

# ”MITÄ OTAT POIS, JOS UUTTA TULEE TILALLE?”

## — AJANHALLINTA JA JOHTAMINEN AMMATTIKORKEAKOULUSSA



Millaisia ajanhallinnan ja johtamisen ongelmia syntyy ammattikorkeakoulun johto- ja opetushenkilöstön toiminnassa, kun työ on entistä mosaiikkimaisempaa ja perustuu verkostoitumiseen? Eri työtehtävät ovat päällekkäisiä ja kerroksisia.

Artikkelissa kuvatussa tutkimuksessa työajanhallinnan kritiikin keskiössä on resurssien niukkuus, joka konkretisoituu luokahuonepohjaisen ajanhallinnan sekä tehtävä- ja tilannekohtaisen ajanhallinnan ristiriidasta. Tärkeäksi niin johtamisessa kuin omassa työssään opettajat nimeävät ennakointiosaamisen.

AMMATTIKORKEAKOULUT KEHITTÄVÄT toimintaansa entistä läheisempään ja monimuotoisempaan yhteistyöhön työelämän kanssa. Tavoitteena on kehittää ammattikorkeakoulujärjestelmää osana kansallista innovaatiojärjestelmää (Arene 2009). Ammattikorkeakoulut voivat parhaimmillaan toimia uuden tiedon tuottajina verkostoituen alueen työelämän, muiden korkeakoulujen ja tutkimuslaitosten kanssa. Ammattikorkeakoulut pyrkivät kehittämään joustaviksi organisaatioiksi lisäämällä yhteistyöhankkeita ja vuorovaikutusta toisten organisaatioiden kanssa.

Muutokset ovat johtaneet opetussuunnitelmien ja pedagogisten toimintamallien uudistamiseen, mikä edellyttää opettajilta uudenlaisia taitoja ja osaamista yhteistyön tekemisessä eri koulutusalojen ja työelämän kanssa sekä tutkimus- ja kehittämistoiminnassa (Auvinen 2004, 349, 351). Savonmäen (2007, 5) mukaan opettajien kollegiaalinen yhteistyö on ammattikorkeakoulujen rakenteellisen kehittämisen, työkuluttuurin kehittämisen ja opettajien ammatillisen kasvun keskeinen haaste.

Kun tutkimus- ja kehitystyö sekä aluekehitystyö vahvistuvat ammattikorkeakoulujen tehtävissä, ne vaikuttavat ammattikorkeakouluopettajien työn kokonaisuuteen (Auvinen 2004, 356). Opettajan asiantuntijuudessa korostuu horisontaalinen verkostojen ja organisaatioiden kanssa toimiminen ja kyky ratkaista yhdessä eri alojen ja organisaatioiden toimijoiden kanssa uusia ja muuttuvia ongelmia (vrt. Engeström 2008). Ammattikorkeakouluopettajien verkostot ovat luonteeltaan kehittämisverkostoja (Bottrup 2005, 508–511). Verkostoon osallistuvat organisaatiot tai asiantuntijayhteisöt tavoittelevat toiminnan kehittämistä. Kehittämisverkostoissa prosessi on usein yhtä tärkeä kuin tavoiteltava tuote. Alueellista palvelutehtävää ja tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotyötä (TKI) toteuttavalle ammattikorkeakoululle kehittämisverkostot ovat tyypillinen toimintamuoto. Kehittämisverkostojen ytimessä on osaaminen, jota vaihdetaan ja viedään uudelle tasolle yhteistyökumppanien kanssa. Verkostomainen työ ja konteksti ovat merkittävä tekijä organisaation profiilin ja asiantuntijan osaamisen muotoutumisessa. Se on merkittävin

elementti, joka muuttaa opettajuutta pois luokkahuonekeskeisestä työstä (Helakorpi 2007, 332).

Työelämälähtöisen korkeakoulutuksen painottaminen on tuonut keskenään kilpailevia vaateita opettajan osaamiselle ja tavalle tehdä työtä. Siirtymä oppilaitoskeskeisestä koulutuksesta monenkeskeisiin koulutuksen ja oppimisen toimintakonteksteihin on tuonut opettajan työhön monimuotoisuutta ja ennakoimattomuutta. Monenkeskisyyden ja verkostomainen työskentely ovat johtaneet työtehtävien jakautumiseen.

