



Erityisopettajan pedagoginen työ varhaiskasvatuksen sosiaalisissa systeemeissä

Marja Syrjämäki^a & Noora Heiskanen^b

^a Itä-Suomen yliopisto, vastaava kirjoittaja, s-posti: marja.syrjamaki@uef.fi,
<https://orcid.org/000-0002-8489-8852>

^b Itä-Suomen yliopisto, <https://orcid.org/0000-0002-2785-5346>

TIIVISTELMÄ: Lapsella on oikeus varhaiskasvatuksen erityisopettajan palveluihin. Varhaiskasvatuksen erityisopettaja toimii osana varhaiskasvatuksen sosiaalisia systeemejä eli vuorovaikutuksessa varhaiskasvatussyksiköiden ja -ryhmien lasten keskuudessa, aikuisten kanssa sekä lasten ja aikuisten kesken vuorovaikutuksessa. Tässä artikkelissa tarkastellaan varhaiskasvatuksen erityisopettajien kokemuksia ja havaintoja pedagogisesta työstä varhaiskasvatuksen sosiaalisissa systeemeissä. Esa Saarisen ja Raimo P. Hämäläisen lanseeraaman systeemiäly -käsitteen neljä ulottuvuutta toimivat lähtökohtana tutkimuksen aineistona käyttämillemme, erityisopettajien (N=14) kirjoittamille kuvauksille, joiden kautta olemme tunnistaneeet ja tulkinneet vuorovaikutteista pedagogista toimintaa. Aineistoa analysoitiin temaattista analyysia mukaillen. Tulosten mukaan erityisopettajan pedagogisessa työssä yhdistyvät keskittynyt havainnointi, pedagoginen toiminta ja yhteisen ymmärryksen luominen, jotka kaikki tapahtuvat asiantuntijuuden viitekehyksessä. Varhaiskasvatuksen erityisopettajien kirjoituksissa havainnointi näyttäytyy työtä läpileikkaavan moniulotteisena työtapana, joka yhdistyy erityisopetukseen ja konsultaatioon. Tulokset havainnollistavat varhaiskasvatuksen erityisopettajan pedagogisen työn ulottuvuuksia ja mahdollistavat työn kehittämisen tilanteessa, jossa varhaiskasvatuksen erityisopettajan työn käytännöt muotoutuvat paikallisissa ja ammattilaisten henkilökohtaisissa käytännöissä.

Asiasanat: *varhaiskasvatuksen erityisopettaja, pedagoginen työ, sosiaalinen systeemi, systeemiäly*

ABSTRACT: The child has the right to the services of an early childhood special education teacher (ECSET). ECSET works as part of the social systems of early childhood education, i.e., in interaction among the children of early childhood education units and groups, with adults, and in the interaction between children and adults. This article examines the experiences and observations of ECSET about pedagogical work in social systems of early childhood education. The four dimensions of the system intelligence concept launched by Esa Saarinen and Raimo P. Hämäläinen serve as the starting point for the descriptions written by ECSETs (N=14) that we use as research data, through which we have identified and interpreted interactive pedagogical activities. The data were analyzed according to thematic analysis. According to the results, the ECSET's pedagogical work combines focused observation, pedagogical activity and the creation of common understanding, all of which take place within the framework of expertise. In the writings of ECSETs, observation appears as a multidimensional way of working that interlinks all the aspects of work, combined with special education and consultation. The results illustrate the dimensions of the pedagogical work of an ECSET and enable the development of their work in a current situation where the work practices of ECSETs take shape in local and personal practices of professionals.

Keywords: *early childhood special teacher, pedagogical work, social systems, systems intelligence*

Johdanto

Tarkastelemme tässä artikkelissa varhaiskasvatuksen erityisopettajan (VEO) pedagogista työtä varhaiskasvatusryhmien vuorovaikutussuhteiden järjestelmissä eli *sosiaalisissa systeemeissä*. Sosiaaliset systeemit ovat kahden tai useamman henkilön muodostamia vuorovaikutussuhteita ja -verkostoja. Varhaiskasvatuksen sosiaalisten systeemien kokonaisuus muodostuu aikuisen ja lapsen välisinä, lasten keskinäisinä sekä aikuisten välisinä vuorovaikutussuhteina (Syrjämäki, 2019; ks. myös Hämäläinen ym., 2014). VEO:n työssä näitä sosiaalisia systeemejä muodostavat varhaiskasvatusryhmien ja yksiköiden henkilökunnan lisäksi huoltajien kanssa tehtävä yhteistyö ja monialainen yhteistyö (Äikäs & Pesonen, 2022; Äikäs ym., 2022) sekä lasten kanssa toimiminen. Tutkimuksemme keskeisenä kiinnostuksenkohteena on VEO:n työ, jota tarkastellaan systeemiälyn (Saarinen & Hämäläinen, 2004) viitekehyksessä.

VEO:n työ on keskeinen osa lapsen varhaiskasvatuksen ja tuen kokonaisuutta. Varhaiskasvatuslaki (2018/540) ohjeistaa varhaiskasvatuksen järjestäjää tarjoamaan palvelua lasten tarpeita vastaavasti. VEO:n palvelut muodostuvat Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan erityisopetuksesta ja konsultoinnista

(Opetushallitus [OPH], 2022). Erityisopetus on työskentelyä lasten kanssa (Suhonen ym., 2020), kun taas konsultoinnin ajatus on vahvistaa lasten saamaa tukea yhteistyössä lapsen ryhmän tiimin kanssa (Peitso & Närhi, 2015). Varhaiskasvatuksessa on vuosikausia toteutettu pedagogiikkaa yhdessä esimerkiksi opettajan ja VEO:n, kahden opettajan tai opettajan ja lastenhoitajan yhteistyössä, vaikka yhteisopetuksen käsitettä ei ole käytetty (Suhonen ym., 2020). Se, miten konsultaatio, erityisopetus ja muut mahdolliset työtehtävät yksittäisen VEO:n työssä painottuvat, riippuu VEO:lle paikallisesti määritellystä työnkuvasta. VEO:n työ voi painottua esimerkiksi kokoaikaiseen erityisopetukseen tukea tarvitsevien lasten ryhmässä tai integroidussa erityisryhmässä, yhteen tai kahteen päiväkotiin pedagogisten pienryhmien ohjauksena tai yhteisopetuksena tai henkilöstön konsultointiin useammassa päiväkodissa kiertävän tai konsultoivan VEO:n roolissa (Neitola, 2022). Näistä konsultoiva työnkuva on selkeästi yleisin: vuonna 2020 yli 70 % VEO:ista työskenteli konsultoivissa tehtävissä (Heiskanen ym., 2021). Riippumatta toimenkuvasta tai sisällöllisestä painottumisesta, VEO:n työn lähtökohdaksi on edistää lapsen oikeutta kehityksen, oppimisen ja hyvinvoinnin tukeen. Oikeus VEO:n palveluihin on ennen kaikkea lapsen oikeus (Varhaiskasvatustilasto 2018/540).

Varhaiskasvatuksen pedagoginen työ rakentuu lapsiryhmän moniammatillisen henkilöstötiimin vuorovaikutuksessa, jossa hyödynnetään tiimin jäsenten erilaista koulutus pohjaa sekä tarkoituksenmukaisesti jaettuun työtehtäviin ja rooleihin (OPH, 2022; Ranta ym., 2022). Toimiva tiimityö vahvistaa jäsentensä työhön sitoutumista ja työhyvinvointia, vaikuttaa näin koko lapsiryhmän ilmapiiriin ja vuorovaikutussuhteisiin ja muodostaa pohjan lapsen kehityksen ja oppimisen tukeen (Nislin, 2016; ks. myös Ranta ym., 2022). VEO on työssään tiiviissä yhteistyössä kaikkien varhaiskasvatusryhmien henkilöstötiimien kanssa konsultoiden (Suhonen ym., 2020) ja koordinoien lapsen tukea (Gärdeskog & Lindqvist, 2020; Staffans & Ström, 2022). Tiimin työn tukemisen kautta mahdollistetaan osallisuuden ja joukkoon kuulumisen kokemuksia erityisesti silloin, kun lapsen oma, ja oma-aloitteisena toimijuutena toteutuva osallisuus (participatory appropriation, ks. Rogoff, 2008) ei esimerkiksi lapsen kielen tai vuorovaikutuksen kehittymisen vaiheen tai toiminnanohjauksen haasteiden takia vielä kanna (esim. Kultti, 2015; Syrjämäki, 2019). Yhteenkuuluvuuden mahdollisuuksien ja kommunikation vahvistaminen toteutuu lapsiryhmän toiminnassa, mutta se voi olla myös kahdenvälistä – verbaalia tai sanatonta – vuorovaikutusta ja yhdessä toimimista varhaiskasvatuksen ammattilaisten kannattelemalla (guided participation, Rogoff, 2008). Varhaiskasvatuksen koko henkilöstön on omassa tehtävässään vastattava lapsen kehityksen ja oppimisen tukemisesta sekä hyvinvoinnista ja tuettava jokaisen lapsen

oikeutta kuulua vertaisryhmään ja kehittyä ja kasvaa siinä omaan parhaaseen potentiaaliinsa (OPH, 2022).

Sosiaaliset systeemit ja systeemiäly

Ihmisen elämän ensimmäinen sosiaalinen systeemi muodostuu sensitiivisessä, virittyneessä ja usein sanattomassa vuorovaikutuksessa pienen lapsen ja häntä hoitavan aikuisen välillä (Ainsworth ym., 1982; Hrды, 2009; Saarinen & Hämäläinen, 2010). Saamme kokemuksia vuorovaikutuksesta ja yksilöiden välisestä kanssakäymisestä ennen kuin tiedostamme oman yksilöllisyytemme. Tästä varhaisesta vuorovaikutuksesta ja kahdenvälisestä sosiaalisesta systeemistä vuorovaikutussuhteet laajenevat kohti lähipiiriä ja erityisesti lapsen kasvaessa, kohti muita lapsia (esim. Engdahl, 2021; Hrды, 2009; Saarinen & Hämäläinen, 2004; Saarinen & Hämäläinen, 2010), muodostaen näin uusia sosiaalisia systeemejä lapsen elämässä. Vertaisvuorovaikutuksessa usein suunnilleen saman ikäisten tai saman sosiaalisen aseman jakavien lasten kanssa muodostuvien kahdenvälisen ystävyys-suhteiden (ks. Schaffer, 2006) sekä ryhmässä toimimisen ja yhteenkuuluvuuden tunteen tulee olla jokaisen lapsen elämän keskeistä sisältöä (Karlsudd, 2021; OPH, 2022; Syrjämäki, 2019). Turvallinen psyykinen toimintaympäristö rakentuu aikuisen ja lapsen kahdenvälisessä lämpimässä ohjausvuorovaikutuksessa, joka tutkimusten mukaan edistää lapsen hyvinvointia, työskentelymotivaatiota ja akateemista oppimista (esim. Pakarinen ym., 2012; Pianta, 2009). Aikuisen ja lapsen välinen sensitiivinen vuorovaikutus voi myös toimia siltana kohti toisia lapsia. Luotettavan aikuisen tuella ja kannattelemana lapsi saa mahdollisuuden osallistua yhteiseen toimintaan, kommunikoida vertaisryhmässä tai säädellä omaa toimintaansa (Syrjämäki ym., 2019). Aikuisten väliset vuorovaikutussuhteet vahvistuvat yhteisten arvojen, jaettujen tavoitteiden ja toimintatapojen, henkilöstön osaamisen ja sitoutumisen kudelmana (esim. OPH, 2022).

Edellä kuvattuja sosiaalisia systeemejä eli ihmisten välisiä jokapäiväisiä vuorovaikutusjärjestelmiä rakentuu perheissä, ystävyys-suhteissa, koululuokassa tai varhaiskasvatusryhmissä (ks. myös Hämäläinen ym., 2014). Lasten ystävyys-suhteet ja leikkiryhmät, henkilöstön työtiimit, suhteet varhaiskasvatuksen ammattilaisten ja lasten huoltajien välillä sekä monialaiset yhteistyöryhmät rakentavat toisistaan riippuvaista sosiaalisten systeemien verkostoa, jossa kukin yksilö vaikuttaa toiseensa sekä koko varhaiskasvatusyksikön toimintakulttuuriin (ks. esim. Hämäläinen ym., 2014). VEO:n työ ja varhaiskasvatus kaikkienensa paikantuvat myös laajempiin systeemiin kokonaisuuksiin, joita on tarkasteltu esimerkiksi lapsen kehityksen (bioekologinen systeemiteoria, Bronfenbrenner & Morris, 2006), yhteenkuuluvuuden tunteen (yhteenkuuluvuuden politiikka, Johansson & Puroila, 2021) tai inklusiivisen, kaikille

yhteisen varhaiskasvatuksen näkökulmista (inklusiivisen varhaiskasvatuksen ekosysteeminen malli, European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2017). Näissä korostetaan mikrotason pedagogiikan, ympäristön vuorovaikutussysteemien sekä yhteiskunnallisten rakenteiden välisiä dynaamisia ja vastavuoroisia suhteita.

Sosiaaliset systeemit ovat systeemiällyn ydintä. Systeemiäly on Aalto-yliopiston (nykyisten emeritus-) professorien Esa Saarisen ja Raimo P. Hämäläisen (2004) lanseeraama konsepti, joka syventää systeemistä ajattelua ja vie sen käytännölliselle, henkilökohtaista ja aktiivista ajattelua sekä havaintojen ja palautteen ohjaamaa toimintaa painottavalle tasolle. Monitieteinen systeeminen ajattelu korostaa vastavuoroisuutta; vuorovaikutusta ja palautteenantoa ja vastaanottamista erilaisissa järjestelmissä (Hämäläinen ym., 2014). Hämäläinen ja Saarinen (2013, s. 67) määrittelevät systeemiällyn kyvyksi ”hahmottaa vuorovaikutuksellisia takaisinkytkentöjä sisältäviä kokonaisuuksia tarkoituksenmukaisesti ja luovasti”. Systeemiällyn kehittelyyn on vahvasti vaikuttanut Peter Sengen (1990) ajatus viidestä disiplinaarista eli oppimisen periaatteesta, jotka ovat hallinta, mentaaliset mallit, yhteinen visio, tiimioppiminen ja kaikkia edellisiä yhdistävä systeemiajattelu. Näistä erityisesti monitieteinen systeemiajattelu on keskeisessä asemassa oppivan organisaation rakentumiselle työyhteisöissä.

