



Mistä varhaiskasvatuksen kaaoksessa on kysymys?

Jolanda Havisalmi^a & Jyrki Reunamo^b

^a Helsingin yliopisto, vastaava kirjoittaja, s-posti: havisalmi.jolanda@gmail.com,
<https://orcid.org/0009-0005-3990-1396>

^b Helsingin yliopisto, <https://orcid.org/0000-0002-4605-8000>

TIIVISTELMÄ: Varhaiskasvatuksen henkilöstötilanne näyttää kriisiytyneen ja arki päiväkodeissa on paikoittain epävakaata. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, mitkä oppimisympäristön tekijät liittyvät korkeaksi arvioituun kaaokseen. Oppimisympäristöä lähestyttiin prosessilaadun näkökulmasta keskittyen vuorovaikutuksen sekä pedagogisen toiminnan ja sen johtamiseen liittyviin teemoihin. Lisäksi henkilöstön ja lasten toimintaa kaaottisissa oppimisympäristöissä tarkasteltiin lähemmin päiväkodin yleisen tilanteen, lapsen toiminnan sekä henkilöstön ja lasten sosiaalisten orientaatioiden kautta. Tutkimus toteutettiin valtakunnallisen Kehittävä palaute -menetelmän avulla. Aineisto kerättiin vuosina 2017–2021 satunnaisotannalla kahden toisistaan riippumattoman mittariston avulla. Aineisto koostui varhaiskasvatuksen henkilöstön tekemistä oppimisympäristöjen arvioista (n = 2652) sekä koulutettujen observoijien tekemistä lapsihavainnoista (201 851). Aineisto analysoitiin kvantitatiivisin menetelmin käyttäen pääkomponenttianalyysiä, reliabiliteettianalyysiä, korrelaatiota ja varianssianalyysiä. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että riittämättömät resurssit ja rakenteet, puutteellinen pedagoginen johtaminen ja osaamisen kehittäminen sekä kylmä ilmapiiri ja epäsensitiivisyys ovat yhteydessä korkeaksi arvioituun kaaokseen. Tarkasteltaessa päiväkodin yleistä tilannetta, kaaos näyttäytyi korkeampana rutiininomaisissa tilanteissa ja vapaassa leikissä. Lasten toiminnassa korostui erityisesti sääntöjen vastainen, kielletty toiminta. Henkilöstön ja lasten välisessä vuorovaikutuksessa sosiaalisissa orientaatioissa painottuivat omaehtoisuus ja vetäytyneisyys.

Asiasanat: varhaiskasvatus, kaaos, oppimisympäristö, vuorovaikutus.

ABSTRACT: The staff and resource shortage of ECE is affecting the everyday life in kindergartens across Finland. This study examines the chaos of ECE. The aim was to find out which factors in the learning environment are associated with high levels of chaos. The learning environment was approached from the perspective of process quality, focusing on the themes of interaction, pedagogical activities, and leadership. This study examined the actions of ECE staff and children in situations of high chaos. The interaction between the ECE staff and children was examined through social orientations. The study was conducted by using the nationwide Progressive Feedback method. The data was collected in 2017-2021 by random sampling using two independent metrics, including observations (201 851) and learning environment evaluations (9485). 2653 ECE units from 18 different municipalities participated in the study. The data were analyzed with quantitative methods using principal component analysis, reliability analysis, correlation, and variance analysis. This study indicates that the chaos of ECE is connected to decreased resources and a lack of pedagogical leadership and professional competence. In addition, the chaos links to a cold social atmosphere and insensitivity between ECE staff and children. The chaos was estimated higher in routine situations and free play. The results also show that children were more likely to break the rules. In these chaotic situations, withdrawn and dominant orientations were found to be more common, showing that there was a lack of cooperation in the interaction between ECE staff and children.

Keywords: *early childhood education, chaos, learning environment, interaction*

Johdanto

Viime vuosina on käyty keskustelua ja julkaistu raportteja varhaiskasvatuksessa vallitsevasta henkilöstöpulasta ja kuormittavista työoloista (ks. Eskonen, 2018; Paananen & Tammi, 2017; Repo ym., 2020), mutta mistä oikeastaan on kyse? Kaaoksen on todettu olevan yksi henkilöstön ammatillista sitoutuneisuutta ja työhyvinvointia heikentävä tekijä (Grant ym., 2019). Mitkä ovat niitä tekijöitä, jotka tuovat kaaoksen osaksi päiväkotien arkea? Vaikka varhaiskasvatuksessa ilmenevä epävakaata tilanne tunnustetaan, kaaoksella ei ole Suomen tutkimuskentällä vakiintunutta määritelmää. Usein kaaoksella tarkoitetaan jotain epävakaata ja ennakoimatonta, josta ei saa otetta (ks. Corapci, 2010). Perinteisesti kaaos on määritelty kovaääniseksi, ahtaaksi ja ruuhkaiseksi ympäristöksi (Corapci & Wachs, 2002; Matheny ym., 1995). Tutkimusten mukaan varhaiskasvatuksen työympäristö on melun, kiireen ja jatkuvien muutosten täyttämä (Karila & Kupila, 2010; Keltikangas-Järvinen, 2012). Selvitykset osoittavat myös, että varhaiskasvatuksen laadussa esiintyy paikallista vaihtelua (ks. Karila, 2016; Repo ym., 2020). Kaaosta tulisi tutkia lähemmin, jotta varhaiskasvatuksen kehittämistarpeet voidaan tunnistaa ja laatua vahvistaa oikein kohdennetuilla toimilla (Buell & Cassidy, 2009).

Varhaiskasvatuksen laatu ymmärretään moninaisena, kompleksina ilmiönä, jonka eri tasoja olisi syytä tutkia laajasti kokonaisvaltaisen kuvan saamiseksi (Burchinal, 2018; Burris, 2001). Tutkimusten myötä on havaittu, että laadun rakenteellisten tekijöiden lisäksi huomiota pitäisi suunnata enemmän opetuksen ja vuorovaikutuksen laatuun sekä

Havisalmi & Reunamo.

Journal of Early Childhood Education Research 12(2) 2023, 51–70. <https://journal.fi/jecer>

henkilöstön rooliin (Campbell-Barr, 2017; Hong ym., 2019; Ranta ym., 2021). Suomen kansallinen koulutuksen arviointikeskus [Karvi] on vastannut tähän tarpeeseen kehittämällä varhaiskasvatukseen prosessilaadun indikaattorit, joiden avulla voidaan arvioida ja kehittää päiväkotien pedagogista toimintakulttuuria (Vlasov ym., 2018). Tässä tutkimuksessa kaaosta lähestytään oppimisympäristön prosessien näkökulmasta. Tutkimuksessa kulkevat rinnakkain oppimisympäristön ja sosiaalisen oppimisympäristön käsitteet. Oppimisympäristöllä viitataan kokonaisuuteen, joka muodostuu laajemmin vuorovaikutuksen, pedagogisen toiminnan ja johtamisen eri tasoista. Määritelmä pohjautuu tutkimuksessa käytettävään Kehittävä palaute -menetelmän oppimisympäristön arviointilomakkeeseen. Sosiaalisella oppimisympäristöllä viitataan oppimisympäristön sosiaaliseen puoleen, joka sisältää varhaiskasvatuksessa ilmenevät moninaiset vuorovaikutussuhteet henkilöstön ja lasten välillä. Tutkimuksessa tarkastellaan myös varhaiskasvatuksen arjessa observeitua vuorovaikutusta (Reunamo, 2007). Vuorovaikutus määrittyy suhteen avoimuuden ja sosiaaliseen tilanteen vaikuttamisen kautta sosiaalisessa oppimisympäristössä. Kaaoksella tarkoitetaan tilannetta, jossa henkilöstö on oppimisympäristön arvioinnissa kuvannut työtään ja ryhmän toimintaa hajanaiseksi, epätietoiseksi ja kaoottiseksi. Kaaoksen määritelmä pohjautuu Reunamon (2006) oppimisympäristön jaottelun (kaaos, harmonia, mahdollisuus, tavoite) pohjalta nousseisiin tuloksiin. Tarkastelussa kaaos on kaikissa oppimisympäristöissä ilmenevä ominaisuus. Tavoitteena on selvittää, mitkä eri oppimisympäristöön liittyvät tekijät ovat yhteydessä korkeaksi arvioituun kaaokseen.