Hargreavesia (1999, 237) lainaten työ jäsenyyttä mosaiikkimaiseksi. Se sisältää useita eri työtehtäviä, jotka ovat osin päällekkäisiä tai kerroksisia. Opettajan työ voi sisältää projektityötä, luokkaopetusta, tutkimus- ja kehittämistyötä. Opettajalla voi olla erilaisia asiakasryhmiä opiskelijoista konsultatiivisessa suhteessa oleviin asiakkaisiin. Mosaiikkimainen työ pakottaa opettajan suunnittelemaan aikaansa ja panoksiaan ennakkoon. Toisaalta mosaiikkimaisuus sisältää myös työn ennakoimattomuuden, koska työn eri osa-alueiden suunnittelu toteutuu erilaisella logiikalla.

Mosaiikkimaisen työn olemus on jatkuvasti paradoksaalinen. Asiantuntijan tulee omata työnsä hahmottamiseen ja suunnitteluun ennakointiosaamista ja samanaikaisesti kykyä olla valmis odottamattomiin haasteisiin ja tarpeisiin eri toimintaympäristöissä eri toimijoiden kanssa. Samaan aikaan amk-toimija voi työskennellä kiinteissä yhteisöissä ja hetkellisissä verkostomaisissa yhteisöissä eri rooleissa. Tällöin korostuvat kyky holistiseen työn tarkasteluun ja valintoihin. Missä kaikessa olen mukana? Mihin kaikkeen tulee vastata? Millaista osaamista tulee kehittää? Näissä prosesseissa esimiehellä ja kollegayhteisöllä on merkityksensä.

Mosaiikkimainen työ ja verkostoissa työskentely tuovat uusia toimintakonteksteja ja uuden tyyppisiä yhteisöjä opettajan työhön. Wenger ja Snyder (2000, 139–145) hahmottavat verkostoissa muotoutuneet yhteisöt käytäntöyhteisöiksi. Henkilöiden, toiminnan ja maailman välillä on suhteiden piiri, jolla on ajallinen ulottuvuus ja suhde muihin sitä sivuaviin tai sen kanssa päällekkäisiin käytäntöyhteisöihin. Ammattikorkeakouluopettaja voi olla usean käytäntöyhteisön toimijajäsen, eri rooleissa lähes yhtäaikaista. Yhteisöt pohjautuvat toimijoiden tuomana eri

konteksteihin, työkaluureihin, arvoihin, normeihin ja omaksuttuihin käytäntöihin (Palonen, Lehtinen & Gruber 2007, 294).

Työskentely, joka pohjaa verkostoissa jaettuun osaamiseen, merkitsee siirtymistä yksilöorientoituneesta tai oppilaitoksen sisällä tapahtuvasta työskentelystä yhteisölliseen, organisaatioiden rajoja ylittävään toimintaan (esim. Auvinen 2004). Tällainen opettajan osaaminen sisältää teoreettista ymmärrystä niistä keinoista ja menetelmistä, joilla yhteisöllinen, kehittävä työskentely työelämän kanssa tapahtuu. Osaaminen sisältää myös käytännön taitoa toteuttaa verkostotyöskentelyä ja kokemuksen kautta syntyneitä hiljaista tietoa, jota organisaatorajoja ylittävä, verkostomainen kehittämistyö vaatii.

Ammattikorkeakouluopettajien osaamisen vaatimuksia ja oppimiskäsityksiä on tutkittu aktiivisesti 1990-luvulta asti. Kuitenkin työaika ja sen hallinta, joka on läsnä arjen käytäväpuheissa ja työmarkkinapuheen huolena, on jäänyt tutkimukselta varjoon. Mosaiikkimainen työ, alati muuttuvat toimintaympäristöt ja yhtäaikaista eri rytmiset työtehtävät haastavat opettajan perinteisen työajanhallinnan. Tarkastelemme tässä artikkelissa, mitä ongelmia työajanhallintaan liittyy.