Systeemiällyssä on kyse tarkoituksenmukaisesta ajattelusta ja toiminnasta osana sosiaalisia eli vuorovaikutukseen paikantuvia systeemejä, jotka ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Näissä systeemeissä on keskeistä, että toimija tunnistaa ja tiedostaa itsensä systeemien osana – oma vuorovaikutuskäyttäytyminen ja siinä tapahtuvat mahdolliset muutokset vaikuttavat systeemin muiden toimijoiden käyttäytymiseen ja vuorovaikutusmalleihin, jotka puolestaan heijastuivat henkilön omaan käyttäytymiseen ja vuorovaikutukseen (Saarinen & Hämäläinen, 2004). Tässä mielessä systeemiäly syventää Sengen (1990) systeemiajattelua: on tärkeämpää painottaa tässä hetkessä, intuitiivisestikin toteutuvaa ja toiminta- tai vuorovaikutusaloitteisiin ja niiden vastauksiin pohjautuvaa oman toiminnan muuntelua kuin älyllistä pohdintaa. Systeemiäly painottaa yksilön kokemusta yhteisöllisen ajattelun pohjana (Törmänen ym., 2021). Varhaiskasvatusryhmien tiimeissä yhteisellä ymmärryksellä ja toimintakulttuurilla on yhteys lasten hyvinvointiin ja sitä kautta kehitykseen ja oppimiseen (ks. esim. Nislin, 2016; Ranta & Uusiautti, 2022; Sajaniemi ym., 2011). Toimintakulttuuri muodostuu ensisijaisesti ihmisten yhteisessä, ei niinkään yksittäisen ihmisen ajattelussa (Alvesson, 2002) ja varhaiskasvatusryhmän yhteisessä reflektiossa.

Tulkitsemme systeemiälyn käsitettä tutkimuksemme lähtökohtana Törmäsen, Hämäläisen ja Saarisen (2016) toteuttaman ”systeemiälyinventaarion” pohjalta, jossa käsite on operationalisoitu kahdeksaksi faktoriksi ja esitetty neljänä systeemiälyn ulottuvuutena (ks. myös esim. Keeney & Jung, 2023; Törmänen, 2021). Käyttämämme ulottuvuudet ovat 1) *systeeminen hahmottaminen* (kyky havainnoida ja hahmottaa tilanteita sosiaalisten suhteiden näkökulmasta, kyky sanattomaan yhteyteen ja vuorovaikutukseen virittäytymiseen), 2) *systeeminen asenne* (positiivinen, uutta luova, kekseliäs mieli ja uusista asioista innostuminen), 3) *systeeminen toiminta* (kyky tehdä havaintojen pohjalta oikea-aikaisia ja tarkoituksenmukaisia ratkaisuja, positiivisesti hetkeen tarttuen ja siihen heittäytyen ja sitoutuen) sekä 4) *systeeminen ajattelu* (pohtivuus, oman toiminnan reflektointi ja viisas toiminta reflektion pohjalta). Aiempi systeemiälytutkimus on keskittynyt työelämätaitoihin, johtamiseen ja oppivaan organisaatioon (ks. esim. Keeney & Jung, 2023; Kenny ym., 2022; Sasaki, 2017; Törmänen ym., 2021). Varhaiskasvatuksen toimintaympäristöissä tematiikan käsittely on ollut toistaiseksi vähäistä ja se on käsillä olevaa tutkimusta ja systeemiälykkään sensitiivisyyden konstruointia (Syrjämäki, 2019) lukuun ottamatta suuntautunut niin ikään työyhteisöihin ja ammatilliseen reflektioon (ks. Hämäläinen ym., 2022; Kumpulainen ym., 2023). Systeemiälyn käsitteelliset työkalut soveltuvat kuitenkin erinomaisesti VEO:n lukuisissa sosiaalisissa systeemeissä tapahtuvan ja aiemmassa tutkimuksessa pitkälti tutkimattoman työn tarkasteluun.

Tutkimustehtävä

Tässä artikkelissa tarkastelemme ja tulkitsemme VEO:jen kuvaamia kokemuksia ja havaintoja työhönsä liittyvästä vuorovaikutuksesta varhaiskasvatusryhmissä lasten, aikuisten tai lasten ja aikuisten välisissä sosiaalisissa systeemeissä. Lähtökohtana on teorian ja aiemman tutkimuksen perusteella paikallistetut lasten (vertaisvuorovaikutus), lasten ja aikuisten (ohjausvuorovaikutus) sekä aikuisten (työyhteisö ja monitoimijainen yhteistyö) systeemit sekä näiden erilaisten yhdistelmien ja alasysteemien muodostamat vuorovaikutusverkostot. Tutkimuksemme on osa laajempaa, VEO:n työhön keskittyvää tutkimushanketta, jonka teoreettinen viitekehys rakentuu yhtäältä sosiokulttuuristen oppimisteorioiden ja toisaalta systeemiteorioiden ja systeemiälyn sekä siihen kiinteästi liittyvän sosiaalisen systeemin käsitteiden pohjalle. Tavoitteenamme on selvittää, miten VEO tekee pedagogista työtään osana varhaiskasvatuksen sosiaalisia systeemejä. Tutkimuskysymyksemme on:

”Millaista on varhaiskasvatuksen erityisopettajien kuvaama pedagoginen työ varhaiskasvatusryhmien sosiaalisissa systeemeissä?”

Tutkimuksen toteuttaminen

Aineistonkeruu

Tutkimme VEO:jen kokemuksia työstään varhaiskasvatuksen sosiaalisissa systeemeissä laadullisen kyselytutkimuksen avulla. Kutsu osallistua tutkimukseen julkaistiin Suomen varhaiskasvatuksen erityisopettajat ry:n jäsenlehdessä syksyllä 2021 (Liite 1). Tutkimuksen lähtökohtainen tarkoitus oli tarkastella, miten systeemiälykäs sensitiivisyys (ks. Syrjämäki, 2019) näyttäytyi VEO:n työssä. Tutkimukseen osallistumisen myötä VEO:ille tarjottiin mahdollisuutta reflektoida omaa työtään ja pohtia, miten *systeemiälyn* ulottuvuudet (systeeminen hahmottaminen, asenne, toiminta ja ajattelu) näyttäytyvät varhaiskasvatustiimien toiminnassa sekä miten *sensitiivistä toimintatapaa* voi kannatella tiimin kanssa työskennellessään tai konsultoidessa. Aineisto koottiin sähköisellä kyselyllä, jossa vastaajia pyydettiin kuvaamaan kokemuksiaan systeemiälykkäästä ja sensitiivisestä toiminnasta esimerkkien ja niiden herättämän pohdinnan kautta. Kuvaukset pohjautuvat verkkolomakkeen neljään tehtävänantoon, jotka käsittelivät systeemiälyn neljän ulottuvuuden, systeemisen hahmottamisen, asenteen, toiminnan ja ajattelun (Törmänen ym., 2016) sekä sensitiivisyyden näyttäytymistä VEO:jen työssä (Liite 2).

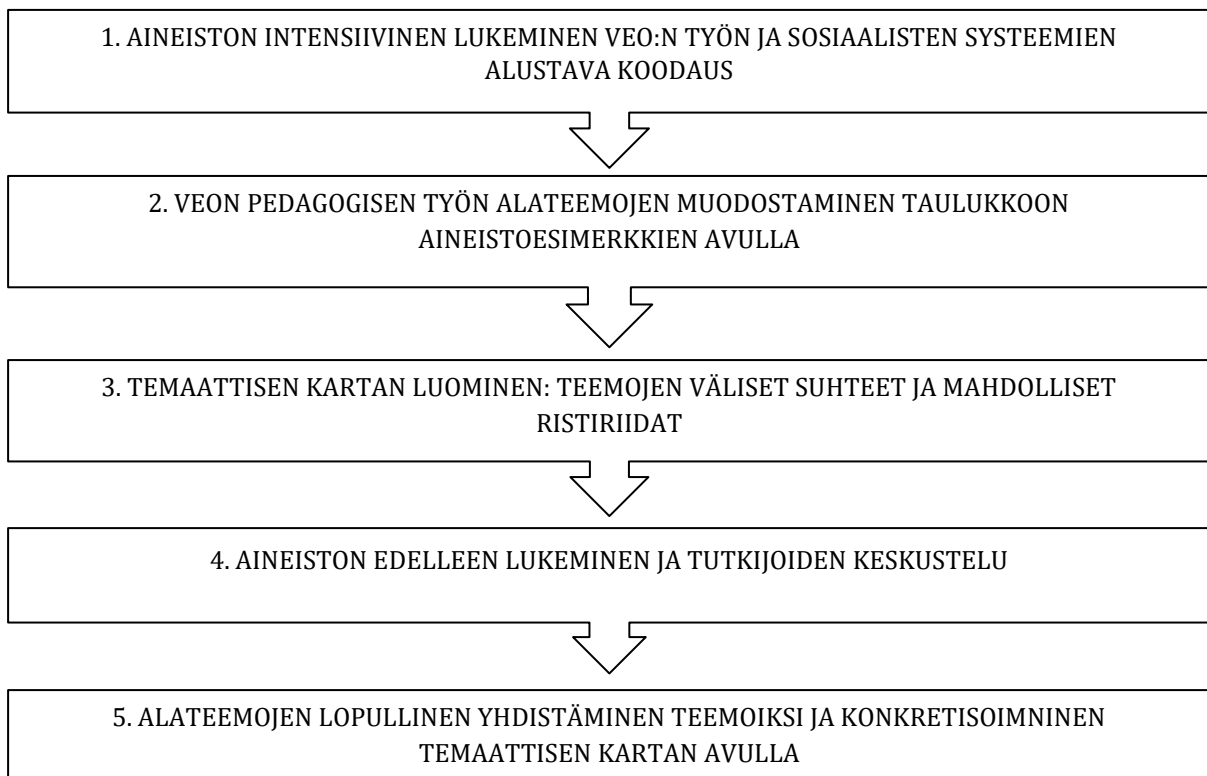
Osallistujat

Tutkimukseen osallistuneista 14 VEO:sta 13 ilmoitti suorittaneensa erityisopettajan kelpoisuuden antavan tutkinnon, yksi tämä lisäksi ylemmän korkeakoulututkinnon (kasvatustiede, varhaiskasvatustiede tai erityispedagogiikka) sekä yksi pelkästään em. ylemmän korkeakoulututkinnon. Yli puolella (64 %) osallistujista oli vastuullaan useita varhaiskasvatusyksiköitä ja ryhmiä. Nämä vastaajat olivat ammattinimikkeeltään konsultoivia, kiertäviä tai laaja-alaisia VEO:ja. Pienempi osa (36 %) työskenteli joko useamman lapsiryhmän kanssa yhden varhaiskasvatusyksikön sisällä (resurssi-VEO), yhdessä ryhmässä koko-aikaista erityisopetusta antaen tai yhdistelmätehtävässä (esim. kaksi ryhmää + konsultointi). Osallistujat olivat kokeneita VEO:ja: 64 % ilmoitti työskennelleensä erityisopettajana varhaiskasvatuksessa kauemmin kuin 10 vuotta ja 57 % kirjasi kokonaistyöhistoriansa varhaiskasvatuksessa kestäneen enemmän kuin 30 vuotta.

Aineiston analyysi

Tutkimuksemme aineisto muodostui 14 VEO:n kirjoittamista kuvauksista ja sitä kertyi kokonaisuudessaan 20 A4 -sivua. Aineiston analyysi eteni temaattista analyysia (Braun &

Clarke, 2006, ks. myös Lasonen & Teräs, 2012; Teräs & Toiviainen, 2014) mukaillen (ks. Kuvio 1). Temaattinen analyysi mahdollistaa erilaisia tiedonfilosofisia lähtökohtia, joista käsin tutkimus etenee (Braun & Clarke, 2006). Tutkimuksemme analyysi mukailee fenomenologiseen näkemykseen tiedon rakentumisesta ihmisten kokemusten, ehtojen ja suhteiden kautta (Zigon & Throop, 2021) sekä sen muovautumisesta sosiaalisina konstruktioina niin makrotason kulttuurisessa, institutionaalisessa ja ideologisessa vuorovaikutuksessa kuin mikrotasolla yksilöiden välisessä kanssakäymisessä (Cunliffe, 2008). Keskityimme analyysissä ensin lukemaan esimerkeistä ja lyhyistä episodeista koostuvia kuvauksia kunkin vastaajan kirjaamina kokonaisuuksina. Kumpikin kirjoittaja luki aineistoa ensin erikseen, kokonaiskuvaa tavoitellen ja keskeisiä huomioita koodaten. Alustavat koodit luotiin tutkimustehtävän suunnassa, teorian ohjaamina, mutta myös aineistolähtöisesti, uusille näkökulmille avoimina. Analyysiin sisällytettiin kaikki VEO:jen kirjoitukset eikä mitään heidän kirjoittamaansa rajattu pois aineistosta.



KUVIO 1 Temaattisen analyysin eteneminen

Keskustelimme aineistosta tekemistämme havainnoista, koodauksesta ja sen perusteista yhteisessä sekä jaetussa tiedostossa että kahdessa analysointikokouksessa. Tavoitteenamme oli koodata aineistoa yhdessä keskustellen ja luoda näin yhteistä tulkintaa (ks. Taulukko 1).