Kaaos varhaiskasvatusarjen epävakauteina

Varhaiskasvatuksessa ympäristön epävakaas ja säännönmukaisuuksien puute ilmenee jokapäiväisen ohjelman ennakoimattomuutena sekä henkilöstön ja lapsiryhmän vaihtuvuutena (Corapci, 2010). Tällä hetkellä henkilöstön vaihtuvuus on suurta ja vallitseva sijaispula aiheuttaa jatkuvia muutoksia arkeen, lisäten varhaiskasvatuksen työntekijöiden kuormitusta (Paananen & Tammi, 2017; Repo ym., 2020; Reunamo, 2007). Kankaan ym. (2022) tutkimuksen mukaan työn kuormittavuuteen vaikuttavat palkkaukseen, työhyvinvointiin ja työolosuhteisiin liittyvät haasteet sekä alan vähäinen arvostus. Resurssien puute tuo mukanaan haasteita, jotka yhdistyvät toiminnan laatuun myös prosessien tasolla. Tutkimusten mukaan riittävät resurssit ja henkilöstömitoitukset luovat vuorovaikutukselle ja lapsen kehityksen tukemiselle otollisemmat olosuhteet (De Schipper, 2006; Ghazvini & Mullis, 2002; Mashburn ym., 2008). Vaihtuvuus ja arjen muutokset puolestaan estävät toiminnan jatkuvuutta ja tärkeiden vuorovaikutussuhteiden pysyvyyttä (McMullen ym., 2020).

Ammattiryhmien työnkuviissa ilmenevät epäselvyydet aiheuttavat myös epävakautea varhaiskasvatuksen kentällä (ks. Karila, 2016). Työ on ajan saatossa monipuolistunut ja

henkilöstön roolit uudistuneet. Uudistusten myötä niin pedagogiset kuin hallinnolliset vaatimukset ovat lisääntyneet (Fonsén & Ukkonen-Mikkola, 2019; Paananen & Tammi, 2017; Perho & Korhonen, 2012). Velvollisuuksien ja vastuiden tulisi määräytyä moniammatillisen periaatteen mukaan, jota ohjaa kunkin ammattiryhmän oma erityisosaaminen. Tutkimusten mukaan moniammatillisuus ei kuitenkaan toteudu, kun työtehtävät nivotaan työvuoroon ammatillisen koulutuksen sijaan (Onnismaa & Kalliala, 2010; Vlasov ym., 2018). Vaikka vastuita ja velvollisuuksia on uudistusten myötä pyritty selkeyttämään, varhaiskasvatuksen arjessa ammattilaisten rooleissa näyttää esiintyvän edelleen sekaannusta.

Kaaoksen yhteys sosiaaliseen oppimisympäristöön

Aiemmat tutkimukset osoittavat, että kaaos on yhteydessä heikompaan sosiaaliseen oppimisympäristöön (Corapci, 2010; Jeon ym., 2016; De Schipper ym., 2006). Kaoottinen ympäristö voi olla kuormittava monin tavoin ja se heijastuu myös vuorovaikutukseen. Kallialan (2008) mukaan ilmapiiri voi muuttua, jos aikuiselta vaaditaan jatkuvaa huomion hajauttamista. Tämän myötä niukkaa ja rutiininomaista vuorovaikutusta aletaan pitää tavallisena ja lämpimät kohtaamiset vähentyvät. Kaaoksen onkin todettu rajoittavan henkilöstön kykyä vastata lasten aloitteisiin (Jeon ym., 2016). Kaaokselle tyypillinen kova melu lisää stressiä ja vaikeuttaa vuorovaikutusta sekä lasten oppimista (Bates ym., 2021; Corapci & Wachs, 2002; Grebennikov & Wiggins, 2006; Keltikangas-Järvinen, 2012; Matheny ym., 1995). Penttisen ym. (2020) tutkimuksessa havaittiin, että varhaiskasvatuksen henkilöstön kokema stressi vähensi responsiivisuutta ja sensitiivisyyttä vuorovaikutuksessa.

Aikaisemmat tutkimustulokset antavat viitteitä siitä, että aikuisten etäinen toiminta ja oppimisympäristön kaoottisuus lisäävät lasten sosioemotionaalisen tuen tarvetta. Ahosen (2015) tutkimuksessa ilmeni, että lasten emotionaalinen hyvinvointi kärsi henkilöstön etäisestä vuorovaikutustavasta. Kurki ym. (2017) havaitsivat, että itsenäisesti toimiessaan lapset nojautuvat herkemmin yksinkertaisiin säätelystrategioihin, kuten fyysisiin voimakeinoihin. Kaoottisissa tilanteissa lapset käyttäytyvät todennäköisemmin sääntöjen vastaisesti (Wachs ym., 2004). Lasten negatiivisten tunteiden, kuten pelon, on myös osoitettu painottuvan kaoottisissa oppimisympäristöissä (Reunamo, 2014). Kaaos aiheuttaa negatiivisen kierteen, jossa henkilöstö ei pysty vastaamaan lasten lisääntyneeseen tuen tarpeeseen.

Tämän tutkimuksen kontekstissa vuorovaikutusta tarkastellaan Reunamon (2007) esittämien sosiaalisten orientaatioiden kautta. Teorian mukaan sosiaalisen toiminnan tapoja on neljä, ja ne muodostuvat kahdesta eri ulottuvuudesta. Avoin-suljettu - ulottuvuudella kuvataan yksilön suhdetta toisten näkemyksiin. Avoimena ihminen on

valmis vastaanottamaan toisten ideoita ja ajatuksia, suljettuna taas keskitytään omien visioiden toteuttamiseen. Mukautuminen-vaikuttaminen -ulottuvuus kuvaa sitä, pyrkiikö yksilö vaikuttamaan tilanteeseen itse. Mukautuessa tilannetta ei pyritä muokkaamaan, kun taas vaikuttaessa osallistutaan aktiivisesti tilanteen rakentamiseen. Nämä ulottuvuudet muodostavat neljä sosiaalista orientaatiota: mukautuva, osallistuva, omaehtoinen ja vetäytyvä. Sosiaalisia orientaatioita tutkimalla saadaan tarkempaa kuvaa siitä, mitä vuorovaikutusstrategioita lapset ja henkilöstö käyttävät varhaiskasvatusarjen eri tilanteissa.

Reunamo (2007) on kehittänyt samalla periaatteella myös varhaiskasvatuksen toimintaa kuvaavan agenssimallin, jossa ihmisten sosiaalisen orientaation sijaan tarkastellaan tilanteen avoimuutta ja ympäristön muuttumista. Näistä muodostuu neljä erilaista varhaiskasvatuksen toimintaa kuvaavaa luokkaa: harmonia, kaaos, tavoitteet ja mahdollisuudet. Harmonialle ominaista on arvostava ja hyväksyvä suhtautuminen, pysyvyys ja joustavuus. Kaaokselle tyypillistä on puolestaan ennustamattomuus, muuttuva toimintaympäristö ja ristiriitaisuus. Mahdollisuuksien näkökulmassa keskeneräisyys hyväksytään ja ympäristön ilmiöille ja muutoksille ollaan avoimena. Tavoitteellisesti hahmotettuna toiminnan ja nykytilan välillä on kuilu, jota pyritään jatkuvasti pienentämään yhteisten tavoitteiden kautta. Karvin (Vlasov ym., 2018) mallissa varhaiskasvatuksen laatua arvioidaan mittaamalla toiminnalle asetettujen tavoitteiden toteutumista. Tämä ei kuitenkaan anna välineitä varhaiskasvatuksen negatiivisten ilmiöiden, kuten kaaoksen, paikantamiseen. Tässä tutkimuksessa oppimisympäristöjä tarkastellaan prosessilaadun näkökulmasta, mutta soveltaen Reunamon (2007) varhaiskasvatuksen hahmotuksen agenssimallia, keskittyen kaaoksen näkökulmaan.

Pedagogisen johtamisen haasteet

Jotta jatkuvien muutosten aiheuttamia kuormituksia voidaan vähentää, tarvitaan vankkaa pedagogista osaamista ja sen vahvaa johtamista (Karila, 2016). Toimintaa toteutetaan varhaiskasvatuksessa yhdessä moniammatillisessa tiimissä, opettajan toimiessa ryhmän pedagogisena johtajana. Varhaiskasvatuksen kentällä työnkuvat ja vastuualueet koetaan kuitenkin epäselvinä (Onnismaa ym., 2017; Repo ym., 2020). Tutkimusten mukaan haasteet liittyvät eroaviin ammatillisiin arvoihin ja näkemyksiin sekä keskustelun puutteeseen (Ukkonen-Mikkola & Fonsén, 2018; Ylitapio-Mäntylä ym., 2012). Tiimityössä ilmenevät haasteet vaikeuttavat yhteisen pedagogisen arvopohjan luomista ja luovat kitkaa työilmapiiriin. Kollegoiden välisten jännitteiden on todettu olevan yhteydessä väsymykseen, heikompaan ammatilliseen itsetuntoon ja työn imuun (Perho & Korhonen, 2012).