## TUTKIMUSAINEISTO JA SEN ANALYYSI

Opetusministeriö tuki ammattikorkeakouluopettajuuden kehittämistyötä vuosina 2007–2009 Kehittyvä ammattikorkeakoulun opettajuus -verkostohankkeella (KEKO-verkosto 2007–2009), johon osallistuivat kaikki Suomen ammattikorkeakoulut. Verkostotoiminnan tuloksena syntyi ammattikorkeakouluopettajan osaamisen kehittämismalleja niin työelämäyhteistyöhön, yhteisölliseen toimintaan kuin opettajien työn johtamiseenkin. (Töytäri-Nyrhinen 2008; 2009). Osana KEKO-kehittämiskeskustelua Haaga-Helia ammattikorkeakoulun Ammatillinen opettajakorkeakoulu ja OAJ käynnistivät syksyllä 2009 tutkimushankkeen Moniulotteinen ammattikorkeakouluopettajuus – MOpe.

MOpe-tutkimuksessa toteutettiin syksyllä 2009 valtakunnallinen kysely ammattikorkeakoulujen opetushenkilöstölle. Kyselyn teemat johdettiin Auvinen (2004), Savonmäen (2007) ja Suhosen (2006) väitöstutkimusten tuloksista sekä KEKO-verkoston

tuloksista (Laitinen & Hirvonen 2006, Vanhanen-Nuutinen, Laitinen-Väänänen, Majuri & Weissmann 2009, Venninen & Laela 2006). Edellä mainitun lähdeaineiston perusteella kyselyn keskeisiksi teemoiksi jäsenyivät yhteistoiminta ja yhteisöllisyys, työelämäyhteistyö ja johtamistoiminta. Kyselyssä selvitettiin opetushenkilöstön osaamistarpeita näillä alueilla. Kysely suunnattiin ammattikorkeakouluissa opetustehtävissä toimiville henkilöille. Kysely oli pääosin strukturoitu, mutta sisälsi myös kolme avointa kysymystä työn suunnittelusta, oppimisesta ja työssä jaksamisesta.

Kyselyyn vastasi 1620 ammattikorkeakoulun opetushenkilöstön edustajaa; opettajia ja kehittämis- ja esimiestehtävissä toimivia henkilöitä. Tässä artikkelissa käsittelemme vastauksia kysymykseen 'Jos työaikasunnittelussa on ongelmia, niin luettele mielestäsi keskeisimmät? (max 200 merkkiä)'. Tähän avoimeen kysymykseen vastaajat saivat vapaasti kirjoittaa kokemuksiaan ajanhallintaan liittyvistä ongelmista.

Aineisto analysoitiin aineistolähtöisellä sisällön analyysillä (Kyngäs & Vanhanen 1999; Latvala & Vanhanen-Nuutinen 2003). Analyysiyksiköksi määriteltiin yhden tai useamman lauseen muodostama ajatuskokonaisuus, jossa kuvattiin työajan suunnittelun ongelmaa. Ensimmäisessä vaiheessa kukin tutkimusryhmän jäsenistä luki aineistoa ja muodosti siitä kokonaiskuvaan. Sen jälkeen vastauksista haettiin sisällöllisiä kokonaisuuksia ja muodostettiin niistä alustavia teemoja. Tämän vaiheen tutkimusryhmän jäsenet tekivät toisistaan riippumatta. Toisessa vaiheessa tutkijaryhmä tarkasteli alustavia teemoja yhteisesti, keskusteli niihin sisältyvistä merkityksistä ja muodosti niistä työajanhallintaa kuvaavat teemat. Tulokset-luvussa teemoja avataan aineistonäytteiden avulla ja pohditaan niiden sisältöjä suhteessa aikaisempiin tutkimuksiin.