TAULUKKO 1 Esimerkkejä aineiston lukemisesta ja siihen liittyvästä keskustelusta

<i>AINEISTOLAINAUS</i>	<i>TEEMOITTELUKESKUSTELU</i>
Havainnoin joko yhden lapsen ja henkilökunnan vuorovaikutusta hieman syrjemällä tilanteesta tai keskitän huomioin henkilökunnan (mahdollisesti yhden) ja lasten väliseen vuorovaikutukseen ja sen kautta tulevaan toimintaan.	NH: Keskitän. Valikointia, tietoista kohdentamista, tavoitteellisuutta. MS: Tarkempaa kuvausta siitä, mitä / miten VEO tekee. Kun avaa tuota em. havainnoinnin käsitettä, tämä toimisi esimerkkinä siinäkin
Lapset jaettiin pienryhmiin ja tässä ryhmässä toimintana oli kuvitettu seikkailuleikki. Lapset valitsivat vuorotellen matkakohteen ja sitten lähdettiin ensimmäiseen kohteeseen. Lapsella oli aluksi vaikeuksia kiinnittyä leikkiin kun kyseessä ei ollut hänen oma matkakohteensa. Hän ajoittain vetäytyi kontaktista, mutta houkuttelulla ja kannustamalla palasi aina sitten takaisin leikkiin mukaan. Kuvastruktuurin ja yllätyksellisten toimintojen innoittamana lapsi jaksoi leikkiä kokonaisen tunnin kahden muun lapsen ja aikuisen kanssa. Aikuinen kannatteli lasta leikissä, jotta lapsi pääsi osalliseksi yhteisleikkiin uusien kavereiden kanssa. Seuraavalla kerralla lapsi oli rohkeampi kokeilemaan uusia asioita pienryhmässä ja hän toi leikkiin myös omia ideoitaan enemmän mallioppimisen kautta.	MS: HAVAINTO tehdään osana toimintaa, samanaikaisesti leikkiin osallistumisen / ohjaamisen kanssa (vrt. Syrjämäki ym. 2018) NH: Lapsen paikkaa osana systeemiä mietin, VEO tuo lapsen tosi vahvasti osaksi systeemiä, sen keskushenkilöksi. MS: Just, aikuinen kannatteli vertaisvuorovaikutusta systeemissä. Tässä sisäkkäin kaksi systeemiä, lasten sekä lasten ja aikuisten. Tämähän on sangen tavallista, systeemien ja alasyteemien verkostoa
Konsultoivan veon työssä havainnoin päivittäin periaatteessa koko alueeni/yhden päiväkodin lasten (ei tietenkään voi välttyä havainnoimasta mitakin kuin omat asiakkaat) vuorovaikutusta. Käytävillä kulkiessani pysähdyn välillä juttelemaan lasten kanssa ja autan sivuun vetäytyneitä lasta liittymään ryhmään. Toki ryhmän ja lasten väliset suhteet tulee tuntea ennen puuttumista .	NH: VEO:n systeemin [lasten ja aikuisen vuorovaikutus] keskiössä ovat erityisesti tietyt lapset, kaikki ajoittain "käväisevät" siellä, mutta fokus on tietyissä. MS: Minusta systeemisen vuorovaikutuksen näkökulmasta ei voida rajata VEO:n työtä koskemaan vain tiettyjä, tukea saavaksi identifioituja lapsia

Keskustelun perusteella ensimmäinen kirjoittaja yhdisteli ja muodosti koodatuista aineistoesimerkeistä alateemoja taulukon avulla (Taulukko 2) ja hahmotteli alustavia teemoja sekä temaattista karttaa, jonka avulla paikannettiin teemojen keskinäisiä suhteita.

TAULUKKO 2 Esimerkki alustavasta koodauksesta ja teemoittelusta

<i>AINEISTOESIMERKKI</i>	<i>KOODIT</i>	<i>ALATEEMA</i>
Havainnoin samalla, kun leikin lapsen kanssa, seuraan liikeitä, ilmeitä ja eleitä puheen ja vuorovaikutuksen lisäksi. Kiinnostun siitä täysillä mitä ja millä lapsi leikkii ja yritän sovittaa oman roolini siihen. Yleensä odotan, että lapsi ottaa minuun jonkun kontaktin. Lähdän jollakin tavalla tekemään samaa asiaa lapsen kanssa, jotta lapsi hoksaa, että olen vain häntä varten. (esimerkki 1.1)	havainnointi pedagoginen toiminta aikuisten ja lasten systeemi	Vertaisvuorovaikutuksen havainnointi
Eskari tuokiassa kuvatuki, aikuisen ja lasten välinen yhteinen puhe. Toiminta etenee pöytätehtäviä ja toiminnallista tekemistä vuorotellen. Tilassa vain toimitaan osallistuvat tai jos tulee toinen aikuinen, hän havainnoi sanattomasti tilannetta. Kun aikuinen sitoutuu ja pitäytyy suunnitelmassaan, lapsen on hyvä ja helppo sitoutua tilanteeseen. Vuorovaikutus ja vuorottelu onnistuu luontevasti. (esimerkki 13.4)	yhteisopetus havainnointi aikuisten ja lasten + aikuisten systeemit	Pedagoginen toiminta havainnointi > oma toiminta

Tämän jälkeen kumpikin kirjoittaja luki aineistoa vuoropuhelussa alustavien teemojen ja temaattisen kartan kanssa. Kolmannessa yhteisessä kokouksessa testasimme alateemojen ja niistä muodostettujen teemojen sisäistä johdonmukaisuutta, vahvistimme ja nimesimme VEO:n pedagogisen työn teemat sekä kävimme keskustelua teemojen välisistä suhteista osana systeemien muodostamaa kokonaisuutta muokaten teemakarttaa vielä keskustelun pohjalta. Teemat näyttäytyivät aineistossa osin limittäisenä.

Tulokset

Varhaiskasvatusta ohjaavien asiakirjojen määrittämä lapsen oikeus VEO:n palveluihin ja opetukseen käsittää ohjausasiakirjojen mukaan osallistumisen lapsen tuen suunnitteluun ja tuen toteutuksen lapsikohtaisena tai ryhmässä toteutettavana opetuksena sekä henkilöstön ja huoltajien konsultaationa (OPH, 2022; Varhaiskasvatustilasto 2018/540). VEO työskentelee varhaiskasvatuksen sosiaalisissa systeemeissä. Temaattista analyysia (esim. Braun & Clarke, 2006) mukailemalla tunnistimme aineistostamme neljä VEO:n pedagogisen työn teemaa. Nämä olivat 1) **keskittynyt havainnointi**, 2) **pedagoginen toiminta**, 3) **yhteisen ymmärryksen luominen** ja 4) **asiantuntijuus** (ks. Taulukko 3). Vaikka tutkimuksen osallistujista runsas puolet työskenteli usean päiväkodin tai varhaiskasvatusryhmän henkilöstön ja lasten kanssa ja vain pienempi osa yhdessä ryhmässä tai yhden päiväkodin sisällä, neljä pedagogisen työn teemat olivat

tunnistettavissa kaikkien osallistujien kirjaamissa kuvauksissa. Esittelemme aluksi teemat ja niihin sisältyvät kahdeksan alateemaa. Tämän jälkeen tarkastelemme erikseen teemojen keskinäisiä, vastavuoroisia suhteita.

TAULUKKO 3 VEO:n pedagogisen työn teemat varhaiskasvatuksen sosiaalisissa systeemeissä

TEEMA	ALATEEMA
Keskittynyt havainnointi	Vertaisvuorovaikutuksen havainnointi
	Aikuinen-lapsi-vuorovaikutuksen havainnointi
	Aikuisten välisen vuorovaikutuksen havainnointi
Pedagoginen toiminta	Havainnointiin perustuva toiminta
	Toiminnan ja havainnoinnin vuorottelu
Yhteisen ymmärryksen luominen	Neuvonanto
	Havaintojen jakaminen ja yhteinen suunnittelu
Asiantuntijuus	

Keskittynyt havainnointi

Ensimmäinen tunnistamamme teema, keskittynyt havainnointi, jäsentää VEO:n työtappaa, jossa tilannetta ja ympäröiviä sosiaalisia systeemejä havainnoidaan, osallistumatta itse toimintaan, mutta kuitenkin osana ja vaikuttamassa systeemiseen kokonaisuuteen. Keskittynyttä havainnointia kuvattiin VEO:n pedagogisen työn lähtökohtana: ”Konsultoivana varhaiskasvatuksen erityisopettajana sosiaalisten ja vuorovaikutuksellisten suhteiden havainnointi on pohjana konsultatiiviselle ohjaukselle. Tämä on työni ydintä.” (E1.VEO5¹) Työtavalle on ominaista huomion tietoinen suuntaaminen havainnoinnin kohteeseen sekä havainnoinnin tavoitteellisuus.

Kiertävänä varhaiskasvatuksen erityisopettajana pystyn asettautumaan arjen tilanteissa havainnoijan ”rooliin” helpommin kuin ehkä ryhmän omat työntekijä. Havainnoin joko yhden lapsen ja henkilökunnan vuorovaikutusta hieman syrjemmällä tilanteesta tai ryhmätilanteesta keskitän huomioni henkilökunnan (mahdollisesti yhden) ja lasten väliseen vuorovaikutukseen ja sen kautta tulevaan toimintaan.

(E2.VEO2)

¹ Aineistolainauksissa sekä käytetyt esimerkit että kaikki saman osallistujan kirjaamat kuvaukset on koodattu juoksevilla numeroinnilla. Tässä **E1.VEO5** tarkoittaa tämän artikkelin esimerkkiä 1 ja osallistujaa 5.

Keskittynyt havainnointi on käytännössä toimiva menetelmä, jolla kerätään tietoa pedagogisen suunnittelun ja pedagogiikan vaikuttavuuden arvioinnin pohjaksi. Aineistossamme ei tarkentunut, kuinka strukturoitua tehty havainnointi oli, vaikka erilaiset valmiit havainnointilomakkeet kuuluvatkin niin VEO:n kuin muunkin varhaiskasvatushenkilöstön työkaluihin (Koivunen & Lehtinen, 2015). Tulkitsimme VEO:jen kuvaamaa keskittynyttä havainnointia varhaiskasvatuksen sosiaalisiin systeemeihin paikantuvan kolmen alateeman kautta. Kiinnostavana lisänä vuorovaikutuksen havainnoinnin rinnalla tunnistimme myös itse havainnointiin kohdistuvaa havainnointia: ”Aikuisten havainnointi perustasolla toimii melko hyvin, mutta kehittyäkseen, se tarvitsisi lisää struktuuria.” (E3.VEO3). Kuvattava työtapaa paikantuu keskittynyt havainnointi -alateemaan. Sisällön puolesta kirjaus voidaan kuitenkin tulkita osaksi jäljempänä esiteltävää Asiantuntijuus -teemaa.

Vertaisvuorovaikutuksen havainnointi

Lasten vertaisvuorovaikutuksessa eli lasten systeemeissä vuorovaikutuksen havainnointi toteutuu suurelta osin varhaiskasvatusryhmän päivittäisissä tilanteissa. Havainnointi sisältää tulkintaa lasten välisistä suhteista ja tukee VEO:n ja varhaiskasvatuksen henkilöstön tehtävää varhaiskasvatuksen yhteisöllisen toimintakulttuurin, vuorovaikutuksen ja hyvinvoinnin tukemisessa, osana kaikille yhteistä varhaiskasvatusta. Seuraavassa esimerkissä on kirjattuna sekä kuvausta lasten vertaisvuorovaikutuksen reunaehdoista että varhaiskasvatuksen ammattilaisten vuorovaikutusta kannatteleva tehtävä.

Esimerkiksi lasten välisiä suhteita ja vuorovaikutustilanteita havainnoin mielellään erilaisten leikkilanteiden avulla. Jos lapsille annetaan vapaat kädet leikkikaverin tai leikkikavereiden valitsemiseen, jo tämä valintahetki kertoo hyvin paljon heidän välisistä suhteista: kuka toimii aktiivisena valitsijana, jäisikö joku ilman kaveria, jollei aikuinen auttaisi lasta mukaan leikkiin jne. Itse leikin havainnointi ja roolit leikeissä kertovat usein paljon lasten välisistä valtasuhteista.

(E4.VEO7)

VEO:n mahdollisuudet keskittyneeseen havainnointiin saattavat olla jopa joustavammat kuin lapsiryhmän henkilöstöllä, joiden työtehtäviin kuuluu monenlaisia velvoitteita. Tämä antaa VEO:lle oman, erityisen positionsa sosiaalisten systeemien havainnoinnissa, kuten seuraavat esimerkit osoittavat.

Usein opettajien arki on niin kiireistä, että lasten välisten tilanteiden kehittymistä ryhmässä ei ehdi tarpeeksi seurata.

(E5.VEO3)

Konsultoivan veon työssä havainnoin päivittäin periaatteessa koko alueeni/yhden päiväkodin lasten (ei tietenkään voi välttyä havainnoimasta muitakin kuin omat asiakkaat) vuorovaikutusta.

(E6.VEO3)

Jälkimmäinen aineistoesimerkki herättää kysymyksen, rajataanko VEO:n työ lähtökohtaisesti vain tiettyihin ”asiakkaisiin” eli lapsiin, joiden tueksi erityisopettajan palvelut (OPH, 2022) on osoitettu. Esimerkin kuvaus identifioi vain osan lapsista VEO:n työn keskiöön. Kaikilla on mahdollisuus ajoittain tulla VEO:n huomioimaksi tai vuorovaikutukseen hänen kanssaan, mutta fokus on (sovitusti) tietyissä lapsissa. Systemisen vuorovaikutuksen näkökulmasta VEO:n työtä ei kuitenkaan voida rajata koskemaan esimerkiksi tehostettua tai erityistä tukea saaviksi määritettyjä lapsia. Varhaiskasvatusryhmässä nämä lapset ovat osallisina lasten vuorovaikutusverkostoissa, jotka limittyvät muihin varhaiskasvatusryhmän moninaisiin sosiaalisiin systeemeihin. Koska jokainen ryhmän lapsista ja ryhmässä työtään tekevä aikuinen ovat osa näitä systeemejä, joiden sisällä ja välillä tapahtuvalla vuorovaikutuskäyttäytymisellä on vaikutusta ympäristöön ja muihin systeemien osiin (Saarinen & Hämäläinen, 2004), koko ryhmän havainnointi ja siitä seuraavat pedagogiset toimet on tunnistettava ja hyväksyttävä osana VEO:n pedagogista työtä.