Havisalmi & Reunamo.

Journal of Early Childhood Education Research 12(2) 2023, 51–70. <https://journal.fi/jecer>

Haasteita kohdatessa esimiehen tuki pedagogiikan johtamisessa nousee erityisen tärkeään asemaan. Tutkimuksen mukaan opettajat kaipaisivat päiväkodin johtajalta tukea etenkin pedagogiseen ohjaukseen ja kehittämiseen sekä vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön liittyen (Soukainen, 2015). Pedagogisessa johtajuudessa esiintyy kuitenkin omat haasteensa myös päiväkodin johtajan tasolla. Vaikka johtajat pitävät pedagogiikan johtamista merkityksellisenä, kiire ja arjen ennakoimattomuus, resurssiongelmat sekä haasteet henkilöstöjohtamisessa tulevat sen tielle (Siippainen ym., 2021). Fonsénin ja Soukaisen (2019) tutkimuksen mukaan johtajilla ja opettajilla on myös eroavat käsitykset pedagogisesta johtajuudesta, eikä yhteiselle keskustelulle löydy riittävästi aikaa arjessa.

Tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tavoitteena on kuvata, miten kaaos ilmenee varhaiskasvatuksen oppimisympäristöissä sekä lasten ja henkilöstön toiminnassa. Tutkimusongelmaksi muodostuivat seuraavat kaksi kysymystä:

1. Mitkä oppimisympäristön tekijät ovat yhteydessä kaaokseen?
2. Millä tavoin kaaottinen oppimisympäristö näyttäytyy henkilöstön ja lasten toiminnassa?

Tutkimuksen toteuttaminen

Tutkimuksessa hyödynnettiin valtakunnallista Kehittävä palaute -menetelmää. Tässä tutkimuksessa käytettiin oppimisympäristön arviointeja (2652) yhdessä lapsihavainnointien (201 851) kanssa. Vuosina 2017–2021 hankkeessa oli mukana noin 2000 varhaiskasvatuksen yksikköä 18:sta eri kunnasta (tarkkaa tietoa ei ole, koska samasta päiväkodista oli voinut olla useita ryhmiä). Yleensä kunnissa otettiin satunnaisotanta kunnan päiväkodeista, joskus mukana olivat kunnan kaikki päiväkodit. Mukana oli myös jonkin verran yksityisiä päiväkodeja. Kehittävän palautteen aineisto luovutettiin kokonaisuudessaan tämän tutkimuksen käyttöön. Pääkirjoittaja osallistui aineiston keruuseen observoijana vuosina 2020–2021. Tutkimukseen osallistuneita lapsia oli 9485 (tyttöjä 47.7 %, poikia 51.8 % ja muita 0.4 %). Aineisto analysoitiin SPSS-ohjelmalla kvantitatiivisin menetelmin käyttäen korrelaatioita, pääkomponenttianalyysiä, reliabiliteettianalyysiä ja varianssianalyysiä.

Oppimisympäristön arviointi

Oppimisympäristöjä arvioitiin strukturoidun kyselylomakkeen avulla (n = 2652). Varhaiskasvatuksen henkilöstö suoritti ryhmän oppimisympäristön arvioinnin yhdessä tiimissä keskustellen. Tiimin tehtävänä oli täyttää oppimisympäristön arviointilomake. Arviointilomakkeen osa-alueet koostuivat seitsemästä Karvin prosessilaadun indikaattorista, sisältäen vuorovaikutussuhteita, pedagogista toimintaa ja johtamista käsitteleviä teemoja (Vlasov ym., 2018). Kyselylomake koostui 85:stä suljetusta väittämästä, joita arvioitiin viisiportaisella Likert-asteikolla (1 = *ei kuvaa oppimisympäristöä lainkaan*, 5 = *kuvaa oppimisympäristöä hyvin*). Arviointimenetelmä perustuu aiempaan tutkimukseen (esimerkiksi Reunamo (2005), jossa varhaiskasvatusta arvioitiin harmonian, kaaoksen, tavoitteiden ja mahdollisuuksien näkökulmista). Oppimisympäristön arviointia on käytetty hankkeessa vuodesta 2010. Arviointilomake päivitettiin uusien varhaiskasvatussuunnitelmien perusteiden myötä vuonna 2017 ja Karvin (Vlasov ym., 2018) laadun indikaattoreiden osalta vuonna 2019.

Observointi

Koulutetut observoijat (n. 200) toteuttivat havainnoinnit satunnaisotannalla hyödyntäen strukturoitua observointimittaristoa. Observoijien koulutus koostui yhteisestä koulutustilaisuudesta, yhdestä kenttäharjoittelusta (n. 3 h) ja luotettavuutta mittaavasta verkkokurssista, joka tuli suorittaa hyväksytysti. Satunnaisotanta suoritettiin arpomalla havainnoitavat päiväkodit, observointiajankohdat, lapsiryhmät ja lapset. Lapsiryhmistä arvottiin luvan saaneiden joukosta viisi observeitavaa lasta. Lapsia observeitiin systemaattisesti numerojärjestyksessä neljän minuutin sykleissä. Ensin havainnoija orientoitui tilanteeseen (2 min), sitten havainnoi (30 s) ja viimeiseksi kirjasi havaintonsa sähköiseen lomakkeeseen (1.5 min). Yksittäisiä havaintoja kertyi yhden observointipäivän aikana noin 60. Observointeja kerättiin kussakin lapsiryhmässä kahtena eri päivänä neljän tunnin ajalta (8–12.00 & 12–16.00). Luotettavuutta arvioitiin observoijien pariarvioinnilla, jossa kaksi observeijaa havainnoi samaa lasta samaan aikaan, tietämättä toistensa arvioita. Lasten toiminnan luotettavuus oli hyvä, Kappa 66.7 % (CI 66.3 %, 67.1 %, $p < .0005$). Lasten sosiaalisen orientaation pariarvioinnin luotettavuus (Kappa) oli kohtuullinen, Kappa 40.5 % (CI 35.7 %, 45.3 %, $p < .0005$). Myös aikuisten toiminnan observeinnin luotettavuus oli kohtuullisen hyvä, Kappa 45.8 %, (CI .410, .502), $p < .0005$. Pariarviointien tuloksia käytettiin edelleen observeintikoulutuksessa kohdistuen erityistä huomiota ongelmallisiin observeintikohtiin.

Eettisyys

Helsingin yliopiston ihmistieteiden eettisen ennakoarvioinnin toimikunnan mukaan menetelmän tutkimuskäytänteet vastaavat tutkimuseettisen neuvottelukunnan antamia

ohjeita ja on eettisesti hyväksyttävä (45/2018). Tutkimukseen osallistuneiden lasten huoltajilta kysyttiin kirjallinen suostumuslupa, joka perustui vapaaehtoisuuteen. Aineisto anonymisoitiin käyttämällä lapsista, ryhmistä ja päiväkodeista ainoastaan numerokoodeja.

Tilastolliset menetelmät

Tutkimuskysymys 1: Mitkä oppimisympäristön tekijät ovat yhteydessä kaaokseen?

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen pyrittiin vastaamaan henkilöstön tekemien oppimisympäristön arviointien pohjalta hyödyntäen korrelaatioita, reliabiliteettianalyysia (Cronbachin alfa) ja pääkomponenttianalyysia. Tutkimukseen valittiin pääkomponenttianalyysi faktorianalyysin sijaan, sillä aiheesta on vain vähän aiempaa tutkimusta ja täten tavoitteena oli selvittää ilmiön taustalla olemassa oleva rakenne (Metsämuuronen 2011). Analyysia varten muodostettiin summamuuttuja, joka kuvaisi korkeaksi arvioituun kaaokseen liittyviä tekijöitä. Summamuuttujan muodostamista varten tehtiin korrelaatio- ja reliabiliteettitarkastelut (Cronbachin alfa) kaikille oppimisympäristön väittämille (1–85). Korrelaatioiden perusteella oppimisympäristön muuttujista kymmenen näytti olevan yhteydessä kaaokseen ja mittaavan samaa asiaa ($r = 0.18-0.55$, $p < 0.01$, $\alpha = 0.76$). Näistä muodostettiin summamuuttuja kaoottinen oppimisympäristö (ks. Taulukko 2).

