kasvuani tutkijana kuvaa tässä tutkimuksessa myös Siitosen (1999) esittämä si-
säisen voimantunteen (empowerment) lisääntyminen tutkimusprosessin myötä.
Tutkimusprosessin aikana syntynyt ja kehittynyt myönteinen ilmapiiri kaikkien tutki-

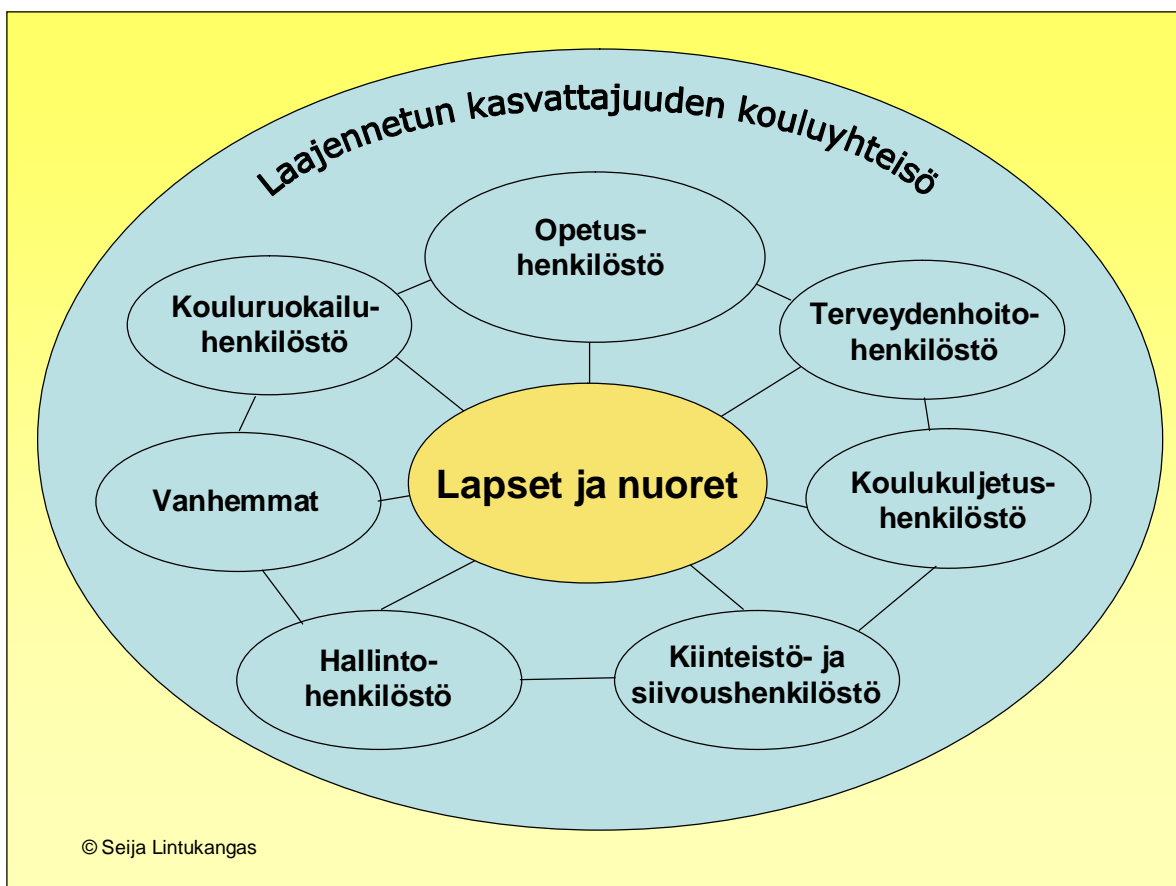
muksessa osallisena olleiden kanssa sekä ohjaajiltani ja lähipiiristäni saamani kannustus rohkaisivat tutkimustyössäni eteenpäin. Heinolan Opetusalan koulutuskeskuksen taholta annettu vapaus, vastuu ja luottamus TaRu-koulutuksen käytännön toteuttamisessa rohkaisivat minua niin kouluttajana kuin tutkijana. Tunnistan oppimispolultani Siitosen ja Robinsonin (2001) empowerment-prosessin ydinajatuksen: Voimaantuminen on ihmisestä itsestään lähtevä, samanaikaisesti henkilökohtainen ja yhteisöllinen prosessi. Voimaantumistani vahvistivat polun varrella olleet lukuisat rohkaisevat, kannustavat, mahdollistavat ja eteenpäin auttaneet ihmiset. Meidän yhteistyömme oli avainasemassa.

7 LAAJENNETUN KASVATTAJUUDEN KOULUYHTEISÖ

Tässä luvussa tarkastelen kokoavasti tutkimusprosessin aikana syntyneen käsitteen *laajennettu kasvattajuus* esiin tuomia uusia mahdollisuuksia kouluyhteisössä sekä esitän jatkotoimenpiteitä, joiden avulla laajennetun kasvattajuuden mukainen toimintamalli on mahdollista saada arjen käytännöksi kouluyhteisön aikuisturvaverkkoa vahvistamaan.

7.1 Kouluruokailuhenkilöstön työ laajennetun kasvattajuuden valossa

Tutkimuksessa muodostui laajennetun kasvattajuuden toimintamalli, jossa tavoitteena on edistää lasten ja nuorten terveellistä ja turvallista tulevaisuutta lähiaikuisturvaverkossa kouluyhteisön kaikkien aikuisten johdonmukaisella työllä. (kuvio 9.)



Kuvio 9. Lasten ja nuorten lähiaikuisturvaverkko laajennetun kasvattajuuden kouluyhteisössä

Laajennetun kasvattajuuden kouluyhteisössä koulun kaikki aikuiset muodostavat kasvattajuuden turvaverkon. Lapset ja nuoret osallistetaan toiminnan yhteiskehittelyyn ikäkautensa edellyttämällä tavalla. Keskityn tässä työssä tarkastelemaan tämän tutkimusaineiston perusteella kouluruokailuhenkilöstöä ja heidän mahdollisuuksiaan eheyttää koulun kasvatuksellista turvaverkkoa. Uusikylä (2003, s. 129) toteaa, että koulun tulee olla turvallinen paikka, jossa jokainen oppilas saa tuntea olevansa hyväksytty ja kelpaava ihminen. Koulu on myös paikka, jossa jokainen voi oppia, niin oppilaat kuin aikuisetkin. Osaaminen ja oppiminen eivät välttämättä sitoudu ikään tai asemaan. Mead (1971) luokitteli oppimisen ja opitun siirtymisen kulttuureista lähtöisiksi. Menneessä ajassa (postfiguratiivinen kulttuuri) tiedonsiirto ja oppiminen tapahtuvat pääasiassa vanhemmilta lapsille, mikä on vallitsevaa edelleen primitiivisissä yhteisöissä. Lapset ja vanhemmat voivat oppia myös ikäisiltään ja kaltaisiltaan (kofiguratiivinen kulttuuri). Prefiguratiivisessa kulttuurissa vanhemmat oppivat myös lapsiltaan. Näin ollen on tärkeää tiedostaa, millaista maailmaa ja kuvaa koulussa lapsille rakennetaan.

Opetusalan eettisen neuvoston kannanotossa (18.1.2007) todetaan, että koulun koko henkilöstön edun mukaista on tehdä yhteistyötä kaikkien koulun tahojen kanssa. Kouluyhteisön toimintakulttuuri välittyy oppilaille ja antaa heille käyttäytymisen mallin niin hyvissä kuin huonoissakin esimerkeissä. Aikuisten toimintatavat muokkaavat lasten ja nuorten käsityksiä eettisesti tärkeissä asioissa. Kouluyhteisössä jokaisen työ on sinänsä yhtä arvokasta ja tarpeellista ammattiryhmästä riippumatta. Kasvatus on yhteistä ja se vaatii kouluyhteisön kaikilta jäseniltä johdonmukaista toimintaa. Tutkimuksen aikana asia tuli useaan kertaan esille tutkimukseen osallistuneiden puheissa.

Puheen ja sanojen välityksellä annetaan sanallisena viestinä kuva käsityksistä ja arvostuksista, jotka saadaan huomaamattaankin siirrettyä lasten ja nuorten maailmaan. Kunnari (2008, s. 297) muistuttaa, että koulussa on syytä kiinnittää huomiota puheeseen niiden vahvan toimintakulttuurin luovan ja ylläpitävän välinearvonsa vuoksi. Jos koulun henkilöstöstä puhuttaessa käytetään ilmaisua opettajat ja muu henkilöstö, ehkä tahtomattaan tehdään hierarkkinen ero kouluyhteisössä työskentelevien eri ammattiryhmien välille. Myös termi oheiskasvattaja viestii ikään kuin vähempiarvoisesta kasvattajuudesta (Lintukangas, 2007).

Kouluruokailu on määritelty perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2004, 4.5) oppilashuollon osana tukipalvelun asemaan. Näin ollen koulutustoimialan keskushallinnon, Opetushallituksen virallisessa säännöksessä on kouluruokailun asema jo lähtökohtaisesti kategorisoitu painoarvoltaan erilaiseksi opetukseen rinnastettavasta tai siihen sisältyvästä oppimistavoitteellisesta toiminnasta, vaikka kouluruokailu kuuluu lakisääteisesti (PL, 1998) oppilaan subjektiivisiin oikeuksiin ja päivittäiseen koulunkäyntiin. Jo mielikuva tukipalveluna on omiaan vä-

hentämään kouluruokailun imagoa. Grönroos (1998) muistuttaa imagon vaikutuksista asiakastyytyväisyyteen ja työntekijöiden työsuoritukseen. Selittääkö tämä osaltaan kouluruokailulle kuuluvan arvostuksen puutteen ja niin usein negatiivisen yleisen mielikuvan muodostumisen kouluruoan laadun tasosta?

Kouluruokailun imagoa voi myös nostaa kouluruokailuhenkilöstön käsitysten mukaan jo pienilläkin henkilöstöstä itsestään lähtevillä muutoksilla, jotka voivat alkaa esimerkiksi omien tapojen tarkastelusta puhekielen ja käyttäytymisen muuttumiseen. Esimerkiksi kun puhutaan kouluravintolasta eikä ruokalasta, ohjauksesta eikä valvonnasta tai tarjoilusta eikä jakelusta puhe sisältää arvostavan sävyn ja eetoksen, millä nostetaan kouluruokailun imagollista kuvaa. Kouluravintolan nimi lisää osaltaan arvonantoa ja omaleimaisuutta, mistä myös Tikkasen (2008) tutkimuksessa mainitaan. Kouluruokailun imago, käsitys kouluruokailusta . sen laadusta ja kokonaisuudesta muodostuu suurelta osin siitä, minkälaisena oppilaat ja opettajat kokevat päivittäisen ruokahetken, kouluruokailuhenkilökunnalta saamansa kohtelun ja ruokailuympäristön. Saatu kuva siirtyy ennakoasenteena tuleville asiakkaille ja sukupolvelta toiselle (Mikkola-Montonen, 2007, s. 57). Monessa koulussa kouluruokailuhenkilöstö järjesti TaRu-koulutuksen oppimistehtäviin liittyen koulun oppilaille ja henkilöstölle nimikilpailuja kouluravintolan nimen keksimiseksi. Paras nimiehdotus palkittiin ja asian kunniaksi järjestettiin koulussa yhteinen juhla, joka tutkimushenkilöiden käsitysten mukaan vahvisti koulun yhteisöllisyyttä.

Työstä olevalla imagollisella statuksella on kouluruokailuhenkilöstön käsitysten mukaan osuutensa nuorten ammatinvalintaan ja tässä yhteydessä ruokapalvelualalle hakeutumiseen. Kouluruokailuhenkilöstön arvioiden mukaan kouluruokailutyön imagon parantamisella on yhteyttä nuorten alalle hakeutumiseen. Siten voidaan mahdollisesti turvata ammattitaitoisen työvoiman saanti tulevaisuudessa. Työ suurta-
talouskeittiöissä kouluruokailu mukaan lukien ei ole houkuttanut nuoria esimerkiksi ravintolakeittiötyöhön verrattuna. Laajennetun kasvattajuuden toimintamalli luo uutta perustaa kouluruokailutyön arvostuksen nousuun ja siten se voi herättää uutta mielenkiintoa alalle hakeutumiseen.

Laajennetun kasvattajuuden toimintamallissa on tavoitteena eheyttää perinteistä koulun hierarkkista eri henkilöstöryhmien välillä olevaa järjestelmää, jossa ainoastaan ja vain opettajat mielletään asiantuntijoiksi ja kasvattajiksi. Erityisen haasteen yhteistyön kehittämiseksi muodostavat Lindroosin (2004, s. 202) mukaan syrjäytymisvaarassa olevat oppilaat. Moniammatillinen ja tasavertainen hallintokuntien rajoja ylittävä yhteistyö voi toimia tämän tutkimuksen mukaan porttina joustavan puuttumisen polulle.

Opettajat ovat oman opetusaineensa asiantuntijoita ja itseoikeutettuja kasvattajia kuten tähänkin asti. Tämän tutkimuksen tarkoitus ei ole puuttua eikä tutkimusaineisto anna oikeuksia millään lailla arvioida opettajien opetustyötä koulussa. Kouluruo-

kailuhenkilöstön osallistuminen kasvatustyöhön tässä tutkimuksessa esiin tulleella tavalla on tarjolla oleva mahdollisuus ja lisäarvo koulun kasvatustehtävässä onnistumiselle. Tämän tutkimuksen yhteydessä kouluruokailuhenkilöstön puheissa nousivat esille koulun aikuisten ruokailun tärkeys yhdessä oppilaiden kanssa, mistä myös aiemmin esitellyissä tutkimuksissa ja kouluruokailusuosituksessa mainitaan (Urho ja Hasunen, 2004; Raulio ym., 2007; Tikkanen, 2008; VRN, 2008).

Laajennetun kasvattajuuden toimintamallissa kouluruokailuhenkilöstö nähdään ruokapalvelualan asiantuntijoina, jotka ovat kouluruokailutyössään kasvattajia yhdessä opetushenkilöstön kanssa. Tutkimuksessa tuli esille, että uuden toimintamallin onnistumisen edellytyksenä tarvitaan kouluruokailuhenkilöstön kasvatuksellisia tietoja ja taitoja lisäävä koulutus. Vasta koulutuksen jälkeen voidaan edellyttää riittäviä valmiuksia koulun kasvatukselliseen tehtävään ja koulu yhteisölliseen toimintamalliin. Palaan tarkemmin tarvittavan koulutuksen tarkasteluun luvussa 7.4. sivulla 165.

TaRu-koulutuksen aikana olleisiin oppimistehtäviin liittyen kouluruokailuhenkilöstö suunnitteli ja esitteli työyhteisölleen ja opetushenkilöstölle kouluruokailua koskevan osion koulun opetussuunnitelmaan. Vaikka perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2004) on vaatimus kouluruokailun tavoitteiden ja järjestämisen kirjaamisesta koulun opetussuunnitelmaan, sitä ei monen koulun asiakirjoissa silti ollut. Kouluruokailua koskeva osuus saatiin asianmukaisesti tehtyä vasta TaRu-koulutuksen aikana ja siinä aloitteen tekijänä koulussa oli usein kouluruokailutyöntekijä. Kun henkilöstö on mukana opetussuunnitelman tekemisessä, siihen sitoudutaan, se tunnetaan omaksi, eikä ulkopuolelta annetuksi (Kohonen ja Leppilampi, 1994, s. 73; Sahlberg ja Leppilampi, 1994). TaRu-jatkotapaamisessa todettiin, että opetussuunnitelman kouluruokailua koskevan osion päivittäminen jatkui, josta kouluruokailuhenkilöstö piti huolta tai ainakin muistutti rehtoria asian hoitamisesta.

Kouluruokailuhenkilöstö sai toisiltaan virikkeitä ja uusia ideoita omaan työhönsä hiljaista tietoa jakamalla (Nonaka ja Takeuchi, 1995, ss. 65. 79). Henkilökohtaisen kasvun myötä heidän kykynsä toimia ennalta arvaamattomissa tilanteissa tarkoituksenmukaisella tavalla lisääntyivät. Yhtä lailla se näkyi taitona toimia ja rakentaa koko kouluruokailuympäristöä uudella tavalla terveellistä ja turvallista kasvua edistäväksi oppimisympäristöksi.

Laajennetun kasvattajuuden toimintamallissa kouluruokailuhenkilöstö voi osoittaa toimintansa välityksellä kyvykkyyttä jatkuvaan kasvatuksellisen työnsä kehittämiseen ja osoittaa kykenevänsä itsenäisesti ratkaisemaan päivittäisiä esiin tulevia käytännön asioita (vrt. Heikkilä ja Heikkilä, 2001; Kaskela ja Kronqvist, 2007). Koulussa olevan opetushenkilöstön, kouluruokailuhenkilöstön ja oppilaiden yhteistyö linkittyi toimivaksi kokonaisuudeksi. Tällä ei tarkoiteta kasvatusvastuun vierittämistä

lapsille ja nuorille, vaan heidän tietoista osallistamistaan koulun yhteisölliseen vastuuseen heidän ikänsä edellytysten mukaisesti. Vanhemmilla on lähtökohtaisesti vastuu lastensa kasvattamisesta, mutta kaikilla aikuisilla on velvollisuus kasvattaa kodin ja koulun yhteistyössä. Koulu on lapsia ja nuoria varten, mutta siellä voi ja pitääkin oppia koko kouluyhteisö. Tutkimuksessa nousseen uuden toimintamallin yhtenä tärkeänä tunnusmerkkinä on lasten ja nuorten osallistuminen heitä koskevien yhteisten asioiden suunnitteluun ja niissä vaikuttamiseen, jolloin tutkimuksessa usein esille tulleet sitoutumisen voima tiivistää yhteisön yhteenkuuluvuutta.

Luukkainen (2004, s. 227) muistuttaa, että lapset ja nuoret tarvitsevat ennen kaikkea välittämistä, realistista käsitystä elämästä, rajoja ja kykyä kestää pettymyksiä. Hänen mukaansa on tärkeää kouluyhteisön toimintatapojen eettinen kestävyys. Lapset ja nuoret arvioivat omia valintojaan aikuisten toimintamallia seuraten.

Laajennetun kasvattajuuden toimintamallissa kouluruokailu ymmärretään koulun opetukseen oleellisesti kuuluvana osana. Tulevassa perusopetuksen opetussuunnitelmauudistuksen yhteydessä on tärkeä nostaa kouluruokailun asema uudelleen arvioitavaksi ja ohjeistettava rinnasteisena oppiaineeksi tai osaksi terveystiedon opetusta.