Aikuinen-lapsi-vuorovaikutuksen havainnointi

Kirjattujen kuvausten perusteella VEO saa monia mahdollisuuksia vuorovaikutuksen ja pedagogiikan havainnointiin. Aikuisen lämmin ohjausvuorovaikutus on keskeistä lapsen kehityksen ja oppimisen tukemisessa (esim. Koivula ym., 2022; Pakarinen ym., 2012; Salminen ym., 2022). Tutkimuksen mukaan suomalaisen varhaiskasvatuksen ja varhaiserityiskasvatuksen laatu on keskimäärin hyvää, mutta vaihtelevaa (Repo ym., 2019). Työntekijöiden vaihtuvuus ja henkilöstön erilaiset valmiudet ja pedagogiset taidot haastavat VEO:n ohjaavaa roolia. VEO myös tunnistaa sensitiivisen ja lämpimän ohjaustavan ja sen merkityksen aikuisen ja lapsen vuorovaikutuksessa ja edelleen lapsen hyvinvoinnissa. Seuraava esimerkki nostaa esiin vuorovaikutuskäyttäytymisen kehittämiskohteita aikuisten ja lasten sosiaalisissa systeemeissä.

Huomaan ryhmässä käydessäni, jos henkilökunta on kontaktissa lapsiin pääasiassa ”komentamisen” kautta. Joku työntekijä ei ota lapsiin kontaktia, jos ei ole jotain pakollista sanottavaa. Spontaanialueita/ihmettelevää/osallistuvaa puhetta ei ole. Tämä vaikuttaa ja näkyy mielestäni henkilön ja lasten välisissä suhteissa, ne jäävät etäisiksi. Toinen työntekijä taas hakee aktiivisesti lasten huomiota, mutta voi mennä jopa lasten miellyttämisen puolelle. Taitava aikuinen saa lapset loistamaan ja tuntemaan itsensä tärkeiksi; Toimimaan ”omalla parhaalla tasollaan.”

(E7.VEO10)

Syrjämäki & Heiskanen.

Journal of Early Childhood Education Research 12(3) 2023, 181–213. <https://journal.fi/jecer>

Jokaisen varhaiskasvatuksen ammattilaisen on tärkeää tunnistaa oman toimintansa vaikutus toimintaympäristössään. Vuorovaikutus sosiaalisissa systeemeissä ei ole staattista vaan dynaamista ja tilannesidonnaista. Ulkoiset tai sisäiset tekijät vaikuttavat oppimistilanteessa, jossa joku tai jotkut osallistujat voivat pudota vuorovaikutuksen tai toiminnan ulkopuolelle. Ammattilaisen omassa toiminnassaan tekemä muutos muovaa systeemin toimintaehtoja ja saa aikaan uudenlaista vuorovaikutusta ja osallisuutta.

Tilanteissa on yleensä kuvaavaa aikuisen vahva läsnäolo ja lasten arvostava kuuleminen sekä kiireettömyys. Oppimistilanteessa sensitiivinen aikuinen muuttaa omaa toimintaansa, kun haluaa vaikuttaa lapseen esim. kun lapset ovat rauhattomia, aikuinen alkaa taputtaa jotain rytmiä johon lapset yhtyvät ja se sitouttaa lapset takaisin toimintaan.

(E8.VEO4)

Aikuisten välisen vuorovaikutuksen havainnointi

Aikuisten systeemissä varhaiskasvatuksen ammattilaisten jaetulla toimintakulttuurilla on ratkaiseva merkitys. Myös ristivetoa systeemien sisällä syntyy. Jos joku, ehkäpä sellainen, joka ei yhteistä visiota toimintatavoista syystä tai toisesta jaa, jättää sitoutumatta kannattelevaan ohjausvuorovaikutukseen, on vaarana, että lapsi jää yksin, vuorovaikutustilanne rikkoutuu ja tuki jää saamatta. Seuraavassa esimerkissä VEO tekee ja tulkitsee havaintoja.

Pukemistilanteet saattavat olla haasteellisia lapsille, joilla on tuntoyliherkkyyttä ja kaikki vaatteet kutittavat ja pukemista tehdään taas uudelleen ja uudelleen. Tässä tilanteessa on kohta 5-vuotias lapsi, jonka pukeutumista olen havainnut välillä yhden kahden ja useammankin opettajan ja hoitajan voimin. Tilanteeseen sitoutuminen näkyy siinä, että vuorovaikutussuhteessa sitoudutaan siihen, että yksi opettaja hoitaa pukemisen kerrallaan alusta loppuun asti. Usein lyhyemmän työuran tehnyt ja lapsen heikommin tunteva henkilöstö karkaa tilanteesta ja jos karkaamista tapahtuu niin, että useampi henkilö hoitaa tilannetta, tilanne menee rikki ja lapsi kokee, ettei kukaan ole hänestä kiinnostunut.

(E8.VEO3)

Aikuisten keskinäistä auttamista, kehumista ja hyvää toimintakulttuuria on onneksi aika paljon, mutta omalla alueellani korona-aikaan perustetun yhden päiväkodin kokonaisvuorovaikutus on jäänyt täysin retuperälle. He ovat toimineet koko tämän alkuvuoden erillisinä ryhminä ilman kosketusta toisiinsa ja koko "talon henki" on jäänyt kehittymättä ja samalla henkilöstö kokee suurta turvattomuutta ja päivittäin huomaan, että toisen ryhmän aikuisten työtä ei kunnioiteta. Lasten havainnointi jää vähemmälle, kun pitää koko ajan "turvata selustaa", ettei sano mitään, mistä joku voisi sanoa jotakin.

(E9.VEO3)

Vaihtuvat olosuhteet ja poikkeusolot muovaavat sosiaalisia systeemejä. Covid-pandemian vaikutus, erityisesti alkuvaiheessa on VEO:n kirjaamassa esimerkissä kaventanut merkittävästi vuorovaikutuksen mahdollisuuksia. Kuulumisen ja osallisuuden kokemukset työyhteisössä ovat jääneet toteutumatta, vuorovaikutusmahdollisuudet sekä henkilöstön että perheiden kanssa jääneet vähäisiksi ja työhyvinvointi ja jaksaminen joutuneet koetukselle (ks. esim. Kangas & Niinistö, 2022; Watts & Pattnaik, 2023). Lapsen hyvinvointi on riippuvainen aikuisten systeemeistä ja aikuisten välisestä vuorovaikutuksesta.

Pedagoginen toiminta / Erityisopetus

VEO:n pedagoginen toiminta – erityisopetus – on osa varhaiskasvatuksen erityisopettajan palveluita, joihin lapsella on tuen tarpeiden vaatiessa oikeus (OPH, 2022). VEO työskentelee vuorovaikutuksessa joko yksittäisen lapsen tai lapsiryhmän kanssa. Toiminta on tilannekohtaista tai etukäteen suunniteltua, ja se paikantuu lasten sekä aikuisten ja lasten systeemeihin: päivittäisiin tilanteisiin, VEO:n toteuttamaan pienryhmäopetukseen ja yhteisopetukseen. Lasten ja aikuisten kanssa toimiessaan VEO on osa varhaiskasvatusryhmän sosiaalisia systeemejä. Ensimmäisenä teemana esitelty keskittynyt havainnointi on saanut pedagogisessa toiminnassa välillisen aseman. VEO:t kuvaavat havainnointia myös osana toimintaa tai erityisopetusta.

Havainnointiin perustuva toiminta

VEO tekee työtään joko yhdessä tai useammassa varhaiskasvatusyksikössä. Kummassakin tapauksessa niin päivittäisiin tilanteisiin osallistuminen kuin ohjattu, suunnitelmallinen toiminta ja erityisopetus kuuluvat aineistomme perusteella VEO:n työtehtäviin. VEO:n tekemät havainnot, mutta myös yhteiset havainnot ohjaavat pedagogista työtä. Seuraava esimerkki kuvaa havainnon ja toiminnan yhdistämistä, joka kuitenkin perustuu kokonaiskäsitukseen lapsen vuorovaikutusverkostoista, aikuisten ja lasten suhteista sekä aikuisten välisestä vuorovaikutuksesta. Nämä kohtaavat pedagogisessa hetkessä VEO:n ja lapsen välisessä toiminnassa.

Käytävillä kulkiessani pysähdyn välillä juttelemaan lasten kanssa ja autan sivuun vetäytynyttä lasta liittymään ryhmään. Toki ryhmän ja lasten väliset suhteet tulee tuntea ennen puuttumista. Keskittymiskyvyttömän ja omista tunteistaan vierautuneen lapsen saattaminen yhteen toisen lapsen kanssa vaatii systemaattista tarkkaa tietoa lapsen pulmasta (myös mielellään vanhempien tavasta toimia lapsen kanssa,) puuttumista tilanteeseen sensitiivisesti ja tilanteen rakentamista vähitellen, rajoittaen ja kannustaen.

(E10.VEO3)

Seuraava esimerkki kuvaa VEO:n työtä aktiivisena toimijana. Ohjaus perustui havainnointiin leikki-tilanteessa, jossa lasten vertaisvuorovaikutus ja sekä aikuisen ja lapsen välinen ohjausvuorovaikutus limittyvät. VEO:n herkkyys havaita ja tulkita nonverbaaleja viestejä ja tilanteeseen sisältyviä vuorovaikutuksen jännitteitä kannattelee lasten välistä vuorovaikutusta ja mahdollistaa erilaisia tapoja osallistua yhteiseen leikkiin (ks. esim. Syrjämäki ym., 2018).

Lapsilla esim. 4v kaksi tyttöä, on keskittynyt lattialla pitkäkestoiseen roolileikkiin barbien kanssa. He järjestelevät tavaroita ja sanoittavat leikkiä hyvässä yhteisymmärryksessä, selvästi nauttien leikistä. Paikalle tulee poika 4v, joka kiinnostuu leikistä ja jää seuraamaan. On vaarana, että poika häiritsee leikkiä ehkä sotkee sen. Tytöt katsovat minuun merkitsevästi... Sanon: katsotaan, hänen mielestään teillä on kiva leikki. Tytöt jatkavat leikkiä.

(E11.VE09)

Toiminnan ja havainnoinnin vuorottelu

Varhaiskasvatuksen ammattilaisen pedagoginen toiminta ja erityisopetus toteutuvat parhaimmillaan dynaamisena ja joustavana, erilaisten pedagogisten ohjaustapojen ja havainnoinnin vuorotteluna (ks. Syrjämäki ym., 2018). Seuraavassa esimerkissä VEO tarkastelee ja arvioi omaa toimintaansa ja sen vaikutusta lapseen päivittäin toistuvassa perustoiminnassa. Havaintoihin ja reflektioon perustuva oman toiminnan muuttaminen tilanteessa vahvistaa VEO:n ja lapsen välistä turvallista ja lämmintä ohjausvuorovaikutusta.

Pukeutuminen kesti tällä lapselle aina hyvin pitkän aikaa ja usein sai lapsen hermostumaan. Havahduin siihen, että tapanani oli usein "jäkättää" ja hoputtaa lasta näissä tilanteissa ja yleensä seisoin hänen vierellään. Vaihdoin seisomisen penkillä istumiseen eli menin fyysisesti samalle tasolle lapsen kanssa, opetin hänelle "sukkalukon" tekemisen ja muutenkin avustin häntä rauhallisesti ilman "jäkättämistä" ja hoputtamista.

(E12.VE07)

Haastavasti käyttäytyvien lasten kanssa on oltava koko ajan valppaassa vuorovaikutuksessa. Minulla itselläni on tapana olla lapsia innostamassa vuorovaikutukseen, mutta tärkeää on myös osata rauhoittaa kun huomaa lapsen riehaantumisen tai kuormittumisen. Ohjaan kuvin tuettua leikkiä, seikkailuleikki, jossa pääsee havainnoimaan lapsia hyvin läheltä ja oppii myös ohjaamaan vuorovaikutustilanteita. Mukana on vain 2–4 lasta ja usein leikitään n. tunti.

(E13.VE04)

Strukturoitu pienryhmätoiminta on yksi tapa, jolla VEO tekee työtään varhaiskasvatusyksiköissä (esim. Suhonen ym., 2020). Jälkimmäisessä esimerkissä

aikuisen ja lapsen välinen vuorovaikutus on intensiivistä ja edellyttää jatkuvaa tilanteen aistimista ja havainnointia. VEO kuvaa säännöllisesti toteutettavaa pienryhmätoimintaa, tuettua leikkiä, jossa aikuisen taitava ohjaus mahdollistaa osallistuville lapsille positiivisia kokemuksia vuorovaikutuksesta ja joukkoon kuulumisesta. Yhteisopetus antaa mahdollisuuden havainnointiin, jolle ei aina ole helppoa löytää aikaa:

Arjen tilanteissa sosiaalisten suhteiden aktiivista ja tietoista havainnointia teen yhteisillä ryhmäkokouksilla, missä vetovastuusta on toisella opettajalla. Silloin pystyy keskittymään seuraamaan lasten suhteita ja aikuisten vuorovaikutusta tietoisemmin ja rauhassa. Tällöin huomaan usein, miten hienosti työkaveri osaa ilmaista lapsille selkeästi asiat, ja miten lapset innostuvat kuuntelemaan häntä. Tästä voin itsekkin oppia, kun näen erilaisia tapoja toimia lasten kanssa vuorovaikutuksessa ryhmätilanteissa.