Tutkimuskysymys 2: Millä tavoin kaoottinen oppimisympäristö näyttäytyy lasten ja henkilöstön toiminnassa?

Toisen tutkimuskysymyksen kohdalla tutkittiin kaaoksen summamuuttujan yhteyttä observoimalla kerättyyn aineistoon hyödyntäen varianssianalyysia. Varianssianalyysissä ryhmittelevinä muuttujina käytettiin observoinnin luokituksia ja riippuvana muuttujana oppimisympäristön muuttujia. Post hoc -testiä (Tukey HSD) käytettiin tilastollisen merkitsevyyden korjauksiin, sillä ryhmitteleviä luokkia oli yli kaksi. Observointimittariston yhdeksästä osa-alueesta tähän tutkimukseen valittiin neljä luokkaa (yleinen tilanne, lapsen toiminta, sosiaalinen orientaatio ja lähimmän aikuisen toiminta). Yleisen tilanteen ja lapsen toiminnan tarkastelun kautta pyrittiin saamaan yleiskuvaa siitä, millainen toiminta korostuu korkean kaaoksen lapsiryhmissä. Yleinen tilanne sisälsi seitsemän luokkaa päiväkodin toiminnasta (suora kasvatustoiminta sisällä, tuettu leikki sisällä, vapaa leikki sisällä, ulkotoiminta, perushoito, ruokailu, lepoaika). Lapsen oma toiminta puolestaan koostui 11:stä luokasta (roolileikki, sääntöleikki, esineleikki, fyysinen leikki, lukeminen, tehtävä, toiminta ilman fokusta, yhdessäolo, kielletty toiminta, yleinen kehys, muu toiminta).

Lasten ja henkilöstön välistä vuorovaikutusta tutkittiin lasten sosiaalisten orientaatioiden ja lähimmän aikuisen toiminnan kautta. Sosiaaliset orientaatiot

pohjautuvat teoriassa esitettyyn malliin. Lapsen suhdetta sosiaaliseen ympäristöön tarkasteltiin neljän orientaation kautta, joita olivat mukautuva, osallistuva, omaehtoinen ja vetäytyvä orientaatio. Lähimmän aikuisen toiminta perustuu samaan malliin, mutta toimintaa arvioitiin suhteessa observoituun lapseen. Tämän luokan avulla saatiin tietoa siitä, miten aikuinen suhtautui observoitavan lapsen kokemuksiin ja näkemyksiin. Lähimmän aikuisen toiminta luokiteltiin vastaanottavaksi, osallistuvaksi, tavoittelevaksi tai neutraaliksi. Jos aikuinen ei ollut missään kontaktissa lapseen, käytettiin ”ei aikuisen huomiota”-luokkaa. Loppuun on koottu taulukko havainnollistamaan tutkimuksen toteuttamisen vaiheita (Taulukko 1).

TAULUKKO 1 Menetelmät ja tutkimuksen eteneminen

<i>TUTKIMUSKYSYMYKSET</i>	<i>MITKÄ OPPIMISYMPÄRISTÖN TEKIJÄT OVAT YHTEYDESSÄ KAAOKSEEN?</i>	<i>MILLÄ TAVOIN KAOOTTINEN OPPIMISYMPÄRISTÖ NÄYTTÄYTYÄ LASTEN JA HENKILÖSTÖN TOIMINNASSA?</i>
Aineisto	Oppimisympäristön arviointilomakkeet	Observointiaineisto
Tarkastelun fokus	Muodostetaan kaaos-summamuuttuja, jonka avulla voidaan tarkastella kaaoksen eri tasoja ja ilmenemismuotoja	Tarkastellaan kaaos-summamuuttujan yhteyttä päiväkodin yleiseen tilanteeseen, lapsen toimintaan sekä vuorovaikutukseen
Analyyssimenetelmät	Korrelaatiotarkastelu ja summamuuttuja, pääkomponenttianalyysi	Varianssianalyysi

Kaaokseen liittyvät oppimisympäristön tekijät

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että varhaiskasvatuksessa esiintyi suhteellisen vähän korkeaksi arvioitua kaaosta. Vain 0.8 % vastanneista koki työn ja ryhmän toiminnan olevan usein hajanaista, epätietoista ja kaaottista. 3.4 % vastanneista kertoi väittävän kuvaavan ryhmän tilannetta hyvin ja 14.3 % jonkin verran. Kaaottiseen oppimisympäristöön liittyviä tekijöitä tutkittiin tarkemmin pääkomponenttianalyysillä käyttäen vinorotaatiota, sillä se sallii komponenttien korreloimisen keskenään (Metsämuuronen, 2011, s. 654). Kolmen komponentin ratkaisu oli tulkinnallisesti selkein, sillä päällekkäisyyksiä oli vähän ja jokaisen luokan väittämien väliltä löytyi yhdistäviä tekijöitä. Malli todettiin sopivaksi ($KMO > 0.6$, $p < 0.05$). Useammalle komponentille latautuneista muuttujista valittiin suuremman latauksen saanut komponentti (Taulukko 2). Selitysosuudet olivat 34.66 % (komponentti 1), 13.75 % (komponentti 2) ja 10.74 % (komponentti 3).

TAULUKKO 2 Komponenttien latausrakenne

<i>PÄÄKOMPONENTIT</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
31. Työ ja ryhmän toiminta on usein hajanaista, epätietoista ja kaoottista	0.55		
27. Työ on useimmiten enemmänkin päivästä selviytymistä kuin pitkäjänteistä kehittämistä	0.61		0.36
2. Jostakin syystä ilo ja hyvinvointi ovat olleet ryhmässä vähän hukassa viime aikoina			0.64
26. Ryhmän aikuisilla on jatkuva aika- ja resurssipula	0.87		
58. Pedagogista johtajuutta tulisi vahvistaa ryhmässämme		0.72	
8. Aikuisten muut työt vievät usein aikaa lasten kanssa vietetystä ajasta	0.83		-0.36
5. Aikuisten vuorovaikutus lasten kanssa saisi olla myönteisempää			0.65
59. Pedagogista johtajuutta tulisi vahvistaa yksikössämme		0.84	
70. Lasten tunneilmaisun tulisi olla myönteisempää			0.82
60. Henkilöstön oman työn kehittämistä tulisi vahvistaa yksikössämme		0.76	

Pääkomponenttianalyysin perusteella kaaoksesta tunnistettiin kolme eri ulottuvuutta, jotka on nimetty ja kuvattu oheisessa kuviossa (Kuvio 1).



KUVIO 1 Yhteenvedo varianssianalyysin tuloksista: kaaoksen moninaiset vaikutukset

Tulokset osoittivat, että kaaoksesta voidaan tunnistaa ainakin kolme eri tasoa. Ensinnäkin resurssit eivät riittäneet rakenteiden ylläpitoon ja kehittämiseen. Toiseksi pedagoginen johtaminen oli puutteellista sekä ryhmätasolla (tiimin johtaminen), että koko päiväkodin tasolla (päiväkodin johtaja). Aikuisten muut työt veivät aikaa lapsilta, eikä vuorovaikutussuhteisiin kyetty saamaan lämpöä sen paremmin aikuisen ja lapsen kuin lasten keskinäisissä suhteissakaan. Vakauttavat toimintatavat puuttuivat niin rakenteista, johtamisesta kuin sosioemotionaalista yhteisestä kokemuksestakin.

Lasten ja henkilöstön toiminta korkeaksi arvioidussa kaaoksessa

Henkilöstö arvioi kaaosta kymmenellä väittämällä (ks. Taulukko 2). Yksisuuntaisen varianssianalyysin avulla pyrittiin selvittämään kaaottisen oppimisympäristön yhteyttä observoituun yleiseen tilanteeseen, lasten toimintaan sekä henkilöstön ja lasten sosiaalisiin orientaatioihin. Yleinen tilanne kertoi, mikä observoitavan hetken yleinen konteksti oli. Päiväkodin toiminta oli jaoteltu seitsemään eri yleiseen kehykseen, joita olivat lepoaika (M = 2.71, SD = 0.58), ruokailu (M = 2.71, SD = 0.58), vapaa leikki sisällä (M = 2.70, SD = 0.59), perushoito (M = 2.70, SD = 0.59), ulkotoiminta (M = 2.68, SD = 0.59), ohjattu toiminta (M = 2.67, SD = 0.59) ja tuettu leikki sisällä (M = 2.66, SD = 0.57), $p < 0.01$.