Kouluruokailuhenkilöstön kasvattajuus laajennetun kasvattajuuden toimintamallissa terveellistä ja turvallista kasvuympäristöä edistämässä voidaan tulkita uudeksi sosiaalisesti innovaatioksi suomalaisessa koulujärjestelmässä, joka jo sinällään kelpaa kansainväliseksi vientituotteeksi. Innovatiivisuus näkyy kouluravintolan toiminnallisen ja oppimista edistävän ympäristön vastuullisessa rakentamisessa ja uusien ratkaisumallien esille tuomisessa. Kalusteiden uudelleen sijoittelu, tekstiilien, viherkasvien ja pöytäkoristeiden sommittelu, ruoan esteettinen tarjolle laitto, musiikki sekä säännölliset tai satunnaiset ruokakasvatukseen liittyvät tietoisuuskäytännöt ovat tutkimuksen keinoin osoituksia luovien ideoiden konkreettisista toteuttamisista.

Heikkilä ja Heikkilä (2001, ss. 152. 153) toteavat, että luovaa ongelmanratkaisua käytettäessä joudutaan vaihtamaan ajattelu- ja toimintatapaa. Luovassa suorituksessa on päästävä eroon toimintaa yksipuolisesti rajoittavasta ajattelusta. Erityisesti muutosagenttina toimiessa ei voi juuttua yhteen tai kahteen paradigmaan, vaan on kyettävä vaihtamaan lähestymistapaa sekä auttamaan muita tekemään samoin. Muutosagenttina toimiminen uudenaikaisessa kasvattajuuden kulttuurissa vaatii kouluruokailuhenkilöstöltä sinnikkyyttä, oppimista, voimaantumista ja hyvää itsetuntoa. Onnistuessaan heillä on hyvät mahdollisuudet saada mukaansa muutosagentteja myös omasta kouluyhteisöstään vahvistamaan kouluruokailulle asetettujen tavoitteiden toteutumista koulun kasvatus- ja oppimistavoitteiden suunnassa. Kouluruokailuhenkilöstön innovatiivisuus kasvoi heidän omien käsitysten mukaan itsetunnon ja voimaantumisen kasvun myötä. Se voidaan tulkita myös niin, että esteitä ja rajoit-

teita kyettiin poistamaan asennoitumisen muuttumisen ja henkilökohtaisen kasvun myötä.

Kouluyhteisön innovatiivisuudella on yhteyttä siellä olevien ihmisten yhteistyökykyihin ja taitoihin kaikkien osaaminen hyödyntämisessä yhteisön yhteiseksi voimavaraksi. Erityisesti koulun johtajan taidoilla ja toimintatavoilla on merkitystä koko työ- ja kouluyhteisön innovatiivisuuden edistämiseksi. Rehtori koulun johtajana on avainasemassa yhteiseksi tekemisen prosessissa, mikä tarkoittaa tiedon jakamista, halua neuvotella ja olla aidosti läsnä auttamassa, suunnittelemassa ja mahdollistamassa hyvien käytänteiden toteutumista. Jaettu johtajuus luo tilaa yhdessä tekemiselle, moniäänisyydelle ja uudella tavalla toimimiselle (Ropo ym., 2005).

Kouluruokailuhenkilöstö voi omalla toiminnallaan kasvattaa tai kaventaa koulun yhteisöllisyyttä. Tässä tutkimuksessa tuli esille, että koulutuksen aikana rohkaistunut kouluruokailuhenkilöstö kykeni entistä parempaan vuorovaikutteiseen kanssakäymiseen koulun aikuisten sekä lasten ja nuorten kanssa. Voimaantunut kouluruokailuhenkilöstö oli rohkeampi ottamaan puheeksi aiemmin vaikeaksi kokemiaan muutosesityksiä koskien esimerkiksi ruokailuaikoja, tiedonkulkua tai johtamiseen liittyviä asioita. Heidän omien käsitystensä sekä rehtorien näkemysten mukaan opilaiden ohjaaminen ja kohtaaminen päivittäisissä tilanteissa toimi koulutuksen jälkeen entistä luontevammin.

TaRu-koulutuksen aikana kouluruokailuhenkilöstön ja opetushenkilöstön yhteistyö lisääntyi, mikä mahdollisti yhteisen sosiaalisen toimintaympäristön rakentumisen laajennetun kasvattajuuden maaperäksi. Pienissä työyhteisöissä keskusteluyhteyden saavuttaminen kaikkien työyhteisön jäsenten kanssa oli luontevaa, mutta työyhteisön koko ei ollut este, jos henkilöstöllä oli tahtoa ja valmiuksia yhteistyöhön. Kouluemännän koolle kutsuma palaveri TaRu-lähipäivien jälkeen herätti luottamusta ja siinä huomattiin yhteisen puhekielen merkitys. Tutkimuksen aikana ilmeni, että varsinkin pienten koulujen käytännöksi muodostui uusi tapa, että kouluemäntä lähetti kutsun palaveriin, kun hänellä oli kouluruokailuun liittyviä asioita. Hän järjesti tilaisuuden ja toimi siinä puheenjohtajana ja sihteerinä. Kun aiemmin taustalla pysytellyt kouluemäntä puhui opetushenkilöstön kieltä se herätti kouluruokailuhenkilöstön käsitysten mukaan ihmetystä ja kasvatti keskinäistä luottamusta ja arvostusta työyhteisössä. Arvostus oli ansaittua.

TaRu-koulutuksen seurauksena kouluruokailuhenkilöstön käsitysten mukaan syntyi idea kytkeä kouluruokailun tavoitteet koulun kasvatustavoitteisiin saumattomasti toisiinsa liittyvinä toimintoina prosessikuvauksen avulla. Ruokapalvelutuotantotyössä opittua prosessikuvaustapaa soveltaen haluttiin selkiyttää eri hallinnonalojen ra-

jamuurien avaaminen ja poistaa mahdollisia kasvatuksen katvealueita⁴⁶ Seuraavaksi avaan näkökulman laajennetun kasvattajuuden käsitteeseen sisältyvään rajapintaprosessien kuvaamiseen.

7.2 Kouluyhteisön toimijatahojen välisten rajapintojen ylittämisen kouluruokailuympäristössä

Kouluruokailun tavoitteiden toteutumiseen tarvitaan eri osallistujatahojen yhteistyötä ja toimintakokonaisuuden näkemistä. Kouluruokailuympäristö on päivittäinen yhteistyön toiminta-alue, jossa eri toimijatahot kohtaavat ja voivat oppia ja kehittää toimintaa. Organisaatioissa, koulut niihin mukaan lukien, voidaan tällaista toimintaa tarkastella prosessiajattelun näkökulmasta. Kouluruokailuhenkilöstö on ruokapalvelutyössään perehtynyt ruokatuotannon toimintaprosessien kuvaamiseen, mikä on nykyaikainen tapa selkiyttää tehtävien sisältöjä ja vaiheita sekä kehittää yhteistyötä ja varmistaa tehtävien ja palvelun laadun taso (Hannus, 1993; Grönroos, 2001; Sivo-nen ja Työppönen, 2006; Mikkola-Montonen, 2007, s. 53). Verkkopohjaiset +work flow+ prosessimaiset toimintatavat ovat liiketoimintaorganisaatioissa, joihin myös ruokapalveluorganisaatiot kuuluvat, keskeisiä työtapoja ja johtamisen välineitä.

Tässä tutkimuksessa muodostunut laajennettu kasvattajuus toimintamalli kietoo kouluruokailun ja siihen kuuluvat toimijatahot saumattomasti oppimisympäristölähtöiseen yhteistyöhön ja koulun systeemiin (Senge, 1990; Senge ym., 2000). Kouluyhteisön sisäisiä perinteisiä toiminnallisia rajoja voidaan selkiyttää ja avata toimintaprosessien rajapintatehtävien kuvaamisella ja niiden kytkemisellä saumattomasti toisiinsa. Laajennetun kasvattajuuden mallissa rajapintatehtäväkuvauksista käytetään tässä työssä termiä rajapintaprosessien kuvaaminen ja siinä keskeisistä toimijoista termiä muutosagentit.

Seuraavassa kuviossa (kuvio 10) esitetään laajennetun kasvattajuuden kouluruokailuympäristön keskeiset toimijatahot ja siinä toimivat muutosagentit.

⁴⁶ Kasvatuksen katvealueella tarkoitetaan tässä yhteydessä selkeää ohjausta tai toiminnan johtajuutta vailla olevaa kouluruokailutoimintaa tai tilannetta.



Kuvio 10. Laajennetun kasvattajuuden kouluruokailuympäristön keskeiset toimijat ja siinä toimivat muutosagentit

Organisaatioiden välisissä prosesseissa järjestelmät ja ihmiset toimivat samassa kontekstissa. Sivosen ja Työppösen (2006) mallia soveltaen TaRu-jatkoseminaarissa kesällä 2008 työstettiin kouluruokailun palvelukuvauksen perustaksi soveltuvan laajennetun kasvattajuuden eri toimijoiden välisten rajapintojen yhdistämiseen soveltuva prosessikuvausmalli, joka tässä työssä ymmärretään myös prosessikartaksi. (taulukko 19.) Prosessikartan ajatuksena on tuoda esille kouluruokailun järjestämisessä kasvatuksen sekä lasten ja nuorten lähtökohdista käsin suunniteltu opetus- ja ruokapalveluorganisaatiotahojen liittyminen saumattomasti toisiinsa niiden eri hallinnonaloista huolimatta.

Taulukko 19. Laajennetun kasvattajuuden prosessikartta

Tarkoitus	Yhteinen kasvattajuus
Omistaja	Opetushenkilöstö, kouluruokailuhenkilöstö, lapset ja nuoret (kouluyhteisö)
Alku	Koulunkäynnin aloittaminen
Loppu	Oppivelvollisuuden täytyminen
Kenelle	Lapsi ja nuori
Tarpeet ja vaatimukset	Lapsen ja nuoren oppimisen ja kasvun tukeminen terveellisessä ja turvallisessa kouluruokailu- ja oppimisympäristössä ja kouluyhteisössä
Tavoitteet	Tyytyväiset oppilaat, koulun henkilökunta ja vanhemmat, hyvä käyttäytyminen, kouluviihtyvyys, oppimistulokset
Mittarit	Kyselyt, käyttäytymisen arviointi, työstä ja koulusta poissaolojen määrä
Keskeiset resurssit	Ammatillisesti osaava, voimaantunut ja innovatiivinen henkilöstö
Kehittämismenettely	Avoin puheeksi ottamisen kulttuuri, varhainen puuttuminen, täydennyskoulutus, oppiva ja uudistuva kouluyhteisö

Tässä työssä rajapinnoilla tarkoitetaan koulussa toimivien toimialaorganisaatioiden ja niissä olevien tahojen saumatonta yhteyttä. Kouluyhteisön eri toimijatahojen ja tehtävien välisten rajapintaprosessien kuvaamisella voidaan osaltaan tämän tutkimuksen mukaan varmentaa yhteisten tavoitteiden olemassa olo, niiden ymmärtäminen ja vastuuttaminen hallinnollisesti eri organisaatiotaustoiltaan, mutta samassa yhteisössä toimivien henkilöiden työssä. Tilaaja. tuottajaperustainen kouluaterioiden valmistus ja kouluruokailun järjestäminen vaativat selkeitä toimintakuvauksia intressistiriitojen välttämiseksi. Prosessien kuvaaminen on samalla hyvä tapa oppia ja kehittyä (Sivonen ja Työppönen, 2006).

Rajapintaprosessien kuvaamisella avautui tässä tutkimuksessa kouluruokailuhenkilöstön käsitysten mukaan sisäisten mallien (Senge, 1990) tiedostaminen ja niiden kriittinen arviointi. Tiedostamattomia ja ehkä rutiineiksi muodostuneita toimintatapoja arvioitiin uudessa valossa. Opetustoimen ja ruokapalvelun toimialatahojen välisessä tilaaja. tuottajamallissa tiukkojen hallinnollisten toimintarajojen asettaminen

heikentää perustehtävän . lasten ja nuorten terveellisen ja turvallisen kasvu- ja oppimisympäristön toteutumisen mahdollisuuksia. Toiminnan rajapintaprosessikuvaukset avasivat kouluruokailuhenkilöstön käsitysten mukaan ajattelemaan uudella tavalla, jonka seurauksena koulu yhteisön toimintaan voitiin saada muutosta poistamalla hierarkkisia rajoja eri toimialojen välillä suuntana yhteinen kasvatustehtävä (vrt. Senge, 1990; Senge ym., 2000). Tämä edellyttää kuitenkin selkeitä palvelusopimuksia ja -kuvauksia, joissa on otettu huomioon kouluruokailun kasvatustehtävä.

Rajapintaprosessien kuvaamisen avulla voitiin selkiyttää kouluruokailun eri toimijoiden tehtäväkuvia. Yhteinen käsitys ja mielikuva kouluruokailun toimintakokonaisuudesta koulu yhteisössä vahvistuivat yhteisen vision muodostumisen ymmärryksessä (Senge, 1990; Senge ym., 2000). Voimaantuneina ja työhönsä sitoutuneina kouluruokailuhenkilöstön toiminta ei rajoittunut vain perinteiseen keittiötyöhön, vaan he kykenivät kohtaamaan koulu yhteisöä koskevia muutoshasteita uudella tavalla ja kehittämään niitä (Carr ja Kemmis, 1986). Kunnari (2008, s. 300) muistuttaa rehtorin rajapintaroolista koulun asiantuntijoiden yhteisen osaamisen käyttöön saamisessa. Rehtorilla on kokonaisvastuu koulun kaikista toiminnoista, mutta hän voi delegoida esimerkiksi kouluruokailun johtajuuden koulun ruokakasvatuksesta vastaavalle henkilölle.

TaRu-koulutuksen aikana syntyneessä opetushenkilöstön ja kouluruokailuhenkilöstön välisessä yhteistyössä voidaan nähdä Tuomi-Gröhnin (2001, s. 34) näkemykseen liittyvä yhteisen rajakäytännön syntyminen. Kuitenkaan tässä työssä käytetyllä rajapintaprosessien kuvaamisella ei varsinaisesti tarkoiteta samaa asiaa. Wengerin (1998, s. 114) esittämä malli eri toimintajärjestelmien kohtaamisen rajanylityksissä (boundary practices) kuvaa myös eri organisaatioiden välisten järjestelmien yhteistoimintakäytänteiden selkiyttämistä. Myöskään Wengerin (1998) malli ei sinällään edusta tässä tutkimuksessa tarkoitettua rajapintaprosessiajattelumallia ja tehtäväkuvien vastuita sekä ymmärtämistä yli organisaatioiden rajojen. Tuomi-Gröhn (2001, s. 34) toteaa, että eri toimijatahojen välille syntyneestä dialogista voi kasvaa kollektiivisina tuotoksina uutta luovia innovaatioita. Tässä tutkimuksessa rajapintaprosessien kuvaamisessa voidaan nähdä soveltuvien osien yhtymäkohtia Tuomi-Gröhnin (2001) sekä Wengerin (1998) esittämiin näkemyksiin, joista keskeisimmäksi nousevat rajakäytännön ja rajanylityksen selkiytyminen ja avautuminen. Toiviainen ja Hänninen (2006, s. 10) toteavat, että yhteistyön tarve työorganisaatioiden sisällä ja niiden välillä on lisääntynyt ja rajojen ylittäminen antaa uutta mahdollisuutta tulla kuulluksi ja ymmärretyksi sekä tilaa oppimiselle.

7.3 Kouluruokailuhenkilöstö osaksi koulun kasvattajaturvaverkkoa

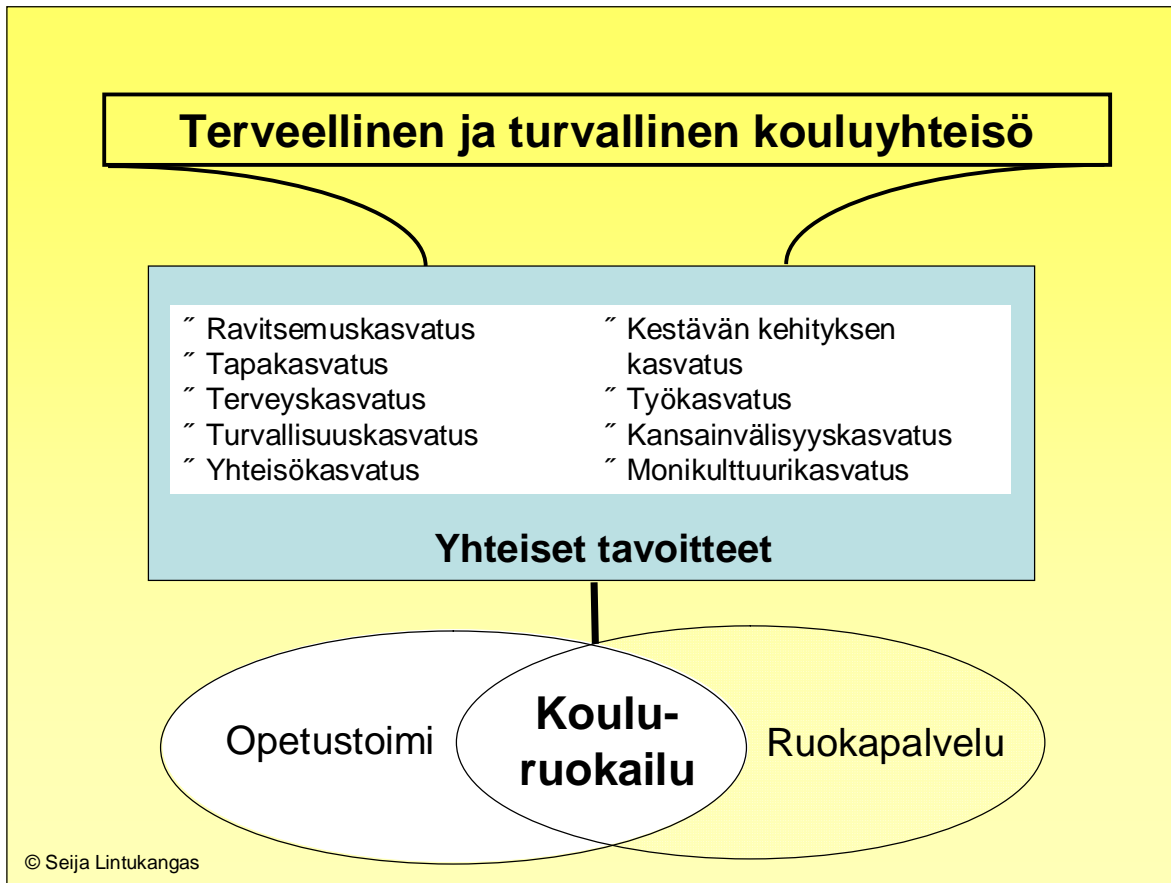
Kouluruokailuhenkilöstön kouluttamisella ja osallistamisella tasavertaisesti koulun kasvatustavoitteiden mukaiseen toimintaan annetaan elävä malli tasa-arvoisesta suhtautumisesta jokaisen työyhteisön jäsenen kasvatustyöhön hänen tehtäväkuvaan riippumatta. Kouluruokailuhenkilöstön ammatillinen osaaminen, sen tiedostaminen ja ilmeneminen käytännön toiminnoissa lisäsivät tämän tutkimuksen mukaan luottamusta kouluruokailu- ja opetushenkilöstön sekä oppilaiden välisessä kanssakäymisessä. Tutkimuksen aikana kouluruokailuhenkilöstö aktivoitui tarttumaan asioihin uudella tavalla, mikä näkyi konkreettisesti kouluruokailuympäristön parantamisena sekä koko koulu yhteisössä ilmenevinä toimintoina.