(E14. VEO 12)

Yhteisen ymmärryksen luominen

Yhteinen pohdinta ja toiminnan reflektointi varhaiskasvatusryhmien henkilöstötiimeissä, aikuisten vuorovaikutussysteemeissä, on edellytys johdonmukaiselle, lapsen oppimista, kehitystä ja hyvinvointia tukevalle pedagogiikalle. Henkilöstön ja lapsen huoltajien konsultointi (OPH, 2022), VEO:n asiantuntemukseen perustuva neuvonanto ja havaintojen jakaminen ovat osa yhteisen ymmärryksen luomista. Sekä VEO:n, henkilöstön että vanhempien kokemukset ja havainnot muodostavat pohjan yhteiselle keskustelulle.

Neuvonanto

VEO:n kokemukseen ja asiantuntemukseen perustuva neuvonanto antaa pohjaa yhteisen ymmärryksen etsintään (ks. esimerkki 1 aiempana). Neuvonanto, kuten muutkin pedagogisen työn teemat ja alateemat, linkittyy havainnointiin, jonka rinnalla tai seurauksena neuvonantoa voi siivittää myös VEO:n mallittama pedagoginen ohjaus. Neuvonantoa kuvaavissa aineistoesimerkeissä VEO kuvaa aikuisten ja lasten sekä aikuisten systeemeihin kohdistuvaa havainnointia, sanallista havaitsemaansa epäkohtaan puuttumista ja vaihtoehtoisen toimintatavan mallitusta.

Olen kiertävä VEO niin tulen joka päivä näkemään ja kuulemaan miten henkilökunta kohtaa lapsia ja aikuisia (vanhempia/työkavereita). Jos kohtaaminen on epäkohteliasta, puutun asiaan usein sanomalla että mielestäni se ei ollut oikea tapa puhua lapsille/aikuisille. Joskus en ole sanonut kyseessä olevalle ihmiselle mitään ja olen yrittänyt kohdella lasta toisella tavalla niin että hän on saanut esimerkin miten voi toisella tavalla kohdella.

(E15.VEO14)

Hän [ryhmän työntekijä] oli sanonut yhdelle lapselle, että mulla on jo kaksi lasta sylissä, sun täytyy nyt vaan tottua tähän, ettet pääse syliin. Kaksi seuraavaa kertaa kävimme ryhmässä läpi, miten lasten kanssa voi toimia sensitiivisesti. Kolmannella kerralla [työntekijä] näytti todella masentuneelta ja soitin ryhmän jälkeen johtajalle, miten hän voi. Oli kuulemma muuttanut vähitellen tapaansa toimia lasten kanssa. Ilmeisesti koulutus ilman moitetta vaan kannustuksen avulla ja positiivisia malleja antaen oli hänen kohdallaan toiminut.

(E16.VE03)

Havaintojen jakaminen ja yhteinen suunnittelu

Yhteisen ymmärryksen tavoittelu keskustelemalla, pedagogista toimintaa yhdessä refleктоimalla ja yhteisiä sopimuksia tekemällä on VEO:n työssä keskeisellä sijalla. Keskustelut ja konsultaatiopalaverit ovat suunniteltuja, usein strukturoituja, ja niissä käsitellään sekä laajempia kysymyksiä että yksittäisiä, tilannekohtaisia tilanteita ja tarpeita. Aloite tai huoli, jonka kanssa yhdessä työskennellään, nousee VEO:jen kirjausten perusteella usein varhaiskasvatuksen opettajan tai henkilöstön yhteisistä pohdinnoista. Havaintojen jakaminen ja yhteinen keskustelu korostavat myös monitoimijaisuutta (ks. Äikäs & Pesonen, 2021): jaettua vastuunottoa varhaiskasvatushenkilöstön, vanhempien ja tarvittaessa monialaisen yhteistyön kautta.

Jokainen ohjattava ryhmä rakentuu vähän eri tavalla. Viimeisellä tapaamiskerralla keskustelimme siitä, miten voidaan auttaa ja kehua työkaveria sekä luoda luottamuksellinen ilmapiiri.

(E17.VE03)

Seuraavaan on kirjattu kaksi aineiston esimerkeistä, jotka kuvaavat vanhempien osallisuutta varhaiskasvatusryhmän aikuisten systeemissä. Yhteisen ymmärryksen hakeminen on kuvattu analyyttisenä ja pitkäkestoisena prosessina, joka vaati kaikilta osapuolilta ajattelu- ja toimintatapojen muutosta. Ensimmäinen esimerkki rakentaa aikuisten ja lasten vuorovaikutussysteemiä, jälkimmäinen ottaa mukaan lasten systeemit ja vahvistaa lasten keskinäistä vuorovaikutusta.

Eräässä ryhmässä henkilöstön ja vanhempien kanssa pitkään mietittiin toimia, miten saisimme 4v lapsen "jumittumiset" helpottamaan perushoitotilanteissa. Havaintoja tehtiin tarkasti - tilannesidonnaiset tekijät kartoitettiin, vuorovaikutukseen liittyvät tekijät mietittiin jne. Näiden pohjalta tehtiin ratkaisuja henkilökunnan toimissa ja suhtautumisessa asioihin. Usean kuukauden ajan jouduimme palaamaan asioihin, mutta lopulta tilanteet alkoivat helpottamaan. Lapsen luottamus ensin yhteen ja sitten muihin aikuisiin selkeästi lisääntyi ja heidän rinnalla kulkeminen ja yhdessä tilanteiden läpivienti auttoivat asiaa.

(E18.VE02)

Ryhmässämme aloitti lapsi, jolle lepääminen oli haastavaa ja nukahtaminen siellä venytti illalla nukkumaan menemistä klo 24. Aloitimme hänen kanssa lepäämisen sijasta toiminnallisen ulkoilun tiimin yhteisenä kokeiluna. Huomasimme lapsen hyötyvän päiväulkoilusta. perheeltä saatiin hyvää palautetta, ryhmästämme tuli heti alusta alkaen kaksi aktiivista lasta hänen seurakseen. Tästä seurasi rauhallinen päivälepo sitä tarvitseville, kiva vuorovaikutteinen ulkoilu, jossa lasten sosiaaliset taidot saivat harjoitusta. Tiimiltä se vaati uuden päivärytmin opettelemista, ei ehditty tekemään omia keskipäivän suunnitteluja ym. Käytäntö oli uuden alku ja toimii vieläkin.

(E19.VEO13)

Asiantuntijuus

Asiantuntijuus on aineistosta tunnistamamme teema, joka esiintyy VEO:jen kuvauksissa erillisinä, usein tilanteisiin sitomattomina tai tapahtunutta erittelevänä ja selittävinä kirjauksina. Asiantuntijuutta kuvaavaksi kirjaukseksi on tunnistettu myös oman toiminnan reflektointi osana varhaiskasvatusryhmän tai -yksikön systeemien kokonaisuutta ja oman työskentelytavan muokkaaminen yhteisen reflektoinnin seurauksena. Teema liittyy muiden pedagogisen työn teemojen taustalle koko aineistossa. Asiantuntijuus näyttäytyy tilanteiden kuvauksissa VEO:n tekemänä pohdintana tai tulkintana: mistä on kysymys silloin, kun VEO kuvaa omaa tai toisen varhaiskasvatuksen ammattilaisen toimintaa. Asiantuntijuus -teemaan ei ole eritelty alateemoja, vaan teema muodostaa yhden kokonaisuuden.

Kahdessa ensimmäisessä esimerkissä VEO tarkastelee omaa toimintaansa ja tekee sen pohjalta johtopäätöksiä pedagogisesta toiminnasta ja muokkaa omaa toimintaansa.

Leikkitalanteet antavat hyvän mahdollisuuden vuorovaikutuksen kehittymiseen ja vuorovaikutustaitojen ohjaamiseen. Näitä tilanteita tulisi käyttää nykyistä vielä aktiivisemminkin hyväkseen.

(E20.VEO7)

Tällä keskustelulla [konsultaatio] oli suora vaikutus myös minun toimintaani; nyt otan askeleen enemmän juuri tätä lasta kohti ja esim. muistan aina hänet nähdessäni tervehtiä häntä nimeltä. Ja aina silloin tällöin myös jäädä jututtamaan muutaman sanan.

(E21.VEO11)

Kolmas esimerkki asiantuntijuudesta tarkastelee lasten tuen tarpeita ja vuorovaikutusta suhteessa siihen. Asiantuntijuuden kuvaukset tuovat julki VEO:n muotoilemia kokemuksia ja teesejä siitä, mikä on tavoiteltavaa ja merkityksellistä varhaiskasvatuksen

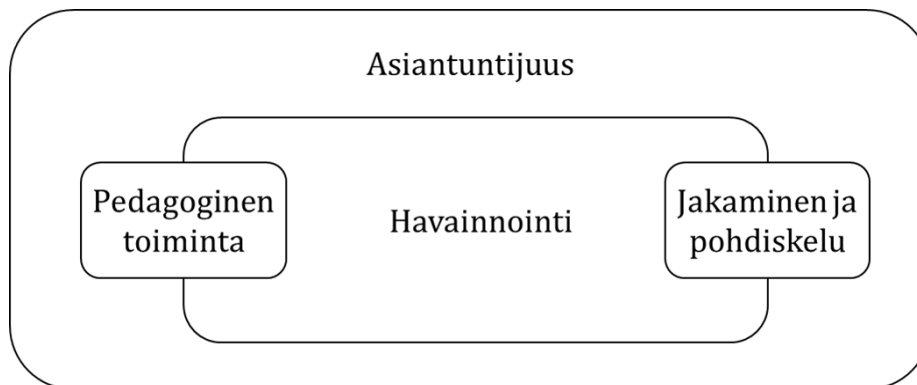
ammattilaisten pedagogisessa työssä, varhaiserityiskasvatuksessa ja lapsen kehityksen, oppimisen ja hyvinvoinnin tukemisessa.

Arjen tilanteiden (kuten leikki- ja eteistilanteet, siirtymät, ruokailut) vuorovaikutuksella ja sen laadulla on merkitystä. Lapsen päivä koostuu useista arjen tilanteista päivittäin. Eritoten sellaisten lasten kohdalla, jotka tarvitsevat ilmaisuunsa ja kommunikointiinsa tukea. Myös alle 3- vuotiaiden suhteen yhtä merkityksellistä millaista vuorovaikutus ja sen laatu ovat. Havainnointia, kuulemistä ja vahvaa läsnäoloa edellytetään varhaiskasvatuksen työntekijöiltä.

(E22.VEO6)

Yhteenvetoa tuloksista: pedagogisen työn teemojen keskinäiset suhteet

VEO:n pedagoginen työ toteutuu varhaiskasvatusryhmän vuorovaikutussuhteiden verkostossa eli sosiaalisissa systeemeissä. Aineistomme perusteella VEO:t tarkastelevat omaa työtään ja vuorovaikutuskäyttäytymistään ja hahmottavat niiden merkityksen lasten systeemeissä sekä vaikutuksensa ja osallisuutensa niin aikuisten ja lasten kuin aikuistenkin systeemeissä (Saarinen & Hämäläinen, 2004). Olemme tulkinneet VEO:n pedagogista työtä neljän teeman kautta. Nämä teemat ovat monisuuntaisessa vuorovaikutuksessa keskenään (Kuvio 2).



KUVIO 2 VEO:n pedagogisen työn teemat

Havainnointi näyttäytyy VEO:n pedagogisen työn keskiössä sekä itsenäisenä, tilanteen tai toiminnan seuraamiseen keskittyneenä että aktiiviseen toimintaan tai yhteisen ymmärryksen etsimiseen tähtäävään keskusteluun linkittyneenä. Havainnointia kuvataan työn ytimenä ja ehdottomana edellytyksenä VEO:n pedagogiselle työlle. VEO havainnoi, kun henkilöstön aika ei havainnointiin riitä. Havainnointi on osana **pedagogista toimintaa** ja **yhteisen ymmärryksen luomista**, jotka näyttäytyvät myös vastavuoroisessa suhteessa keskenään. Aineistosta voidaan paikantaa ainakin seuraavia pedagogisen työn ketjuja:

- havainnointi – toiminta (toiminnan muuttaminen)
- pedagoginen toiminta – havainnointi – toiminnan muuttaminen
- havainnointi – neuvonanto – toiminnan muuttaminen
- havainnointi – toiminnan mallittaminen – konsultaatio
- osallistujien havaintojen kokoaminen ja jakaminen – yhteisen ymmärryksen etsiminen – tiimin toiminnan muuttaminen

Asiantuntijuus, joka nousi analyysin aikana erilliseksi VEO:n työn teemaksi, ei muista teemoista poiketen kuvaa konkreettista työskentelyä ja sosiaalisten systeemien vuorovaikutussuhteita, vaan pikemminkin VEO:n työn käyttöteoriaa, joka kehystää pedagogisen työn kokonaisuutta. Käyttöteorialla tarkoitetaan tässä kokemuksiin ja teoreettiseen tietoon pohjautuvia, oppimista tai opetusta koskevia näkemyksiä siitä, kuinka opetusta ja ohjausta tulisi toteuttaa (ks. esim. Hellström, 2008). VEO:n käyttöteoria perustuu erityispedagogiseen tutkimukseen ja erityispedagogiseen osaamiseen pohjautuvaan asiantuntijuuteen, mutta myös vuorovaikutukseen ja ohjaukseen liittyvään taitoon, joka näyttäytyy myös intuitiivisena reagoitina ja kykynä muunnella omaa toimintaansa. Osallistujien kirjaukset kuvastavat sekä oman työn reflektointia että tapaa sanoittaa omaa, asiantuntijuudesta kumpuavaa tulkintaa siitä, mikä kussakin tilanteessa tukee lapsen kehitystä ja oppimista. Tämä VEO:n oma käyttöteoria on osana yhteisen ymmärryksen rakentamista varhaiskasvatuksen ammattilaisten ja lasten huoltajien kanssa.

