

SIRU MYLLYKOSKI-LAINE – MARI MURTONEN – LIISA POSTAREFF

Korkeakoulupedagogiikan kehittäjien käsityksiä yhteisöllisyydestä pedagogisen kehittymisen kontekstissa

Myllykoski-Laine, Siru – Murtonen, Mari – Postareff, Liisa. 2024. KORKEAKOULU-PEDAGOGIIKAN KEHITTÄJIEN KÄSITYKSIÄ YHTEISÖLLISYYDESTÄ PEDAGOGISEN KEHITTÄMISEN KONTEKSTISSA. *Kasvatus* 55 (2), 200–214.

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan pedagogiikan kehittäjien käsityksiä yhteisöllisyydestä ja sen merkityksestä pedagogisen kehittymisen kontekstissa korkeakoulutuksessa. Yhteisöllisyydellä on merkityksellinen rooli työyhteisöjen kehittymisen mahdollistajana, mutta korkeakoulutuksessa sitä on tutkittu vasta vähän. Tutkimuksessa hyödynnettiin fenomenografista lähestymistapaa pedagogiikan kehittäjien käsitysten ja käsitysten variaatioiden tunnistamisessa. Aineisto kerättiin avokysymyksiä sisältäneellä kyselyllä sekä työpajakeskusteluilla. Tulosten mukaan yhteisöllisyyttä käsitteellistettiin kolmen näkökulman kautta: yhteisöllisyyden ilmeneminen vuorovaikutteisena kokemuksena, yhteisöllisyys yksilöllisinä sekä yhteisöllisinä edellytyksinä ja yhteisöllisyys pedagogisen kehittymisen mahdollistajana. Yhteisöllisyyden käsitykset jäsentyivät yksilöllisten ja yhteisöllisten tekijöiden vuorovaikutuksena, johon kytkeytyivät niin yksilön toimijuus ja sosiaalinen vastuu yhteisön jäsenenä kuin sosiokulttuuriseen kontekstiin liittyvät tekijät. Erityisesti korostui yhteisön jäsenten yhteenkuuluvuuden mahdollisuudet työyhteisössään. Yhteisöllisyyden merkitys yhteisön pedagogiselle kehittämiselle näyttäytyi positiivisena, mikä korostaa systemaattisten toimien tärkeyttä yhteisöllisyyden vahvistamisessa korkeakoulu-yhteisöissä.

Asiasanat: fenomenografia, korkeakoulutus, pedagoginen kehittyminen, yhteisöllisyys

Johdanto

Koulutuksen kehittäjät (*educational developers, academic developers, faculty developers*) työskentelevät erilaisissa tehtävissä korkeakouluorganisaatioissa (Green & Little 2016; Mori, Harland & Wald 2021; Roxå & Mårtensson 2008) ja ovat tärkeässä roolissa pedagogisten käytäntöjen tukemisessa (esim. Debowski 2014; Mårtensson & Roxå 2021; Sorcinelli & Austin 2010). Lisäksi he osallistuvat usein itse sekä opetustehtäviin että kehittämistehtäviin korkeakoulu yhteisöissä (Virtanen, Murtonen, Myllykoski-Laine & Postareff 2022). Koulutuksen kehittäjiin viitataan tässä tutkimuksessa korkeakoulu-pedagogiikan kehittäjinä.

Suomalaisessa yliopistokontekstissa pedagogiikan kehittäjien tehtävät voivat olla tuen antamista kollegoille pedagogisissa kysymyksissä, erilaisiin kokeiluihin kannustamista, opetuksen yhteisöllistä kehittämistä sekä korkeakoulutuksen laadun edistämistä (Eronen & Mielityinen 2022). Pedagogiikan kehittäjiksi ja kouluttajiksi identifioitui korkeakouluille tehdyssä kyselyssä kuitenkin hyvin laajasti eri tehtävänimikkeillä toimivia henkilöitä, kuten suunnittelijoita, päälliköitä, asiantuntijoita ja opettajia lehtoreista professoreihin (Virtanen ym. 2022). Kehittäjiksi kokevat itsensä näin ollen monet muutkin kuin suoraan opetuksen kehittämistehtävissä toimivat henkilöt.

Korkeakouluopetuksessa yhteisön tuen tiedetään olevan merkityksellistä opetustyön sujumisen sekä opettajien pedagogisen kehittymisen näkökulmista (esim. Clarke & Reid 2013; Clavert, Björklund & Nevgi 2014; Englund, Olofsson & Price 2018). Korkeakoulujen henkilöstöä tukeva yhteisöllisyys on keskeinen voimavara yhteisön tiedonjakamis- ja yhteistyömahdollisuuksien edistämiseksi (Nistor, Daxecker, Stanciu & Diekamp 2015). Etä- ja hybridiopetuksen lisääntyminen viime vuosina on vähentänyt perinteistä oppilaitoksissa tapahtuvaa kohtaamista, mikä voi näkyä sosiaalisten suhteiden puutteena tai eristäytymisenä yhteisöstä (Vanhanen-Nuutinen & Penttinen 2022). Onkin tärkeää, että korkeakoulu yhteisöissä

tunnistetaan yhteisöllisyyttä edistäviä käytänteitä, joita voivat olla esimerkiksi erilaiset vertaistuen mallit ja hyvien opetus käytäntöjen jakaminen (Eronen & Mielityinen 2022, 149).

Aiempien tutkimusten perusteella ei kuitenkaan tiedetä, kuinka korkeakoulu pedagogiikan kehittäjät käsitteellistävät yhteisöllisyyden. Yhteisöllisyyden tutkiminen korkeakoulu pedagogiikan kehittäjien käsitysten pohjalta on merkityksellistä, sillä heillä on keskeinen rooli yhteisön pedagogisen kehittymisen tukemisessa. Esimerkiksi Hill (1996) on korostanut yhteisöllisyyden tarkastelun tärkeyttä erilaisissa konteksteissa, jotta voitaisiin saada käsitys, millaisista tekijöistä se muodostuu.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kuvata korkeakoulu pedagogiikan kehittäjien käsityksiä yhteisöllisyydestä ja sen merkityksestä pedagogisessa kehittymisessä. Tavoitteena on lisätä ymmärrystä pedagogisesta kehittymisestä erityisesti yhteisön kehittymismahdollisuuksien näkökulmasta (ks. Myllykoski-Laine, Postareff, Murtonen & Vilppu 2023) korkeakouluorganisaatioiden pedagogista yhteisöllisyyttä tukevien käytäntöjen kehittämiseksi. Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Miten korkeakoulu pedagogiikan kehittäjät käsitteellistävät yhteisöllisyyden?
2. Millainen merkitys korkeakoulu pedagogiikan kehittäjien käsitysten mukaan yhteisöllisyydellä on pedagogisessa kehittymisessä?

Yhteisöllisyyden käsite

Yhteisöllisyyden (*sense of community*) teoreettinen tausta ja määrittely pohjautuu vahvasti McMillan ja Chavisin kirjoituksiin 1980-luvulla. He määrittivät yhteisöllisyyden neljä osa-alueetta: osallisuus (*membership*), vaikutus (*influence*), integraatio ja tarpeiden täytyminen (*integration and fulfillment of needs*) sekä jaettu emotionaalinen yhteys (*shared emotional connection*) (McMillan & Chavis 1986). Näihin sisältyvät kokemukset yhteenkuuluvuudesta ja yhteydestä yhteisöön, merkityksellisyydestä yhteisölle ja mahdollisuuksista vaikuttaa yhteisön toimintaan. Lisäksi

osa-alueisiin sisältyy kokemukset yksilön tarpeiden mahdollisuudesta täyttyä yhteisön resurssien mahdollistamina sekä kokemukset jaetusta yhteisestä historiasta, paikasta, ajasta ja tapahtumista. Määritelmän mukaan nämä tekijät voivat ilmetä erilaisissa konteksteissa, kuten alueellisissa tai ammatillisissa yhteisöissä.

McMillan ja Chavisin (1986) neljän ulottuvuuden malli on nähty hyvänä teoreettisena pohjana ymmärrykselle yhteisöllisyydestä, ja siihen kytkeytyvää instrumenttia (*sense of community index*) on testattu erilaisissa yhteisöissä (Obst & White 2004) esimerkiksi korkeakouluopiskelijoiden yhteisöllisyyden kokemusten tarkasteluun (esim. Procentese, Gatti & Falanga 2019). Tämän teoreettisen mallin varsinaista mittaamista on kuitenkin pidetty haastavana (Cope, Ward, Jackson, Muirbrook & Andre 2020), ja sen yhteisöllisyyden käsitteen operationalisointia ja validointia on kritisoitu myös puutteelliseksi (Hill 1996; Jason, Stevens & Ram 2015). Esimerkiksi Jason ym. (2015) ehdottavat tilalle sellaista tarkastelutapaa, joka korostaa yksilön yhteyttä ympäristöönsä ja näiden keskinäistä riippuvuutta; näin yhteisöllisyys nähdään muodostuvan yksilö-, mikro- (vuorovaikutus muiden kanssa) ja makrotason (vuorovaikutus ympäristön kanssa) tekijöistä. Myös Hill (1996) on peräänkuuluttanut yhteisöllisyyden tarkastelua yhteisötasolla yksilöllisen tason lisäksi.