Osaamisen ja luottamuksen lisääntyessä kouluruokailuhenkilöstön oli arvionsa mukaan entistä helpompi puuttua myös oppilaiden ruokailua ja ravitsemusta koskeviin ongelmiin. Syömishäiriöistä keskusteltiin ensin oppilaan kanssa ja tarvittaessa tilanteita selvitettiin yhdessä terveydenhoitohenkilöstön kanssa varsinkin, jos oppilas ei käynyt kouluateriaalla lainkaan. Sitoutuminen varhaisen puuttumisen ja välittämisen toimintamalliin lisääntyi. Lasten ja nuorten turvaverkon vahvistuminen näkyi monessa yhteydessä koulun toiminnassa. Kouluruokailuhenkilöstö osallistui koulun yhteisiin tapahtumiin, vanhempainiltoihin, yhteisiin palavereihin ja jopa vapaa-aikanaan tapahtuviin tilaisuuksiin yhdessä opetushenkilöstön kanssa.

Oppilaiden työharjoittelu koulun keittiössä ja kouluravintolassa lisäsi keskinäistä tuttavallisuutta ja se jo osaltaan paransi oppilaiden käyttäytymistä niin ruokailussa kuin muuallakin koulun alueella. Ruokailutilat pysyivät entistä paremmin kunnossa, kun oppilaat olivat kukin vuorollaan siistimässä niitä ruokailun jälkeen. Kouluruokailuhenkilöstö suunnitteli välipalojen tarjoilua uudella tavalla, jolloin terveelliset välipalat syrjäyttivät makeisten ja virvoitusjuoma-automaattien epäterveelliset tarjottavat monessa koulussa.

Itsetunnon kohoamisen ja uudenlaisen arvostuksen myötä kouluruokailuhenkilöstön hyvinvoinnin kohoaminen nosti heidän mielestään myös työhyvinvointia. Tämä tukee käsitystä, että hyvinvoiva henkilöstö tuottaa parempaa työtä (Ojala, 2000).

Terveellinen ja turvallinen koulu yhteisö rakentuu eri toimijoiden välisestä yhteistyöstä. Kouluruokailuhenkilöstö on avainasemassa kouluruokailulle asetettujen tavoitteiden todelliseksi tekemisessä. Seuraavalla sivulla olevassa kuviossa (kuvio 11) esitetään kouluruokailun kasvatustavoitteiden yhteys terveellisen ja turvallisen koulu yhteisön rakentumisessa.



Kuvio 11. Kouluruokailu terveellisen ja turvallisen kouluuyhteisön osana

Opetusalan eettinen neuvottelukunta (17.4.2002) on muistuttanut kannanotossaan, että koulu on yhteisö, jossa kaikkien aikuisten on huolehdittava varhaisella puuttumisella koulukiusaamistapauksiin. Koulukiusaaminen ei ole vain häiriö, vaan se uhkaa koulun sosiaalista perustehtävää. Koulukiusaaminen on vakavasti otettava hälytysmerkki lapsen ja nuoren ongelmista, joihin varhaisella puuttumisella voidaan löytää ratkaisut. Voimaantunut ja kasvattajuuteen sitoutunut kouluruokailuhenkilöstö uskaltaa ja puuttuu tarvittaessa poikkeavaan käyttäytymiseen tai vie asian välittömästi eteenpäin esimerkiksi rehtorille tai terveydenhoitajalle.

Koulukiusaamiseen liittyen tai sen seurauksena lapsi tai nuori voi syrjäytyä tai hän vetäytyy toisten seurasta. Laki suojaa lapsen ja nuoren turvallisuutta, koulutuksen järjestäjä vastaa turvallisuuteen liittyvien menetelmien olemassaolosta ja toimivuudesta, mutta käytännössä koulun henkilöstö niiden toteutumisesta (Nuikkinen, 2005, s. 21). Lapsi ja nuori tarvitsevat lähelleen empaattisen ja aikuisen, joka välittää ja kuuntelee. Jokaisella tulee olla koulussa ainakin yksi turvallinen luottoaikuinen, jonka puoleen voi kääntyä kaikissa mieltä askarruttavissa asioissa. Jonkun lapsen turvallinen aikuinen voi olla kouluruokailutyöntekijä ja päivän ainut terveellinen lämmin ateria kouluravintolassa nautittu koululounas.

Kouluväkivallan vaaran merkkeihin on jokaisen kouluyhteisön aikuisen velvollisuus puuttua. Poikkeava käyttäytyminen viestii lapsen tai nuoren ongelmista, joihin tarvitaan aikuisen apua. Pahimmassa tapauksessa ongelmat voivat johtaa dramaattisiin seurauksiin, joita Suomenkin koulumaailma on kokenut.

Tässä tutkimuksessa ilmeni, että kouluruokailuhenkilöstön puuttuminen oppilaiden sopimattomaan käyttäytymiseen oli ehkäissyt kiusaamisen jatkumisen. Kouluravintolan viihtyisyyden parantamisella ja palvelutarjonnan lisäämisellä vaikutettiin oppilaiden valintoihin niin, että he viihtyivät koulussa eivätkä poistuneet lähikioskille välituntien aikana. Iltapäivän välipalakahvilatoimintaa pidettiin erittäin onnistuneena terveellisen ravitsemuksellisen ja sosiaalisen kanssakäymisen mahdollisuutena sekä toimivana tupakkataukojen kilpailijana.

Uusikylä (2003, s. 57) muistuttaa, että jokaisen lapsen tulisi saada tuntee itsensä ainutlaatuisen tärkeäksi ja arvokkaaksi persoonallisuudeksi omana itsenään. Luukkainen, (2004, s. 317) toteaa, että koulussa tarvitaan vahvoja, mutta kuuntelevia, rohkeita, mutta oppimiselle nöyriä, lapselle uskollisia, mutta määrätietoisia ja luotettavia aikuisia. Hänen mukaansa yhteisöllisyys sekä näkemyksellistä ja sitoutumista osoittava kehittymishakuisuus ovat avaintekijöitä tulevaisuuden koulussa. Seuraava tärkeä askel on myös Kiesiläisen (2004, s. 204) mukaan koota koko kouluyhteisö yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden tukemiseen ja kehittämiseen yhteisen kasvatuskulttuurin tietoisuuden lisäämiseksi.

7.4 Koulutus laajennetun kasvattajuuden toimintamalliin

Koulut on nähtävä yhä enemmän avoimen systeemin osina, jotka muuttuvat yhteiskunnan muuttuessa. Osaamisen merkitys kasvaa ja ammattitaidottoman työvoiman tarve vähenee. Koulutukselle asetettuja tulevaisuuden vaatimuksia ovat esimerkiksi elinikäinen oppiminen, oppimaan oppiminen, yhteistyötaidot, avoimuus ja joustavuus ja kumppanuus oppijoiden, vanhempien ja opettajien välillä (Helakorpi, Juuti ja Niemi, 1996). Kouluruokailutyössä tarvitaan ravitsemusalan ammatillista sekä kasvattajaosaamista. Joustavuus, integraatiokyvykyys, innovatiivisuus, sitoutuminen ja välittäminen luonnehtivat kouluruokailuhenkilöstön työssä tarvittavia ominaisuuksia (Senge, 1990; Sarala ja Sarala, 1996, s. 9; Ruohotie, 1997, s. 9). Pitäydyn tarkastelemaan tässä työssä laajennetun kasvattajuuden toimintamalliin soveltuvaa ja tarvittavaa koulutusta kouluruokailuhenkilöstön tarpeista ja lähtökohdista, vaikka TaRu-koulutusohjelman periaate soveltuu koulun eri ammattiryhmille, esimerkiksi siistijöiden kasvattajuuskoulutukseksi.

Laajennetun kasvattajuuden toimintamalliin tarvitaan koulutusta, jossa henkilöstö oppii oppimaan ja uudistamaan toimintaansa (Mezirow, 1981, 1991, 1995). Uuden

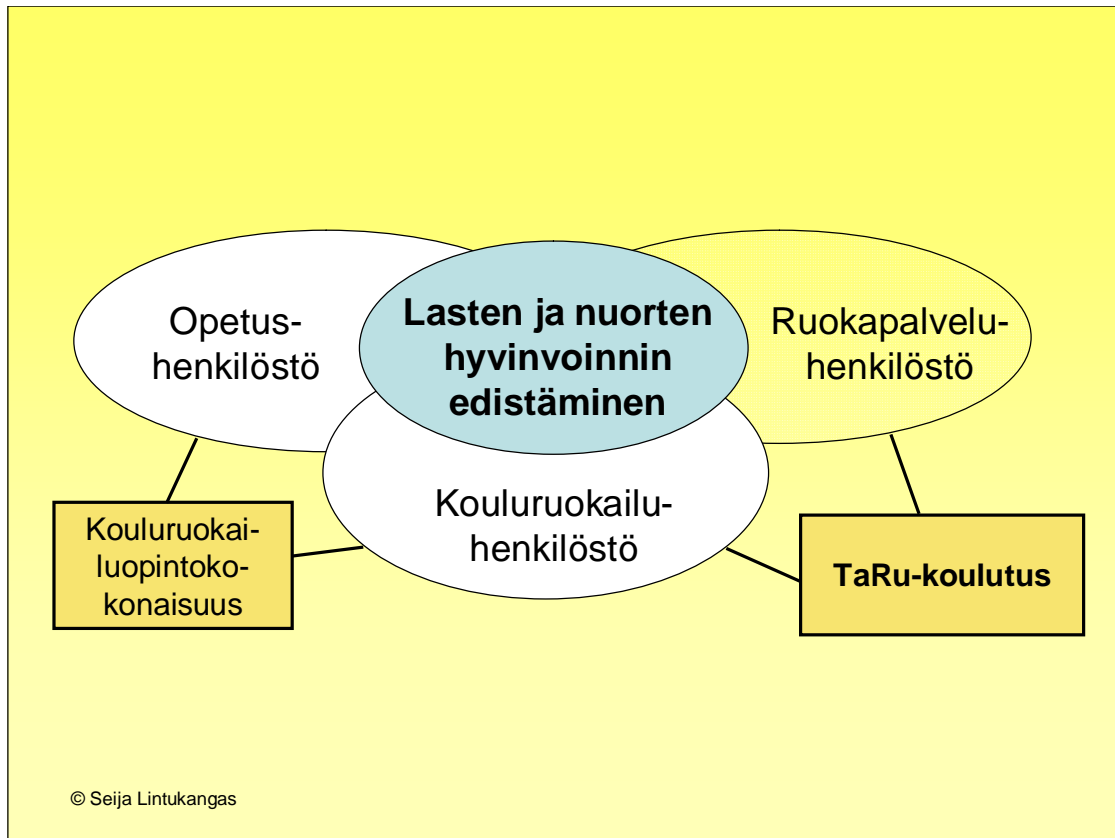
tiedon hankinnan, muokkaamisen ja soveltamisen kyky ovat kouluruokailutyössä ja kaikkialla työelämässä menestymisessä tarpeellisia taitoja, joita voidaan oppia ja harjoitella pitkäkestoisessa koulutuksessa. TaRu-koulutuksessa jaetaan hiljaista tietoa yhteiseen käyttöön, mistä yhdistellen saadaan uutta luovaa tietoa käytäntöön (Nonaka ja Takeuchi, 1995). Kouluruokailuhenkilöstön on osattava tehdä nopeita päätöksiä ennalta arvaamattomissa tilanteissa. Koulutuksella voidaan valmentaa henkilöstöä kohtaamaan uusia tilanteita tarkoituksenmukaisella tavalla.

Laajennetun kasvattajuuden toimintamalli edellyttää koulu yhteisön yhteisen kielen ymmärtämistä. TaRu-koulutuksessa avattiin kouluruokailuhenkilöstölle kasvatuksen ja opetuksen tavoitteet ja ohjeistukset, jolloin koulun toimintaa kyettiin tarkastelemaan koulu yhteisön näkökulmasta, eikä vain kouluruokailun järjestämisestä käsin. Laajennetun kasvattajuuden toimintamallissa on osattava kuunnella ja toimia yhdessä erilaisten ihmisten kanssa.

Voimaantumisorientaatiolla on tärkeä asema laajennetun kasvattajuuden koulutussisällössä. Siitosen (1999) ydinajatus voimaantumisesta henkilökohtaisesta ja yhteisöllisestä prosessista toimii laajennetun kasvattajuuden koulutuksessa keskeisenä lähtökohdana. Oppivassa organisaatiossa (Senge, 1990; Senge ym., 2000) korostetaan oppimista, työn kehittämistä yhteistyössä toisten kanssa sekä työ nähdään Hätösen (2000, s. 17) tavoin oppimisympäristönä.

Tutkimuksen johtopäätösten mukaan TaRu-koulutuksessa kouluruokailuhenkilöstö oppi oppimaan, voimaantui, sitoutui itsensä kehittämiseen ja koulu yhteisön tavoitteisiin ja kasvoi kasvattajaksi laajennetun kasvattajuuden toimintamalliin. Kouluruokailuhenkilöstön sekä rehtorien arvioimina henkilöstö tarvitsee monipuolista ammatillista täydennyskoulutusta. Sisällöltään TaRu-koulutuksen kaltaisella täydennyskoulutuksella voidaan tämän tutkimuksen mukaan edistää laajennetun kasvattajuuden toimintamallin olemassa oloa koulu yhteisössä.

Tämä tutkimus nostaa esille, että kouluruokailua kasvatuksellisista ja opetuksellisista lähtökohdista käsittelevän opintokokonaisuuden sisällyttäminen catering-alan perustutkintokoulutukseen on tarpeellista ja että työssä oleville ruokapalvelu- ja kouluruokailutyöntekijöille on aiheellista järjestää TaRu-koulutuksen kaltaista täydennyskoulutusta. Seuraavassa kuviossa (kuvio 12) esitetään kokoavasti tässä tutkimuksessa esiin tullut kouluruokailua käsittelevän opintokokonaisuuden järjestämisen kohdentaminen.



Kuvio 12. Kouluruokailun opintokokonaisuus eri ammattiryhmien koulutuksessa

7.5 Tästä eteenpäin

Ajattelevan ihmisen suurin onni on ymmärtää kaikki se, mitä on tutkittu ja voitu tutkia, mutta kaikessa rauhassa kunnioittaa sitä, mitä ei ole tutkittu.

- J.W. von Goethe

Lasten ja nuorten terveellisen ja turvallisen kouluuyhteisön rakentaminen kuuluu säädöstaustaisesti kaikille koulussa työskenteleville aikuisille. Näin ollen myös kouluruokailun järjestämistä ja kouluruokailussa työskentelevän kouluruokailuhenkilöstön toimintaa ja tehtäväkuvaa on tarkasteltava koulun kasvatuksen, opetuksen ja tarpeiden lähtökohdista (PL, 1998; POP, 2004; VRN, 2008).

Seuraavaksi tarkastelen yhteenvetona tässä tutkimuksessa matkan varrella esiin nousseita kehittämis ehdotuksia, johtopäätöksiä ja jatkotutkimusajatuksia.

Koulun johtajan tehtävänä on vastata kokonaisvaltaisesti koulun toiminnasta koululle vahvistettujen toimintaedellytysten rajoissa, mihin sisältyy myös kouluruokailun

järjestäminen. Kouluruokailun laadun ja toimintaperiaatteiden määrittely tulee tehdä koulun ja oppilaan tarpeista niin, että järjestämisen ja kehittämisen lähtökohtana ovat hyvän ravitsemuksen ohella kasvatukselliset ja opetukselliset päämäärät.

Liiketalousperiaatteilla toimivan ruokapalvelun tuottajaorganisaation vastuulla on toimittaa sopimuksien mukainen kouluruokailun palvelukokonaisuus tai sen osa siten, kuin tilaaja sen määrittelee. Tuottajan ja tilaajan edustus ei kuitenkaan voi olla yhdestä ja samasta organisaatiosta. Opetustoimi tai koulu tilaajana . ruokapalvelu aterioiden tuottajana ja kouluruokailun käytännön toteuttajana toimintamallissa kouluruokailun pedagoginen asiantuntija tulisi määrittää tilaajan edustajana kouluruokailun järjestelyt koulussa. Tehtävässä voisi toimia esimerkiksi koulun kotitalousopettaja riittävin toimintaedellytyksin. Kouluaterioiden tuottajan taholla asiantuntijana ja yhteyshenkilönä on jo nyt yleensä ruokapalvelualan ammattilainen.

Tutkimuksessa nousi esille, että koulu voisi houkutella oppilaita erikoistumalla pedagogisia lounaita tarjoavana ja monipuolista tulevaisuuskasvatusta antavana oppilaitoksena. Suomalainen kouluruokailu on ansiokas sosiaalinen innovaatio jo nykyisessä toimintamallissa. Mutta ohjattu, täysipainoinen, tarkoituksenmukaisesti järjestetty ja maksuton kouluateria on vasta osa kouluruokailun kokonaisuutta ja kouluruokailuympäristöä. Tässä tutkimuksessa nousi esille, että kouluruokailulle kaikissa sen ulottuvuuksissa olisi tarpeellista luoda ja ohjeistaa kattavat oppimisympäristölähtöiset laatukselliset ja niiden arvioimiseksi mittaristo.

Oppimista edistävän kouluruokailuympäristön luomisessa ja rakentamisessa tarvitaan tämän tutkimuksen mukaan koulun koko henkilöstön työtä ja erityisesti ammatillisesti koulutettua kouluruokailuhenkilöstöä, joka sitoutuu kouluruokailutyön kasvattajatehtävään. (vrt. Juuti, 1992, s. 11; Siitonen, 1999; Siitonen ja Robinson, 2001, ss. 66. 67.) Tehtäviinsä koulutetun kouluruokailuhenkilöstön tasavertainen kasvattajuus koulun aikuisturvaverkossa voidaan luonnehtia uudeksi kouluruokailun sosiaalisesti innovaatioksi. Tähän tutkimukseen perustuen tulevaisuuden kouluissa esimerkiksi kouluruokailuhenkilöstö tulisi ymmärtää ruokakasvattajiksi, siivoushenkilöstö siisteyskasvattajiksi ja toimistohenkilöstö koulukasvattajiksi.