Pohdinta

Tässä artikkelissa jäsensimme VEO:n pedagogista työtä vuorovaikutuksen ja varhaiskasvatusryhmän sosiaalisten systeemien näkökulmasta. Tutkimus pohjautui VEO:jen kirjoittamille kuvauksille, joita ohjasi tehtävänantona saadut luonnehdinnat systeemiälyn (Saarinen & Hämäläinen, 2004) elementeistä ja niiden näyttäytymisestä varhaiskasvatusryhmän toiminnassa. Tunnistimme tutkimuksessamme neljä pedagogisen työn teemaa ja paikallistimme teemojen välille vastavuoroisia ja monitahoisia kytköksiä.

Ensimmäinen keskeinen löytömmä oli **havainnoinnin moniulotteisuus ja merkityksellisyys** VEO:n pedagogisen työn ytimessä. Havainnointi on VEO:n ja varhaiskasvatuksen ammattilaisten työn läpileikkaava prosessi, joka kehystää kirjoitetuissa kuvauksissa kaikkea sitä, mitä VEO:t tekevät lapsiryhmissä ja konsultoidessaan. VEO:t asemoivatkin havainnot arjen tilanteista lapsiryhmissä keskeiseksi lähtökohdaksi kaikelle sille pedagogiselle työlle, jota he lapsiryhmissä

toteuttivat. VEO:t liittävät kuvauksissaan sekä spontaanin että ennakkoon suunnitellun havainnoinnin paitsi erityisesti havaintojen tekoon keskittyneisiin hetkiin, myös lasten kanssa toteutuneisiin päivittäisiin tilanteisiin ja suunnitelmalliseen ohjattuun toimintaan sekä varhaiskasvatusryhmien henkilöstölle annettavaan konsultaatioon ja ohjaukseen. Havainnoinnille rakentuu myös merkitys yhteisenä resurssina VEO:n ja tiimien välisissä keskusteluissa, joissa nimenomaan yhteiset havainnot ja eri tahojen vaihtelevienkin havaintojen tekeminen korostuu yhteisen ymmärryksen ja muutoksen luomisen pohjana. Tämä monipuolinen kuva paitsi VEO:n myös laajemman yhteisön havainnoista lapsen tuen ja pedagogisten käytäntöjen kehittämisen pohjana laajentaa ja rikastaa käsitystä havainnoinnista. Näin siitäkin huolimatta, että Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ei erityisesti yhdistä havainnointia VEO:n palveluihin tai VEO:n antamaan tukeen (OPH, 2022, luku 5).

Havainnoinnin merkityksellisyyteen ja moniulotteisuuteen liittyen tutkimuksemme tulokset korostavat vahvasti havaintojen pedagogista hyödyntämistä. Tämä tarkoittaa sitä, että havainnoinnista seuraa toimintaa, havainnointia tapahtuu toiminnan aikana ja toiminta saa aikaan tarpeen havainnoida lisää. VEO:t kuvasivat hyvin monipuolisesti työnsä prosesseja, joissa havainnointia hyödynnettiin niin pedagogisen toiminnan toteuttamisessa kuin yhteisissä neuvonannoissa, konsultaatiossa ja toimintatapojen mallittamisessa. Havaintojen hyödyntäminen ei kuitenkaan automaattisesti seuraa onnistunutakaan havainnointia. Aiemmasta tutkimuksesta tiedetään, että lapsen tuen tarpeen tunnistaminen saatetaan tehdä hyvin yksityiskohtaisesti, mutta tuen systemaattinen suunnittelu ja erityisesti tuen vaikuttavuuden arviointi on usein vähäisempää (Heiskanen, 2019). Näissä prosesseissa juuri tehtyjen havaintojen systemaattinen hyödyntäminen olisi ratkaisevaa, kun lapsen ja pedagogiikan tilannetta koskevasta tiedosta muodostetaan yhteistä ymmärrystä ja suunnitelmaa eteenpäin. Tutkimuksemme tulokset avaavat havainnointia myös tästä näkökulmasta moniulotteisena, jatkuvana syklisenä prosessina sen sijaan, että havainnointi näyttäytyisi tuen suunnittelun alkupisteenä. Tämä on erityisen tärkeää nyt, kun varhaiskasvatuksen uudistuva lainsäädäntö on tuonut vastikään tuen vaikuttavuuden arvioinnin käsitteistön ja prosessit velvoittavaksi osaksi lapsen tuen suunnittelua (Varhaiskasvatuslaki 2018/548, 23 §).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (OPH, 2022) ohjaa varhaiskasvatushenkilöstöä hyödyntämään lasten leikin, vuorovaikutuksen ja motoristen taitojen havainnointia pedagogisen toiminnan suunnittelussa sekä listaa havainnoinnin yhtenä pedagogisen tuen muotona. Tuloksemme antavat kuitenkin viitteitä siihen, että VEO:jen näkemyksen mukaan varhaiskasvatuksen ammattilaisten työssä erityisesti keskittynyt havainnointi on vaarassa jäädä muiden työtehtävien vuoksi vähäiseksi. Tämä voidaan liittää yhtäältä

riittämättömyyteen työn resursseissa, kuten henkilöstön osaamisessa ja varhaiskasvatuksen arkea leimaavassa kiireessä, mutta toisaalta myös havainnoinnille annettuun painoarvoon ja sen koettuun merkitykseen. Systemaattisen havainnoinnin tuominen osaksi varhaiskasvatuksen ammattilaisten työtä vaatii suunnitelmallista otetta työn ja lapsiryhmien toimintatapojen kehittämisessä. Omaan työtapaansa liittyen VEO:t kuvasivat kiirettä ja liian vähäistä aikaa lapsiryhmissä myös keskeiseksi havainnointia haastavaksi tekijäksi. Läsnaolo ryhmissä rakentui näin vahvasti havainnoinnin ja koko VEO:n työssä onnistumisen edellytykseksi.

Tutkimuksemme toisena keskeisenä tuloksena on **VEO:n antaman konsultaation asemoituminen osaksi sosiaalisten systeemien kokonaisuutta**. VEO:n työn konsultatiivinen luonne saa VEO:n toimimaan useissa samanaikaisissa sosiaalisissa systeemeissä lukuisissa vaihtuvissa varhaiskasvatusryhmissä ja -yksiköissä. Varhaiskasvatuksen sosiaaliset systeemit näyttäytyvät VEO:n työssä limittäisinä ja yhteen kietoutuneina. Pedagoginen toiminta vuorovaikutuksessa lasten systeemien kanssa ja niitä huomioiden, sekä yhteistyö, ohjaus ja konsultaatio aikuisten systeemeissä ovat osa systeemien verkostoa, joka on aineistosta selvästi tunnistettavissa. Konsultatiivinen työ toteutuu tässä kokonaisuudessa. Tutkimuksemme havainnollistaa uudenlaisesta, systeemisestä näkökulmasta sitä ihmissuhteiden ja verkostojen kokonaisuutta, jossa VEO pedagogista työtään ja lakisääteistä tehtäväänsä toteuttaa. Samalla jokainen VEO näyttää jäsentävän työtään omasta yksilöllisestä lähtökohdastaan käsin ja todellisuudessa tapoja toteuttaa VEO:n pedagogista työtä osana varhaiskasvatuksen sosiaalisia systeemejä onkin lukuisia.

Työnkuvien vaihtelevuuden rinnalla suomalaisessa varhaiskasvatuksessa VEO:n palveluiden lakisääteisyys ja niiden kuvaaminen ennen kaikkea lapsen oikeutena haastaa myös konsultaatiota. Konsultaatiolle on toki olemassa yleisiä määritelmiä (esim. Peitso & Närhi, 2015), joissa se nähdään yleensä ryhmän henkilöstön tarpeista nousevana, vapaaehtoisena prosessina, jossa etsitään ratkaisuja johonkin työhön liittyvään haasteeseen. Tätä ideaalia VEO:t tuovat esiin myös tutkimuksessamme luoden vahvasti yhteistä ymmärrystä lapsiryhmien tiimien kanssa ja rakentaen vahvaa tukea osaksi lapsen arjen ympäristöjä. Suomalaisessa viitekehyksessä, jossa nimenomaan *lapsella* on lakisääteinen oikeus VEO:n palveluihin, konsultaatiolle ei rakennu kuitenkaan merkitystä ensisijaisesti ryhmän työntekijöille tarjottava palveluna, vaan ennen kaikkea lapsen oikeutena. Pohdittavaksi ja tulevien tutkimusten selvitettäväksi jääkin, missä määrin lapsen oikeus erityisopetukseen toteutuu ja miten varhaiskasvatuksen henkilöstö ottaa VEO:n antaman konsultaation vastaan (ks. myös Ranta ym., 2023). Yhteisten havaintojen jakaminen ja molemmin puolinen sitoutuminen konsultaatioyhteistyöhön onkin merkityksellistä yhteisen ymmärryksen etsimisen ja yhteissuunnittelun perustana.

Kolmas keskeinen tuloksemme on **opetuksen ja erityisopetuksen rooli osana VEO:n pedagogista toimintaa** kaikissa varhaiskasvatuksen sosiaalisissa systeemeissä. Ammatillaisen havaintoon perustuva, päivittäisissä vuorovaikutustilanteissa tapahtuva ohjaus ja lapsen osallisuuden mahdollistaminen ja kannattelu on systeemiälykstä, omaan asiantuntijuuteen perustuvaa tarkoituksenmukaista toimimista, intuitiivista hetkeen tarttumista ja sitoutumista (Törmänen ym., 2016; ks. myös Rogoff, 2008). Tässä pedagogisen toiminnan ytimessä jokaisella lapsen kanssa toimivalla varhaiskasvatuksen ammattilaiselle on keskeinen tehtävänsä. Tuloksissamme korostuu kuitenkin VEO:n palveluiden toteuttamisessa lapsiryhmän toimintatapoihin vaikuttaminen esimerkiksi havaintoihin ja mallittamiseen pohjautuvana neuvonantona ja lapsiryhmien arjesta kertyvä havaintotieto. Erityisopetuksesta tai opettamisesta tutkimuksemme osallistajat eivät juuri kirjoittaneet. Erityisopetusta ei toki ole määriteltykään varhaiskasvatuksen säädösperustassa eikä kaikkea VEO:n toteuttamaa pedagogista toimintaa ole tarkoituksenmukaista nimittää **erityisopetuks**eksi. Samaan tapaan yhteisopetuksesta puhuminen voi pitää sisällään käsitteellisiä haasteita. Mikäli yhteisopetus määritellään nimenomaan kahden opettajan yhteisesti suunnittelemaksi, arvioimaksi ja toteuttamaksi opetuksiksi (esim. Kokko ym., 2021), ei kaikki VEO:n toiminta yhteistyössä varhaiskasvatuksen eri ammattiryhmien kanssa tätä määritelmää täytä. Parhaimmillaan suunniteltu pienryhmätoiminta tai yhteisopetus VEO:n ja varhaiskasvatuksen opettajan yhteistyönä mahdollistaisivat kuitenkin sekä tilanteen herkän aistimisen ja hetkessä tapahtuvat ratkaisut että reflektioon ja yhteispohdintaan perustuvien, yhdessä sovittujen toimintatapojen kehittämisen. Erityisopetuksen, opettamisen ja yhteisopettajuuden rooli osana VEO:n konsultatiivista tukea on kuitenkin asia, joiden merkitystä lapsen oppimisille tulisi tutkia tulevaisuudessa tarkemmin.

Tutkimuksen arviointia ja tulevaisuuden suuntia

Tässä artikkelissa on tarkasteltu VEO:n työtä aineistonkeruun tehtävänannon suuntaisesti varhaiskasvatusryhmässä tapahtuvan vuorovaikutuksen ja vuorovaikutustilanteiden näkökulmasta. Tutkimushankkeemme pohjasi lähtökohdiltaan systeemiälyn teoreettiseen jäsennykseen, jonka pohjalta kysely laadittiin. Sosiaaliset systeemit nousivat kuitenkin aineistossa niin merkittäväksi teemaksi, että tämä artikkeli rajattiin aineistolähtöisesti näihin systeemeihin, joissa toimiminen luo raamit systeemiälykkäälle sensitiivisyydelle (Syrjämäki, 2019). Teoreettinen lähtökohta on kuitenkin voinut ohjata vastaajia tarkastelemaan työtään tietyistä näkökulmista, jolloin osa VEO:n työstä on voinut rajautua tutkimuksen ulkopuolelle – esimerkiksi hallinnollinen työ sekä varhaiserityiskasvatuksen ja lapsen tuen kehittäminen (Staffans & Ström, 2022; Suhonen ym., 2020). Myös monialaista yhteistyötä ja yhteistyötä vanhempien kanssa on aineistossa kuvattu melko vähän, vaikka ne ovatkin usein

merkittäviä osia lapsen tukea ja VEO:n työtehtäviä (ks. esim. Äikäs ym., 2022). Kutsuimme VEO:ja osallistumaan tutkimukseen ja pohtimaan omaa työtään systeemiälyn ulottuvuuksien näkökulmasta. Tämä on todennäköisesti kannustanut erityisesti sellaisia VEO:ja osallistumaan tutkimukseen, jotka kokevat oman työnsä reflektoinnin ja kehittämisen itselleen luontaisena. Samoin osallistujiksi on todennäköisesti valikoitunut sellaisia VEO:ja, jotka ovat alalle motivoituneita ja sensitiivisyyttä korostavia.