Tulokset osoittivat, että kaaos arvioitiin keskimääräistä korkeammaksi rutiinitilanteiden (lepohetki, ruokailu, perushoito) ja vapaan leikin aikana. Rutiinitilanteet sisälsivät lepohetkelle rauhoittumista, ruokailuun valmistautumista ja syömistä sekä pukeutumistilanteita ja hygieniasta huolehtimista. Vapaa leikki määriteltiin lasten itsenäiseksi leikkitoiminnaksi, johon aikuinen ei osallistu. Kaaos arvioitiin keskimääräistä matalammaksi sisällä tapahtuvassa tuetussa leikissä ja ohjatussa toiminnassa sekä ulkotoiminnassa. Tuettu leikki aikuinen osallistui aktiivisesti ja paneutui lasten leikkiprosesseihin pitkäkestoisesti. Ohjattulla toiminnalla tarkoitettiin yleensä aikuisen suunnittelemaa opetusta ja toimintaa. Ulkotoiminta sisälsi kaiken ulkona tapahtuvan toiminnan, niin omalla pihalla kuin retkelläkin.

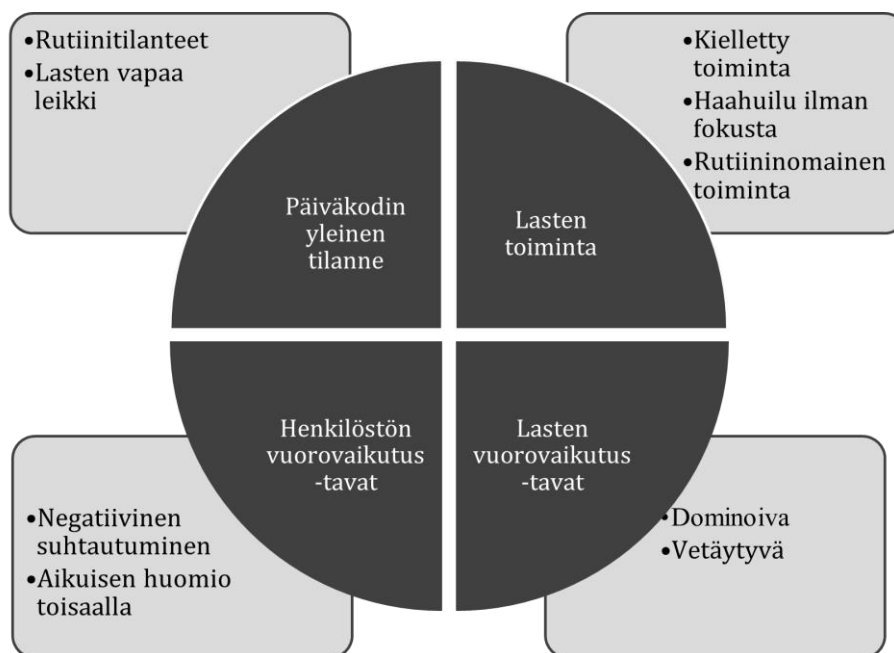
Yleisen tilanteen lisäksi toimintaa tarkasteltiin lapsen näkökulmasta käsin. Lapsen toiminta oli jaoteltu 11:een eri luokkaan, joita olivat kielletty toiminta ($M = 2.77$, $SD = 0.59$), muu toiminta ($M = 2.71$, $SD = 0.56$), ei fokusta ($M = 2.71$, $SD = 0.57$), yhdessäolo ($M = 2.70$, $SD = 0.60$), yleinen kehys ($M = 2.70$, $SD = 0.58$), esineleikki ($M = 2.70$, $SD = 0.59$), roolileikki ($M = 2.69$, $SD = 0.59$), tehtävä ($M = 2.68$, $SD = 0.58$), fyysinen leikki ($M = 2.68$, $SD = 0.59$), lukeminen ($M = 2.67$, $SD = 0.60$), sääntöleikki ($M = 2.66$, $SD = 0.56$), $p < 0.01$. Tulokset osoittivat, että kun lapsen toiminnassa korostui erityisesti kielletty toiminta, myös kaaos arvioitiin korkeammaksi. Kielletty toiminta oli kyseessä silloin, kun lapsi selvästi rikkoi yhteisiä sääntöjä tai häiritsi toiminnallaan muita. Post hoc testi Tukey HSD korjauksella osoitti, että kielletyn toiminnan luokka erosi tilastollisesti merkitsevästi kaikista luokista, ei fokusta 95 % CI [0.03, 0.09], yhdessäolo 95 % CI [0.03, 0.1], yleinen kehys 95 % CI [0.04, 0.09], esineleikki 95 % CI [0.04, 0.09], roolileikki 95 % CI [0.05, 0.11], tehtävä 95 % CI [0.06, 0.12], fyysinen leikki 95 % CI [0.06, 0.12], lukeminen 95 % CI [0.06, 0.13], sääntöleikki 95 % CI [0.08, 0.14], $p < 0.01$.

Kaaos oli arvioitu korkeammaksi myös kun lapsi toimi yleisessä kehyksessä, ilman fokusta tai vietti aikaa yhdessä muiden kanssa. Yleinen kehys valittiin luokaksi, jos mikään muu luokka ei kuvannut lapsen toimintaa. Tällöin lapsi toimi rutiininomaisesti tilanteen vaatimalla tavalla, esimerkiksi pukien ulos lähdetessä. Ilman fokusta toimiessaan lapsi usein haahuili ympäristössään vailla tekemistä. Yhdessäololla tarkoitettiin puolestaan tilannetta, jossa lapsi vietti aikaa muiden kanssa ilman, että kyseessä on leikki. Leikkitoiminnasta esineleikin kohdalla kaaos arvioitiin korkeimmaksi. Esineleikiksi määriteltiin leikki, jossa lapsi kokeili lelun tai materiaalin toimintoja, esimerkiksi rakentamalla palikoilla. Muu toiminta jätettiin tarkastelun ulkopuolelle, sillä post hoc testi osoitti, ettei se sisältänyt tilastollisesti merkitseviä eroja suhteessa muihin luokkiin.

Kaaoksen yhteyttä vuorovaikutukseen tarkasteltiin sosiaalisten orientaatioiden avulla. Kaaos summamuuttuja sai korkeimmat keskiarvot, kun aikuinen huomioi lapsen negatiivisesti ($M = 2.87$, $SD = 0.60$), ei ollenkaan ($M = 2.73$, $SD = 0.59$) tai neutraalisti (M

= 2.69, SD = 0.59), $p < 0.01$. Jälkitestin (Post hoc Tukey HSD) perusteella erot liittyivät erityisesti tilanteisiin, joissa aikuisen suhtautumistapa oli negatiivinen tai huomio kiinnittynyt toisaalle, $p < 0.01$. (Negatiivinen orientaatio: vastaanottaa 95 % CI [0.1, 0.29], osallistuu 95% CI [0.11, 0.31], tavoittelee 95% CI [0.09, 0.28], neutraali 95% CI [0.09, 0.28], ei aikuisen huomiota 95% CI [0.05, 0.24]; ei aikuisen huomiota: vastaanottaa 95% CI [0.04, 0.07], osallistuu 95% CI [0.05, 0.08], tavoittelee 95% CI [0.03, 0.06], neutraali 95% CI [0.03, 0.05], negatiivinen 95% CI [-0.24, -0.47]). Negatiivisesti suhtautuessaan aikuinen sivuutti lapsen kokemuksen esimerkiksi arvostelemalla, syyttämällä tai uhkailemalla. Tällaisessa tilanteessa aikuinen ei huomionnut lapsen aloitteita, vaan sivuutti ne. Henkilöstö arvioi sellaiset tilanteet vähemmän kaoottisiksi, joissa henkilöstö huomioi lapsen osallistumalla toimintaan vuorovaikutteisesti (M = 2.66, SD = 0.58), vastaanottamalla lapsen ajatuksia (M = 2.67, SD = 0.58) tai syventäen lapsen mielikuvia ennalta määrätyn tavoitteen suuntaisesti (M = 2.68, SD = 0.58), $p < 0.01$.