Kasvattajuuskoulutuksen toteuttaminen täydennyskoulutuksena pitäisi vastuuttaa kunnan ja koulun henkilöstön täydennyskoulutuksesta huolehtivalle taholle niin, että koulutukseen varataan riittävät taloudelliset ja toiminnalliset edellytykset. Kasvattajuuskoulutuksen vaatimiin kustannuksiin ja järjestämiseen peräänkuulutettiin tässä tutkimuksessa myös Opetushallituksen vastuuta. Kasvattajuuskoulutus olisi myös nostettava tämän tutkimuksen mukaan tutkintotavoitteiseksi kouluruokailuhenkilöstön täydennyskoulutukseksi. Kouluruokailuhenkilöstön kuulumisen hallinnollisesti ruokapalvelutoimialaan ei saisi olla kasvattajuuskoulutautumisen esteenä, vaan yhtenä uutena ammatillisuutta lisäävänä rikkautena. Viime kädessä koulun rehtorin tulisi arvioida koulunsa kouluruokailuhenkilöstön pätevyys ja soveltuvuus kouluruo-

kailutehtäviin kasvattajanäkökulmasta. Kouluruokailutyössä olevilta henkilöiltä pitäisi vaatia kasvattajuusosaamisen näyttötodistus+ (vrt. hygieniapassi) pätevyysehtona kouluruokailutyöhön.

Tutkimuksessa ilmenee sekä kouluruokailuhenkilöstön, että rehtorien arvioimina TaRu-koulutuksen sopivan koulun henkilöstön täydennyskoulutukseksi kullekin ammattihenkilöstöryhmälle tarpeen mukaan sovellettuna.

Koulun kaiken toiminnan lähtökohtana ovat lapset ja nuoret. Heidän turvaverkonsa rakentumiseksi on tarpeellista lisätä koulun henkilöstön saumatonta yhteistyötä hallinnollisista taustaorganisaatioista riippumatta. Tällä voi olla osaltaan merkitystä kouluruokailuhenkilöstön ja rehtorien arvioiden mukaan esimerkiksi lasten ja nuorten syrjäytymisen ehkäisemisessä.

Kouluruokailun johtaminen ja kouluruokailutilanteiden päivittäisten käytäntöjen vastuut on tarpeellista selkiyttää.

Tutkimuksessa nousi esille, että jokaisella koulun aikuisella on velvollisuus puuttua lasten ja nuorten poikkeavaan käyttäytymiseen tehtäväkuvastaan ja nimikkeestään riippumatta. Yhteisöllisyyttä rakentavaa laajennetun kasvattajuuden toimintamallia voidaan soveltaa kouluruokailuhenkilöstön ja koulu yhteisön eri tahojen yhteistyön toimintamallina. Esimerkiksi oppilaiden ja vanhempien sekä terveydenhoitohenkilöstön olisi hyvä olla mukana kouluruokailun suunnittelussa.

Kouluruokailuhenkilöstön arvioiden mukaan heillä pitäisi olla käytettävissään tarvittavat oppilaita koskevat tiedot varhaisen puuttumisen mahdollistamiseksi. Kouluruokailuympäristön rakentaminen ja kehittäminen fyysisen, sosiaalisen ja pedagogisen oppimisympäristön lähtökohdista nähtiin tärkeäksi koko koulun yhteiseksi tehtäväksi. Tutkimuksessa nousi esille koulun henkilöstön ruokailun tärkeys yhdessä oppilaiden kanssa, jolloin he voivat ohjata heitä työaikaansa ja tehtäväkuvaansa kuuluvana esimerkkiruokailijoina.

Kouluruokailuhenkilöstön sekä rehtorien arvioimina todettiin, että myös opettajien koulutukseen olisi sisällytettävä kouluruokailua käsittelevä opintokurssi. Lisäksi pidettiin tärkeänä kouluruokailun aseman uudelleen arviointia tulevissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden uudistuksen yhteydessä. Kouluruokailu tulisi ymmärtää kasvatuksellisenä ja opetuksellisenä oppiaineeseen rinnasteisena pedagogisena opetusopittuna eikä vain oppilashuollon osana olevana tukipalveluna, niin kuin se nyt on.

Lapsiin ja nuoriin voidaan vaikuttaa aidolla läsnäololla ja välittämällä sekä aikuisten antamalla mallilla. Koulu kasvattaa olollaan. Kouluruokailulla sen kaikkine sisältöalueineen on merkittävä vaikutus lasten ja nuorten terveelliseen ja turvalliseen tulevaisuuteen. Kouluruokailu on monien vielä käyttämättömien mahdollisuuksien oppimisympäristö.

SUMMARY

Lintukangas, Seija. 2009. School catering staff to act as educators in comprehensive schools.

The starting points of this study

Finland's Comprehensive School Act (628/1998, Section 31) mandates that all students in comprehensive schools must be given an appropriately arranged, instructed and nutritional meal free of charge during every school day. The national curricular criteria (National Board of Education 2004, 4.5) require schools to draft a curriculum for school meals in accordance with the objectives and basic principles. The regulations contain the educational and teaching obligations of the staff of the entire school community.

The most recent recommendations for school meals (Valtion ravitsemusneuvottelukunta, 2008 [State Advisory Board on Nutrition]) emphasise the nutritional content of school meals and provide guidelines for school meal quality assessment and monitoring. However, the practical implementation of the school meal depends on the autonomous municipalities and the school in question. Therefore, the solutions at the level of the municipalities and schools may differ. These recommendations propose a school meal quality assessment model, but the evaluation criteria for school meals, facilities and practical operability are missing.

The long history of free school meals in Finland, staff's nutritional awareness and modern tracking systems has enabled schools to offer meals that reach nutritional recommendations. It can therefore be assumed that, because of the continuing development, there are currently no problems regarding the availability and the wide range of school meals. The results of this study indicate, however, that development activities are still needed to improve the daily school meal situations. For example, Tikkanen (2008, p. 8) suggests that more co-operation is required at the level of school catering operations and to improve the meals to meet students' aspirations within the framework of healthy nutrition.

There may be a number of reasons why co-operation between school catering staff and students and teachers is too low. The development time is limited, for example, by the food services sector's increased demand for efficiency. It follows that school catering staff may focus only on the distribution of food instead of also focusing on the educational objectives of the task at the level of the entire school community.

One of the greatest areas of concern in Finnish public health is the growing rate of obesity and eating disorders in children and young people. Morgan and Sonnino (2008) put the issue into a global perspective when they say that school meals have the opportunity to influence the future health of young people around the world. The main challenge for Finnish schools is to get students with irregular lifestyles to participate in school meals. The school cafeteria and catering facilities should be attractive and safe for all students. The co-operation of every adult in the school community is important for advancing the well-being and safety of children and young people. In practice, the best chance of success is to involve all members of the school community in the very early planning stages. This can help establish a joint commitment and common ground (Launonen and Pulkkinen, 2004, pp. 34. 64; Urho and Hasunen, 2004, p. 7; Linnakylä and Välijärvi, 2005, p. 269; Panunzio, Antoniciello and Dalton, 2007; Raulio et al., 2007; Tikkanen, 2008). School catering staff can also impact a young person's career choice, either positively or negatively. The experiences of young people and their perceptions of school meals and school catering staff are relevant to the potential applying to the food service sector.

Increasing multiculturalism in Finnish schools also requires school catering staff to have expertise and an open attitude towards their work. In the future, catering staff must have even greater social interaction skills, cultural awareness and quick reactions, such as in the case of challenging students. Internationalisation increases the need for diversified food education and cultural knowledge (Lintukangas, 2007, pp. 150. 152).

The school's development activity will not be achieved simply by plans, commands or a development proposal (cf. Kunnari 2008). With regard to school meals in the curriculum, co-operation between various parts of the school community will enable the commitment to the goals. The development of the plan is an ongoing joint and interpersonal process (Manninen, 2007, p. 13).

The school catering staff has the opportunity to encounter students on every school day. In addition to mealtimes, they can view students' activity and behaviour outside the classroom. Professional school catering staff can help strengthen the school community as safe adults and educators (Lintukangas et al., 2007, p. 33).

A school meal is a daily event that can help foster a sense of community and increase solidarity. But what should be done for the possibilities for co-operation in school community would be noticed? In my teaching career I have often wondered why the educating potential of every adult in a school is not identified, yet social debates continue to call for additional staff to strengthen the school's community.

The SCS training programme and the aims of this study

I designed and built an in-service training programme called **Smart Catering Staff (SCS)** for school catering staff. The key idea of the SCS training programme is to support the learning of school catering staff, their professional growth and development in their work. The programme also aims to discover the possibility of changing and guiding staff to learning paths as educators. Professional food service employee degrees do not include studies of teaching or processed educators. Therefore, the SCS training programme was created to provide the opportunity for school catering staff to gather the basic competences of an educator.

This study explores the changes in the perceptions of participants during the SCS training programme. More closely, it focuses on their perceptions of their own roles as educators in the school community. The study of principals' perceptions deepens the interpretation of the school community-level changes. Data was collected from the SCS training programme's school catering staff participants (N = 172) who operate mainly in schools that provide primary school teaching. The interview data was collected from selected participants of the programme (N = 15) and the principals (N = 8) of their schools.

The study aims to combine scientific research and practical development in the form of action research. This kind of research is relevant at the individual level from the perspective of personal learning and growth. At the communal level the research is relevant from the perspective of educational co-operation. At the level of society the research is relevant in terms of the view of children and young people's future well-being.

School meals and educational objectives

Educational and other policies have recognised that the curriculum can be realised only when the school's entire staff knows and understands it and is committed to complying with it. Curricula and related documents are often available only to teaching staff, rather than the entire school staff. In the SCS training programme school catering staff was familiarised with the basics of their school's curriculum (National Board of Education, 2004) and with the curricula of different schools. If a school did not have a school catering in the curriculum, one was prepared by the school catering staff and presented to the school's community for approval.

The curriculum process requires skilled leadership. My study inquires into how a school can operate successfully as an educational community if all the staff do not have the same educational values and sense of belonging. In an educational com-

munity issues are agreed upon and common visions for the future are made together (Senge, 1990, p. 9; Senge et al., 2000, p. 175).

School meals provide a natural training forum in which every member of the school community can practise real life situations.

School meals can be:

- An essential part of the school's curriculum and educational mission
- An important promoter and operator of student's welfare and health
- An example of the dose and nutrition recommendations of the food
- A facilitator of taste and eating habits
- A learning situation for both good eating habits and social growth
- Enjoyed in a pleasant learning environment
- A way to promote national and international food and cultural knowledge
- A place to practise responsibility and respect for work
- Activities that are guided by environmental responsibility and sustainable development as well as a student-driven and effective catering service.

(National Board of Education, 1987; Lintukangas et al., 1997, p. 6, p. 48; Dahlstedt, 2001, pp. 21. 27.)

School catering staff as educational partners

This study regards educational partnership as communication-oriented, open and respectful dialogue that aims to support the community of operational foundation and diversity of skills. The purpose of educational partnership is to understand the interactions between a child and an adult and to be able to identify concerns in the child's life (Stakes, 2005; Kaskela and Kekkonen, 2006; Kaskela and Kronqvist, 2007). In this study the concept of educational partnership also includes co-operation between various facets of the school community.

Parents and school teachers have traditionally been regarded as the main educators for children. In the model of the learning school community, the school's support staff are also considered to be promoters of learning. Along with educators, people who work in community organisations are becoming increasingly aware that they cannot operate in isolation from one another (Senge et al., 2000, p. 16).

The learning results of Finnish children and young people can be explained by a calm and supportive learning environment, school meals, health care, transportation and libraries, as well as a responsible school system. All of a pupil's adult contacts play important roles. The increased co-operation between all parties helps strengthen the community and networking of schools (Linnakylä and Välijärvi, 2005, pp. 238. 293).

Finland's Comprehensive School Act (628/1998) specifies that schools' catering environments should be comfortable and functional. According to the principles of the curriculum of basic education (National Board of Education 2004, 3.3), schools are required to provide students with a favourable learning environment. School catering staff have the opportunity and a key role in creating a learning environment in accordance with Piispanen's (2008) approach, in which presence and interactions are essential. In a good learning environment, Piispanen says that caring for one another is concretised in the issues that affect the meaningfulness of learning and being. Safety is both the starting point and the most important aspect (Piispanen, 2008, p. 194).

This study agrees with the catering staff that a school's principal has a key role in changing the practices in school organisations. Leadership is an essential complement to the talent and innovation of the staff. Prerequisites for resources providing leadership can be created, for example, by removing power differences and hierarchy, by creating good relationships between managers and trustees and by utilising the expertise of the staff (Senge et al., 2000; Juuti and Vuorela, 2002, p. 33). Luukkainen (2004, p. 112) emphasises the central role that leadership plays in the construction of a school community. The leader has the overall responsibility for the school, which includes efforts towards the commitment of human resources. Hämäläinen, Taipale, Salonen, Nieminen and Ahonen (2002, pp. 82-83) remind school leaders of their task to find added value by combining human resources. Furthermore, Luukkainen (2004, p. 112) points out the importance of having a sense of community. According to him it is important that the skills of all staff members are used to extensively review the roles of teachers. All staff should be consulted when reviewing teaching and educational issues.

All of a school's educational responsibility lies with the principal. The principal represents the keeper and the interest of the social will and is ultimately responsible for committing to the objectives and the appropriate procedures of the school (Hämäläinen et al. 2002, p. 38).

SCS training programme and promoting change

One target of the SCS programme was to increase the level of information available to school meals staff. Another objective was to give the staff the capacity to change and develop both themselves and their work community according to their abilities. Drawing on the views of Mezirow (1981), for example, the SCS training programme systematically and consistently supported school meals staff in learning to be self-guided students and workers.

The SCS training programme's theoretical frame of reference is based on the humanist view of learning. The participants of the SCS training programme were committed to the learning process and to developing and evaluating the changes in learning. The training covered a wide range of school-related issues and tasks, which were combined with the theoretical background through interaction with the trainer. Each individual's progress was monitored and supported. The group members were given time to talk about their feelings, which sometimes led to the whole group addressing each other's problems and seeking solutions to them. The purpose of learning together was to effect social change.

Individual and community learning and knowledge, as well as its appearance in the school community, was discussed in the SCSC training programme (Mezirow, 1981; Kolb, 1984; Senge, 1990; Mezirow, 1991; Nonaka and Takeuchi, 1995; Senge et al., 2000). The changes of the school catering staff were also assessed from the perspective of empowerment (Zimmerman, 1995; Siitonen, 1999; Heikkilä and Heikkilä, 2005).

School meals are related to school activities as part of the system, which means that the work of the school catering staff is associated with the school system, together with that of all the school's adults. The work of the school catering staff requires speed, collaboration, flexibility, innovation and a commitment to their work (Senge, 1990; Sarala and Sarala, 1996; Ruohotie, 1997; Senge et al., 2000). In this study the questions of school meal situations are considered in the context of learning organisation discussed in Senge (1990). The learning organisation is understood here to also refer to the concept of the school learning community. Senge's (1990) thoughts provide the theoretical basis for this study.

Focusing the research questions

The different phases of the SCS training programme naturally aligned the strategies of action research over four short periods. The learning process did not finish with the distribution of training certificates; it continued in the participants' everyday work, which was reviewed and assessed in SCS training workshops and follow-up seminars. The SCS training programme was designed to increase the competence of the school catering staff and to provide a new kind of practical knowledge. Through action research it aimed to increase the educational knowledge of the participants so that they would be able to act in an appropriate and consistent manner in future situations arising within the school community. In accordance with the nature of action research, the development of the participants was supported throughout the in-service training process and follow-up meetings.

Two over-arching research questions were formed:

1. According to the self-assessment of the school catering staff, what kind of changes did the SCS training programme make for the school catering staff and their educational perception?
2. How can the effects of the SCS training programme be seen in the school community, as evaluated by the school catering staff and by the principals?

The study aimed to increase the skills of the school catering staff and to develop their work in the school community to enable them to perform their duties more effectively and to act according to the school's educational mission lines.

Changes among school catering staff and in the school community

As guided by the study's theoretical frame of reference, key phrases, the research mission and the main themes of the study were simplified and conceptualised into changes that show individual-level change. Learning, empowerment, commitment and the growth to be an educator became the main themes.

The main themes of changes in the school community were those that applied to the school catering environment, the co-operation between teachers and catering staff, the interaction between school catering staff and the students, and the creation of new practices of action.

The action research framework and results are summarised in the following figure (Figure 13).

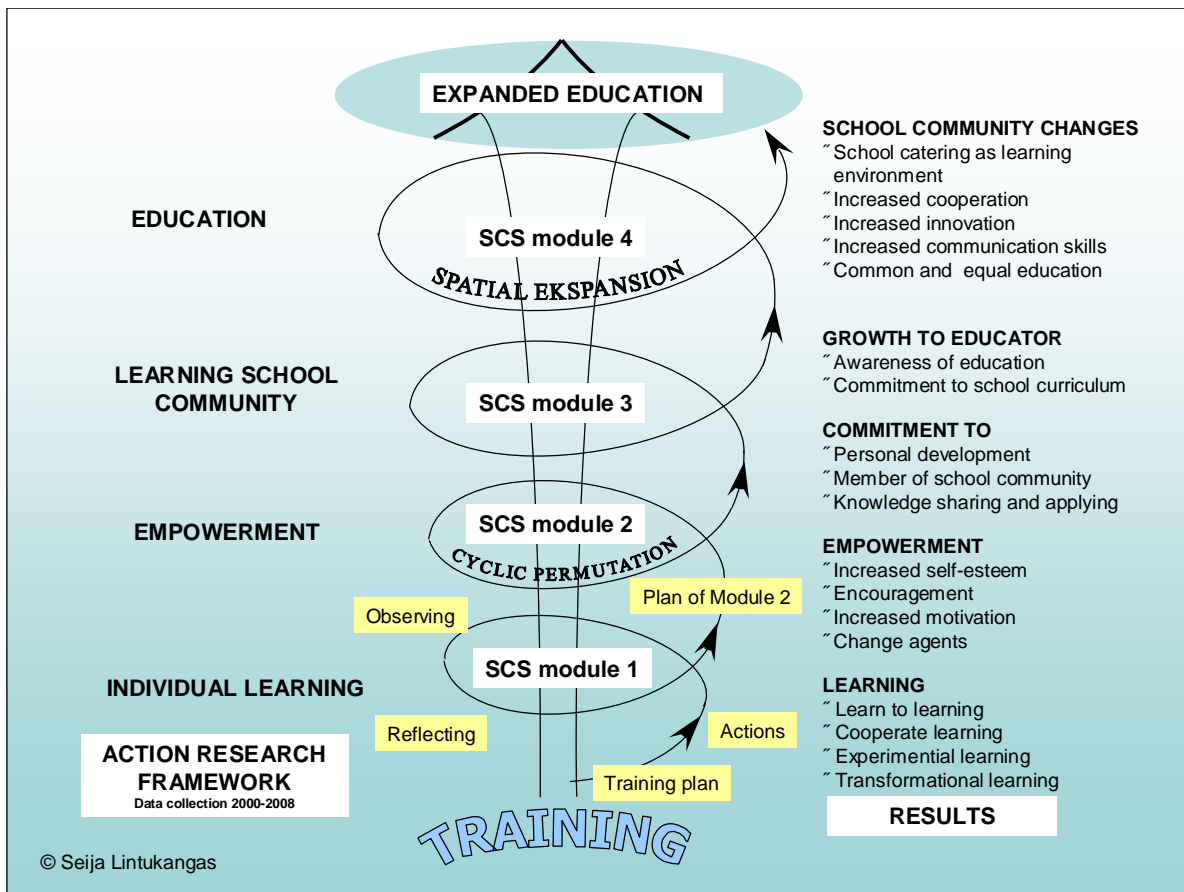


Figure 13. School catering staffs growth to become educators, the research framework and the results: The original figure in Finnish can be found on page 137.