Tutkimuksemme aineisto on kerätty syksyllä 2021. Tämä ajankohta oli varhaiskasvatuksen kentällä jännitteinen, sillä kauan odotettu varhaiskasvatuslain (2018/540) uudistus oli tulossa ja sen sisältö tiedossa. Vaikka tässä uudistuksessa varhaiskasvatuslakiin säädettiin lapsen tukea koskevat pykälät ja tuen prosessit, ei VEO:n palveluiden osalta ollut odotettavissa erityisiä uudistuksia tai tarkempia säädöksiä (HE 148/2021 vp). Aineiston keruu ajoittuu myös COVID-19 pandemian ensimmäisten aaltojen jälkeiseen aikaan, joten VEO:jen lähihistoria on pitänyt sisällään esimerkiksi etänä tapahtuvaa konsultatiivista työtä lapsiryhmien kanssa ja työn laajaa uudelleenorganisointia kaiken muun pandemian aiheuttaman muutoksen lisäksi (esim. Kuutti ym., 2021). Tämä aineistossakin esiin tuotu monella tavalla poikkeuksellinen aineistonkeruuajankohta on voinut vaikuttaa laajemminkin VEO:jen kokemuksiin ja kirjauksiin ja se tulee ottaa huomioon tuloksia arvioitaessa. Systeminen ajattelu, korostaa toimintaa ja ilmiöitä osana laajempaa viitekehystä (ks. esim. Bronfenbrenner & Morris, 2006) jolloin myös ajankohtaiset ilmiöt ja keskustelu ovat vaikuttamassa siihen, millaisesta näkökulmasta työtä kuvataan.

Tutkimukseen liittyy tiettyjä rajoituksia. Tutkimukseen osallistui 14 VEO:a, eivätkä heidän kokemuksensa luonnollisestikaan kata kaikkien VEO:jen kokemusta ja näkökulmaa. Vastaukset olivat kuitenkin merkittävän samanlaisia sen suhteen, millaisena ne VEO:n työtä kuvasivat. Tätä voidaan pitää osoituksena aineiston riittävydestä. Analyysissä hyödynsimme systemaattisesti kahden tutkijan yhteistyötä, mikä vahvisti tulosten tulkintaa. Molemmat tutkijat ovat itsekin taustaltaan VEO:ja, joten meillä oli ymmärrystä tutkittavien kokemuksista ja heidän kuvaamistaan asioista, käyttämästään kielestä ja siitä työn arjen todellisuudesta, jota VEO:t kuvasivat. Analyysissä teoreettinen tieto systeemisestä vuorovaikutuksesta on ohjannut aineiston hankintaa ja sen analysointia. Teemojen kehittäminen on osa tulkintaa ja analyysi on rakentunut vuoropuhelussa teorian kanssa (Braun & Clarke, 2006). VEO:jen työn tutkiminen valtakunnallisilla aineistoilla tätä tutkimusta kattavammin on kuitenkin tulevaisuudessa erittäin tärkeää.

Tämä tutkimus havainnollistaa VEO:n työtä moniulotteisena kokonaisuutena. VEO:jen työn kehittämisen näkökulmasta on keskeistä huomata, ettei VEO:n toiminta ja läsnäolo

itsessään saa aikaan hyötyjä lapselle, vaan lapsen oikeutta vaikuttavaan tukeen tulee tarkastella myös osana VEO:n työn vaikuttavuuden arviointia. Tämän tutkimuksen osallistujat kuvaavat havainnollisesti reunaehtoja, jotka ovat edellytyksenä VEO:n työn onnistuneelle toteutumiselle. Havainnoinnin, pedagogisen toiminnan ja ajatusten jakamisen syklinen prosessi edellyttää onnistuakseen mahdollisuutta olla läsnä lapsiryhmien arjessa osana niiden sosiaalisia systeemejä. VEO:t ovat jo aiemmin kritisoineet nykyistä, vahvasti konsultatiivista työnkuvaansa nimenomaan siksi, että he toivoisivat enemmän aikaa lapsiryhmissä ja lasten parissa (Heiskanen ym., 2021). VEO tarvitsee aikaa liittyäkseen osaksi sosiaalisia systeemejä, tehdäkseen havaintoja sekä jakaakseen ja hyödyntääkseen niitä yhdessä lapsiryhmän henkilökunnan kanssa. Vaikka VEO:t työskentelevät erilaisissa tehtävissä, näyttää tämä työn peruslogiikka olevan tutkimuksemme mukaan hyvinkin samanlainen työnkuvasta riippumatta. VEO:n työn toteutumisen reunaehdot muodostuvat tästä näkökulmasta erityisasiantuntemuksesta, lapsiryhmätyöskentelyn reunaehdoista, kuten käytettävissä olevasta ajasta ja yhteisöjen asiantuntemuksesta, sekä systeemiälykkäästä toiminnasta osana varhaiskasvatuksen moninaisia sosiaalisia systeemejä.

Tämän tutkimuksen lähtökohtana on ollut tarkastella VEO:n työtä erityisesti systeemiälyn osa-alueiden kautta. Jatkossa VEO:jen työhön liittyvässä tutkimuksessa olisi tärkeää keskittyä työn sosiaalisissa systeemeissä tapahtuvaan vuorovaikutukseen. Konsultaatiovuorovaikutuksen tutkimus avaisi tarkentavia näkökulmia nyt esitettyjen VEO:n työn ulottuvuuksien tarkasteluun. Samoin olisi tärkeää tutkia, miten VEO:t toimivat yhteistyössä laajemmin, erilaisten sosiaalisten systeemien osana. Tässä tutkimuksessa esimerkiksi vanhemmat jäivät VEO:jen kirjoituksissa suhteellisen pieneen rooliin, vaikka yhteistyö heidän kanssaan on keskeinen osa VEO:n työtä ja vaikuttavaa lapsen tukea. Myös tapaustutkimukset VEO:n työstä avaisivat työn tekemisen tapaa ja prosesseja uudesta näkökulmasta. Keskeisenä kysymyksenä tulevaisuudessa tulee paneutua myös VEO:n palveluiden vaikuttavuuteen ja sen arviointiin, jotta VEO:n työtä ja palveluita voidaan kehittää lasten tarpeisiin vastaaviksi.

Kiitokset

Haluamme kiittää lämpimästi kaikkia tutkimukseen osallistuneita VEO:ja heidän ajastaan ja osaamisen jakamisesta tutkimuksemme mahdollistamiseksi.

Lähteet

- Ainsworth, M.D.S., Blehar, M.C., Waters, E. & Wall, S. (1982). Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 23(1), 85–87. <https://doi.org/10.1097/DBP.0000000000000286>
- Alvesson, M. (2002). *Understanding organizational culture*. Sage Publications.
- von Bertalanffy, L. (1968). *General systems theory: foundations, development, applications*. Brazille
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A., (2006). The Bioecological Model of Human Development. Teoksessa W. Damon & R. M. Lerner (Toim.), *Handbook of Child Psychology, Vol.1: Theoretical models of human development* (6th ed.) (s. 793–828). Wiley.
- Cunliffe, A.L. (2008). Orientations to social constructionism: Relationally responsive social constructionism and its implications for knowledge and learning. *Management learning*, 39(2), 123–139. <https://doi.org/10.1177/135050607607087578>
- Engdahl, I.M. (2021). Toddlers as social actors in early education. *Psicología, conocimiento y sociedad*, 11(1), 68–84. <https://10.26864/PCS.v11.n1.5>
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education, (2017). *Inclusive Early Childhood Education: New Insights and Tools –Final Summary Report*. (M. Kyriazopoulou, P. Bartolo, E. Björck-Åkesson, C. Giné and F. Bellour, eds.)
<https://www.european-agency.org/sites/default/files/IECE-Summary-ENelectronic.pdf>
- Gärdeskog, P., & Lindqvist, G. (2020). Working from a distance? A study of Special Educational Needs Coordinators in Swedish preschools. *Nordic Studies in Education*, 40(1), 55–78. <https://doi.org/10.23865/nse.v40.2128>
- Hallituksen esitys varhaiskasvatuslain muuttamisesta (HE 148/2021 vp). Eduskunta Riksdagen. https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/HallituksenEsitys/Sivut/HE_148+2021.asp
- Heiskanen, N., Neitola, M., Syrjämäki, M., Viljamaa, E., Nevala, P., Siipola, M., & Viitala, R. (2021). *Kehityksen ja oppimisen tuki sekä inklusiivisuus varhaiskasvatuksessa. Selvitys nykytilasta kunnallisissa ja yksityisissä varhaiskasvatuspalveluissa sekä esitys kehityksen ja oppimisen tuen malliksi* (Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021:13). Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Heiskanen, N. (2019). *Children's needs for support and support measures in pedagogical documents of early childhood education and care*. [Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto]. JYU Dissertations, 139.
- Hrdy, S.B. (2009). *Mothers and others. The evolutionary origins of mutual understanding*. Harvard University Press.
- Hämäläinen, R.P., Kumpulainen, K.-R., Harviainen, J., & Saarinen, E. (2022). Design Gaming for Learning Systems Intelligence in Socio-Emotional Systems. *Systems Research and Behavioral Science*, 39(1), 163–167. <https://doi.org/10.1002/sres.2750>
- Syrjämäki & Heiskanen.
Journal of Early Childhood Education Research 12(3) 2023, 181–213. <https://journal.fi/jecer>

- Hämäläinen, R.P., Jones, R., & Saarinen, E. (2014). *Being better, better – living with systems intelligence*. Aalto University Publications.
- Hämäläinen, R.P., & Saarinen, E. (2013). Systeemiäly. Teoksessa B. Walström & M. Ollus (Toim.) *Systeemiteoria ennen ja nyt – systeemit muuttuvassa maailmassa* (s. 65–72). Aalto-yliopisto.
- Johansson, E., & Puroila, A-M. (2021). Research perspectives on the politics of belonging in early years education. Editorial. Special Issue: Politics of belonging: Processes of Participation, Inclusion and Social Justice in Early Years Educational Settings. *International Journal of Early Childhood*, 53(1), 1–8 <https://doi.org/10.1007/s13158-021-00288-6>
- Kangas, J., & Niinistö, H. (2022). Etäpedagogiikan jäsenyyksiä suomalaisessa varhaiskasvatuksessa COVID-19 pandemian alkaessa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 11(2), 1–24.
- Karlsudd, P. (2021). Promoting diversity and belonging: Preschool staff's perspective on inclusive factors in the Swedish preschool. *Education Sciences*, 11(104) <https://doi.org/10.3390/educsci11030104>
- Keeney, K.P., & Jung, Y. (2023). Hidden in plain sight: Systems intelligence in arts leadership. *The Journal of Arts Management, Law, and Society*, 53(1), 1–18 <https://doi.org/10.1080/10632921.2022.2080138>
- Kenny, D.C., Bakhanova, E., Hämäläinen, R.P., & Voinov, A. (2022). Participatory modelling and systems intelligence: A systems-based and transdisciplinary partnership. *Socio-economic Planning Sciences*, 83, 101310. <https://doi.org/10.1080/10632921.2022.2080138>
- Kokko, M., Takala, M., & Pihlaja, P. (2021). Finnish teachers' views on co-teaching. *British Journal of Special Education*, 48(1), 112–132. <https://doi.org/10.1016/j.seps.2022.101310>
- Koivula, M., Salminen, J., Rautamies, E., & Rutanen, N. (2022). The quality of an expert teacher's a student teacher's pedagogical interactions in early childhood education and care examined through the CLASS lens. *Journal of Early Childhood Education Research*, 11(1), 123–150. <https://journal.fi/jecer/article/view/114010/67207>
- Koivunen, P.L., & Lehtinen, T. (2015). *Kasvu kiikarissa. Havainnoinnin käsikirja varhaiskasvattajille*. PS-kustannus.
- Kultti, A. (2015). Adding learning resources: A study of two toddlers' modes and trajectories of participation in early childhood education. *International Journal of Early Years Education*, 23(2), 209–221. <https://doi.org/10.1080/09669760.2015.1018147>
- Kumpulainen, K.-R., Sajaniemi, N., Suhonen, E., & Pitkäniemi, H. (2023). Occupational well-being and teamwork in Finnish early childhood education. *Journal of Early Childhood Education Research*, 12(2), 71–97. <https://journal.fi/jecer/article/view/119784>
- Kuutti, T., Kahila, S., & Sajaniemi, N. (2021). Pedagogiikkaa poikkeusaikana - päiväkotien varhaiskasvatushenkilöstönkokemuksia pedagogiikan toteuttamisesta COVID-19-pandemian aikana. *Journal of Early Childhood Education Research*, 10(3), 217–239.
- Neitola, M. (2022). Varhaiskasvatukseen erityisopettajan palvelut. Teoksessa N. Heiskanen & M. Syrjämäki (Toim.), *Pienet tuetut askeleet. Varhaiskasvatuksen uudistuva tuki ja kehittyvät käytänteet* (s. 114–132). PS-kustannus.

Syrjämäki & Heiskanen.

Journal of Early Childhood Education Research 12(3) 2023, 181–213. <https://journal.fi/jecer>

- Nislin, M. (2016). *Nerve-wracking or rewarding?: A multidisciplinary approach to investigating work-related well-being, stress regulation and quality of pedagogical work among early childhood professionals* [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Kasvatustieteellinen tiedekunta, Tutkimusraportti 386.
- Opetushallitus [OPH]. (2022). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet* (Määräykset ja ohjeet 2022: 2a). Opetushallitus.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2022_1.pdf
- Pakarinen, E., Lerkkanen, M-K., & Poikkeus, A-M. (2012). Ohjausvuorovaikutuksen laadun yhteys lasten taitojen ja motivaation kehitykseen alkuopetuksessa. *NMI-Bulletin. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*, 2012, 22(2).
<https://bulletin.nmi.fi/2012/04/25/ohjausvuorovaikutuksen-laadun-yhteys-lasten-taitojen-ja-motivaation-kehitykseen-esiopetuksessa/>
- Peitso, S., & Närhi, V. (2015). *KUMMI 13. Arviointi-, opetus- ja kuntoutusmateriaaleja. Konsultaatiomalli päiväkoteihin - jäsentynyttä tukea levottomille lapsille*. Niilo Mäki Instituutti.
- Pianta, R. C., & Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity. *Educational Researcher*, 38(2), 109–119. <https://doi.org/10.3102/0013189X09332374>
- Ranta, S., Harju-Luukkainen, H., Kahila, S., & Korkeaniemi, E. (2022). "At worst it leads to madness." A phenomenographic approach on how early childhood professionals experience emotions in teamwork. *Nordisk Barnehageforskning*, 19(3).
<https://doi.org/10.23865/nbf.v19.313>
- Ranta, S., & Uusiautti, S. (2022). Functional teamwork as the foundation of positive outcomes and flourishing in early childhood education and care settings. Teoksessa S. Hyvärinen, T. Äärelä & S. Uusiautti (Toim.), *Positive education and work: less struggling, more flourishing* (s. 195–219). Cambridge Scholars.
- Repo, L., Hjelt, H., Paananen, M., Eskelinen, M., Mattila, V., Lerkkanen, M-K., Gammelgård, L., Ulvinen, J., Marjanen, J., & Kivistö, A. (2019). *Varhaiskasvatuksen laatu arjessa: Varhaiskasvatussuunnitelmien toteutuminen päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa* (Julkaisut 15:2019). Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
<https://karvi.fi/publication/varhaiskasvatuksen-laatu-arjessa-varhaiskasvatussuunnitelmien-toteutuminen-paivakodeissa-ja-perhepaivahoidossa>
- Rogoff, B. (2008). Observing sociocultural activity in three planes: Participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship. Teoksessa K.Hall, P.Murphy & J. Soler (Toim.), *Context for learning: Sociocultural dynamics in children's development* (s. 239–253). Oxford University Press.
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of the intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
<https://doi.org/10.1037/110003-066X.55.1.68>
- Saarinen E., & Hämäläinen, R. (2004). Systems intelligence: Connecting engineering thinking with human sensitivity. Teoksessa E. Saarinen & R. Hämäläinen (Toim.), *Systems*

Syrjämäki & Heiskanen.