McMillan ja Chavisin (1986) määritelmä korostaa yhteenkuuluvuuden tunnetta, jota pidetäänkin yhtenä yksilön psykologisena perustarpeena (esim. Ryan & Deci 2000). Yhteisöllisyyttä on mahdollista tarkastella myös muiden psykologisten perustarpeiden, autonomian ja kyvykkyyden kautta, joiden nähdään olevan yhteydessä erityisesti yksilön motivaatioon ja hyvinvointiin (Ryan & Deci 2000). Tällöin korostuvat yksilön vaikutusmahdollisuudet sekä merkityksellisyys yhteisössään (McMillan & Chavis 1986), mikä voi tarkoittaa yksilön mahdollisuuksia toimia arvojen mukaisesti, kokea onnistumista ja kehittää omaa asiantuntijuuttaan ja työtään (Piirto, Nokelainen & Pylväs 2022).

Akateemisten työyhteisöjen yhteisöllisyyden tutkimuksessa käytetty määritelmä painottaa toisista välittämisen, palautteen saamisen, luottamuksen kokemuksen ja muilta saatavan tuen näkökulmia (Nistor ym. 2015). Tässä käsitteellistyksessä näkyy yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksellinen suhde: yksilön luottamus yhteisöön ja siihen, että yhteisö tukee ja turvaa yksilöä. Siitä puuttuu toisaalta yksilön vastuun näkökulma. McMillan (2011, 511) on myöhemmin korostanut, ettei alkuperäinen (McMillan & Chavis 1986) teoria painota pelkästään johonkin kuulumisen tunnetta tai ole vain yksilön tarpeisiin pohjautuva; se sisältääkin lähtökohtaisesti myös yksilön sosiaalisen vastuun yhteisölle, kuten rehellisyyden, avoimuuden ja muiden yhteisön jäsenten hyväksymisen.

Myös yliopisto-opiskelijoiden kokemuksia tutkittaessa on havaittu, että yhteisöllisyyden kokemukset ovat yhteydessä vastuullisen yhdessä olemisen ja osallisuuden kokemuksiin yhteisössä (Procentese ym. 2019). Tutkimuksen mukaan näiden tekijöiden tukemisella voitaisiin vahvistaa yhteisön jäsenten osallistumista yhteisön toimintoihin. Lisäksi rakenteelliset mahdollisuudet sekä yhteisön jaetut normit liittyvät vastuulliseen yhdessä olemiseen, muun muassa siihen, kuinka vastuuta yhteisestä toiminnasta ja kehittämisestä otetaan.

Pedagoginen kehittyminen: Yhteisöllisyys ja sen tukeminen

Tutkimuksissa on viime vuosina ryhdytty kiinnittämään yksilöllisen näkökulman sijaan enemmän huomiota korkeakouluopetuksen yhteisölliseen kehittämiseen (esim. Esterhazy, de Lange, Bastiansen & Wittek 2021). Yhteisön ja opettajien osaamisen kehittymisen välisten yhteyksien tutkimuksissa yhteisö voidaan nähdä joko tärkeäksi kehittymisen kontekstiksi tai toisaalta kehittymistä tukeväksi välineeksi (Vangrieken, Meredith, Packer & Kyndt 2017). Yhteisö vaikuttaa esimerkiksi uusien opettajien avunsaantiin pedagogisissa kysymyksissä, ensimmäisiin opetuskokemuksiin ja yhteisöön integroitumiseen (Murtonen & Vilppu 2020).

Yhteisön merkityksen tarkastelu pedagogisessa kehittämisessä heijastaa toimijuuden ja rakenteiden välistä suhdetta, jossa yksilön aktiivinen toimijuus on merkittävää, mutta jossa ympäristö voi joko vahvistaa tai rajoittaa yksilön toimintaa. Korkeakoulu yhteisön jäsenet eivät ole passiivisia toimijoita vaan kehittävät pedagogisia käytäntöjä toimijuutensa kautta (Mathieson 2012). Tämä tapahtuu kuitenkin tietyn sosiokulttuurisen kontekstin ja rakenteiden vaikutusten alaisena (Englund ym. 2018). Erilaisten kontekstuaalisten, suhteellisten ja yksilöllisten tekijöiden nähdään vaikuttavan laadukkaaseen opetukseen tähtäävän korkeakoulu yhteisön kehittämiseen, missä keskeisiä tekijöitä ovat esimerkiksi instituution ilmapiiri ja säännöt, luottamus ja kunnioitus sekä yksilöiden pedagogiset lähestymistavat ja koulutautuminen (Esterhazy ym. 2021).

Yhteisölliseen oppimiseen on tyypillisesti liitetty yhteiset tavoitteet yhteisössä, niihin sitoutuminen sekä jaettu vastuu (Wenger & Snyder 2000). Akateemisissa yhteisöissä nämä voivat kytkeytyä esimerkiksi valtasuhteisiin ja erilaisiin velvollisuuksiin, joista saattaa myös olla yhteisössä epäselvyyttä (Nagy & Burch 2009). Keskeistä pedagogisen kehittämisen näkökulmasta on se, että korkeakouluorganisaation rakenteet tukisivat yhteisöllistä työskentelyä (Englund ym. 2018; Katajavuori, Virtanen, Ruohoniemi, Muukkonen & Toom 2019; McCune 2018) niiden vaikuttaessa yhteisöjen yhteisiin tiedonrakentamismahdollisuuksiin (Nagy & Burch 2009; Salonen & Savander-Ranne 2015) ja opetuskäytäntöjen muutokseen (Remmik & Karm 2012).

Opettajien yhteisöllisyyden rakentumista ammatillisen yhteistyön tukemiseksi on tutkittu suomalaisten yläkoulujen kontekstissa erityisesti yhteistyötä tukevan vuorovaikutuksen näkökulmasta (Hotulainen, Oinas, Heikonen, Lindfors & Ahtiainen 2022). Suomalaiseen yliopistokontekstiin sijoittuvassa tutkimuksessa keskeisiksi tekijöiksi opettajien yhteistyössä tunnistettiin muun muassa vuorovaikutus kollegoiden kanssa henkilökohtaisen

kehittymisen tukemiseksi, opetuskäytäntöjen jakaminen sekä koulutuksen systemaattinen kehittäminen (Katajavuori ym. 2019). Monesti opetustehtävissä työskentelevät kuitenkin kokevat, että mahdollisuuksia yhteiseen keskusteluun opetuksesta ja sen kehittämisestä on vähäisesti työn arjessa (Myllykoski-Laine ym. 2023). Vaikka opetuksen kulttuurien on huomattu muuttuvan hitaasti (Roxå, Mårtensson & Alveteg 2010), voidaan niiden kehittämistä kuitenkin edistää erilaisten yhteisöllisten toimien myötä ja samalla vahvistaa esimerkiksi yhteistyösuhteita ja yhteisön kehittämiseen osallistumista (Repo 2010).

Pedagogiikan kehittäjät ovat keskeisessä asemassa laadukasta oppimista ja opetusta edistävän korkeakoulukulttuurin kehittämisessä (Wheeler & Bach 2021). Heidän työnsä kytkeytyy instituution laadun ja kehityksen varmistamiseen, jossa heillä itsellään on asemansa kautta myös vastuu syventää ymmärrystä oman työnsä kontekstista (Sorcinelli & Austin 2010). Pedagogiikan kehittäjiä ei nähdä vain opetuksen ja oppimisen asiantuntijoina vaan myös aktiivisina toimijoina, jotka yhteistyössä kehittävät instituutionsa käytäntöjä (Debowski 2014). Kehittäjien rakenteellista asemaa suhteessa pedagogisten käytäntöjen kehittämiseen on tutkittu tarkastelemalla esimerkiksi kehittäjien välittämiä ideologioita, joista toimijat itsekään eivät välttämättä ole tietoisia – vaikka juuri tietoisuus tällaisista rakenteista olisi keskeistä oman toimijuuden vahvistamiseksi (Roxå & Mårtensson 2017).

Yhteisöllisyyden käsitteen ja sen tutkimisen haasteiden (esim. Cope ym. 2020) vuoksi on tärkeää tutkia sen ymmärrystä ja merkitystä tietyssä kontekstissa (ks. Hill 1996). Pedagogiikan kehittäjien käsityksillä yhteisöllisyydestä on merkitystä pedagogisen kehittämisen kontekstissa, sillä heillä on keskeinen asema yhteisöjen pedagogisten käytäntöjen tukemisessa. Tutkimuksessa huomio ei ole vain yksilöiden kehittämisessä, vaan tarkastelu keskittyy myös laajemmin yhteisön kehittämismahdollisuuksiin (ks. Esterhazy ym. 2021).