Tutkimustulosten tulkinnessa tutkijat olivat kriittisiä sille seikalle, että tässä artikkelissa raportoidussa kysymyksessä vastaajia pyydettiin kertomaan nimenomaan työn suunnitteluun liittyvistä ongelmista. Kysymyksenasettelu ohjasi näin vastaajia vastaamaan ongelmalähtöisesti. Tulosten tulkinna nojaa myös näkemykseen, että kielenkäyttö on aina kontekstisidonnaista ja kytkeytyy tilanteen ja

vastaaajien sosiaalisiin käytänteisiin ja rakenteisiin (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 18). Kysely itsessään saattoi johdatella vastaajia pohtimaan mahdollisuuksiaan kehittää osaamistaan ja vaikuttaa työnsä suunnitteluun ja sisältöön.

Vaikka vastauksissa onkin parhaiten tunnistettavissa opettajien ääni, niiden analyysissa on otettu huomioon ja tulosten esittämisessä korostetaan, että vastaajissa oli myös muita opetushenkilöstöön kuuluvia henkilöitä.

## TULOKSET

Opettajien vastauksien analyysissa muodostui neljä ajanhallintaan liittyvää temaattista kokonaisuutta: toimintakulttuuri 1600 tunnin järjestelmässä, kokemus resurssien riittävydestä ja jaksamisesta, esimiestyö sekä työn luonne. Seuraavassa on kootusti vastaajien keskeisin kritiikki:

### 1) TOIMINTAKULTTUURI 1 600 TUNNIN JÄRJESTELMÄSSÄ

- 1600 tunnin jäykkä toimintakulttuuri
- viime tipan prosessi
- hukassa olevat työn suunnittelun perusteet

### 2) KOKEMUS RESURSSIEN RIITTÄVYYDESTÄ JA JAKSAMISESTA

- vähäiset resurssit opetukseen
- vähäiset resurssit TKI-työhön ja työelämän tarpeisiin

### 3) ESIMIESTYÖ

- epärealistinen ja puutteellinen kuva amk-työstä
- TOP-DOWN-johtaminen
- TAS-järjestelmän toteutuksen epätasa-arvoisuus

### 4) TYÖN LUONNE

- muuttuva työaikasunnitelma
- vellova amk-työ
- hanketyön sekasotku
- proaktiivisuuden haasteet

## Toimintakulttuuri 1600 tunnin järjestelmässä

Opettajien työaika määritellään 1600 tunnin kokonaisuutena ammattikorkeakoulun työvuodessa (lukuvuosi). Se jakautuu 1200 tunnin työnantajan osoit-

tamaan työhön ja työkontekstiin sekä 400 tunnin työnantajan osoittamaan, mutta aikaan ja paikkaan sitomattomaan työhön. Opetushenkilöstö käy työn suunnittelusta neuvotteluja henkilökohtaisesti esimiehensä kanssa kehityskeskustelutilanteissa. Tämän lisäksi eri työryhmät koulutusalojen sisällä ottavat kantaa opettajan työvuoden sisältöihin ja toteutukseen. Työnjaon ja työsuunnitelmien toimintatavat vaihtelevat ammattikorkeakouluittain ja koulutusaloittain.

Opetushenkilöstön työn suunnittelu 1600 tunnin järjestelmässä sai vastaajilta runsaasti kritiikkiä ja arvostelua osakseen. Sen toteutuminen ja käyttö koettiin työajanhallinnan ongelmien lähtökohdaksi. Esimiehet täyttivät työvuotta suunniteltaessa opettajien 1600 tuntia opetus- ja ohjaustyöllä. Työvuoden aikana elinkeinoelämästä tulleet projektipyynnöt ja hankeavaukset eivät mahtuneet opettajien työsuunnitelmiin. Tästä johtuen kehittämisorientoituneet ja hanketyöhön haluavat opettajat tekivät säännöllisesti 100–200 tuntia ylityötä joka työvuosi. Joissakin organisaatioissa yllätäviin työtehtäviin oli varattu 40 tuntia, mutta usein kyseinen tuntimäärä kului yhteydenpitoihin, verkostojen rakentamiseen ja alkupalaveriihin.