Journal of Early Childhood Education Research 12(3) 2023, 181–213. <https://journal.fi/jecer>

- intelligence. Discovering a hidden competence in human action and organizational life* (s. 9–37). Helsinki University of Technology.
- Saarinen, E., & Hämäläinen, R.P. (2010). The originality of systems intelligence. Teoksessa R. P. Hämäläinen & E. Saarinen (Toim.) *Essays on Systems Intelligence*, (s. 9–26). Aalto University.
- Sajaniemi, N., Suhonen, E., Kontu, E., Rantanen, P., Lindholm, H., & Hirvonen, A. (2011). Children's cortisol patterns and the quality of early learning environment. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(1), 45–62.
<https://doi.org/10.1080/1350293X.2011.548938>
- Sasaki, Y. (2017). A note on systems intelligence in knowledge management. *The Learning Organization*, 24(4), 236–244. <https://doi.org/10.1108/TLO-09-2016-0062>
- Schaffer, H. (2006). *Key Concepts in Developmental psychology*. SAGE Publications.
- Salminen, J., Pakarinen, E., Poikkeus, A.-M., Laakso, M.-L., & Lerkkanen, M.-K. (2022). Teacher-child interactions as a context for developing social competence in toddler classrooms. *Journal of Early Childhood Education Research*, 11(1), 36–67.
<https://journal.fi/jecer/article/view/114006>
- Senge, P.M. (1990). *The fifth discipline. The art & practice of the learning organization*. Century Business.
- Suhonen, E., Alijoki, A., Saha, M., Syrjämäki, M., Kesäläinen, J., & Sajaniemi, N. (2020). *Varhaiskasvatuksen erityisopettaja päiväkotiryhmissä: Erityistä tukea tarvitsevien lasten kehityksen ja oppimisen tukeminen inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa*. Helsingin kaupunki.
https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/314648/VEO_malli_yliopiston_hanke_raportti.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Syrjämäki, M. (2015). Osallisuuspuhetta integroidussa erityisryhmässä. *Journal of Early Childhood Education Research*, 4(1), 22–41.
<https://journal.fi/jecer/article/view/114040>
- Syrjämäki, M. (2019). *Leikkien, havainnoiden, kannatellen. Vertaisvuorovaikutusta vahvistavaa pedagogiikkaa varhaiseryityiskasvatuksen toimintaympäristössä* [Väitöskirja. Helsingin yliopisto]. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia, numero 59.
- Syrjämäki, M., Pihlaja, P., & Sajaniemi, N.K. (2019). Enhancing peer interaction in early childhood special education: Chains of children's initiatives, adults' responses and their consequences in play. *Early Childhood Education Journal*, 47(5), 559–570.
<https://doi.org/10.1007/s10643-019-00952-6>
- Syrjämäki, M., Pihlaja, P., & Sajaniemi, N.K. (2018). Enhancing peer interaction during guided play in Finnish integrated special groups. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(3), 418–431. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1463908>
- Staffans, E., & Ström, K. (2022). Mission impossible? Finnish itinerant early childhood special education teachers' views of their work and working conditions. *Journal of Early Childhood Education Research*, 11(3), 11–21.
<https://journal.fi/jecer/article/view/120395>

Syrjämäki & Heiskanen.

Journal of Early Childhood Education Research 12(3) 2023, 181–213. <https://journal.fi/jecer>

- Teräs, M., & Toiviainen, H. (2014). Kehittävä teema-analyysi kasvatustieteen tutkimusmenetelmänä. *Aikuiskasvatus*, 34(2), 84–95. <https://doi.org/10.33336/aik.94084>
- Törmänen, J. (2021). Systems intelligence – Measurement and modelling [Väitöskirja. Aalto University]. Aalto university publication series. Doctoral Dissertations 105/2021.
- Törmänen, J., Hämäläinen, R.P., & Saarinen, E. (2021). Systeemiäly – organisaation kehittäminen ruhonjuuritasolta ja ihmisistä käsin. *Työntuuli*, 2/2021. tyontuuli_022021_a4_20211203_.pdf (henry.fi)
- Törmänen, J., Hämäläinen, J.P., & Saarinen, E. (2016). Systems intelligence inventory. *The learning organization*, 23(4), 218–231. <https://doi.org/10.1108/TLO-01-2016-0006>
- Varhaiskasvatuslaki. (2018/540). <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180540>
- Watts, R., & Pattnaik, J. (2023). Perspectives of parents and teachers on the impact of the COVID-19 pandemic on children’s socio-emotional well-being. *Early Childhood Education Journal*, 51, 1541–1552. <https://doi.org/10.1007/s10643-022-01405-3>
- Zigon, J., & Throop, J. (2021). “Phenomenology”. Teoksessa F. Stein (Toim.), *The Cambridge Encyclopedia of Anthropology. Facsimile of the first edition in The Cambridge Encyclopedia of Anthropology*. Online: <http://doi.org/10.29164/21phenomenology>
- Äikäs, A., & Pesonen, H. (2022). Vaativa erityinen tuki perusopetuksessa: Käsitteen tarkastelua design-tutkimuksen avulla. *NMI-Bulletin. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti* 32(2), 67–86.
- Äikäs, A., Syrjämäki, M., & Pesonen, H. (2022). Lapsen tukeen liittyvä yhteistyö ja vaativa monialainen tuki. Teoksessa N. Heiskanen & M. Syrjämäki (Toim.), *Pienet tuetut askeleet. Varhaiskasvatuksen uudistuva tuki ja kehittyvät käytänteet* (s. 174–191). PS-kustannus.

LIITE 1 Tutkimuskutsu

TULE MUKAAN TUTKIMUKSEEN!

Osallistuitko Noora Heiskasen ja Marja Syrjämäen toteuttamaan verkkokoulutukseen syksyllä 2020? Oletko tutustunut systeemiälykkääseen sensitiivisyyteen muussa yhteydessä? Tule mukaan tutkimukseemme!

Haluamme selvittää, miten Marjan väitöskirjatutkimuksessa ja koulutuksissa esitelty käsite *systeemiälykäs sensitiivisyys* näyttäytyy VEON työssä.



SENSITIIVINEN PEDAGOGIIKKA + SYSTEEMIÄLY = SYSTEEMIÄLYKÄS SENSITIIVISYYS

Systeemiälykkäällä sensitiivisyydellä tarkoitetaan moniulotteista ja joustavaa tapaa ohjata ja vahvistaa lasten välisiä sosiaalisia suhteita sekä vuorovaikutussuhteiden herkkää havainnointia. Systeemiälykäs sensitiivisyys on moniulotteista pedagogiikkaa. Se on kykyä liikkua joustavasti erilaisten pedagogisten ohjaustapojen (mm. havainnointi, leikkäminen, ohjaus ja kontrollointi, kommunikoinnin tuki ja aloitteisiin reagointi) välillä sekä kykyä hahmottaa itsensä osana systeemiä ja tiedostaa oman toiminnan merkitys vuorovaikutussysteemien näkökulmasta.

Tutkimukseen osallistuminen antaa mahdollisuuden reflektoida työtä ja pohtia,

- miten "systeemiälykäs sensitiivisyys" näkyy **omassa työssä** (ryhmä, tiimi, konsultoiva työ)
- näyttävätkö "systeemiälykkään sensitiivisyyden" elementit **koko tiimin** toiminnassa
- miten systeemiälykästä **sensitiivisyyttä voi kannatella** tiimin kanssa ja/tai konsultoidessa

Pyydämme sinua osallistumaan tutkimukseen vastaamalla verkkolomakkeella oleviin kysymyksiin, joiden kautta kuvaat kokemuksiasi systeemiälykkästä ja sensitiivisestä toiminnasta sekä esimerkkien että niiden herättämän pohdinnan kautta. On tärkeää myös kirjoittaa siitä, mikä haastaa systeemiälykkään sensitiivisyyden toteutumista.

Kysely sekä lisätietoja tutkimuksesta ja henkilötietojen käsittelystä:

<https://link.webpolsurveys.com/S/B4D40E8D3117463E>

Lisätietoja hankkeen tutkijoilta

Marja Syrjämäki (marja.syrjamaki@uef.fi, p. 050 433 8391)

Noora Heiskanen (noora.heiskanen@uef.fi, p. 050 413 0458)



Vastaathan kyselyyn 30.9.2021 mennessä!

Syrjämäki & Heiskanen.

Journal of Early Childhood Education Research 12(3) 2023, 181–213. <https://journal.fi/jecer>

LIITE 2 KYSELYLOMAKE - saate ja (osa)tutkimuksessa käytetyt kysymykset

Hyvä vastaaja, olet osallistunut vuosina 2020–2021 koulutukseen, jossa esiteltiin käsite systeemiälykäs sensitiivisyys. Koulutuksen on toteuttanut Marja Syrjämäki. Käsite perustuu Esa Saarisen ja Raimo J. Hämäläisen kiteyttämään, minitieteiseen systeemiälyn käsitteeseen.

Systeemiälykkäällä sensitiivisyydellä tarkoitetaan moniulotteista ja joustavaa tapaa ohjata ja vahvistaa lasten välisiä sosiaalisia suhteita sekä vuorovaikutussuhteiden herkkää havainnointia. Se on kykyä liikkua joustavasti erilaisten pedagogisten ohjaustapojen (esim. havainnointi, leikkiminen, ohjaus ja kontrollointi, kommunikoinnin tuki ja aloitteisiin reagointi) välillä sekä kykyä hahmottaa itsensä osana systeemiä ja tiedostaa oman toimintansa merkitys vuorovaikutussysteemien näkökulmasta.

Kyselyssä pyydämme sinua pohtimaan systeemiälykkään sensitiivisyyden ilmenemistä varhaiskasvatuksen arjessa ja omassa työssäsi. Voit vastata omien käsitystesi ja kokemustesi pohjalta. Jokainen vastaus on arvokas ja tärkeä. Kyselyyn vastaaminen vie sinulta noin kolmekymmentä minuuttia riippuen siitä, miten syvällisesti vastauksia pohdit.

Kysymys 1

Toimintaa, jossa varhaiskasvatuksen ammattilainen havainnoi aktiivisesti ympärillään olevia sosiaalisia yhteyksiä sekä erilaisia lasten ja aikuisten välisiä suhteita ja vuorovaikutustilanteita, voidaan nimittää **systemiseksi hahmottamiseksi**. Miten itse havainnoit sosiaalisia suhteita ja yhteyksiä sekä erilaisia suhteita työssäsi? Kerro esimerkki tai esimerkkejä arjen tilanteesta, jossa olet huomannut tällaista hahmottamista joko omassa tai toisten/toisen varhaiskasvatuksen ammattilaisen toiminnassa. Mikä merkitys sillä on ollut vuorovaikutuksen toteutumisessa ja kehittämisessä?

Kysymys 2

Kun varhaiskasvatuksen ammattilainen uuttaa toimintaansa tai toimintatapaansa onnistuneesti ja pitkäjänteisesti tekemiensä havaintojen ja oman toiminnan reflektoinnin pohjalta, hän toteuttaa **systemistä ajattelua**. Mieti ja kuvaa tilannetta tai tilanteita, jossa sinä tai joku muu ammattilainen tai tiimi muutti onnistuneesti toimintaansa tällä tavalla. Mitä muutoksesta seurasi?

Kysymys 3

Positiivisella ja luovalla asenteella toimiminen (ehkäpä haastavassakin) tilanteessa sekä pyrkimys kehittää uusi, toimivia ratkaisuja heijastelee henkilön **systemistä asennetta**. Muistele ja kerro tilanteesta, jossa toimit itse tai joku muu toimi tällä tavalla positiivisesti ja rakentavasti. Miten tilanne vuorovaikutuksen näkökulmasta eteni?

Kysymys 4

Sitoutuminen myönteiseen vuorovaikutukseen sekä oikea-aikaisten, tilanteeseen sopivien ratkaisujen tekeminen ja toimintatapojen toteuttaminen kuvaa **systemistä toimintaa**, joka saa aikaan onnistuneita vuorovaikutustilanteita. Mieti ja kuvaa tilanteita, joissa sitoutuminen ja tilanteeseen sopiva toiminta edesauttoi onnistuneen vuorovaikutustilanteen syntymistä. Mihin kuvaamasi toiminta johti?

Syrjämäki & Heiskanen.

Journal of Early Childhood Education Research 12(3) 2023, 181–213. <https://journal.fi/jecer>