Menetelmät

Tutkimuksessa hyödynnettiin fenomenografista lähestymistapaa. Fenomenografia pohjautuu Martonin ja hänen kollegoidensa kasvatustieteelliseen tutkimukseen (Richardson 1999), ja sitä on 1970-luvun jälkeen sovellettu erityisesti korkeakoulutukseen liittyvässä tutkimuksessa (Tight 2016). Fenomenografian tavoitteena on kuvata, analysoida ja ymmärtää ”ihmisten erilaisia tapoja kokea, tulkita, ymmärtää, havaita tai käsittää todellisuuden erilaisia näkökulmia” (Marton 1981, 178; ks. myös Marton & Booth 1997).

Fenomenografiassa huomio on havaitun todellisuuden tarkastelussa, sen sijaan että tarkasteltaisiin todellisuutta sellaisena kuin se on (Marton 1981). Fenomenografian tuloksena syntyvän kuvauskategorian tarkoituksena ei ole luokitella yksilöitä, jotka havaitsevat ilmiötä (*people perceiving*), vaan huomio on havaitussa ilmiössä (*perceived phenomenon*) (Marton 1981, 195). Fenomenografisessa lähestymistavassa osallistujat nähdään yksilöllisinä kokijoina, joiden erilaisten käsityksien pohjalta ilmiöstä saatetaan tunnistaa jotakin yleistä ja merkityksellistä (Ashworth & Lucas 1998). Analyysissä käsitykset yhteisöllisyydestä olivat siten kaikki yhtä tärkeitä, eikä tarkoituksena ollut tunnistaa esimerkiksi tiettyjä yleisesti esiintyviä teemoja. Koska yhteisöllisyyden käsitteitä ei ole aiemmin tutkittu tämän tutkimuksen kontekstissa, oli erilaisten ymmärtämisen ja käsittämisen tapojen selvittäminen ja niiden kuvaaminen keskiössä. Tämän tutkimuksen tavoite lisätä ymmärrystä yhteisöllisyydestä ja sen merkityksestä pedagogisessa kehittämisessä pohjautui näin ollen yksilöiden todellisuudesta tekemiin havaintoihin, jotka fenomenografian mukaan kuvaavat yhtä mutta eritavoin havaittua todellisuutta (Marton & Booth 1997).

Aineisto ja osallistujat

Aineisto koostui keväällä 2022 sähköisellä kyselyllä kerätyistä avovastauksista sekä kahdesta verkkotyöpajakeskustelusta. Aineisto kerättiin osana opetus- ja kulttuuriministeriön rahoitta-

maa Kokko-hanketta (Korkeakoulupedagogiikan kouluttajien ja kehittäjien osaamisen kehittäminen) ja siihen liittyvää koulutusta. Vastaajina olivat koulutukseen ilmoittautuneet suomalaisen korkeakoulujen kouluttajat ja pedagogiikan kehittäjät, jotka osoittivat kiinnostuksensa osallistua tutkimukseen. Osallistujia tiedotettiin tutkimuksen tarkoituksesta ja aineistojen hyödyntämisestä. Heille kerrottiin osallistumisen vapaaehtoisuudesta sekä siitä, että raportoiduista tuloksista ei voi tunnistaa yksittäistä osallistujaa. Osallistujilta pyydettiin myös suostumukset tutkimukseen osallistumisesta.

Yhteensä 31 osallistujaan otettiin yhteyttä lisätiedon antamiseksi, mutta vain yhdeksän osallistujaa vastasi kyselyyn. Aineistoa täydennettiin lähettämällä kysely KouKe-verkostolle (korkeakoulupedagogiikan kouluttajien ja kehittäjien verkosto) sähköpostitse, minkä jälkeen saatiin 23 vastausta lisää. Näin ollen kyselyvastauksia kertyi yhteensä 32. Kokko-hankkeen koulutuksen kautta tavoitettuja kyselyvastaajia pyydettiin osallistumaan myös työpajakeskusteluun; heistä seitsemän henkilöä osallistui verkon välityksellä pidettyihin työpajoihin (työpaja 1, n=4; työpaja 2, n=3).

Suurin osa kyselyyn vastanneista oli työskennellyt korkeakoulutuksessa yli 15 vuotta. Vastaajia oli yliopistoista (n=16) ja ammattikorkeakouluista (n=16). 28 vastaajalla oli pedagoginen pätevyys, ja suurin osa oli suorittanut myös muita pedagogisia opintoja. Vain kaksi vastaajaa ei ollut suorittanut minkäänlaisia pedagogisia opintoja. Vastaajista 15 työskenteli opetustehtävissä, 12 kehittämis- tai asiantuntijatehtävissä ja neljä johtotehtävissä (yksi vastaaja ei raportoinut työtehtäväänsä). Verkkotyöpajoihin osallistuneet henkilöt työskentelivät yliopistoissa (n=3) ja ammattikorkeakouluissa (n=4), ja kaikilla oli pedagoginen pätevyys.

Kyselyn alkusaatteessa osallistujille kerrottiin, että tutkimuksen tarkoituksena oli saada tietoa osallistujien käsityksistä liittyen pedagogiseen hyvinvointiin ja pedagogiseen kehittämiseen sekä siitä, kuinka näitä voitaisiin tukea yhteisöllisyyden kautta. Tässä tutkimuksessa analysoidaan osallistujien vastauksia seura-

viin kysymyksiin: Mitä yhteisöllisyys tarkoittaa sinulle ja millainen merkitys sillä on mielestäsi pedagogisessa kehittämisessä? Miksi ajattelet näin olevan? Osallistujia ohjeistettiin pitämään vastauksiensa tavoitepituutena puolesta sivusta yhteen sivuun tekstiä (noin 1400–2800 merkkiä), mutta vastausten pituudet vaihtelivat yhdestä rivistä 28 riviin tekstiä (Times New Roman 12). Tyypillinen vastaus oli 2–5 tekstiriviä. Yhteensä aineistoa kertyi kuusi sivua tekstiä (Times New Roman 12, riviväli 1,5).

Verkkotyöpajoissa osallistujat työskentelivät itsenäisesti Zoom-sovelluksessa ilman tutkijan läsnäoloa. Keskustelut kestivät 45 minuuttia; ne tallennettiin, ja niistä tehtiin sanatarkat litteroinnit. Yhteensä aineistoa kertyi noin 20 sivua tekstiä (Times New Roman 12, riviväli 1,5). Työpajan ohjeistus oli kirjoitettu Flंगा-verkkotyöskentelyalustalle, jota osallistujat saivat hyödyntää työskentelyssään. Työpajassa annettu kirjallinen ohjeistus oli seuraava: Luokaa suunnitelma työyhteisön pedagogisen kehittämisen tukemiseksi yhteisöllisyyden näkökulmasta. Kuvaillkaa, minkälaiselle työyhteisölle luotte suunnitelman ja minkälaisia pedagogiseen kehittämiseen ja yhteisöllisyyteen liittyviä tilanteita ja haasteita siellä on. Määritellää työyhteisöjen eri toimijat ja roolit. Mikä on sinun roolisi kouluttajana ja/ tai kehittäjänä? Tuokaa esiin vaihtoehtoisia toimintatapoja, vertaillkaa, pohtikaa, perustellkaa ja kyseenalaistakaa. Työpajojen tavoitteena oli yhteisen keskustelun ja konkreettisten esimerkkien avulla saada ymmärrys osallistujien käsityksistä yhteisöllisyyden merkityksestä pedagogisessa kehittämisessä.

Analyysiprosessi

Fenomenografisen tutkimuksen vaatimuksiin kuuluu pidättäytyminen erilaisista näkökulmista, kuten aiempien tutkimustulosten tai hypoteesien vaikutuksista, jotka voisivat ohjata aineistonkeruuta tai analyysiä (Ashworth & Lucas 1998). Tästä syystä yhteisöllisyyden käsitteeseen liittyvään kirjallisuuteen perehdyttiin vasta aineistonanalyysin jälkeen, jotta analyysiä ei ohjannut mikään aiempi yhteisöl-