Tulokset olivat lasten sosiaalisten orientaatioiden kohdalla samansuuntaisia. Tilanteissa, jotka henkilöstö arvioi kaoottisemmiksi, lapset keskittyivät omiin näkökulmiin, joko dominoiden tilannetta (M = 2.74, SD = 0.60) tai vetäytyen sosiaalisen ympäristön ulkopuolelle (M = 2.72, SD = 0.57), $p < 0.01$. Dominoidessaan lapsi pyrki aktiivisesti muuttamaan tilannetta oman näkemyksensä suuntaisesti. Vetäytyvän roolin omaava lapsi taas toimi itsekseen muista irrallaan. Kaaos oli arvioitu matalammaksi tilanteissa, joissa lapsi osallistui toimintaan vastavuoroisesti (M = 2.68, SD = 0.59) tai mukautui muiden aloitteisiin (M = 2.69, SD = 0.58), $p < 0.01$. Osallistuvassa roolissa lapsi toimi avoimesti ja pyrki yhteistyöhön tuoden omia ideoitaan esiin. Mukautuessaan lapsi ei pyrkinyt vaikuttamaan tilanteeseen vaan sopeutui muiden toimintaan. Tutkimuksen päätulokset on koottu kuvioon 2.



KUVIO 2 Yhteenveto pääkomponenttianalyysin tuloksista: kaaoksen ulottuvuudet

Riippumattomasti arvioidun observoinnin mukaan kaaos ja hoitotilanteet (lepohetket ja ruokailu) liittyivät toisiinsa. Lisäksi korkeaksi arvioidussa kaaoksessa esiintyi enemmän ilman aikuisen tukea tapahtuvaa vapaata leikkiä. Sen sijaan ohjattua toimintaa ja leikin tukemista esiintyi vähemmän. Kaoottisessa oppimisympäristössä esiintyi runsaammin kiellettyä toimintaa, toimintaa ilman kunnon fokusta ja lasten keskinäistä yhdessäoloa. Sen sijaan sääntöleikkejä oli vähemmän. Observoinnin perusteella aikuisten vuorovaikutus oli negatiivisempaa tai aikuinen ei huomionnut lasta lainkaan kaoottisessa oppimisympäristössä. Observoinnissa lasten sosiaaliset orientaatiot olivat tavallista useammin dominoivia tai vetäytyviä, kun kaaos oli arvioitu korkeammaksi.

Pohdinta

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että vaikka varhaiskasvatuksessa vallitsevasta kaaoksesta puhutaan paljon, korkeaksi arvioitua kaaosta esiintyy suhteellisen vähän. Tulokset kuitenkin vahvistavat, että puutteelliset resurssit ja rakenteet ovat yhteydessä kaoottisuuteen (Corapci, 2010; Eskelinen & Hjelt, 2017; Repo ym., 2020). Tutkimusten mukaan henkilöstön vaihtuvuus sekä liian tiukat rakenteet ja aikataulut hajottavat varhaiskasvatuksen toimintaa (Reunamo, 2007; Sheridan & Schuster, 2009; Paananen & Tammi, 2017). Repon ym. (2020) selvityksen mukaan jopa 40 % varhaiskasvatuksen henkilöstöstä on arvioinut vaihtuvuuden estävän jokapäiväisen toiminnan toteutumista. Vaihtuvat sijaiset rikkovat väistämättä toiminnan jatkuvuutta. Suunnitelluilla rakenteilla voidaan kuitenkin ennaltaehkäistä kaaoksen syntymistä. Reunamon (2007) mukaan sopiva väljyys suunnitelmissa jättää tilaa uusillekin asioille ja varustaa meidät muutosten kohtaamiseen. Tarkkojen suunnitelmien sijaan olennaista olisi löytää tasapaino struktuurien ja vapauden välillä (Sheridan & Schuster, 2009).

Toimivia rakenteita kaivataan myös suunnittelu-, kehittämis- ja arviointityötä varten. Liian usein varhaiskasvatuksessa törmätään tilanteeseen, jossa arjen kiireet estävät viikoittaisen kehittämistyön tekemistä. Fonsénin (2014) mukaan päiväkodeissa tulisi olla väylät tiedonkulkuun ja aikaa pedagogiselle arvioinnille. Tällaisilla rakenteilla luodaan tilaa yhteiselle kehittäväälle reflektiolle, jonka kautta vahvistetaan koko työyhteisön pedagogista osaamista (Heikka ym., 2018). Lisäksi olisi tärkeää edelleen selkeyttää moniammatillisen tiimin vastuita ja velvollisuuksia, jotta jokainen työntekijä tietää oman roolinsa ja pääsee hyödyntämään erityisosaamistaan. Tämän tutkimuksen mukaan korkeaksi arvioitu kaaos oli yhteydessä pedagogisen johtajuuden puutteeseen niin ryhmän kuin koko yksikönkin tasolla. Aiemmat tutkimukset vahvistavat, että pedagogisen johtajuuden roolit ovat epäselvät ja kentällä toivotaan aiheesta lisäkoulutusta (Heikka ym., 2018; Eskelinen & Hjelt, 2017).

Havisalmi & Reunamo.

Journal of Early Childhood Education Research 12(2) 2023, 51–70. <https://journal.fi/jecer>

Repo ym. (2020) tuovat esiin, kuinka osa varhaiskasvatuksen henkilöstöstä näkee hoivan ja oppimisen vastakkaisina, vaikka tosiasiansa ne kietoutuvat yhteen. Tämän tutkimuksen valossa kaaos näyttäytyi korkeimpana perushoidollisissa tilanteissa. Yhteisen toimintakulttuurin rakentamisessa olisi syytä kiinnittää huomiota erityisesti näihin hetkiin, jotka usein jäävät liian vähälle huomiolle. Kokopäiväpedagogiikan näkökulmasta arjen pienet ja spontaanit kohtaamiset ovat arvokkaita ja osa laadukasta pedagogiikkaa. Lämsän (2021) mukaan tällaisia kohtaamisia mahdollistetaan pienryhmätoiminnalla, tarkalla pedagogisella työvuorosuunnittelulla ja harkitulla päiväkodin tilojen käytöllä. Tuokioiden lisäksi päivän rakenteet vaativat huolellista suunnittelua, jotta kiireettömät kohtaamiset mahdollistuvat läpi koko päivän.

Tulokset ovat linjassa aiemman tutkimustiedon kanssa siitä, että kaaos heikentää sosiaalisen oppimisympäristön laatua (Bates ym., 2021; Corapci, 2010; De Schipper ym., 2006). Kun kaaos arvioitiin korkeaksi, ilmapiiriin kaivattiin lisää iloa ja myönteisyyttä. Henkilöstön ja lasten välisissä kontakteissa esiintyi vähiten avoimuutta ja yhteistyöhön pyrkimistä. Sen sijaan korkeassa kaaoksessa henkilöstö suhtautui lasten toimintaan vähättelevästi ja lapset toimivat usein omaehtoisesti rikkoen yhteisiä sääntöjä. Yksi tilannetta selittävä tekijä voi olla henkilöstön lisääntynyt stressi ja kuormittuneisuus, joka tutkimusten mukaan heikentää vuorovaikutuksen laatua (Paananen & Tammi, 2017; Penttinen ym., 2020). Aiemmissakin tutkimuksissa on havaittu, että kaaos ja stressi vähentävät henkilöstön responsiivisuutta ja lisäävät epäsensitiivisyyttä (Jeon ym., 2016; Penttinen ym., 2020).

Vaikka kaaos tuo ymmärrettävästi kireyttä ryhmän ilmapiiriin, sosiaalista oppimisympäristöä voidaan vahvistaa tietoisilla teoilla. Martikaisen ja Oikarisen (2021) mukaan sosioemotionaalisen hyvinvoinnin toimintakulttuuria luodaan keskittymällä henkilöstön ja lasten välisiin lämpimiin kohtaamisiin. Tutkimukset osoittavat, että vaikeissakin tilanteissa vahvuuskeskeisyys lisää emotionaalista hyvinvointia sekä henkilöstön ja lasten välistä yhteistyötä (Haslip & Donaldson, 2021; Vuorinen ym., 2021). Karhu ym. (2021) nostavat esiin myös positiivisen käyttäytymisen ja vuorovaikutuksen sekä lasten osallisuuden vahvistamisen merkityksen yhteisten pedagogisten käytäntöjen luomisessa.