During the SCS training programme, school catering staff has learned, according to their own conceptions, to understand their work in new ways and to be more aware of their status as a part of the school's adult safety net. Through the expertise of the learning organization, in this context, the learning school community is intertwined in many ways to the well-being of the workplace. It requires valuing others' work, development of skills and confidentiality (Juuti and Vuorela, 2002, p. 40). It is important that every member of the work community understands the ultimate meaning of their work and the larger structure to which their work belongs.

The school is a learning community that functions as a part of the surrounding society. The culture of the school has a significant impact on education and teaching, and therefore on learning. All the school's practices should be built to help achieve the goals in the educational and teaching work (National Board of Education, 2004, 3.3).

Launonen and Pulkkinen (2004, p. 57) point out that the culture of schools gives students a certain lifestyle, so it is important that the whole school community is

committed to the conscious development of that culture. Launonen and Pulkkinen consider the success of Finnish children compared to their international counterparts. Finnish students have performed well, but there is still room for development in terms of the school community and enjoyment. Finnish school meals are considered to have an impact on positive learning results (Launonen and Pulkkinen, 2004, pp. 36. 38; Lintukangas, 2007, p. 19).

School meals can provide students with valuable life lessons (Lintukangas et al., 2007). In practice this means that the entire school staff must commit themselves to develop the environment of school meals. At a minimum it involves the teachers and students eating together. The restriction of the benefit of perquisite meals for the teachers and staff has affected their participation in school meals. The school is an educational work place where a school lunchtime should be included within the working hours of all adults of the community. The goals of the school meals will not be achieved by merely talking about them; the adult must act in accordance with their teaching.

Staff received better co-operation when the cases dealt with in the SCS training programme were introduced into their own school communities. In the school community, it is important that everyone has a common understanding of school practices (Senge et al, 2000). The behaviour of the school's adults directly affects the choices made by the children. Everyone in the school community must have good manners and understand the requirements of the culture in any given situation. In schools in which the principals valued the work and knowledge of the school catering staff, the students also reacted positively to the staff. Students saw the model of appreciation between different professional groups. New ideas were reached in the group discussions, trust was built and the internal affairs of the school community were clarified.

Although, in an administrative sense, the school catering staff belongs to the food service organisation, their work community is the school community. Administrative hierarchy and bureaucracy should not bypass the interests of the children. This was found in the perceptions of the school catering staff as well as those of the principals. In practice, this requires co-operation across provinces and demands broad knowledge rather than self-centred introspection.

Sydänmaanlakka (2004, p. 25) points out that intelligent leadership is interaction between foremen and experts, the intention of which is to achieve a common and shared vision and objectives as efficiently as possible. An interactive school community can achieve good results (Nonaka and Takeuchi, 1995). The key person at a school is the principal, as his or her management style impacts the entire school community (Launonen and Pulkkinen, 2004, p. 48). In the light of the findings of this study, a principal who appreciates school meals managed to implement meal

breaks that were long enough to create a learning environment. Even based on the amount of hours they take during one week, school meals are major teaching, pedagogical and learning situations (Palojoki 2007, p.141). If a student uses about 30 minutes a day for their school lunch, this equates to nearly 100 hours throughout an academic year. It is important that the meal is timed rationally within the school rhythm. Having too little time for eating creates a busy atmosphere, which in turn causes noise (Lintukangas, 2007, p. 39). Reserving a slightly longer time for food indicates the appreciation of school meals and the promotion of well-being (State Advisory Board on Nutrition, 2008). Also, according to this study, management and supervisors have a direct effect on motivation, commitment, work organisation and co-operation opportunities (Ojala and Ahonen, 2005, p. 33; Nuikkinen 2009, p. 311).

Students and school catering staff meet each other daily, both during school lunches and outside of classes. In schools in which students visit and work in the school catering community and in school restaurants, they learn about work ethics and responsibility and they get to know the school catering staff. This provides students with a good picture of professional work in which individuals are valued regardless of their area of expertise.

Following the recommendation regarding school meals (Valtion ravitsemusneuvottelukunta, 2008 [State Advisory Board on Nutrition]), the option for a nutritious snack must be provided if the school's lessons continue longer than three hours after the school lunch. The provided snack is also part of the teaching. In recent years, free snacks have become more common in Finnish schools. In the view of the school catering staff, this has brought a new challenge in their work. The products served in the school snack café can offer the message of a healthy snack model.

When the school catering staff joins a school's events, this strengthens the cohesion and community of the staff, which is regarded by the staff in this study as an important issue. Participation of the school catering staff in the school's parent-teacher evenings was held up as an important platform for strengthening co-operation between homes and the school. Again, the need for a new kind of vision and greater partnership is clear. When the school catering staff's working hours are strictly rated for school meals, or the matter is dealt with external service providers, the issue must be sufficiently raised.

Carrying a new kind of collective educational responsibility

A new concept of extended education arose in this study from the sub- and main issues. For the catering staff it means learning to learn, becoming an empowered, committed educator so that they interact in their work community as equal educators and supervisors, along with other various actors, in accordance with the

schools shared goals. Support from the school and the employer was found to have an important role. Theory and practice took turns in this study, while there was also flexible dialogue between the individual and community levels (Carr and Kemmis, 1986, p. 185).

The concept of an extended educator, raised by this study, proposes that the school catering staff plays the role of an educator, which includes aspects related to health, security, internationalism, community, sustainable development and multiculturalism. These all have things in common with both the school subjects and the subject groupings mentioned in the basis of the curriculum.

In the expanded educator approach, the school catering staff participates in school activities. They visit classes to talk about healthy meals and, if necessary, substitute for the teachers. Extended education calls for the change agents to create solutions for the development of school situations and to increase the image of school meals. In the communities of practice, mutual commitment, unity and the interactivity of change and learning are considered important. Wenger (1998) feels that learning is placed in context and in the goals that are valued. In practice, the activities evolve into methods and practices. The expanded educator approach has similarities with the community of practice concept, in which, through interaction and learning, people build a new kind of adult safety net for children.

On the road to becoming a change agent

The learning and empowerment of school catering staff and the commitment they have to themselves and to their work were shown in their perceptions of themselves as well as in the principals' perceptions. In the SCS training programme, responsibility was taken for personal growth and change and, at the same time, all the members of the community were simultaneously empowered. That is what is meant by growing into the role of a change agent (Heikkilä and Heikkilä, 2001, p. 285). Robert Quinn (1996) says that even one solitary person can change the activities of an organisation because the ability to contribute to the change of community grows through their own learning. The activity of the school catering staff builds the school community from a new perspective.

Learning, empowerment and commitment to the tasks of the community were necessary in order for the school catering staff to become educators and change agents. A new way of thinking, innovative learning and questioning current practices were also needed (Mezirow, 1995).

Acting as a change agent in the culture of education requires school catering staff to have perseverance, empowerment and self-esteem. If successful, they also have a good chance of getting change agents from their own school community to help

achieve educational goals. The school catering staff believed that innovation increased along with their self-esteem and empowerment. This can also be interpreted as barriers and constraints being removed as attitudes change. The innovation level of a school community is connected to its co-operation skills and the ability to use everyone's abilities for the common good. In particular, the skills and methods of the leaders are relevant to the school community's promotion of innovation. As the leader of the school, the principal is in a key position in this process. This means that they must share information, negotiate and be truly present in helping, designing and enabling the implementation of good practices. Shared leadership creates space for co-operation, for diversity and for a new way to operate (Ropo et al, 2005).

School catering staff can increase or reduce a school's sense of community through their own actions. This study showed that the school catering staff were encouraged during the SCS training programme and were able to improve their interaction with both students and adults. Empowered school catering staff were unafraid to talk about change proposals, such as issues related to the flow of information or management, which they had previously not felt comfortable talking about. According to their own perceptions, as well as those of the principals, the catering staff's guidance of students in daily situations was more natural after the SCS training programme. Aligning the catering staff's knowledge of education with the school's educational goals may provide new opportunities for creating a healthy and safe school community. Heikkilä and Heikkilä (2001, p. 301) point out that an inspiring vision is needed in order to implement actions that reach the objective. The changing perception in the learning of the school catering staff has inspired them to see new challenges in their work. In the SCS training programme a feeling of belonging to a school community opened up to catering staff. While undertaking learning tasks, they had an opportunity to examine the school curriculum and ensure that it has a section concerning school meals. Building the shared vision (Senge, 1990; Senge et al., 2000) regarding the possibilities of school meals being a part of the learning environment developed through assigned tasks.

Principals can act as change agents by reforming the management practices between education and school catering. Although principals are not the administrative superiors of the school catering staff, they are concerned with the statutory obligations regarding education. In this context, it refers to a management practice in which the school catering staff is committed to be educators. Heikkilä and Heikkilä (2001) point out that leadership techniques have moved away from controlling people and towards motivating and co-operation. In developing work communities it is important that the leader can empower others without the fear of losing something

themselves. Conventional leaders can feel threatened and try to prevent the evolution of others' empowerment processes (Heikkilä and Heikkilä, 2001, pp. 279. 291). School catering staff and principals both felt that the school culture became more open as the common goals, language and practices were established. A change-friendly organisation sees the future; learning is a way of life, staff are supported and encouraged in everyday improvements and changes and the significance of working together is emphasised (Kvist and Kilpiä, 2006, p. 121).

The power of an adult safety net

The 10. 15 percent of students that are in danger of exclusion form a special challenge for teaching and learning (Nuikkinen, 2005, p. 18). In order to strengthen the safety net for children and young people, consistent action and co-operation from adults is needed both inside and outside the schools. With the help of empowerment and knowledge from the SCS training programme, the school catering staff has assigned themselves the role of educators. Excellence and the development of a strong internal empowerment led to the role of educator, commitment to the work community and professional renewal (Siitonen and Robinson, 2001, p. 62).

The ability of catering staff to understand one another's feelings and perspectives shows their newfound roles as educators in greater depth. Self-control, enthusiasm and optimism, even in frustrating situations, reveals the emotional intelligence and secure presence of an adult (Goleman, 1995).

The multi-professional co-operation requires over the border activities from schools. Tuomi-Gröhn (2001, p. 15) points out that border activities require expertise that can elicit new skills. Bridges that cross borders are built within an intact adult safety net. Multi-professional co-operation creates real potential for innovation and strategic thinking in complementary ways (Ruohotie and Honka 1999, p. 157).

While a child might regard a teacher as a distant authority, they might view the school catering staff as safe adults with whom even the most difficult issues can be shared. For older students a catering staff member can be thought of as a safe listener. The school catering staff sees and hears things outside the classroom that teachers might not be able to detect. In a problematic situation the immediate and skilled actions of adults are important. The ability to react correctly demonstrates the presence of a functional adult safety net.

Increased engagement in the school community

The results imply that, in the SCS training programme, the school catering staff learned how to co-operate, share their learning experiences and critically assess their own actions. Their learning can also be described as a change, progress, growth and maturation (Sydänmaanlakka, 2004, p. 33). Information was distributed in the programme, new educational information was applied and viable new approaches were created. School catering staff received new ideas and inspiration in their work from each other by sharing tacit knowledge (Nonaka and Takeuchi, 1995, pp. 65. 79). Along with personal growth, their ability to operate appropriately in unexpected situations increased. Taking action and building the school dining environment into a learning environment that promotes healthy and safe growth was also seen as a skill.

The catering staff considered their practices and experiences by reflecting them based on the theoretical framework of the SCS training programme (Kolb, 1984). The most fundamental change in their perceptions was the clarification of their educational role and their changing ideas about their work in the school community. Having developed the skills of learning how to learn, they were able to act more independently in their work and as educators in school lunch situations. This critical self-reflection resulted in innovative learning. School catering staff learned to question the traditional practices of the school community and to develop new solutions (Argyris and Schön, 1978; Mezirow, 1991; Järvinen et al., 2000; Senge et. al., 2000). They recognised their inner resources and considered themselves to be empowered change agents (Siitonen, 1999; Heikkilä and Heikkilä, 2001). Empowerment worked as a catalyst (Siitonen, 1999, p. 159) in terms of committing the staff members to self-development, sharing the knowledge and applying it to the work and school community. Learning to be an educator was considered important and, therefore, real learning occurred (Lehtisalo, 1994, p. 80; Juuti, 2005, p. 192; Ropo et al., 2005, p. 93).

In the school community the renewed activity, creativity and innovation was reflected in areas such as the increased comfort of the school meal environment. The building of a healthy and safe learning environment was seen in the school environment and in school meal situations. School catering staff steered students to compile a nutritionally complete meal structure and to observe good eating habits. The school community introduced new operating practices by questioning former practices (Mezirow, 1995). For example, the school matron attended meetings as an equal member, held morning openings or worked as a substitute teacher. An increasing number of healthy snacks were served and a practice was introduced

whereby the students have regular opportunities to express their own desires for school meals.

School catering staff felt that they learned to see the entities (system thinking) and the relationships involved in them and the dynamics in new ways (Senge, 1990, Senge et al., 2000). The idea of a learning school, however, requires that the whole school community is *re-created*. It means that people know how to express their goals, to develop their awareness and skills together (Senge et al., 2000, p. 5). They see themselves as responsible actors within the system. A day of a school community consists of interrelated processes and interactions in which the actors are the working adults, children and adolescents.

With the communication skills acquired in the SCS training programme, participants learned to understand *each other's language*. It was felt that this contributed to increased co-operation and the formation of a shared vision (Senge, 1990). The common shared vision in developing school meals was formed particularly in the context of designing the curriculum.

Internal operational models (mental models) were learned to be questioned in a new way (Senge, 1990; Senge et al., 2000). For example, the hierarchical information system of the school community was changed into interactive communication. During the SCS training programme the school catering staff critically examined their own practices and sought to change them, both within themselves and in the work community. A school catering employee could work in the same job for their entire work history without any additional professional training, which means that their practical tacit knowledge maintains certain routines and repeats the same procedures. This training helped to distinguish learnt beliefs from the facts by questioning and examining them from new angles.

The first thing to do in team learning is to find a common language, which allows for complex matters to be thought through (Senge, 1990, Senge et al., 2000). Discussions in the SCS training programme were open and participants learned to share and create information. The school catering staff felt that the model of team learning was applied as a functional practice in their school community.

The study revealed that the SCS training programme affected the development of workers well-being by promoting their self-esteem. By valuing one's own work, others will also value it. The school catering staff's work is at its best a significant promoter of a healthy and safe school community through co-operation between different actors in the school. According to the perceptions of both the school catering staff and the principals, the study revealed that school catering staff require an SCS training programme-like learning process in order to succeed in their education mission.

School catering staff learned to regard the school as a multi-professional growing community, in which the safety net formed by adults for young people's support is an important enabler for early intervention. Extended education is understood as operations that originate from children's needs. The principals felt that the result of the SCS training programme was reflected in the quality improvements of school meals, which meant that the school catering facilities increased in terms of comfort and diversity, in the aesthetics of the food service and in the friendliness of the staff. The school catering staff's learning and activity directed towards reaching their educational objectives strengthened the mutual confidence and trust in the whole school community. Co-operation in education was valued and the school catering staff were considered to be equal educators.

With presence, guidance and immediate reactions to situations, the school catering staff was able to build a confidential relationship with students. The consistent educational activity of the school catering staff was reflected in the change in children's behaviour. Good habits and mutual respect reflected both on school lunch situations and the school community as a whole. For example, the pleasantly decorated dining room and the participation and attendance of adults allowed the students to dine peacefully. The afternoon coffee snacks organised by the school catering staff were received as an activity that promotes learning and health.

School catering staff and the education safety net

In the school community of extended education all adults in the school are part of the safety net. Children and young people are involved in the joint development in accordance with their age. This work concentrates on examining the school catering staff and their ability to unify the educational safety net, according to the research data. Uusikylä (2003, p. 129) notes that the school should be a safe place where every student feels accepted as a valid human being. The school is also a place where everyone can learn, including the adults. By educating the school catering staff about the school's educationally-based goals, a model of equal attitudes is promoted. According to this study, the increase in knowledge and the awareness and occurrence of it in school practices had a positive effect on the trust in the interactions between the school's catering staff and the teaching staff and students.

During the study the school catering staff was encouraged to grasp concepts in a new way, which was reflected in improvements in the school meal environment and in the activities of the whole school community.

As the level of knowledge and trust grew, it became easier for the school catering staff to address the students' meal- and nutrition-related problems. Eating disorders were discussed with the student first and, if necessary, with the health care officer,

especially if the student had not been attending school lunches at all. Commitment to the model of early intervention and caring increased. The strengthening of the safety net was reflected on many occasions in school activities. School catering staff participated in school events and parents meetings together with the teaching staff, even during their leisure time.

Student internships in the school kitchen and the school restaurant added a sense of fellowship, which contributed to improvements in the behaviour of students in school restaurants and elsewhere in the school area. The neatness of the restaurant improved markedly when the students took turns cleaning the room after meals. School catering staff designed new ways to serve healthy snacks, which led to a reduction in the popularity of soft drinks and vending machines used in many schools.

As self-esteem and new respect raised the well-being of the school catering staff, the well-being of the work community rose as well. This supports the idea that prosperous staff produce better work (Ojala, 2000).

School bullying and its results can cause a child to be alienated or withdrawn from the company of others. The law protects the safety of children, as the provider of the education is responsible for existence and operation of safe practices, but the school staff is responsible for the realisation of these elements (Nuikkinen, 2005, p. 21). A child needs an emphatic adult who will care and listen. Everyone should have at least one safe adult at school to be turned to with any concerning issue. A school catering worker can be a student's safe adult and the school meal can be a student's only healthy meal of the day.