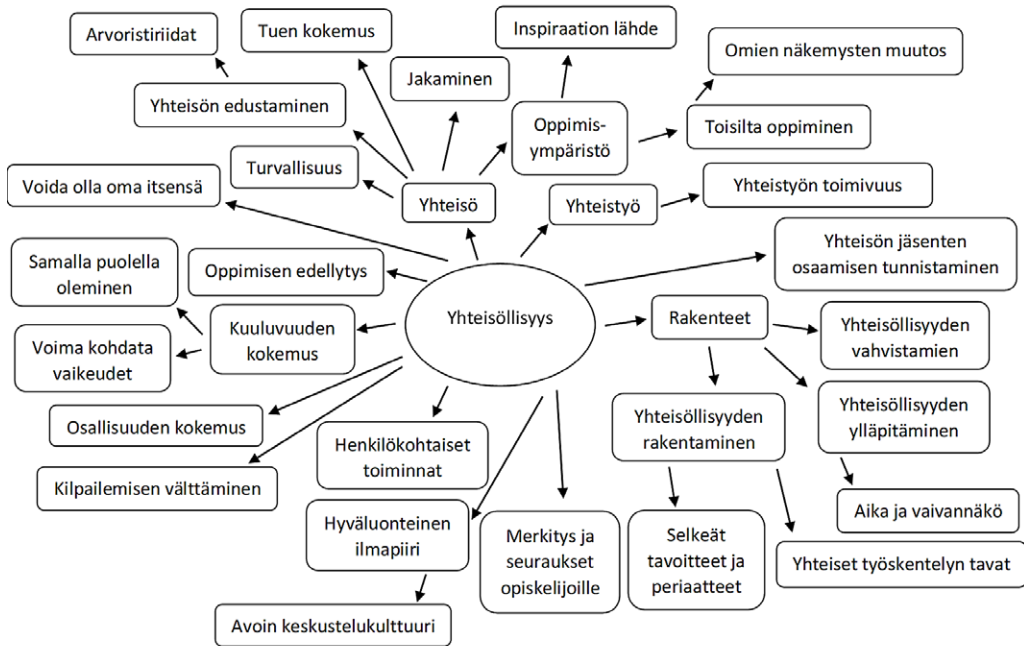
lisyyteen liittyvä teoreettinen malli tai jäsenitys. Aineistonanalyysin tuottamaa kuvauskategoriaa tarkasteltiin suhteessa aiempaan teoriaan näin ollen vasta analyysin jälkeen tutkimustulosten pohdinnassa. Kuitenkin yhteisöllisyyden ja yleisesti yhteisöllisen toiminnan tärkeys pedagogisessa kehittämisessä (mm. Englund ym. 2018; Nistor ym. 2015) oli jo tunnistettu tutkimuskirjallisuuden pohjalta, mutta sitä ei kuitenkaan ollut tutkittu nimenomaisesti pedagogiikan kehittäjien käsitysten pohjalta.

Artikkelin ensimmäinen kirjoittaja (Myllykoski-Laine) analysoi tutkimusaineiston. Analyysi alkoi avointen kyselyvastausten lukemisesta ja merkitysyksiköiden tunnistamisesta. Merkitysyksiköt olivat lauseiden osia, virkkeitä tai useita virkkeitä, jotka kuvasivat kokonaista ajatusta (Marton 1981). Analyysin aikana tutkija jäseni merkitysyksiköitä kategorioiksi, jotka edustivat erilaisia tapoja käsitteellistää ilmiötä. Fenomenografisen lähestymistavan mukaisesti aineistoa oli tärkeää tarkastella kokonaisuutena (Tight 2016, 320). Tutkija hyödynsi käsittekarttaa analyysin alkuvaiheen kategorioiden tunnistamisessa, ks. Kuvio.

Tämän jälkeen keskeistä oli tunnistaa kategorioiden ja kategorioiden välisiä suhteita sekä erilaisia tasoja, joihin käsitykset kytkeytyivät; huomio analyysissä oli kategorioiden moninaisuudessa ja niiden suhteutumisessa toisiinsa. Seuraavassa vaiheessa tutkija yhdisti samankaltaisia kategorioita laajemmiksi kokonaisuuksiksi, joihin käsitykset näyttivät liittyvän (esimerkiksi yksilön oma toiminta tai kokemus tai yhteisön jäsenten yhteinen toiminta).

Vaikka analyysiprosessi jakautuikin erilaisiin vaiheisiin, kuului siihen vahvasti iteratiivisuus, jossa tutkija muotoili kategorioita uudelleen. Tärkeää oli säilyttää avoin lähestyminen aineiston kategorisointiin ja tulkintaan, joita voi joutua muuttamaan analyysin edetessä (Åkerlind 2012, 118). Analyysiprosessin viimeisessä vaiheessa työpajakeskustelut analysoitiin avovastauksissa tunnistettujen kategorioiden pohjalta.

Fenomenografiseen analyysiin kuuluu näkemys siitä, että vaihtelevien käsitysten



KUVIO. Käsitekartta analyysiprosessin alkuvaiheesta

määrä ilmiöstä on rajallinen. Ashworth ja Lucas (1998) ovat kuitenkin korostaneet sitä, että rajoitus liittyy tutkijan tulkintaan päättää analyysi, kun sen katsotaan sisältävän kaikki käsitysten variaatiot. Tutkimuksen kategoriat edustivatkin tutkijan tulkintaa siitä, että kategoriat kuvasivat riittävästi osallistujien käsityksiä ilmiöstä. Analyysiprosessista keskusteltiin myös tämän tutkimusartikkelin kahden muun kirjoittajan kanssa, jotka totesivat analyysin toimivuuden perheytyttyään aineistoon.

Tulokset

Analyysin tuloksena syntyi kolme kategoriaa: 1) yhteisöllisyys vuorovaikutteisena kokemuksena, 2) yhteisöllisyys yksilöllisinä ja yhteisöllisinä edellytyksinä sekä 3) yhteisöllisyys pedagogisen kehittymisen mahdollistajana. Kategoriat jäsenettiin kahden ulottuvuuden suhteen, eli heijastiko käsitys enemmän yksilöön vai yhteisön toimintakulttuuriin liittyviä tekijöitä. Aineistossa

kategorioiden kuvaukset linkittyivät kuitenkin toisiinsa, joten ne esitetään yhteisesti kuvauskategorioina taulukossa sivulla 207.

Taulukko kuvaa yleisesti osallistujien käsityksiä yhteisöllisyydestä pedagogisen kehittymisen kontekstissa. Kategorioiden tarkoituksena on kuvata osallistujien käsitysten variaatiota (Åkerlind 2012) pohjautuen heidän erilaisiin tapoihinsa kokea tarkasteltavana oleva ilmiö (Marton & Booth 1997). Tuloksissa hyödynnetään aineistositaatteja kirjallisista avovastauksista ja työpajakeskustelujen litteraateista havainnollistamaan erilaisten kategorioiden ja käsitysten variaatiota. Sitaattien kieltä on muokattu osallistujien anonymiteetin säilyttämiseksi.

Yhteisöllisyyden ilmeneminen vuorovaikutteisena kokemuksena

Yksilöllisellä tasolla yhteisöllisyys tarkoitti usein yhteenkuuluvuuden tunnetta yksilön kokiessa olevansa arvokas yhteisön jäsen: ”Ajattelen, että yhteisöllisyys tarkoittaa aitoa kuulumista johon-

TAULUKKO. Pedagogiikan kehittäjien käsityksiä yhteisöllisyydestä pedagogisen kehittymisen kontekstissa

Kategoriat	Ulottuvuudet	
	<i>Yksilöllinen taso</i>	<i>Yhteisöllinen taso</i>
Yhteisöllisyyden ilmeneminen vuorovaikutteisena kokemuksena	<ul style="list-style-type: none"> yhteenkuuluvuuden tunne merkityksellisyys osana yhteisöä oman asiantuntijuuden hyödyntäminen ja vastuun saaminen 	<ul style="list-style-type: none"> yhteinen kokemusten jakaminen ja reflektointi yhteiskehittäminen arvostava kohtaaminen
Yhteisöllisyys yksilöllisinä ja yhteisöllisinä edellytyksinä	<ul style="list-style-type: none"> vastuullinen toiminta sitoutuminen 	<ul style="list-style-type: none"> tuen ja turvallisuuden ilmapiiri aktiivinen prosessi jaetut tavoitteet ja vastuu avoimuuden, kunnioituksen ja yhdenvertaisuuden kulttuuri
Yhteisöllisyys pedagogisen kehittymisen mahdollistajana	<ul style="list-style-type: none"> oppimisen elinehto koettu tuki 	<ul style="list-style-type: none"> yhteisön kehittymismahdollisuudet opetus- ja oppimiskulttuurin muovaaminen ja laadun lisääntyminen yhteisön tavoitteiden saavuttaminen tuen kulttuurin kehkeytyminen

kin yhteisöön” (Osallistuja 14) ja ”Yhteisöllisyys on sitä, että tuntee olevansa tärkeä osa porukkaa” (Osallistuja 4). Tähän liittyi myös mahdollisuus voida olla yhteisössään oma itsensä, minkä merkitystä yksilölle osallistuja 25 kuvaa seuraavasti: ”Työyhteisössä voi olla sellainen kuin oikeasti on, eikä minun tarvitse esittää osaavampaa, kykenevämpää, taitavampaa tai jaksavampaa kuin oikeasti olen”.

Yksilön yhteenkuuluvuuden tunteen korostamisen lisäksi osallistujien mukaan yhteisön jäsenenä oleminen sisälsi mahdollisuuksia saada vastuuta ja hyödyntää omaa asiantuntijuuttaan käytännössä: ”Yhteisöllisyys on sitä, että kokee kuuluvansa johonkin yhteisöön, omaa osaamista arvostetaan ja toisaalta saa myös vastuuta ja voi kehittää omaa osaamistaan” (Osallistuja 22). Yksilö pystyi näin ollen kokemaan merkityksellisyyttä yhteisönsä jäsenenä niin arvostuksen kokemuksen kautta kuin oman asiantuntijuutensa hyödyntämisen näkökulmasta.