Tutkimuksen rajoitukset

Varhaiskasvatuksen ajankohtaiset haasteet (Garvis ym., 2018), kuten henkilöstön pätevyys, varhaiskasvatuksen saatavuus, laatu, eri kieli- ja kulttuuritaustat sekä alueellinen pirstaloituminen eivät suoraan näy tuloksissa. Tässä tutkimuksessa näkökulma oli rajattu vahvasti oppimisympäristön prosesseihin, eikä näin ollen ollut mahdollista tarkastella muita kaaoksen ilmenemismuotoja tai ne eivät näy suoraan tuloksista. Tällaisia väliin tulevia muuttujia voivat olla esimerkiksi henkilöstöpula,

henkilöstön vaihtuvuus tai lasten erilaiset ominaisuudet ja tausta. Näihin olisikin tärkeä pureutua tulevaisuudessa lähemmin, esimerkiksi laadullisten tutkimusten keinoin. Jatkotutkimuksissa olisi tärkeää myös paneutua erityisesti johtajuuden ja kaaoksen välisen yhteyden todentamiseen, sillä tässä tutkimuksessa sitä tarkasteltiin vain henkilöstön tekemien arvioiden perusteella. Periaatteessa varhaiskasvatuksessa on kaikille taattu samat resurssit, mutta kaaoksessa resurssien määrät koetaan hyvin eri tavalla.

Johtopäätökset

Vaikka varhaiskasvatuksen kaaoksesta puhutaan paljon resurssipulan näkökulmasta, tämän tutkimuksen mukaan myös pedagogisen johtamisen haasteet ja sosiaalisen oppimisympäristön kireys kytkeytyvät kaottisuuteen. Kuitenkin suurimmaksi selittäväksi tekijäksi nousi riittämättömät rakenteet ja resurssit. Ongelma onkin se, miten vajailla resursseilla löydettäisiin tilaa toimintakulttuurin kriittiseen tarkasteluun, yhteiseen reflektioon ja toiminnan kehittämiseen. On selvää, että varhaiskasvatukseen tarvittaisiin lisää resursseja takaamaan ammattilaisille työrauha. Tämän lisäksi kaaosta voidaan ehkäistä suunnittelemalla rakenteita, jotka toisaalta ylläpitävät toiminnan kehittämistä ja toisaalta vapauttavat aikaa henkilöstön ja lasten välisiin kiireettömiin kohtaamisiin.

Lähteet

- Ahonen, L. (2015). Varhaiskasvattajan toiminta päiväkodin haastavissa kasvatustilanteissa [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Trepo. Acta Universitatis Tamperensis 2115.
- Bates, S., Page, W., & Stover, S. (2021). The impact of noise in early childhood settings: A New Zealand perspective. *Early Childhood Folio*, 25(1), 20–25. <https://doi.org/10.18296/ecf.0091>
- Buell, M. & Cassidy, D. (2009). The complex and dynamic nature of quality in early care and education programs: A case for chaos. *Journal of Research in Childhood Education*, 15(2), 209–219. <https://doi.org/10.1080/02568540109594961>
- Burchinal, M. (2018). Measuring early care and education quality. *Child Development Perspectives*, 12(1), 3–9. <https://doi.org/10.1111/cdep.12260>
- Burris, K. (2001). The complex and dynamic nature of quality in early care and educational programs: A case for chaos. *Journal of Research in Childhood Education*, 15(2), 270–275. <https://doi.org/10.1080/02568540109594966>
- Campbell-Barr, V. (2017). Quality early childhood education and care - The role of attitudes and dispositions in professional development. *Early Child Development and Care*, 187(1), 45–58. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1150273>

Havisalmi & Reunamo.

Journal of Early Childhood Education Research 12(2) 2023, 51–70. <https://journal.fi/jecer>

- Corapci, F. (2010). Child-care chaos and child development. Teoksessa G. Evans & T. Wachs (Toim.), *Chaos and its influence on children's development. An ecological perspective* (s. 67–82). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/12057-005>
- Corapci, F., & Wachs, T. D. (2002). Does parental mood or efficacy mediate the influence of environmental chaos upon parenting behavior? *Merrill-Palmer Quarterly*, *48*(2), 182–201. <https://doi.org/10.1353/mpq.2002.0006>
- De Schipper, E., Riksen-Walraven, M., & Geurts, S. (2006). Effects of child-caregiver ratio on the interactions between caregivers and children in child-care centers: An experimental study. *Child Development*, *77*(4), 861–874. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00907.x>
- Eskelinen, M., & Hjelt, H. (2017). *Varhaiskasvatuksen henkilöstö ja lapsen tuen toteuttaminen: valtakunnallinen selvitys 2017*. Opetus ja kulttuuriministeriö. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80737/okm39.pdf>
- Eskonen, H. (21.2.2018). Helsinkiläinen lastentarhaopettaja ei laittaisi lastaan päiväkotiin, jossa työskentelee: pitää hymyillä, vaikka päivästä on tulossa kaaos. Yle uutiset. <https://yle.fi/uutiset/3-10084342>
- Fonsén, E. (2014). Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Trepo. Acta Universitatis Tamperensis 1914.
- Fonsén, E., & Soukainen, U. (2019). Sustainable pedagogical leadership in Finnish early childhood education (ECE): An evaluation by ECE professionals. *Early Childhood Education Journal*, *48*(2), 213–222. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00984-y>
- Fonsén, E., & Ukkonen-Mikkola, T. (2019). Early childhood education teachers' professional development towards pedagogical leadership. *Educational Research*, *61*(2), 181–196. <https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1600377>
- Fonsén, E., Lahtinen, L., Sillman, M., & Reunamo, J. (2022). Pedagogical leadership and children's well-being in Finnish early education. *Educational Management Administration & Leadership*, *50*(6), 979–994. <https://doi.org/10.1177/1741143220962105>
- Garvis, S., Phillipson, S., & Harju-Luukkainen, H. (Toim.). (2018). *International perspectives on early childhood education and care: Early childhood education in the 21st century, Vol I* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203730553>
- Ghazvini, A., & Mullis, R. (2002). Center-based care for young children: Examining predictors of quality. *The Journal of Genetic Psychology*, *163*(1), 112–125. <https://doi.org/10.1080/00221320209597972>
- Grant, A., Jeon, L., & Buettner, C. (2019). Chaos and commitment in the early childhood education classroom: Direct and indirect associations through teaching efficacy. *Teaching and Teacher Education*, *81*, 50–60. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.02.010>
- Grebennikov, L., & Wiggins, M. (2006). Psychological effects of classroom noise on early childhood teachers. *The Australian Educational Researcher*, *33*(3), 35–53. <https://doi.org/10.1007/BF03216841>
- Haslip, M., & Donaldson, L. (2021). How early childhood educators resolve workplace challenges using character strengths and model character for children in the process. *Early Childhood Education Journal*, *49*(2), 337–348. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01072-2>

Havisalmi & Reunamo.

Journal of Early Childhood Education Research 12(2) 2023, 51–70. <https://journal.fi/jecer>