Every adult in the school community has a duty to intervene when they see the danger signs of school violence. Abnormal behaviour signals problems that require adult assistance. In extreme cases the problem can lead to dramatic consequences such as those already witnessed in Finland's education.

This study has shown that the intervention of school catering staff in inappropriate student behaviour can prevent such behaviour from continuing. Improved comfort in school restaurants has influenced students' choices, increasing their enjoyment of school and deterring them from leaving the premises during breaks. The afternoon snack café was considered to be a successful promoter of healthy nutrition and social interactions, and as a functioning rival to tobacco breaks.

The culture of the school community is conveyed to students and provides them with both positive and negative models of behaviour. The practices of adults shape the perceptions of children in ethically-related issues. In the school community everyone's work is equally valuable and necessary. Education requires coherent action from all members of the school community. This issue was raised many times during the study by the participants.

Moving forward

The goal of extended education is to unify the traditional hierarchical system in which only teachers are perceived as experts and educators. According to Lindroos (2004, p. 202), a particular challenge to the development of co-operation is those students in danger of exclusion. Multi-professional and multi-administrative co-operation will work as a gateway to the path of flexible intermission.

Teachers remain experts in their own subjects. The purpose of this study is not to evaluate the teachers' co-operation in schools, as the research data does not make this possible. The possibility of participation in educational work by catering staff has been found through this study to add value to schools and help them succeed in their education mission. The importance of teachers dining together with students emerged from the opinions of the school catering staff, which has also been mentioned in previous studies (Urho and Hasunen, 2004; Raulio et al., 2007; Tikkanen, 2008; State Advisory Board on Nutrition, 2008).

In the extended education approach, the school catering staff are regarded as experts in the food service industry and as educators along with the teaching staff. This study showed that in order for the new approach to succeed it is necessary to have an education that teaches the knowledge and skills to the school catering staff. Only after the in-training programme can the school catering staff be expected to have adequate expert knowledge to fulfil their part in the educational mission of schools.

The catering staff felt that the school's catering image can be improved, even with minor changes in practices that can vary from observation of their own speech to changing their behaviour completely. The image of school catering is formed to a large extent by how the students and teachers experience their daily meal, how they are treated by the personnel and how they experience the environment. The resulting image is transferred as an attitude to future customers of the school catering service from one generation to another (Mikkola-Montonen, 2007, p. 57).

The status and image of a profession has an effect on young people's career choices and the likelihood of them applying to the food service sector. School catering staff felt that raising the image of the school catering profession would secure the amount of skilled labour in the field. In the past, work in industrial kitchens, including school catering kitchens, has not been as appealing to young people as restaurant kitchens. The extended education approach helps improve the image of the school catering profession, which may create new interest in the sector.

The educational role of school catering staff in the framework of extended education promoting a healthy and safe environment can be interpreted as a new social innovation in the Finnish school system. This in itself qualifies as an international

export product. The innovation appears in the responsible creation of a functional school restaurant. Furniture relocation, decorative design of textiles and plants, attractively presented food, and music, along with regular or occasional food-related fact sheets, are examples of the concrete realisation of creative ideas.

The personal growth of the school catering staff was seen in their new-found ability to think about their work on a conceptual level. As a new dimension, the idea of linking school meal targets into the educational objectives of schools as seamlessly interrelated activities with the help of process description was born. The process description method learned in food service production was applied to clarify the opening of limits between different government departments in order to eliminate possible blind spots of education.

The approach of extended education requires training in which the staff learn how to learn and renew their actions (Mezirow, 1981, 1991, 1995). The acquisition of new data, along with the ability to edit and apply, are essential skills in the school catering work that can be learned and practised in long-term training. School catering staff must be able to make quick decisions in unexpected situations.

An educational scheme that handles educational and pedagogical issues must be included in the curriculum for the education of teachers and catering staff. It is important to organise a SCS programme, such as an in-service training programme, to everyone working in school catering. The SCS programme as an in-service training programme is suitable for various professional groups in schools.

The school can attract students by specialising in educational and pedagogical lunches and by offering a diverse education. Even in its current state, the Finnish school meal system is an astute social innovation. However, the guided, full, appropriate and free school meal is only a part of school dining and the school meal environment. Trained school catering staff are needed in order to create and build a school that promotes a good school meal environment (Juuti, 1992, p. 11; Siitonen, 1999; Siitonen and Robinson, 2001, pp. 66. 67). The equal role in education of trained school catering staff can be regarded as a new social innovation. In the schools of the future, catering staff should be regarded as educators of food, cleaning staff should be seen as educators of cleanliness and office staff should be perceived as educators of schools.

The importance of implementing the education training must be emphasised to municipal and school personnel so that the necessary financial and operational conditions can be provided. The administrative status of the school catering staff within the food service industry must not be an obstacle for educational training. Ultimately, it is the principal's task to evaluate the qualifications and suitability of the school catering staff to work as educators in the school. The National Board of Education can also help with the costs and organisation of the training programme. The

educational training programme for the school catering staff should be defined as degree-oriented education.

The children can be affected by the honest presence and caring of adults and by the practices they show. A school educates by existing. With the co-operation of the whole school community, the safety net of the school community can be built to prevent alienation and violent behaviour among children. School meals have a significant effect on children's health and safety. School dining is a learning environment, full of educational possibilities waiting to be utilised.

LÄHTEET

- Adams, R. (1991). *Protests by pupils. Empowerment, schooling and the state*. Basingstoke: Falmer Press.
- Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) (2001). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1*. Jyväskylä: Gummerus.
- Aaltonen, T. & Junkkari, L. (2000). *Yrityksen arvot ja etiikka*. Juva: Bookwell.
- A.C. Nielsen. Horeca-rekisteri (2006). *Kodin ulkopuolella syötyjen annosten määrä kasvoi*. A.C. Nielsen tiedote 31.10.2006.
- Aho, K. (toim.) (1996). *Tavattomasti tapoja. Koulu hyviin tapoihin ohjaamassa*. Opetushallitus. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Ahteenmäki-Pelkonen, L. (1997). *Kriittinen näkemys itseohjautuvuudesta. Systemaattinen analyysi Jack Mezirowin itseohjautuvuudesta*. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 157.
- Anttila, P. (2005). *Ilmaisu, Teos, Tekeminen ja Tutkiva Toiminta*. AS Pakett: Akatiimi.
- Argyris, C. & Schön, D. (1978). *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Reading, Mass: Addison-Wesley.
- Argyris, C. (1992). *On Organizational Learning*. Massachusetts. Cambridge: Blackwell.
- Barrat, R.D., Cross, N.A., Mattfeldt-Beman, M.K. & Katz, B.M. (2004). School Policies That Promote Healthy Eating: A Survey of Foodservice Directors in North Carolina Public Schools. *The Journal of Child Nutrition & Management*. Issue 1.
- Beairsto, B., Klein, M. & Ruohotie P. (toim.) (2003). *Professional Learning and Leadership*. Research Centre for Vocational Education and Training (RCVE). Saarijärvi: Saarijärven Offset.
- Björklid, P. (2005). *Lärande och fysisk miljö. En kunskapsöversikt om samspelet mellan lärande och fysisk miljö i förskola och skola*. Forskning i fokus, nr.25. Stockholm.
- Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge & London: Harvard University Press.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical. Education, knowledge and action research*. London: Falmer Press.
- Carter, K. (1993). The Place of Story in the Study of Teaching and Teacher Education. *Educational Researcher*, Vol. 22, No.1: pp. 5. 18.
- Cheng, Y.C. (1996). Relation Between Teachers' Professionalism and Job Attitudes, Educational Outcomes, and Organizational Factors. *Journal of Educational Research* 89(3): pp. 163. 171.
- Chisholm, R. & Elden, M. (1993). Features of emerging action research. *Human Relations*. Vol. 46, Iss. 2.

- Clandinin, J.D. & Rosiek, J. (2007). Mapping a Landscape of Narrative Inquiry: Borderland Spaces and Tensions. In: J.D. Clandinin (eds.) *Handbook of Narrative Inquiry. Mapping a Methodology*. pp. 35. 75. USA: Sage Publications.
- Csikszentmihalyi, M. (1998). The domain of creativity. In: M. Runco, R. Albert, (eds.) *Theories of creativity*. London: Sage.
- Dahlstedt, M-L, (toim.) (2001). *Kunnallisen ruokapalvelun laatutekijät. Lasten päivähoiton ruokailun, kouluruokailun ja kokopäivähoidon ruokapalvelun hyvän toteutuksen edellytykset*. Efektia. Helsinki: Kuntatalon Painatuskeskus.
- Dahlstedt, M-L. (toim.) (2002). *Ruokapalvelun kehityssuunnat. Menestymisen malleja, tilastotietoa ja kokemuksia erikokoisista kunnista*. Efektia. Helsinki: Kuntaliiton Painatuskeskus.
- Denzin, N.K. (1978). *The research act: a theoretical introduction to sociological methods*. 2nd. edition. New York: McGraw-Hill.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (1998). *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (eds.) (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Third edition. London: Sage Publications.
- Eisner, E. (1991). *The enlightened eye. Qualitative inquiry and the enchainment of educational practice*. New York: Macmillan.
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Open University Press: Milton Keynes & Philadelphia.
- Ellonen, N. (2008). *Kasvuyhteisö nuoren turvana. Sosiaalisen pääoman yhteys nuorten masentuneisuuteen ja rikekäyttäytymiseen*. Akateeminen väitöskirja. Tampere: University Press.
- Emde, R.N. (1989). The Infant's relationship experience: Developmental and affective aspects. Teoksessa: A.J. Sameroff & R.N. Emde (toim.) *Relationship disturbances in early childhood*. New York: Basic Books.
- Engeström, Y. (1995). *Kehittävä työntutkimus. Perusteita, tuloksia ja haasteita*. Helsinki: Painatuskeskus.
- Engeström, Y. (2004). *Ekspansiivinen oppiminen ja yhteiskehittely työssä*. Keuruu: Otava.
- Erkkilä, R. (2005). Narratiivinen kokemuksen tutkimus: Koettu paikka, tarina ja kuvaus. Teoksessa: J. Perttula & T. Latomaa (toim.) *Kokemuksen tutkimus, merkitystulkinta-ymmärtäminen*. Tartu: Dialogia. Guttenberg.
- Floyd, J. & Fowler, F. (1995). *Improving Survey Questions. Design and Evaluation*. Applied Social Research Methods Series Volume 38. London: Sage.
- Goleman, D. (1995). *Tunneäly. Lahjakkuuden koko kuva*. (Suomentanut Jaakko Kankaanpää.) Keuruu: Otava.
- Grönfors, M. (1982). *Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät*. Helsinki: WSOY.

- Grönroos, C. (1998). *Nyt kilpaillaan palveluilla*. Porvoo: WSOY.
- Grönroos, C. (2001). *Palveluiden johtaminen ja markkinointi*. Helsinki: WSOY.
- Gummesson, E. (2000). *Qualitative Methods in Management Research*. London: Sage.
- Habermas, J. (1974). *Theory and Practice*. London: Heinemann.
- Hannus, J. (1994). *Prosessijohtaminen. Ydinprosessien uudistaminen ja yrityksen suorituskyky*. Jyväskylä: Gummerus.
- Hatch J.A. & Wisniewski R. (eds.) (1995). *Life History and Narrative. Qualitative studies series 1*. London: Washington D C.
- Heikkilä-Laakso, K. & Heikkilä, J. (2001). *Innovatiivisuutta etsimässä*. 5. täysin uudistettu painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Heikkilä, J. & Heikkilä K. (2005). *Voimaantuminen työyhteisön haasteena*. Helsinki: WSOY.
- Heikkinen, H.L.T. & Huttunen, R. (1999). Kriittinen teoria ja toimintatutkimus. Teoksessa H.L.T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen. (toim.) *Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja*. Jyväskylä: Atena.
- Heikkinen, H.L.T. & Jyrkämä, J. (1999). Mitä on toimintatutkimus? Teoksessa H.L.T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen. (toim.) *Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja*. Jyväskylä: Atena.
- Heikkinen, H.L.T. (2001). Toimintatutkimus . Toiminnan ja ajattelun taitoa. Teoksessa: J. Aaltola & R. Valli. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Helakorpi, S., Juuti, P. & Niemi, H. (1996). *Tiimiorganisoitu koulu*. Juva: WSOY.
- Hellström, M. (2008). *Sata sanaa opetuksesta. Keskeisten käsitteiden käsikirja*. Juva: Bookwell.
- Himberg, L. (1996). *Opettaja ja työyhteisö*. Jyväskylä: PS-viestintä.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (1997). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hokkanen, A. & Hietala, T. (1944). *Koulukeittolan keitto-opas*. Kouluhallitus. Helsinki: Valtioneuvoston kirjapaino.
- Huhtanen, K. (2007). *Kun huoli herää. Varhainen puuttuminen koulussa*. Juva: Bookwell.
- Hämäläinen, K. (1982). *Opettajien koulukohtaisesta täydennyskoulutuksesta. Opettajien täydennyskoulutuksen ja koulu yhteisön kehittymisen teoreettista tarkastelua*. Oulun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 9.
- Hämäläinen, K., Taipale, A., Salonen, M., Nieminen, T. & Ahonen, J. (2002). *Oppilaitoksen johtaminen*. Porvoo: Bookwell.
- Hätönen, H. (2000). *Osaava henkilöstö . nyt ja tulevaisuudessa*. Vantaa: Tummavuoren Kirjapaino.
- Ihanus, J. (2005). *Järjen äänestä minäkertomuksiin. Psyyken ja psykoterapioiden muodonmuutoksia*. Helsinki: Yliopistopaino.

- Jakku-Sihvonen, R. (2005). *Käsitteitä. Kasvatus- ja opetusalan täydennyskoulutuksen strategia. Valtakunnallinen opettajankoulutuksen ja kasvatustieteiden tutkintojen kehittämisprojekti VOKKE*. Helsingin yliopisto.
- Jary, D. & Jary, J. (1991). *Collins dictionary of sociology*. Harper Collins: Glasgow.
- Johnson, P. (2006). *Rakenteissa kiinni? Perusopetuksen yhtenäistämisen prosessi kunnan kouluorganisaation muutoshaasteena*. Chydenius-instituutin tutkimuksia 4. Jyväskylän yliopisto.
- Juuti, P. (1992). *Yrityskulttuurin murros*. Tampere: Tammer-Paino.
- Juuti, P. (1999). *Organisaatiokäyttäytyminen*. Keuruu: Otava.
- Juuti, P. & Vuorela, A. (2002). *Johtaminen ja työyhteisön hyvinvointi*. Jyväskylä: Gummerus.
- Juuti, P. (toim.) (2005). *Osa ja innovoi . osaaja innovoi*. Helsinki: Otava.
- Jäntti, A. (toim.) (1993). *Kehittyvä kouluruokailu*. Opetushallitus. Sosiaali- ja terveysministeriö. Helsinki: Meripaino Oy.
- Järvinen, A., Koivisto, T. & Poikela, E. (2002). *Oppiminen työssä ja työyhteisössä*. Juva: Bookwell.
- Kansanen, P. & Uusikylä, K. (toim.) (2004). *Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät*. Juva: Bookwell.
- Kaplan, R.S. & Norton, D.P. (2001). *The Strategy-focused organization. How balanced scorecard companies thrive in the new business environment*. Massachusetts: Harvard Business School Press.
- Karvonen, E. (2005). *Elämää mielikuvayhteiskunnassa. Imago ja maine menestystekijöinä myöhäismodernissa maailmassa*. Tampere: Tammer-Paino.
- Kaskela, M. & Kekkonen, M. (2006). *Kasvatuskumppanuus kannattelee lasta. Opas varhaiskasvatuksen kehittämiseen*. Stakes. Oppaita 63. Vaajakoski: Gummerus.
- Kaskela, M. & Kronqvist, E.-L. (2007). *Niin ainutlaatuinen. Näkökulmia lapsen yksilölliseen varhaiskasvatussuunnitelmaan*. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus. Jyväskylä: Gummerus.
- Kauppi, A. (2004). Työ muuttuu - muuttuuko oppiminen? Teoksessa P. Tynjälä, J. Välimaa & M. Murtonen (toim.) *Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä. Pedagogisia ja yhteiskuntatieteellisiä näkökulmia*. Juva: Bookwell.
- Keltikangas-Järvinen, L. (1994). *Hyvä itsetunto*. Juva: Bookwell.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2001). *Tunne itsesi, suomalainen*. Juva: Bookwell.
- Ketonen, O. (1996). Tieteen etiikka. Teoksessa V. A. Niskanen (toim.) *Tieteellisten menetelmien perusteita ihmistieteissä*. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Helsinki: Yliopistopaino.
- Kiesiläinen, L. (2004). *Vuorovaikutusvastuu. Ammatilliset vuorovaikutustaidot kasvatusyhteisössä*. Tallinna: Pakett.

- Kilman, R. (1985). *Beyond the quick fix. Managing five tracks to organizational success*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kincheloe, J. (1991). *Teachers as researchers: qualitative inquiry as a path to empowerment*. London: Falmer Press.
- Kiviniemi, K. (1999). Toimintatutkimus yhteisöllisenä prosessina. Teoksessa H.L.T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen. (toim.) *Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja*. Jyväskylä: Atena.
- Knowles, M. S. (1984). *The Adult Learner: A Neglected Species*. Houston: Gulf Publishing Company.
- Kohonen, V. & Leppilampi, A. (1994). *Toimiva koulu, yhdessä kehittäen*. Juva: WSOY.
- Koivunen, H. (1998). *Hiljainen tieto*. Helsinki: Otava.
- Kolb, A. D. (1984). *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Komiteamietintö (1997:14). *Oppimisen ilo. Kansallinen elinikäisen oppimisen strategia*. Opetusministeriö. Helsinki.
- Koppinen, M-L., Korpinen, E. & Pollari, J. (1994). *Arviointi oppimisen tukena*. Juva: WSOY.
- Kouluhallitus. (1987). *Kouluruokailuopas*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Kouluterveydenhuollon laatusuositus. (2004). Sosiaali- ja terveysministeriön oppaita 8. Sosiaali- ja terveysministeriö. Suomen Kuntaliitto.
- Kuhn, R. (1998). Understanding the creative process. In R. Kuhn. (eds.) *Handbook for creative and innovative managers*. New York: McGraw-Hill.
- Kunnallinen työmarkkinalaitos. (2007). *Kunnallinen yleinen virka- ja työehtosopimus*. Suomen Kuntaliitto. Helsinki: Edita.
- Kunnari, E. (2008). *Kohti ulkorajoja. Lukion toimintakulttuurikuvaus ohjauksen ja johtamisen näkökulmasta*. Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 289.
- Kurtakko, K. (1991). Toimintatutkimus koulun ja opetuksen kehittämisessä. Teoksessa L. Syrjälä & J. Merenheimo (toim.) *Kasvatustutkimuksen laadullisia lähestymistapoja*. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 39.
- Kuula, A. (1999). *Toimintatutkimus . Kenttätöitä ja muutospyrkimyksiä*. Tampere: Vastapaino.
- Kvist, H. & Kilpiä, T. (2006). *Muutosaskeleita*. Jyväskylä: Gummerus.
- Kääriäinen, H., Laaksonen, P. & Wiegand, E. (1997). *Tutkiva ja muuttuva koulu*. Porvoo: WSOY.
- Lahn, L.C. (2001). Ikääntyvät oppijat oppivassa yhteiskunnassa. Teoksessa P. Sallila. (toim.) *Oppiminen ja ikääntyminen*. Aikuiskasvatuksen 41. vuosikirja. Saarijärvi: Gummerus.