Yhteisöllisellä tasolla osallistujien käsitykset yhteisöllisyyden ilmenemisestä liittyivät vuorovaikutukseen muiden kanssa, kuten kokemusten jakamiseen, asioiden kehittämiseen yhdessä, yhteiseen reflektointiin sekä osallistumis-

mahdollisuuksiin yhteisössä. Toisaalta se saattoi tarkoittaa kaikkea epäluottamuksen ja ongelmallisen käytöksen vastaista toimintaa yhteisissä käytännöissä. Osallistujien kuvauksissa yhteisöllisyys näyttäytyi siten niin konkreettisine ja systemaattisine yhteisinä toimina kuin mahdollisuuksina yhteiseen toimintaan osallistumiselle. Tärkeää osallistujien mukaan olikin yhteisön jäsenten osallisuuden huomioiminen ja asiantuntijuuden arvostaminen, jota seuraava aineistositaatti havainnollistaa: ”Yhteisöllisyys on jakamista, tunnustamista ja kannustamista ja sitä tarvitaan kaikissa työyhteisöissä. Turhaa kilpailua omista resursseista ja reviiireistä voi tällöin välttää, kun tunnustetaan ja tunnustetaan oma ja muiden osaaminen ja jaetaan sitä.” (Osallistuja 26.) Yhteisöllisyyttä oli yhteisön jäsenten keskinäinen arvostava kohtaaminen.

Yhteisöllisyys yksilöllisinä ja yhteisöllisinä edellytyksinä

Osallistajat kuvasivat yhteisöllisyyttä erilaisten vaatimusten kautta, jotta niin yhteisöllisyyttä kuin pedagogista kehittymistä voi yhteisössä ilmetä. Yksilöllisellä tasolla tämä saattoi tarkoittaa sitä, että yhteisön jäsenten tuli panostaa yhteisön toimintaan: ”Yhteisöllisyys edellyttää itsensä ja

ajatustensa alttiiksi asettamista, ja on sen vuoksi ehkä myös pelottavaa” (Osallistuja 12). Tämän seurauksena turvallisuuden kokemusta korostettiin, ja sitä pidettiin oleellisena, jotta myös vaikeita asioita pystyttiin ottamaan puheeksi. Tuen ja turvallisuuden ilmapiiri nähtiin keskeisenä, jotta pedagogista kehittymistä oli ylipäättään mahdollista tapahtua: ”Yhteisöllisyys tarkoittaa minulle hyväntahtoista ja turvallista ilmapiiriä yhteisön jäsenten välillä. Luovuus ja pedagoginen kehittäminen eivät kuki, mikäli yhteisössä on kyräilyä ja katkeruutta tai laajaa sitoutumattomuutta työn tekemiseen.” (Osallistuja 30.)

Osa vastaajista koki, että yhteisön toimintaan panostaminen oli yhteisön jäsenten velvollisuus. Yksilöiden tuli sitoutua yhteisön jaettuihin tavoitteisiin: ”Ja ettei se jäisi johonkin persoonasta kiinni olevaksi... että nämä olisivat kaikkien asia. Että ne ei liity siihen, että haluatko vai etkö. Jotenkin minulla oli sellainen filis, että miten tämä nyt on näistä tällä tavalla, että voi valita onko kiinnostunut opiskelijoista vai.” (Työpaja 2, keskustelija 1.)

Yhteisiin tavoitteisiin sitoutumista aineistossa kuvattiin myös siten, että yhteisön jäseneksi kuuluminen sisälsi vastuun edustaa omaa yhteisöään. Tämä saattoi herättää ristiriitoja henkilökohtaisten ja yhteisön arvojen välillä, mikä voi heijastua yhteisöllisyyden ilmenemiseen, kuten osallistuja 7 seuraavassa kuvaa:

Kuuluessaan yhteisöön ihminen väistämättä edustaa sitä muillekin - siksi minun on joskus hankala olla yhteisöllinen: en aina koe voivani sitoutua (minkään yksittäisen) yhteisön arvoihin niin kokonaisvaltaisesti, että voisin olla sen ”edustaja”. Toisaalta olen kuitenkin hyvin sitoutunut ja lojaalikin esim. nykyiselle työnantajalleni... Ajattelen, että tehtäväni on pyrkiä edistämään ko. yhteisön tavoitteita... Välillä törmään siihen, että näkemykseni ovat ristiriidassa esim. ajankohtaisten virtausten/haluttujen muutosten kanssa.

Yhteisöllisellä tasolla yhteisöllisyyden edellytykset kytkeytyivät aktiivisen toiminnan tärkeyteen. Eräs osallistuja (6) kuvasi myös insti-tuutiotason vastuuta systemaattisesta työstä yhteisöllisyyden edistämiseksi: ”Yhteisöllisyys

ei synny siitä, että ihmiset ovat töissä samalla työnantajalla tai samoissa kiinteistöissä, vaan se vaatii aktiivista työtä organisaation tasolla, pienemmissä ryhmissä, ja jokaisen yksilön omana tahtotilana.” Yhteisöllisyyden kuvattiin vaativan jaettava vastuuta. Kaikkia yhteisön jäseniä nähtiin tarvittavan yhteisöllisyyden muodostumisessa erityisesti siksi, että se vaatii aikaa ja ponnistuksia ilmetäkseen. Varsinkin työpajakeskusteluissa erilaisten rakenteiden merkitys vuorovaikutuksen tukemisessa nostettiin esiin muun muassa seuraavalla tavalla:

Silloin se yhteisöllisyys siitä aika lailla puuttui kokonaan... Silloin tuntui siltä, että kaikki tekevät yksin ja omiaan. Ei ollut yhteisesti sovittuja... vaikka vertais-tapaamiset tai jonkunlaiset käsittelyt, että minkälaisia ongelmia on tullut vastaan ja mitä niissä voisi tehdä ja minkälaisia ideoita muilla on. Tällainen olisi ollut tosi tervetullutta. (Työpaja 2, keskustelija 1.)

Tärkeintä yhteisölliselle toiminnalle näyttikin olevan yhteisön yhteisten tavoitteiden olemassaolo: ”Ymmärrän yhteisöllisyyden ympäristönä, jossa ihmisillä on yhteiset tavoitteet ja ainakin perustasolla yhteinen ymmärrys ja konsensus siitä, miten asetettuihin tavoitteisiin päästään.” (Osallistuja 6.) Työpajaosallistujat keskustelivat myös siitä, kuinka yhteisöllisyyden edistämiseksi yhteisten tavoitteiden tunnistamista voitaisiin tehdä yhteisöllisenä työnä, jolloin sitoutuminen yhteiseen toimintaan voisi helpottua:

Pystyisikö tällaisen osaamiskartoituksenkin tekemään jotenkin tiimikohtaisesti tai työyhteisökohtaisesti... sitten se olisikin se yhteisö yhdessä... Että siinä tulisi sellainen yhteisöllinen paine. (Keskustelija 4, työpaja 1.)

Toi on tosi hyvä pointti koska, me ollaan havaittu se, että vaikka vähän väliä on teetetty tuollaisia kyselyjä, että no mihin kaipaisitte tukea ja mitkä olisivat niitä juttuja... Niin sitten kun niiden toiveiden perusteella pyritään jotain järjestämään, niin ei-pä sinne silti ketään oikeastaan tule. Juuri tuollainen, että yhdessä yhteisöllisesti niiden tarpeidenkin kartoittaminen voisi tuottaa sellaista sitoutumista jo ennakkoon. (Keskustelija 3, työpaja 1.)

Osallistujien kuvauksissa nousi esiin myös avoimen ja läpinäkyvän toiminnan merkitys; toisaalta korostettiin yksilöllisten työskentelytapojen kunnioittamista. Vastauksissa tuotiinkin esiin yksilön vapauteen liittyviä tekijöitä, ja yhteisöllisyyden edellytyksinä nähtiin ennemminkin osallistumisen mahdollistaminen yhteisön toimintaan mutta ei pakottaminen. Tätä kuvattiin myös sallivuuden ilmapiirinä. Avoin toimintakulttuuri tarkoitti niin ikään mahdollisuuksia tarkastella asioita kriittisesti, kuten seuraava aineistositaatti (osallistuja 16) havainnollistaa: ”Myös kritiikkiä pitää voida esittää yhteisön sisällä, ja se pitäisi osata tehdä (tai tarvittaessa ohjata tekemään) hyvässä hengessä: kritiikkiä tulee voida osoittaa asioihin, tapoihin tehdä asioita ja tapahtumiin, mutta ei persooniin.”