- Heikka, J., Halttunen, L., & Waniganayake, M. (2018). Perceptions of early childhood education professionals on teacher leadership in Finland. *Early Childhood Development and Care*, 188(2), 143–156. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1207066>
- Hong, S., Sabol, T., Burchinal, M., Tarullo, M., & Peisner-Feinberg, E. (2019). ECE quality indicators and child outcomes: Analyses of six large childcare studies. *Early Childhood Research Quarterly*, 49, 202–217. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.06.009>
- Jeon, L., Hur, E., & Buettner, C. (2016). Child-care chaos and teachers' responsiveness: The indirect associations through teachers' emotion regulation and coping. *Journal of School Psychology*, 59, 83–96. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2016.09.006>
- Kalliala, M. (2008). *Kato mua! Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa?* Gaudeamus.
- Kangas, J., Ukkonen-Mikkola, T., Sirvio, K., Hjelt, H., & Fonsén, E. (2022). Kun aika ja resurssit eivät riitä tekemään työtä niin hyvin kuin osaisi ja haluaisi sitä tehdä. *Kasvatus & Aika*, 16(2), 72–89. <https://doi.org/10.33350/ka.109089>
- Karhu, A., Heiskanen, N., & Närhi, V. (2021). Kohti sosioemotionaalisia taitoja ja lasten osallisuutta tukevaa toimintakulttuuria. ProVaka-toimintamallin pilottivaiheen analyysi. *Journal of Early Childhood Education Research*, 10(1), 83–113.
- Karila, K. (2016). *Vaikuttava varhaiskasvatus: tilannekatsaus toukokuu 2016*. Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/vaikuttava_varhaiskasvatus.pdf
- Karila, K., & Kupila, P. (2010). *Varhaiskasvatuksen työidentiteettien muotoutuminen eri ammattilaissukupolvien ja ammattiryhmien kohtaamisissa*. Tampereen yliopisto, Opettajankoulutuslaitos. http://www.tsr.fi/c/document_library/get_file?folderId=13109&name=DLFE-4301.pdf
- Keltikangas-Järvinen, L. (2012). *Pienen lapsen sosiaalisuus*. WSOY.
- Kurki, K., Järvenoja, H., Järvelä, S., & Mykkänen, A. (2017). Young children's use of emotion and behaviour regulation strategies in socio-emotionally challenging day-care situations. *Early Childhood Research Quarterly*, 41, 50–62. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.06.002>
- Lämsä, T. (2021). Kokopäiväpedagogiikka ja sen kehittäminen varhaiskasvatuksessa. *Kasvatus & Aika*, 15(2), 79–86. <https://doi.org/10.33350/ka.102527>
- Martikainen, J., & Oikarinen, T. (2021). Lapsista näkee, että me tehdään tämä hyvin. Sosioemotionaalisen hyvinvoinnin toimintakulttuuri päiväkodissa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 10(3), 147–181. <https://journal.fi/jecer/article/view/114174/67373>
- Mashburn, A., Pianta, R., Hamre, B., Downer, J., Barbarin, O., Bryant, D., Burchinal, M., Early, D., & Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language and social skills. *Child Development*, 79(3), 732–749. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01154.x>
- Matheny, A., Wachs, T., Ludwig, J., & Phillips, K. (1995). Bringing order out of chaos. Psychometric characteristics of the confusion, hubbub and order scale. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 16(3), 429–444. [https://doi.org/10.1016/0193-3973\(95\)90028-4](https://doi.org/10.1016/0193-3973(95)90028-4)
- McMullen, M., Lee, M., McCormick, K., & Choi, J. (2020). Early childhood professional well-being as a predictor of the risk of turnover in child care. A matter of quality. *Journal of Research*

- in Childhood Education*, 34(3), 331–345.
<https://doi.org/10.1080/02568543.2019.1705446>
- Metsämuuronen, J. (2011). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä: tutkijalaitos* (E-kirjan 1. painos). International Methelp.
- Onnismaa, E-L., & Kalliala, M. (2010). Finnish ECEC policy: Interpretations, implementations and implications. *Early Years*, 30(3), 267–277.
<https://doi.org/10.1080/09575146.2010.511604>
- Onnismaa, E-L., Tahkokallio, L., Reunamo, J., & Lipponen, L. (2017). Ammatin induktiovaiheessa olevien lastentarhanopettajan tehtävissä toimivien arvioita työnkuvastaan, osaamisestaan ja työn kuormittavuudesta. *Journal of Early Childhood Education Research*, 6(2), 188–206.
- Paananen, M., & Tammi, T. (2017). Työn kuormittavuuden kokemusten, työn tehostamisen ja sairauspoissaolojen moniulotteiset yhteydet lastentarhaopettajan työssä. *Journal of Early Childhood Education Research*, 6(1), 43–60.
- Penttinen, V., Pakarinen, E., von Suchodoletz, A., & Lerkkanen, M-K. (2020). Relations between kindergarten teachers' occupational well-being and the quality of teacher-child interactions. *Early Education and Development*, 31(7), 994–1010.
<https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1785265>
- Perho, H., & Korhonen, M. (2012). *Ammatillinen suuntautuminen, persoonallisuuspiirteet sekä työn laatu työuupumuksen, työn imun ja valintatyytyväisyyden tekijöinä: lastentarhaopettajien 30 vuoden seuranta*. Publications of the University of Eastern Finland. https://erepo.uef.fi/bitstream/handle/123456789/11986/urn_isbn_978-952-61-1013-4.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Repo, L., Paananen, M., Eskelinen, M., Mattila, V., Lerkkanen M-L., Gammelgård L., Ulvinen, J., Marjanen, J., Kivistö, A., & Hjelt, H. (2020). *Varhaiskasvatuksen laatu arjessa: varhaiskasvatussuunnitelmien toteutuminen päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa* (Julkaisut 15:2019). Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
https://karvi.fi/app/uploads/2020/06/KARVI_T0720.pdf
- Reunamo, J. (2005). *Tarvittavan avoimuuden ja muutoksen arviointi (Helsingin kaupungin varhaiskasvattajien työskentelyohje, syksy 2005)*. Päiväkotien ohje.
https://www.mv.helsinki.fi/home/reunamo/tutkimus/vasu_tyosk.pdf
- Ranta, S., Sajaniemi, N., Eskelinen, M., & Lämsä, T. (2021). Päivähoidosta varhaiskasvatukseen – Pedagogisen toiminnan edellytykset suomalaisessa päivähoidossa ja varhaiskasvatuksessa. *Kasvatus & Aika*, 15(2), 60–72.
<https://doi.org/10.33350/ka.103194>
- Reunamo, J. (2006). Eräs malli varhaiskasvatussuunnitelman (Vasun) työstämiseksi. Teoksessa A-L. Huttunen & A-M. Kokkonen (Toim.), *Koulutuksen kulttuurit ja hyvinvoinnin politiikat* (s. 27–36). Kasvatustieteen päivien verkkojulkaisu. Suomen kasvatustieteellinen seura.
<https://www.mv.helsinki.fi/home/reunamo/apu/isbn9513923843.pdf>
- Reunamo, J. (2007). *Tasapainoinen varhaiskasvatus: erilaisia tapoja suhtautua muutokseen*. WSOY.
- Reunamo, J. (2014). *Varhaiskasvatuksen kehittäminen: kehitystehtäviä ja ratkaisumalleja*. PS-kustannus.

- Sheridan, S., & Schuster, K. (2009). Evaluation of pedagogical quality in early childhood education. A cross-national perspective. *Journal of Research in Childhood Education*, 16(1), 109–124. <https://doi.org/10.1080/02568540109594978>
- Siippainen, A., Sarkkinen, T., Vlasov, J., Marjanen, J., Fonsén, E., Heikkinen, S., Hjelt, H., Lahtinen, J., Lohi, N., & Mäkelä, M. (2021). *Yhdessä yritetään tehdä parasta mahdollista varhaiskasvatusta ja laatua jokaisen lapsen päivään: varhaiskasvatuksen moninaiset johtamisrakenteet ja johtaminen* (Julkaisut 23:2021). Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. <http://hdl.handle.net/10138/336810>
- Soukainen, U. (2015). Johtaminen varhaiskasvatuksen hajautetuissa organisaatioissa laadun ja pedagogisen tuen näkökulmasta [Väitöskirja, Turun yliopisto]. Utupub. Annales Universitatis Turkuensis C 400.
- Tilli, S., & Ranta, S. (4.1.2019). Sak-työaikaselvitys: Johdanto. Tutkittua varhaiskasvatuksesta. <https://tutkittuavarhaiskasvatuksesta.com/2019/01/04/sak-tyoaikakysely-johdanto/>
- Ukkonen-Mikkola, T., & Fonsén, E. (2018). Researching Finnish early childhood teachers' pedagogical work using Layder's research map. *Australasian Journal of Early Childhood*, 43(4), 48–56. <https://doi.org/10.23965/AJEC.43.4.06>
- Vlasov, J., Salminen, J., Repo, L., Karila, K., Kinnunen, S., Mattila, V., Nukarinen, T., Parrila, S., & Sulonen, H. (2018). *Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset* (Julkaisut 24:2018). Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. https://karvi.fi/app/uploads/2018/10/KARVI_2418.pdf
- Vuorinen, K., Pessi, A-B., & Uusitalo, L. (2021) Nourishing compassion in Finnish kindergarten head teachers: How character strength training influences teachers' other-oriented behavior. *Early Childhood Education Journal*, 49(2), 163–176. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01058-0>
- Wachs, T., Gurkas, P., & Kontos, S. (2004). Predictors of preschool children's compliance behavior in early childhood classroom settings. *Applied Developmental Psychology*, 25(4), 439–457. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2004.06.003>
- Ylitapio-Mäntylä, O., Uusiautti, S., & Määttä, K. (2012). Critical viewpoint to early childhood education teachers' well-being at work. *International Journal of Human Sciences*, 9(1), 458–483. <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/2043>