- Laki ammatillisesta koulutuksesta 630/1998.
- Laiho, I. (1998) *Asiantuntijuuden kutsu. Yliopistojen ammatillisten erikoistumis- ja jatko-opintojen rakenteiden ja toiminnan analyysiä*. Turun yliopisto, täydennyskoulutusk-
eskuksen julkaisuja A 69.
- Lareau, A. (1989). *Home advantage. Social class and parental intervention in elemen-
tary education*. London: The Falmer Press.
- Launonen, L. & Pulkkinen, L. (2004). *Koulu kasvuyhteisönä*. Juva: Bookwell.
- Lehtisalo, L. (1994). *Uuteen koulutusajatteluun*. Juva: WSOY.
- Leino, J. (1996). Toimintatutkimus: Käytännön ja tutkimuksen yhdistäjänä. Teoksessa
S. Ojanen. (toim.) *Tutkiva opettaja 2*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja
koulutuskeskus.
- Leppilampi, A. (2002). Yhteistoiminnallinen oppiminen aikuiskoulutuksessa. Teoksessa
P. Sahlberg & S. Sharan (toim.) *Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja*. Porvoo:
Bookwell.
- Leskinen, J. (toim.) (1995). *Laadullisen tutkimuksen risteysasemalla*. Kuluttajantutki-
muskeskus. Helsinki: Ykköspaino.
- Lessem, R. (1990). *Developmental Management Principles of Holistic Business*. Oxford:
Basil Blackwell.
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R. & Zilber, T. (1998). *Narrative Research. Reading, Anal-
ysis, and Interpretation*. USA: Sage.
- Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park: Sage.
- Lindroos, K. (2006). Lämmin ja maksuton kouluateria. Teoksessa I. Taipale. (toim.)
100 sosiaalista innovaatiota Suomesta. Helsinki: Hakapaino.
- Linnakylä, P. & Välijärvi, J. (2005). *Arvon mekin ansaitsemme. Kansainvälinen arviointi
suomalaisen koulun kehittämiseksi*. Keuruu: Otava.
- Linnansaari, H. (2004). Toimintatutkimus . tutkimus muutoksen palveluksessa. Teok-
sessa P. Kansanen & K. Uusikylä *Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät*. Ju-
va: Bookwell.
- Lintukangas, S., Manner, M., Mikkola-Montonen, A., Mäkinen, E. & Partanen, R. (1997).
Kouluruokailu, terveyttä ja tapoja. Opetushallitus. Helsinki: Hakapaino.
- Lintukangas, S. (2000). *Koulun ruokapalveluhenkilöstö kasvatusta ja oppimista vahvis-
tamassa*. Syventävien opintojen tutkielma. Helsingin yliopisto. Kotitalous- ja käsi-
työtieteiden laitos.
- Lintukangas, S., Manninen, M., Mikkola-Montonen, A., Palojoki, P., Partanen, M. & Par-
tanen, R. (2007). *Kouluruokailun käsikirja. Laatuevättä koulutyöhön*. Opetushalli-
tus. Saarijärvi: Saarijärven offset.
- Lodge, C. (2007). Regarding learning: Children's drawings of learning in the classroom.
Learning Environment Research, 10, pp. 145. 156.
- Lukiolaki 629/1998.

- Lundqvist, A. (1997). *Cyclically Permutable Codes*. Akademisk avhandling. Linköpings University. Sweden.
- Luostarinen, H. & Väliverronen, E. (1991). *Tekstinsyöjät*. Jyväskylä: Vastapaino.
- Luukkainen, O. (2004). *Opettajuus. Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä?* Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto, kasvatustieteen laitos. Tampere: Tampereen yliopistopaino Juvenes Print.
- Löppönen, P., Mäkelä, P.H. & Paunio, K. (toim.) (1991). *Tiede ja etiikka*. Porvoo . Helsinki . Juva: WSOY.
- Lytle, L.A., Kubik, M.Y., Perry, C., Story, M., Birnbaum, A.S. & Murray, D.M. (2006). Influencing healthful food choices in school and home environments: Results from the TEENS study. *Preventive Medicine* 43, pp. 8. 13.
- Manka, M-L. (2008). *Tiikerinloikka työniloon ja menestykseen*. Hämeenlinna: Karisto.
- Manninen, M. (2007). Kouluruokailu on osa koulun opetussuunnitelmaa. Teoksessa S. Lintukangas & al. *Kouluruokailun käsikirja. Laatuevaitä koulutyöhön*. Saarijärvi: Saarijärven offset.
- Manninen, J., Burman, A., Koivunen, A., Kuittinen, E., Luukannel, S., Passi, S. & Särkkä, H. (2007). *Oppimista tukevat ympäristöt. Johdatus oppimisympäristöajatteluun*. Helsinki: Opetushallitus.
- Markkula, M. & Suurla, R. (1997). *Elinikäisen oppimisen hyvät käytännöt. Intohimo oppia*. Helsinki: Cosmoprint.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality* (2nd ed.). New York: Harper & Row.
- Maslow, A. H. (1998). *Maslow on Management*. New York: John Wiley & Sons.
- Maunuksela, E. (2003). *Kouluruokailun rooli peruskoulun yläasteiden toiminnassa*. Helsingin yliopisto. Kotitalous- ja käsityötieteiden laitos. Pro gradu-tutkielma.
- Mead, M. (1971). Ikäryhmien ristiriidat. Sukupolvikuidun tutkimusta. Helsinki.
- Merriam, S.B. (1988). *Case study research in education. A Qualitative Approach*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Metso, T. (2004). *Koti, koulu ja kasvatus. Kohtaamisia ja rajankäyntejä*. Suomen kasvatustieteellinen Seura. Kasvatusalan tutkimuksia 19. Turku: Painosalama Oy.
- Mezirow, J. (1981). A Critical Theory of Adult Learning and Education. *Adult Education*. Vol. 32, 1, pp. 3. 24.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey- Bass.
- Mezirow, J. (1995). *Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa*. Oppimateriaaleja 23. Helsinki: Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Miettinen, R. (1990). *Koulun muuttamisen mahdollisuudesta*. Analyysi opetustyön kehityksestä ja ristiriidoista. Helsinki: Gaudeamus.

- Mikkola-Montonen, A. (2007). Kouluruokailu on osa kunnan ruokapalvelua. Teoksessa S. Lintukangas & al. *Kouluruokailun käsikirja. Laatueväitä koulutyöhön*. Saarijärvi: Saarijärven offset.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. London: Sage.
- Morgan, K. & Sonnino, R. (2008). *The School food revolution. Public Food and the Challenge of Sustainable Development*. London: Sterling.
- Murtonen, M. (2004). Motivaatio ja työtä koskevat käsitykset asiantuntijaksi kehittämisessä. Teoksessa P. Tynjälä, J. Välimaa & M. Murtonen. (toim.) *Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä*. Juva: Bookwel.
- Mäkelä, K. (toim.) (1990). *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Gaudeamus.
- Mäkelä, K. (1990). Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Gaudeamus.
- Niemi, H. (1996). Itsenäistä ajattelua vai kuuliaista tottelevaisuutta? Opettajan ammatti muutoksessa. Teoksessa S. Ojanen (toim.) *Tutkiva opettaja 2*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tampere: Tammer-Paino.
- Niemi, H. (2002). Opettajan työ on kasvatusta kaiken aikaa. Teoksessa *Etiikka koulun arjessa*. Opetusalan ammattijärjestö OAJ. Keuruu: Otava.
- Noble, C., Corney, M., Eves, A., Kipps, M. & Lumbers, M. (2003). Food choice and secondary school meals: the nutritional implications of choices based on preference rather than perceived healthiness. *International Journal of Hospitality Management* 22, pp. 197. 215.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge . Creating Company. How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. New York: Oxford University Press.
- Nuikkinen, K. (2005). *Terveellinen ja turvallinen koulurakennus*. Saarijärvi: Saarijärven Offset.
- Nuikkinen, K. (2009). *Koulurakennus ja hyvinvointi. Teoriaa ja käyttäjän kokemuksia peruskouluarkkitehtuurista*. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitos.
- Nurmi, K.E. (1996). Johdatus kasvatuksen filosofisiin ja historiallisiin perusteisiin. Jyväskylä: Gummerus.
- Ojanen, S. (toim.) (1996). *Tutkiva opettaja 2*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tampere: Tammer-Paino.
- Ojanen, S. (1996). Reflektion käsite opettajankoulutuksessa. Muotihulluus vai kasvatuserformin kulmakivi? Teoksessa S. Ojanen (toim.) *Tutkiva opettaja 2*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tampere: Tammer-Paino.
- Olson, D. R. (2003). *Psychological Theory and Educational Reform. How School Remakes Mind and Society*. Cambridge: University Press.

- Opetusalan eettinen neuvottelukunta. *Koulukiusaamisen ehkäiseminen ja kiusaamista-pauksiin puuttuminen. Kannanotto 17.4.2002.* www.oaj.fi.
- Opetusalan eettinen neuvottelukunta. *Koulu työyhteisönä. Kannanotto 18.1.2007.* www.oaj.fi.
- Opetushallitus. (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet.* Helsinki.
- Otala, L. (2000). *Oppimisen etu . kilpailukykyä muutoksessa.* Porvoo: WSOY.
- Otala, L. & Ahonen G. (2003). *Työhyvinvointi tuloksen tekijänä.* Porvoo: Bookwell.
- Pagliarini, E., Gabbiadini, N. & Ratti, S. (2005). Consumer testing with children on food combinations for school lunch. *In Food Quality and Preference* 16, pp. 131. 138.
- Palojoki, P. (toim.) (1998). *Tutkimus kotitalousopetuksen tukena.* Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 188.
- Palojoki, P. (2003). Tieto, ruoan valinta ja oppiminen. Teoksessa J. Mäkelä, P. Palojoki & M. Sillanpää. *Ruisleivästä pestoon. Näkökulmia muuttuvaan ruokakulttuuriin.* Porvoo: Bookwell.
- Palojoki, P. (2007). Kouluruokailua lahden toisella puolella . ruotsalaisia kouluruokailukokemuksia ja kehittämisideoita. Teoksessa S. Lintukangas & al. *Kouluruokailun käsikirja. Laatueväitä koulutyöhön.* Saarijärvi: Saarijärven offset.
- Panunzio M.F., Antoniciello A. & Dalton S. (2007). Nutrition educational intervention by teachers may promote fruit and vegetable consumption in Italian students. *Nutrition Research* 27: 524. 8.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods.* Newbury Park: Sage.
- Patton, M. (1991). *Qualitative Evaluation and Validity in Research Methods.* London: Sage.
- Pedler, M., Boydell, T. & Burgoyne, J. (1998). *Learning Company Project. A Report on Work undertaken October 1987 to April 1988.* Sheffield: Training Agency.
- Peltokorpi, M. (1996). *Organisaation toiminnan kulttuurinen muutos sairaalan huoltopalveluyksikössä. Tapaustutkimus Kuopion yliopistollisen sairaalan huoltopalveluyksikön työnjohtajien kehittämisprojektista.* Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Perusopetuslaki 628/1998.
- Perttula, J. & Latomaa, T. (toim.) (2005). *Kokemuksen tutkimus. Merkitys . tulkinta . ymmärtäminen.* Tartu: Guttenberg.
- Pesonen, I. (1996). *Resepti kunnallisen ruokahuollon kehittämiseen.* Kunta-alan ammattiliiton julkaisusarja 3 . 1996.
- Piispanen, M. (2008). *Hyvä oppimisympäristö. Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvinvointisäilytyksen kohtaaminen peruskoulussa.* Kasvatustieteen väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Vaajakoski: Gummerus.

- Pikkarainen, E. (2000). Kokemus ja kasvu: John Dewey'n kasvatusteorian sivistysteoria. Teoksessa P. Siljander (toim.) *Kasvatus ja sivistys*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Polanyi, M. (1967). *The Tacit Dimension*. Garden City, NJ: Doubleday.
- Polit, D.F. & Hungler, B.P. (1997). *Nursing Research. Principles and Methods*. Philadelphia: JB Lippincott Company.
- Polkinghorne, D. E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. In: J.A. Hatch and R. Wisniewski (eds.) *Life History and Narrative. Qualitative studies series 1*. pp. 55. 23. London: Falmer Press.
- Pyörälä, E. (1995). Kvalitatiivisen tutkimuksen metodologiaa. Teoksessa J. Leskinen (toim.) *Laadullisen tutkimuksen risteysasemalla*. Kuluttajatutkimuskeskus. Helsinki: Ykköspaino.
- Quinn, R. (1996). *Deep Change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Raivola, R. (2000). *Tehoa vai laatua koulutukseen?* Juva: Bookwell.
- Rauhala, L. (1993). *Humanistinen psykologia*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Raulio, S., Pietikäinen, M., Prättälä, R. & Joukkoruokailutyöryhmä. (2007). *Suomalaisnuorten kouluikäinen ateriointi. Ruokapalveluiden seurantaraportti 2*. Kansanterveyslaitoksen julkaisuja B 26.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. (1994). *Oppiminen ja koulutus*. Juva: WSOY.
- Revans, R. W. (1982). *The Origins and Growth of Action Learning*. Lund: Chartwell-Bratt.
- Rodwell, CM. (1996). An Analysis of the concept of empowerment. *Journal of Advanced Nursing* 23: 305. 313.
- Rogers, C.R. (1969). *Freedom to Learn*. Columbus, Ohio: A Bell & Howell.
- Ropo, A., Eriksson, M., Sauer, E., Lehtimäki, H., Keso, H., Pietiläinen, T. & Koivunen, N. (2005). *Jaetun johtajuuden särmit*. Jyväskylä: Gummerus.
- Ruohotie, P. (1997). *Oppimalla osaamiseen ja menestykseen*. Helsinki: Edita.
- Ruohotie, P. & Honka, J. (1997). *Osaamisen kehittäminen organisaatiossa*. Seinäjoki. RT Consulting team.
- Ruohotie, P. (2000). *Oppiminen ja ammatillinen kasvu*. Juva: Bookwell.
- Räsänen, J. (1992). *Mahdollisuudeksi avautuva koulu*. Kansalaiskasvatuksen keskuksen julkaisuja 99. Jyväskylä: Gummerus.
- Sahlberg, P. & Leppilampi, A. (1994). *Yksinään vai yhteisvoimin? . Yhdessäoppimisen mahdollisuuksia etsimässä*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Sahlberg, P. & Sharan, S. (toim.) (2002). *Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja*. Porvoo: Bookwell.
- Sameroff, A.J. & Emde, R.N. (toim.) (1989). *Relationship disturbances in early childhood*. New York: Basic Books.
- Salner, M. (1989). Validity in human science research. Teoksessa S. Kvale, S. (eds.) *Issues of validity in qualitative research*. pp. 47. 71. Lund: Studentlitteratur.

- Scott, D. & Usher, R. (1996). (toim.) *Understanding Educational Research*. Routledge: London.
- Scott, D. & Usher, R. (1999). *Researching Education. Data, Methods and Theory in Educational Enquiry*. London, New York: Cassel.
- Sarala, U. & Sarala, A. (1996). *Oppiva organisaatio. Oppimisen, laadun ja tuottavuuden yhdistäminen*. Tampere: Tammer-paino.
- Seinä, S. (1996). *Kehittämishanke työyhteisössä. Tutkimus kouluorganisaatiossa tapahtuneesta 2-vuotisesta kehittämishankkeesta*. Helsingin yliopiston täydennyskoulutuslaitos. Tutkimuksia 167.
- Senge, P. (1990). *The Fifth Discipline. The Art and Practice of the Learning Organisation*. New York: Doubleday / Currency.
- Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J. & Kleiner, A. (2000). *Schools That Learn. A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education*. London: Nicholas Brealey.
- Seppälä, R., Levo, J., Työppönen, K. (toim.) (2004). *Ruokapalvelumarkkinat 2004. Julkisten ruokapalvelujen nykytila ja kehittämisenäkymät*. Efektia. Helsinki: Kuntatalon paino.
- Siitonen, J. (1999). *Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua*. Oulun yliopisto. Akateeminen väitöskirja.
- Siitonen, J. & Robinson, H. (2001). Pohdintaa voimaantumisesta. Teoksessa E. Aaltonen, E. E. Anttinen, T. Lahtinen, R. Niskanen, L. Rinkinen & I. Uosukainen. *Muutoksen kautta kasvuun*. Pieksämäki: RT-Print.
- Siljander, P. (2000). *Kasvatus ja sivistys*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Siljander, P. (2002). *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen*. Keuruu: Otava.
- Sillanpää, M. (2003). Lapset, ruoka ja valta. Teoksessa J. Mäkelä, P. Palojoki & M. Sillanpää. *Ruisleivästä pestoon. Näkökulmia muuttuvaan ruokakulttuuriin*. Porvoo: Bookwell.
- Sivonen, S. & Työppönen, K. (2006). *Ruokapalvelujen toimintajärjestelmä. Laadun kehittäjän käsikirja*. Efeko, Helsinki: ICC-Canon.
- Stakes. (2005). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Oppaita 56. Helsinki.
- Strauss, A. L. (1988). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research. Grounded theory. Procedures and techniques*. London: Sage.
- Sydänmaanlakka, P. (2004). *Älykäs organisaatio*. Jyväskylä: Gummerus.
- Sydänmaanlakka, P. (2006). *Älykäs johtajuus*. Jyväskylä: Gummerus.
- Syrjälä, L. & Merenheimo, J. (toim.) (1991). *Kasvatustutkimuksen laadullisia lähestymistapoja*. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita. 39.

- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. (1994). *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Syrjälä, L. (2001). Elämäkerrat ja tarinat tutkimuksessa. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli *Ikkunoita tutkimusmetodeihin*. Jyväskylä: Gummerus.
- Syrjäläinen, E. (1994). *Koulukohtainen opetussuunnitelmatyö ja koulukulttuurin muutos*. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 134.
- Taipale, I. (2006). *100 sosiaalista innovaatiota Suomesta*. Helsinki: Hakapaino.
- Tikkanen, I. (2008). *Asiakaslähtöisen kokonaisvaltaisen kouluruokailumallin kehittäminen. Koululaisten, vanhempien, opettajien, kouluterveydenhoitajien ja keittiöhenkilökunnan näkemyksiä*. Loppuraportti. www.sitra.fi.
- Toiviainen, H. & Hänninen, H. (toim.) (2006). *Rajanylitykset työssä. Yhteistoiminnan ja oppimisen uudet mahdollisuudet*. Juva: Bookwell.
- Toivonen, V-M. & Asikainen, R. (2004). *Yrityksen hiljainen osaaminen. Kehittämisen uusi taso*. Helsinki: Hakapaino.
- Toom, A. (2006). *Tacit Pedagogical Knowing. At the Core of Teachers' Professionality*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Tuomi-Gröhn, T. (2001). Työssäoppiminen ja kehittävä siirtovaikutus koulun ja työn silanrakentajana. Teoksessa T. Tuomi-Gröhn & Y. Engeström (toim.) *Koulun ja työn rajavyöhykkeellä. Uusia työssä oppimisen mahdollisuuksia*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Tuomi-Gröhn, T. & Engeström, Y. (toim.) (2001). *Koulun ja työn rajavyöhykkeellä. Uusia työssä oppimisen mahdollisuuksia*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Tuomi-Gröhn, T. (2003). Developmental Transfer as a Goal of Internship in Practical Nursing. In: T. Tuomi-Gröhn & Y. Engeström (ed.) *Between School and Work. New Perspectives on Transfer and Boundary-crossing*. The Netherlands: Elsevier Science.
- Tuomi-Gröhn, T. & Engeström, Y. (ed.) (2003) *Between School and Work. New Perspectives on Transfer and Boundary-crossing*. The Netherlands: Elsevier Science.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2001). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausten käsitteleminen*. www.pro.tsv.fi/tenk.
- Tynjälä, P. (1991). Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus* 2, 387. 398.
- Tynjälä, P. (2002). *Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Tampere: Tammer-Paino.
- Tynjälä, P., Välimaa, J. & Murtonen, M. (toim.) (2004). *Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä. Pedagogisia ja yhteiskuntatieteellisiä näkökulmia*. Juva: Bookwell.
- Uusikylä, K. (1999). Luova yksilö, luova yhteisö. Teoksessa K. Uusikylä & J. Piirto *Luovuus. Taito löytää, rohkeus toteuttaa*. Juva: WSOY.
- Uusikylä, K. & Piirto, J. (1999). *Luovuus. Taito löytää, rohkeus toteuttaa*. Juva: WSOY.

- Uusikylä, K. & Atjonen, P. (2005). *Didaktiikan perusteet*. Porvoo: WSOY.
- Uusikylä, K. (2003). *Vastatulia inhimillisen kasvatuksen ja koulutuksen puolesta*. Juva: Bookwell.
- Uusitalo, H. (1998). *Tiede, tutkimus ja tutkielma. Johdatus tutkielman maailmaan*. Juva: WSOY.
- Urho, U-M. & Hasunen, K. (2004). *Yläasteen kouluruokailu 2003. Selvitys peruskoulun 7-9 . luokkien oppilaiden kouluruokailusta*. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskuksen selvityksiä 17.
- Valtion ravitsemusneuvottelukunta. (1998). *Suomalaiset ravitsemussuositukset*. (KomM 1998/7) Helsinki: Edita.
- Valtion ravitsemusneuvottelukunta. (2005). *Suomalaiset ravitsemussuositukset . ravinto ja liikunta tasapainoon*. Helsinki: Edita.
- Valtion ravitsemusneuvottelukunta. (2008). *Kouluruokailusuositus*. Helsinki: Savion Kirjapaino.
- Varto, J. (1992). *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Vesterinen, P. (2005). Sosiaaliset innovaatiot ja innovaatioiden oppiminen. Teoksessa P. Juuti. (toim.) *Osa ja innovoi . osaaja innovoi*. Keuruu: Otava.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vitikka, E. (2009). *Opetussuunnitelman mallin jäsenyys. Sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina*. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 44. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Zimmerman M. A. (1995). Psychological empowerment: Issues and illustrations. *American Journal of Community Psychology* 23(5): 581. 599.
- Zuber-Skerrit, O. (1992). *Action Research in Higher Education: Examples and Reflection*. London: Kogan Page.

LIITTEET

Liite 1.

Luettelo kouluruokailun järjestämisestä ja henkilöstöä koskevista laeista, säännöksistä ja suosituksista.

Perusopetuslaki 628/1998, 31 §. www.finlex.fi

Lukiolaki 629/1998, 28 §. www.finlex.fi

Laki ammatillisesta koulutuksesta 630/1998, 37 §. www.finlex.fi

Opetushallitus. (2004). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. www.oph.fi

Valtion ravitsemusneuvottelukunta. (2005). Suomalaiset ravitsemussuosituksien ravinto ja liikunta tasapainoon.

www.mmm.fi/ravitsemusneuvottelukunta

Sosiaali- ja terveysministeriö, Suomen kuntaliitto. Kouluterveydenhuollon laatusuositus. Sosiaali- ja terveysministeriön oppaita 2004:8. www.stm.fi

Suomen Sydänliitto. (2006). Arkilounas on sydämen asia. Kriteerit aterioiden ravitsemuksellisen laadun arviointiin. Opas suurkeittiöille. www.sydanliitto.fi

Valtion ravitsemusneuvottelukunta. (2008). Kouluruokailusuositus. www.mmm.fi/ravitsemusneuvottelukunta

Elintarvikelaki 2006/23. www.finlex.fi

Terveysuojelulaki 1994/763. www.finlex.fi

Terveysuojeluasetus 1994/1280. www.finlex.fi

Tartuntatautilaki 1986/583. www.finlex.fi

Kansanterveyslaki 1972/66. www.finlex.fi

Työturvallisuuslaki 2002/738. www.finlex.fi

Laki yksityisyyden suojasta työelämässä 2004/759. www.finlex.fi

Laki lasten kanssa työskentelevien rikostaustan selvittämisestä 14.6.2002/504, 28.12.2007/1449.

Kunnallinen työmarkkinalaitos. (2007). Kunnallinen yleinen virka- ja työehtosopimus.

TaRu-koulutusohjelman esittely ja sisältö

Taitavaksi Ruokapalveluosaajaksi (TaRu)-koulutus on suunnattu erityisesti koulu-ruokailuhenkilöstölle, mutta koulutus soveltuu erilaisissa ruokapalvelutehtävissä oleville ruokapalvelutyöntekijöille. TaRu-koulutuksen tavoitteena on antaa valmiuksia kouluruokailutyön kasvattajatehtävään koulun kasvatustavoitteiden mukaisesti.

TaRu-koulutus painottuu yksilön ja organisaation oppimiseen. Osallistujien olemassa olevaa osaamista ja tietoa jaetaan ja sovelletaan käytännönläheisesti yhdessä koulutusprosessiin osallistujien kanssa.

TaRu-koulutus on kahdeksan opintopisteen laajuinen opintokokonaisuus. Koulutus kestää noin yhden vuoden. Lähiopetuspäiviä on yhteensä kahdeksan ja ne järjestetään eri paikkakunnilla osallistujien toivomusten mukaan. Opintosuoritukseen ei sisälly tenttejä. Lähijaksojen välillä kukin prosessoi omaa oppimistaan ja kehittämistyötään ja raportoi siitä koulutuksen johtajalle. Opintosuoritukseen sisältyy kolme kirjareferaattia kirjallisuusluettelon teoksista sekä oppimistehtäviä, joissa mm. arvioidaan omaa oppimisprosessia ja aikaansaatuja muutoksia kouluyhteisössä.

Useimmiten työnantajat ovat hyväksyneet lähijaksot työaikaan kuuluvina täydennyskoulutuspäivinä. Koulutuksen kustannuksista on vastannut työnantaja tai osallistajat ovat suorittaneet opintonsa oppisopimusrahoitteisesti.

Ensimmäisen jakson sisältö

*+Meistä tulee sitä, mitä kohti pyrimme
Asenne ratkaisee.+ Mahatma Gandhi*

Ovet auki avoimelle oppimismielelle

1. TaRu-koulutuksen esittely
2. Ruokapalvelua ja kouluruokailua ohjaavat lait ja suositukset
3. Ruokapalvelualan tulevaisuuden näkymät
4. Yksilön oppimisen teoreettisten lähtökohtien tarkastelu
5. Oppiminen mahdollisuutena muutokseen

6. Oppimaan oppimisen taitojen kehittäminen
7. Arvot ja arvostukset
8. Kouluruokailutyö kouluyhteisössä, katseet kasvatukseen
9. Asennoituminen työhön, kuihdunko vai kukoistanko?
10. Ihmiskuva ja itsetuntemus
11. Palautteen antaminen ja vastaanottaminen
12. Oppimistehtävät seuraavaan tapaamiseen mennessä
 - 1) Millainen itse olet oppijana, miten koet parhaiten oppivasi? Kirjoita noin yhden sivun verran omaa pohdintaasi.
 - 2) Lue Kouluruokailukirja ja Ruokapalveluhenkilöstö kasvatusta oppimassa ja vahvistamassa-moniste. Mitkä asiat koskettivat Sinua eniten? Tee referaatit edellä olevista.
 - 3) Kutsu koolle työ/kouluyhteisösi esim. iltapäiväkahvien merkeissä. Esittele TaRu-koulutuksessa oppimiasi asioita. Referoi suullisesti ed. mainitut julkaisut ja anna tutustua niihin. Ota esille erityisesti sellaiset kohdat, jotka koskettavat omaa työyhteisöäsi.
 - 4) Tee muistio kokouksesta ohjeiden mukaan.
 - 5) Miltä tuntui edellisten tehtävien jälkeen?
 - 6) Mitä opit TaRu-lähijakson aikana?
 - 7) Valitse ja kirjaa vähintään yksi konkreettinen kehittämiskohde työyhteisössäsi, jonka kehittymistä seuraat tai seuraatte yhdessä.
 - 8) Lähetä tehtävät n. kaksi viikkoa ennen seuraavaa tapaamista koulutajalle ja valmistaudu esittämään ne suullisesti koko ryhmälle.

Toisen jakson sisältö

✦Kun alkajaisiksi teet sitä, mikä on tarpeen ja sitten sitä, mikä on mahdollista, teetkin yhtäkkiä sitä, mikä on mahdollista✦- Franciskus Assisilainen

Oppimalla uuteen toimintamalliin

1. Ahaa-elämysten muistilista
2. Välitehtävien ja kehityshankkeiden esittelyt
3. Voimaantua ja voimaannuttaa
4. Kouluruokailu opetussuunnitelmassa
5. Oppivan organisaation olemuksen tarkastelua

6. Oppivaksi organisaatioksi ja osaamisen yhteisöksi kasvaminen
7. Oppiva organisaatio ja oppiva kouluyhteisö
8. Oppimista tukevan työyhteisön toimintakulttuuri
9. Oppimistehtävät seuraavaan tapaamiseen mennessä
 - 1) Kutsu työyhteisösi koolle. Valmistele esityslista asioista, jotka opit TaRu-lähijaksolla, ota esille etenkin ne, jotka koskevat teidän työyhteisöänne.
 - 2) Ota puheeksi kouluruokailua koskevan osion tekeminen opetus-suunnitelmaan. Mitä sovitte ja kuinka toimitte, että suunnitelma valmistuu? Jos teillä on suunnitelma valmiina, onko se päivitetty?
 - 3) Tee muistio, jossa kerrot a) kokouksen kulun
 - b) miltä tuntui?
 - c) mitä opit?
 - d) mitä sait aikaan?
 - 4) Millaisia muutoksia TaRu-koulutus on saanut aikaan käsityksissäsi oppimisestasi ja asennoitumisestasi työhösi?
 - 5) Millaisia heijastusvaikutuksia TaRu-koulutuksella on mielestäsi kouluyhteisösi toiminnassa? Miten se näkyy kasvattajuudessa?
 - 6) Tee kirjareferaatti valitsemastasi kirjasta ensimmäisellä kerralla annettujen ohjeiden mukaan. (Luettelo on TaRu-kansiossa.)
 - 7) Valmistaudu esittelemään työsi seuraavalla tapaamiskerralla koko ryhmälle.

Kolmannen jakson sisältö

*+Eivät ihmiset vuoriin kompastu, vaan kiviin.+
- hindustanilainen sananlasku*

Koulu yhteisenä kasvatus- ja työyhteisönä

1. Ahaa . elämysten muistilista
2. Välitehtävien ja kehityshankkeiden esittelyt
3. Sisäinen ja ulkoinen viestintä työyhteisössä
4. Esimiehenä työyhteisössä työnantajan edustajana
5. Työntekijänä työyhteisössä
6. Kasvatuskumppanuus ja aikuisen malli
7. Kouluruokailuhenkilöstö kasvattajana
8. Koko kouluyhteisö kasvattaa

9. Oppimistehtävät seuraavalle kerralle:

- 1) Kokoa jälleen työyhteisösi samoilla periaatteilla ja ohjeilla, kuin aiemminkin kerroilla.
- 2) Pidä kokous ja laadi muistio.
 - a) miltä tuntui?
 - b) mitä opit?
 - c) mitä sait aikaan?
- 3) Miten TaRu-koulutus on vahvistanut tai rohkaissut kasvattajuusrooliasi?
- 4) Miten työyhteisösi on suhtautunut koulutukseesi? Jos mahdollista, pyydä esimieheltäsi tai rehtorilta palaute.
- 5) Tee kirjareferaatti (Ohjeistus annettiin edellisillä kerroilla.)
- 6) Valmistaudu esittämään oppimistehtäväsi koko ryhmälle.

Neljännän jakson sisältö

+ Vain luopumalla voi antaa tilaa sille, mikä edesspäin odottaa jo idullaan+

- Hanna Ekola

Uudet näkökulmat ja laatuajattelu työssä

Yhteiset kasvatustavoitteet ja koulun yhteisöllisyys

1. Ahaa . elämysten muistilista
2. Välitehtävien ja kehityshankkeiden esittelyt
3. Ruokakulttuuria eri näkökulmista
4. Ruokailutapahtuma oppimisympäristössä ja palveluympäristössä
5. Laadulla imagoa ja vaikuttavuutta ruokapalveluun
6. Ruokapalvelua . asiakaspalvelua . oppilaan ohjaamista
7. Ravitsemussuositukset ruokapalvelua ohjaamassa
8. Ekologinen jalanjälki, kestävän kehityksen toimintakulttuuri
9. Prosessien kuvaus, tilaaja . tuottajarajapintaprosessit, yhteiset tavoitteet
10. Oppimispolulla muutosagentiksi
11. Luovuutta arjen haasteissa
12. Koko koulu- ja työyhteisö kasvatuksen ketjussa turvallisen ja terveellisen kouluympäristön rakentajina

Oppimis- ja arviointitehtävät:

1. Muistele tuntemuksiasi ja kokemuksiasi aloittaessasi TaRu-koulutus
Millaisella mielellä lähdit koulutukseen?
Vertaa tilannetta nykyhetkeen?
Mitä muutoksia koulutus sai aikaan Sinussa itsessäsi?
Mitä tästä koulutuksesta jäi Sinulle erityisesti mieleen?
Mitä olisi pitänyt olla toisin?
2. Mitkä asiat mielestäsi vaikuttivat muutoksiin eniten?
3. Mitkä oppimasi asiat ovat eniten saaneet aikaan muutosta Sinussa itsessäsi?
4. Mitkä tämän koulutuksen aikana esille tulleet kehittämiskohteet ovat jääneet elämään työyhteisössäsi?
5. Kuvaile koulu/työyhteisösi reagointia koulutukseesi.
6. Kuvaile koulutuksen mahdollisia vaikutuksia työprofiiliin tai kouluruokailun imagoon.
7. Mitä mahdollisia heijastusvaikutuksia koulutuksella on kasvattajatehtävääsi?
8. Miten jatkat oppimispolkuasi tästä eteenpäin?



Teemahaastattelukysymykset

Millaisia muutoksia on tapahtunut TaRu-koulutuksen aikana kasvattajuuteen liittyvissä käsityksissä ja toimintatavoissa?

Kysymykset TaRu-koulutukseen osallistuneille kouluruokailuhenkilöille

1. Millaisia muutoksia TaRu-koulutus aiheutti

- 1.1 - Sinussa itsessäsi kasvattajana?
- 1.2 - omiin käsityksiisi kouluruokailuhenkilöstöstä kasvattajana koulussa?
- 1.3 - konkreettisella toiminnan tasolla koulussa?

2. Miten TaRu-koulutus näkyy kasvattajuusroolissasi?

- 2.1 - Kerro tai kuvaile, miten muutokset näkyvät omassa työssäsi kasvattajana?
- 2.2 - Miten muutokset näkyvät ja työyhteisössäsi? (kerro esimerkkejä, kokemuksia, tapahtumia)
- 2.3 - Mitä muuta haluat kertoa TaRu-koulutuksesta?
- 2.4 - Onko koulutuksella ollut negatiivisia vaikutuksia tai seurauksia? Jos on, niin mitä?
- 2.5 - Kuvaile vapaamuotoisesti kasvattajatehtävääsi, mitä se käsittää ja miten se näkyy tai miten tarpeelliseksi koet sen työssäsi koulussa.

Kysymykset rehtoreille

- 3.1 - Millaisia näkyviä muutoksia X:n TaRu-koulutus on tuonut teidän koulu-yhteisöönne?
- 3.2 - Mitä muutoksia X:n toiminnassa kasvattajana on havaittavissa koulutuksesta johtuen?
- 3.3 - Miten muutokset näkyvät X:n kasvattajuusroolissa teidän työyhteisösänne? (Kysymyksen tarkentaminen: Rohkaistuminen, itseohjautuminen, yhteistyöhakuisuus, kehittämishakuisuus)
- 3.4 - Mitä erityistä haluatte kertoa Taru-koulutuksen annista teidän työyhteisöllenne?

3.5 - Miten rehtorinäkökulmasta katsottuna näette kouluemännän kasvattajana?

3.6 - Onko TaRu-koulutuksella ollut negatiivisia vaikutuksia/ aiheuttanut ongelmia? Jos on, niin mitä?

3.7 - Mitä muuta haluatte kertoa TaRu-koulutukseen liittyen? Voitte vapaasti kertoa omista näkemyksistänne koulutuksen tarpeellisuudesta ja muusta, mikä koskee kouluruokailuhenkilöstön osallistumista koulun kasvatustehtävään.