Siten osallistujien vastauksissa korostuivat niin näkemykset yksilöiden velvollisuudesta sitoutua yhteisönsä toimintaan kuin myös yksilöiden vapautta ja yksilöllisiä valintoja korostavat näkemykset. Yhteisön rakenteiden tuli kuitenkin olla sellaiset, että kaikilla olisi mahdollisuus yhdenvertaisesti osallistua yhteisön toimintaan, kuten seuraavissa työpajan puheenvuoroissa ilmenee:

Etä tulisi opettajayhteisöllisyyttä sillä tavalla, että kaikki myös pystyisivät osallistumaan niihin, ettei tehtäisi myöskään, että ei kutsuta assistentteja, kutsutaan vaan professorit ja lehtorit. (Keskustelija 2, työpaja 2.)

Toisaalta myös se, että opettajat ovat hyvin erilaisissa työsuhteissa myös. Jos on esimerkiksi osa-aikainen opettaja, niin eihän työnantaja resurssi mihinkään koulutukseen... Mutta jos sinä olet osa-aikainen opettaja niin mistä sinä revit sen ajan. (Keskustelija 3, työpaja 2.)

Yhteisöllisyys pedagogisen kehittämisen mahdollistajana

Osallistajat käsittivät yhteisöllisyyden pedagogisen kehittämisen mahdollistajana, mikä heijastui niin yksilöllisiin kuin yhteisöllisiin kehittämismahdollisuuksiin. Yksilötasolla yhteisöllisyydellä oli ratkaiseva merkitys pedagogisen kehittämisen tukemisessa:

Yhteisöllisyys on parhaimmillaan suuri voimavara ja tukee opettajaa omassa työssään. Yhteisössä oppiminen auttaa näkemään, että muutkin pohtivat samoja asioita. Toisaalta yhteisössä oppiminen tuo esiin myös uusia asioita, joita yksittäinen opettaja ei itse olisi välttämättä tullut ajatelleeksi. Kun opettajalla on yhteisö tukena pedagogisessa kehittämisessä, hän voi luottaa siihen, että hän saa tarvittaessa apua ongelmallisiin kohtiin, vahvistusta omalle näkemykselleen kartuttaen näin pedagogista pääomaansa. (Osallistuja 17.)

Yhteisöllisyydellä näytti olevan monia positiivisia seurauksia yksilöille, esimerkiksi jaetut kokemukset, uudet oivallukset ja pedagogisen tietoisuuden vahvistaminen. Osallistajat toivat esiin yhteisöltä saatavan avun merkityksen kuormittavissa tilanteissa tai ongelmallisten asioiden ratkaisemisessa, jolloin yhteisön jäsenet eivät osallistujien mukaan jää asiodensa kanssa yksin. Yhteisöllisyyden nähtiin niin ikään edistävän mahdollisuuksia saada työstään palautetta oman kehittymisen tueksi. Osallistajat toivat esiin yhteisöllisyyden merkityksen myös negation kautta: kun yhteisöllisyyttä ei ilmene. Tällöin yhteisöllisyyden puute voisi jopa estää pedagogisen kehittämisen: ”Se voi auttaa joko kehittymään vielä paremmaksi pedagogiksi, tai se voi estää opettajaa tekemään asioita parhaalla mahdollisella potentiaalilla” (Osallistuja 6).

Yhteisötasolla kehittämismahdollisuudet koskettivat laajemmin koko yhteisön opetus- ja oppimiskulttuurin muovaamista. Yhteisöllisyyden nähtiin auttavan yhteisöä löytämään ratkaisuja ja saavuttamaan tavoitteitaan sekä parantavan työn laatua. Näin ollen myös pedagogisen kehittämisen yhteisöllistä näkökulmaa korostettiin: ”Yhteisöllisyys merkitsee toimimista erilaisissa kokoonpanoissa... Pedagogisessa kehittämisessä mielestäni tärkeää ei ole vain yksilön oma kehitys vaan sen suhde koko organisaatioon: mitä hyötyä pedagogisesta kehittämisestä on koko yhteisölle. Näin koko organisaatio myös kehittyy.” (Osallistuja 15.)

Yhteisöllisyyden merkitys pedagogiselle kehittämislle näyttäytyi yhteisöllisyyden aikaansaamina myönteisinä seurauksina;

yhteisöllisyys edisti yhteisön jäsenten halua auttaa toisiaan sekä yksilöiden turvallisuuden tunnetta avun pyytämiseksi. Käsitukset vaikuttivat muodostavan positiivisen kehän, jonka myötä yhteisön kehittymismahdollisuudet saattoivat vahvistua. Seuraava aineistositaatti (osallistuja 28) kuvaa käsitysten linkittyneisyyttä: ”Yhteisöllisyys on edellytys oppimiselle ja kehitymiselle/kehittämislle. Yhteisöllisyys edistää yhteenkuuluvuuden tunnetta, mikä luo turvaa ja antaa voimaa vaikeiden haasteiden selvittämisessä.” Niin yksilö- kuin yhteisötason tekijät rakensivat yhteisöllisyyden kokonaisuutta, mikä puolestaan heijastui pedagogisen kehittymisen mahdollisuuksiin.

Pohdinta ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tavoitteena on ollut lisätä ymmärrystä yhteisöllisyydestä ja sen merkityksestä pedagogisen kehittymisen kontekstissa tarkastelemalla korkeakoulupedagogiikan kehittäjien käsityksiä. Tulosten mukaan pedagogiikan kehittäjät käsitteellistivät yhteisöllisyyttä kolmen näkökulman kautta: yhteisöllisyyden ilmeneminen vuorovaikutteisena kokemuksena, yhteisöllisyys yksilöllisinä sekä yhteisöllisinä edellytyksinä ja yhteisöllisyys pedagogisen kehittymisen mahdollistajana. Osallistujien kuvauksissa yhteisöllisyydestä yksilöllinen ja yhteisöllinen sekä toimijuutta ja rakenteita heijastavat näkemykset kietoutuivat toisiinsa. Yhteisöllisyys rakentui siten yksilön sosiaalisen vastuun (McMillan 1986; Procentese ym. 2019) ja toimijuuden (Mathieson 2012) sekä niin yhteisöllisen tason (Jason ym. 2015; Hill, 1996) kuin laajemman sosiokulttuurisen kontekstin (Englund 2018; Esterhazy ym. (2021) vuorovaikutuksena. Vaikka tutkimuksen tulokset esitettiin kolmena pääkategoriana, linkittyivät ne vahvasti toisiinsa ja liittyivät kokonaisuudessaan pedagogisen kehittymisen kontekstiin.

Yhteisöllisyyden ilmenemiseen vuorovaikutteisena kokemuksena (ks. Hotulainen ym. 2022; Katajavuori ym. 2019) kiinnittyi vahvasti kokemus yhteenkuuluvuudesta, joka myös mahdollisti osallistumisen yhteisön toimintaan omana

itsenään. Yhteenkuuluvuuden onkin nähty olevan yhteydessä mahdollisuuksiin työskennellä yhteisöllisesti sekä samaan aikaan vaikuttaa omaan työhönsä (Salonen & Savander-Ranne 2015). Osallistujat korostivat oman asiantuntijuutensa hyödyntämistä osana yhteisön toimintaa, jolloin yhteisön jäsenet voivat kokea merkityksellisyyttä osana yhteisöään (ks. McMillan & Chavis 1986) sekä saada vastuuta ja vaikuttaa yhteisönsä toimintaan. Kun on mahdollisuus tuoda osaamistaan kuulumaansa yhteisöön, pääsevät yhteisön jäsenet osalliseksi yhteisölliseen oppimiseen (Nagy & Burch 2009; Salonen & Savander-Ranne 2015).

Yksilöiden osallistuminen yhteisönsä toimintoihin kytkeytyy heidän emotionaaliin kokemuksiinsa (Procentese ym. 2019), joihin yhteisöllisyydellä näyttää olevan välillisesti vaikuttava rooli. Yhteisöllisyyden tukeminen sosiokulttuurisessa kontekstissa, kuten tietyssä paikallisessa yhteisössä, auttaa yhteisöä edistämään positiivisia arvoja sekä tukemaan yhteisön toimintoihin osallistumista. Yhteisön toiminnan näkökulmasta tarkasteltuna tämän tutkimuksen osallistujien käsityksissä korostuivat vuorovaikutuksellisen toiminnan merkitys sekä yhteisöllisyyden aktiivisen rakentamisen tärkeys: että on olemassa aikaa sekä paikkoja kohtaamiselle ja että yhteisöön kuulumisen tunnetta tuetaan systemaattisesti. Olisikin tärkeää, että yhteisön formaalit käytännöt, esimerkiksi vertaistuen ja yhteistyön resursointi, edistävät systemaattisesti yhteisöllistä työskentelyä (Katajavuori ym. 2019).

Yhteisöllisyyteen vuorovaikutteisena kokemuksena linkittyi myös yhteisön jäsenten arvostavan kohtaamisen merkitys. Yhteisön jäsenten välisen luottamuksen ja kunnioituksen on todettu vaikuttavan keskeisesti yhteisön kehitymisprosesseihin, joiden tavoitteena on laadukkaan opetuksen edistäminen (Esterhazy ym. 2021). Lisäksi yhteisön jäsenten hyväksynnän on havaittu olevan keskeinen yhteisöllisyyteen liittyvä tekijä (McMillan 2011, 511).

Yhteisöllisyyden edellytysten näkökulmasta katsottuna tähän tutkimukseen osallistuneet toivat selkeästi esiin yhteisön toimintaan ja

tavoitteisiin sitoutumisen (ks. Nagy & Burch 2009; Wenger & Snyder 2000). Yhteisöllisyyteen näyttääkin kytkeytyvän vahvasti yksilöiden sosiaalinen vastuu yhteisölle (McMillan 2011). Yhteisön tavoitteet ja arvot nousivat osallistujien kuvauksissa usein esiin (ks. Procentese ym. 2019). Tulokset antavat viitteitä siitä, että on tärkeää käydä yhteisöllisiä ja avoimia keskusteluja yhteisön arvoista sekä tavoitteista, joihin yhteisön jäsenten oletetaan sitoutuvan. Yhteisesti tunnistetut ja rakennetut arvot auttavat yhteisön jäseniä toimimaan jaettujen ja sovittujen periaatteiden mukaisesti (Myllykoski-Laine ym. 2023). Toisaalta yhteisesti tunnistetut arvot voivat auttaa yhteisön jäseniä pohtimaan omien arvojensa suhdetta yhteisön arvoihin, ja näiden välillä voi olla myös ristiriitoja. Osallistujien kuvauksissa yhteisöllisyyteen kuului mahdollisuus keskustella vaikeistakin asioista, mikä taas vaatii turvallista ja luottamuksellista ilmapiiriä (ks. Nistror ym. 2015).

Yhteisöllisyys oli tutkimukseen osallistuneiden mukaan erityisen merkittävää pedagogiselle kehitymiselle niin yksilön kuin yhteisön tasolla. Yhteisöllisyyden nähtiin erityisesti mahdollistavan yksilön tukeutumisen muihin yhteisönsä jäseniin. Yhteisöllisyydellä tuntui olevan positiivinen vaikutus työn laadulle sekä yleisesti koko opetus- ja oppimiskulttuurin muotoutumiselle luomalla kontekstin kehittymismahdollisuuksille (ks. Procentese ym. 2019) sekä toimimalla välineenä kohti kehittymistä (ks. Vangrieken ym. 2017). Molemmilla näkökulmissa yhteisöllisyys näyttäyty näin ollen reunaehtona kehitymiselle ja osana yhteisön sosiokulttuurista kontekstia (ks. Englund ym. 2018; McCune 2018).

Pedagogisten keskusteluiden ja muun opetuksen tuen merkitys yksilöiden pedagogiselle kehitymiselle on tiedostettu jo pitkään korkeakouluissa (mm. Postareff & Lindblom-Ylänne 2008), mutta pedagoginen kehittyminen yhteisön tasolla on jäänyt yksilötason keskustelun varjoon (Esterhazy ym. 2021). Tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, että pedagoginen kehittyminen yhteisön tasolla koetaan

tärkeäksi. Tällöin organisaatioissa tulisi tarkastella, mitkä tekijät vahvistavat pedagogista kehittymistä yhteisön tasolla ja miten niitä voitaisiin systemaattisesti edistää (ks. Kataja-vuori ym. 2019; Roxå ym. 2010). Usein systemaattinen yhteisöllinen kehittäminen koskee juuri pedagogiikan kehittäjien työtä (Eronen & Mielityinen 2022; Roxå & Mårtensson 2008; Sorcinelli & Austin 2010). Tämän tutkimuksen tulokset lisäävätkin ymmärrystä pedagogiikan kehittäjien käsityksistä pedagogisesta kehitymisestä ja mahdollistavat yhteisöllisyyden hyödyntämisen yhtenä systemaattisena kehittämisen välineenä (Vangrieken ym. 2017). Tulokset auttavat lisäämään myös pedagogiikan kehittäjien tietoisuutta ja ymmärrystä omasta asemastaan ja heidän työhönsä vaikuttavista rakenteista (Roxå & Mårtensson 2017). Näiden ymmärrys on keskeistä laadukkaaseen oppimis- ja opetus-kulttuurin edistämiseksi (Sorcinelli & Austin 2010).

Tutkimuksen toteuttamisessa oli rajoitteita. Analyysissä muodostetut kategoriat edustavat tutkijan tulkintaa siitä, että käsitysten variaatiot edustavat riittävästi osallistujien erilaisia käsityksiä ilmiöstä (Ashworth & Lucas 1998). Toinen tutkija olisi esimerkiksi voinut päätyä erilaisiin jäsenyyksiin ilmiöstä. Lisäksi aineiston pienuus on huomioitava rajoitteena. Kaikki Kokko-hankkeen koulutukseen osallistuneet eivät alkuperäisen tavoitteen mukaisesti osallistuneet tutkimukseen, joten aineistoa jouduttiin täydentämään. Kokonaisuudessaan kerätty aineisto kuitenkin mahdollisti yhteisöllisyyden tarkastelun ja linkittämisen aiempaan tutkimukseen.

Osallistajat kuvasivat yhteisöllisyyttä pedagogisessa kehitymisessä hyvin myönteisenä asiana, mikä tukee tutkimuskirjallisuuden havaintoja yhteisön merkityksestä pedagogisessa kehitymisessä (esim. Clarke & Reid 2013; Englund, Olofsson & Price 2018). On kuitenkin oletettavaa, että kattavammalla aineistonkeruulla voitaisiin toteuttaa yhteisöllisyydestä kriittisempää tutkimusta, sillä esimerkiksi yhteistoiminnallisen kulttuurin edistämiseen liittyy myös ristiriitoja (Repo

2010, 92,187). Tämän tutkimuksen aineistossa ilmeni vain vähän kriittisempiä havaintoja yksilön sosiaalisesta vastuusta yhteisönsä jäsenenä. Tutkimuksessa ei myöskään tarkasteltu pedagogista hyvinvointia, vaikka se oli osaltaan aineistonkeruun teimana. Tällä saattoi olla välillistä vaikutusta osallistujien kuvauksiin yhteisöllisyydestä.

Tutkimuksen aineistonkeruu suoritettiin koronapandemian alkuvaiheiden aikaan, jolloin osallistujilla oli ollut takanaan aiempaa vähemmän kasvokkaisia kohtaamisia. Tutkimustuloksissa ei tämä seikka kuitenkaan painottunut, joten osallistujien käsitysten voidaan olettaa heijastelevan heidän kokemuksiansa laajasti ja tuovan esiin tärkeitä yhteisöllisyyden edistämisen keinoja. Tätä tutkimusta voidaankin pitää hyvänä pohjana tuleville tutkimuksille, joiden toivotaan lähes-tyvän yhteisöllisyyden kokemuksia tietyissä korkeakouluyhteisöjen konteksteissa.

Tutkimuksen tuloksissa korostuivat yksilöiden kuuluvuuden ja merkityksellisuuden kokemukset, vaikuttamisen ja osallisuuden mahdollisuudet sekä oppimista ja yhteistä toimintaa edistävä yhteisöllinen ja jaettu kulttuuri. Tuloksien odotetaan kannustavan korkeakouluorganisaatioita ja -yhteisöjä tunnistamaan näitä tekijöitä ja tukemaan yhteisöllisyyttä niin pedagogisen kehittämisen mahdollistajana kuin merkityksellisenä itseisarvona.

Lähteet

- Ashworth, P. & Lucas, U. 1998. What is the 'world' of phenomenography? *Scandinavian Journal of Educational Research* 42 (4), 415–431. <https://doi.org/10.1080/0031383980420407>
- Clarke, C. & Reid, J. 2013. Foundational academic development: Building collegiality across divides? *International Journal for Academic Development* 18 (4), 318–330. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2012.728529>
- Clavert, M., Björklund, T. & Nevgi, A. 2014. Developing as a teacher in the fields of science and technology. *Teaching in Higher Education* 19 (6), 685–696. <https://doi.org/10.1080/13562517.2014.901957>
- Debowski, S. 2014. From agents of change to partners in arms: The emerging academic developer role. *International Journal for Academic Development* 19 (1), 50–56. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2013.862621>
- Cope, M. R., Ward, C., Jackson, J. E., Muirbrook, K. A. & Andre, A. N. 2020. Taking another look at the sense of community index: Six confirmatory factor analyses. *Journal of Community Psychology* 48 (5), 1410–1423. <https://doi.org/10.1002/jcop.22335>
- Englund, C., Olofsson, A. D. & Price, L. 2018. The influence of sociocultural and structural contexts in academic change and development in higher education. *Higher Education* 76, 1051–1069. <https://doi.org/10.1007/s10734-018-0254-1>
- Eronen, S. & Mielitynen, S. 2022. Pedagoginen kehittäjä yliopistossa. Teoksessa K. Mäki & L. Vanhanen-Nuutinen (toim.) *Korkeakoulupedagogiikka – ajat, paikat ja tulkinnat*. Helsinki: Haaga-Helia, 142–153. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2022090156974>
- Esterhazy, R., de Lange, T., Bastiansen, S. & Wittek, A. L. 2021. Moving beyond peer review of teaching: A conceptual framework for collegial faculty development. *Review of Educational Research* 91 (2), 237–271. <https://doi.org/10.3102/0034654321990721>
- Green, D. A. & Little, D. 2016. Family portrait: A profile of educational developers around the world. *International Journal for Academic Development* 21 (2), 135–150. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2015.1046875>
- Hill, J. L. 1996. Psychological sense of community: Suggestions for future research. *Journal of Community Psychology* 24 (4), 431–438. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1520-6629\(199610\)24:4<431::AID-JCOP10>3.0.CO;2-T](https://doi.org/10.1002/(SICI)1520-6629(199610)24:4<431::AID-JCOP10>3.0.CO;2-T)
- Hotulainen, R., Oinas, S., Heikonen, L., Lindfors, P. & Ahtiainen, R. 2022. Yläkouluun opettajien yhteisöllisyys ja oppilaiden kokemukset opettajalta saadusta tuesta koronapandemian aikana. *Kasvatus* 53 (5), 483–497. <https://doi.org/10.33348/kvt.125522>
- Jason, L. A., Stevens, E. & Ram, D. 2015. Development of a three-factor psychological sense of community scale. *Journal of Community Psychology* 43 (8), 973–985. <https://doi.org/10.1002/jcop.21726>
- Katajavuori, N., Virtanen, V., Ruohoniemi, M., Muukkonen, H. & Toom, A. 2019. The value of academics' formal and informal interaction in developing life science education. *Higher Education Research & Development* 38 (4), 793–806. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1576595>
- Marton, F. 1981. Phenomenography – describing conceptions of the world around us. *Instructional Science* 10 (2), 177–200. <http://www.jstor.org/stable/23368358>. (Luettu 21.3.2024.)
- Marton, F. & Booth, S. A. 1997. Learning and awareness. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mathieson, S. 2012. Disciplinary cultures of teaching and learning as socially situated practice: Rethinking the space between social constructivism and epistemological essentialism from the South African experience. *Higher Education* 63, 549–564. <https://doi.org/10.1007/s10734-011-9458-3>
- McCune, V. 2018. Experienced academics' pedagogical development in higher education: Time, technologies, and conversations. *Oxford Review of Education* 44 (3), 307–321. <https://doi.org/10.1080/03054985.2017.1389712>

- McMillan, D. W. 2011. Sense of community, a theory not a value: A response to Nowell and Boyd. *Journal of Community Psychology* 39 (5), 507–519. <https://doi.org/10.1002/jcop.20439>
- McMillan, D. W. & Chavis, D. M. 1986. Sense of community: A definition and theory. *Journal of Community Psychology* 14 (1), 6–23. [https://doi.org/10.1002/1520-6629\(198601\)14:1<6::AID-JCOP2290140103>3.0.CO;2-I](https://doi.org/10.1002/1520-6629(198601)14:1<6::AID-JCOP2290140103>3.0.CO;2-I)
- Mori, Y., Harland, T. & Wald, N. 2021. Academic developers' professional identity: A thematic review of the literature. *International Journal for Academic Development* 27 (4), 358–371. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2021.2015690>
- Murtonen, M. & Vilppu, H. 2020. Change in university pedagogical culture – the impact of increased pedagogical training on first teaching experiences. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research* 19 (3), 367–383. <https://doi.org/10.26803/ijlter.19.3.20>
- Myllykoski-Laine, S., Postareff, L., Murtonen, M. & Vilppu, H. 2023. Building a framework of a supportive pedagogical culture for teaching and pedagogical development in higher education. *Higher Education* 85, 937–955. <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00873-1>
- Mårtensson, K. & Roxå, T. 2021. Academic developers developing – aspects of an expanding lifeworld. *International Journal for Academic Development* 26 (4), 405–417. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2021.1950725>
- Nagy, J. & Burch, T. 2009. Communities of practice in academe (CoP-iA): Understanding academic work practices to enable knowledge building capacities in corporate universities. *Oxford Review of Education* 35 (2), 227–247. <https://doi.org/10.1080/03054980902792888>
- Nistor, N., Daxecker, I., Stanciu, D. & Diekamp, O. 2015. Sense of community in academic communities of practice: Predictors and effects. *Higher Education* 69, 257–273. <https://doi.org/10.1007/s10734-014-9773-6>
- Obst, P. L. & White, K. M. 2004. Revisiting the sense of community index: A confirmatory factor analysis. *Journal of Community Psychology* 32 (6), 691–705. <https://doi.org/10.1002/jcop.20027>
- Piirto, J., Nokelainen, P. & Pylväs, L. 2022. Asiantuntijatyöntekijöiden kokemuksia psykologisten perustarpeiden täyttymisestä työhyvinvoinnin ja työssäsuoriutumisen näkökulmasta. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 24 (2), 28–43. <https://doi.org/10.54329/akakk.120729>
- Postareff, L. & Lindblom-Ylänne, S. 2008. Variation in teachers' descriptions of teaching: Broadening the understanding of teaching in higher education. *Learning and Instruction* 18 (2), 109–120. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.01.008>
- Procentese, F., Gatti, F. & Falanga, A. 2019. Sense of responsible togetherness, sense of community and participation: Looking at the relationships in a university campus. *Human Affairs* 29 (2), 247–263. <https://doi.org/10.1515/humaff-2019-0020>
- Remmik, M. & Karm, M. 2012. Novice university teachers' professional learning: To follow traditions or change them? *Studies for the Learning Society* 2–3, 121–131. <https://doi.org/10.2478/v10240-012-0011-4>
- Repo, S. 2010. Yhteisöllisyys voimavarana yliopisto-opetuksen ja -opiskelun kehittämisessä. *Kasvatustieteellisiä tutkimuksia* 228. Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-5948-3>
- Richardson, J. T. E. 1999. The concepts and methods of phenomenographic research. *Review of Educational Research* 69 (1), 53–82. <https://doi.org/10.3102/00346543069001053>
- Roxå, T. & Mårtensson, K. 2008. Strategic educational development – a national Swedish initiative to support change in higher education. *Higher Education Research & Development* 27 (2), 155–168. <https://doi.org/10.1080/07294360701805291>
- Roxå, T. & Mårtensson, K. 2017. Agency and structure in academic development practices: Are we liberating academic teachers or are we part of a machinery suppressing them? *International Journal for Academic Development* 22 (2), 95–105. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2016.1218883>
- Roxå, T., Mårtensson, K. & Alveteg, M. 2010. Understanding and influencing teaching and learning cultures at university: A network approach. *Higher Education* 62, 99–111. <https://doi.org/10.1007/s10734-010-9368-9>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2000. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist* 55 (1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Salonen, A. O. & Savander-Ranne, C. 2015. Teachers' shared expertise at a multidisciplinary university of applied sciences. *Sage Open* 5 (3). <https://doi.org/10.1177/2158244015596206>
- Sorcinelli, M. D. & Austin, A. E. 2010. Educational developers: The multiple structures and influences that support our work. *New Directions for Teaching and Learning* 122, 25–36. <https://doi.org/10.1002/tl.395>
- Tight, M. 2016. Phenomenography: The development and application of an innovative research design in higher education research. *International Journal of Social Research Methodology* 19 (3), 319–338. <https://doi.org/10.1080/13645579.2015.1010284>
- Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T. & Kyndt, E. 2017. Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and Teacher Education* 61, 47–59. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.001>
- Vanhanen-Nuutinen, L. & Penttinen, L. 2022. Korkeakouluopettajan pedagoginen hyvinvointi etätöissä. Teoksessa K. Mäki & L. Vanhanen-Nuutinen (toim.) *Korkeakoulupedagogiikka – ajat, paikat ja tulkinnat*. Helsinki: Haaga-Helia, 246–260. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2022090156974>
- Virtanen, H., Murtonen, M., Myllykoski-Laine, S. & Postareff, L. 2022. Suomalaiset korkeakoulupedagogiikan kehittäjät ja kouluttajat – keitä he ovat ja miten he ke-

- hittävät omaa osaamistaan? Yliopistopedagogiikka 29 (1). <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2022102463168>
- Wenger, E. C. & Snyder, W. M. 2000. Communities of practice: The organizational frontier. Harvard Business Review 78 (1), 139–145.
- Wheeler, L. B. & Bach, D. 2021. Understanding the impact of educational development interventions on classroom instruction and student success. International Journal for Academic Development 26 (1), 24–40. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2020.1777555>
- Åkerlind, G. S. 2012. Variation and commonality in phenomenographic research methods. Higher Education Research & Development 31 (1), 115–127. <https://doi.org/10.1080/07294360.2011.642845>

Saapunut toimitukseen: 7.6.2023
Hyväksytty julkaistavaksi: 7.2.2024