Myös työsuunnitelmien seurantasysteemin vastaajat kokivat jäykäksi. Aineistosta kävi ilmi, että organisaatioissa, joissa työtä kirjattiin ja seurattiin erittäin tarkasti, erilaisten spontaanien työryhmien perustaminen ja toiminta oli vaikeaa. Seurannassa ei myöskään onnistuttu dokumentoimaan työhön todellisesti käytettyä aikaa. Suunnitelmien pikkutarkkuus ei antanut tarvittavaa väljyyttä asiantuntijatyön toteutumiselle suunnittelussa eikä tutkimus- ja kehittämistyössä. Usein tunnit laskettiin vain toteutuvasta, näkyvästä opetuksesta, eikä työn monimuotoisuutta tunnistettu työsuunnitelmissa.

*TAS (työaikasuunnitelma) on minusta täysin tarpeeton paperi, joka osoittaa luottamuksen puutetta johdon ja työntekijöiden välillä. TAS ei prosessina sovi projektimaiseen työskentelyyn, vaan hankaloittaa toimintaa. Aikaa menee moniin asioihin enemmän kuin työaikasuunnittelu edellyttäisi.*

Työvuoden suunnitelma muuttui vastaajien kokemusten mukaan 'viime tipan prosessiksi', kun kyseiset suunnitelmat valmistuivat liian myöhään tai ne olivat avoimia työvuoden puoliväliin saakka. Kun

työsuunnitelmat olivat jatkuvan muutoksen kohteina ja uusia hanketarpeita ilmeni pitkin työvuotta, esimiehet eivät uskaltaneet lyödä lukkoon kehityskeskusteluissa sovittuja suunnitelmia. Ammattikorkeakoulutoimijat totesivat, että suunnittelun lähtötiedot saattoivat olla myöhässä, mikä johti siihen, että kehittämiskeskusteluissa ei kyetty työstämään henkilökohtaisia työsuunnitelmapohjia. Koko suunnitteluprosessia häiritsi keskeneräisyys ja epämääräisyys. Työtehtäviä lisättiin ja poistettiin neuvottelematta opettajien kanssa, eikä yksittäisille opettajille syntynyt koko työvuonna kokonaiskäsitystä työstään.

Osa koki, että toteutettavat opintojaksot sovittiin liian myöhään ja opetuksen suunnittelulle jäi liian vähän aikaa. Joissakin ammattikorkeakoulujen koulutusohjelmissa opettajat kokivat lukujärjestysohjelman dominoivan työn suunnittelua.

*TAS ei ole koskaan valmis edellisenä keväänä, mikä vaikeuttaa seuraavan lukuvuoden suunnittelutyötä. Se myös muuttuu useaan otteeseen pitkin vuotta; jos esimerkiksi on vajausta, tunteja tulee yleensä lisää ja usein vielä niin, että siitä riittää seuraavalle lukuvuodelle.*

Edellä oleva sitaatti kuvastaa niitä oletuksia, joita henkilöstöllä saattaa olla opettajan työn suunnittelusta. Pohjimmaisena oletuksena on vakaa ja selkeä, ennalta tiedetty työvuosi, joka antaa tekijälleen turvallisuutta ja hallinnan tunnetta. Alueellisten palvelutehtävien sekä TKI-työn ja opetustyön integrointi-vaatimukset ovat tuoneet kuitenkin epävakautta, epävarmuutta ja riittämättömyyden tunteita osaamisten suhteen. Tämä kehitys on luonut osaamattomuutta työn suunnitteluun.

Osa vastaajista koki, että työn suunnittelun periaatteet ja lähtökohdat olivat heidän ammattikorkeakoulussaan hukassa. Ammattikorkeakoulujen kolmen tehtävän integraatiovaatimus oli vahvasti ristiriidassa luokkahuonekeskeisen opetustyön suunnittelulogikan kanssa. Töitä kehitettiin, suunniteltiin ja seurattiin hallinnon, ei opettajan työn näkökulmasta. Aineistosta otettu yksi opettajan antama esimerkki kertoo paljon:

*Jos työsuunnitelmasta ei löytynyt paikkaa uusille työtehtäville, ne merkittiin 'kehittäminen' osioon. Kehittäminen-osiosta muodostui kaikkien töiden kaato-luokka, jonne esimiehet siirsivät kesken työvuotta tulleita hanketehtäviä.*

Tämä osoittaa, että 1 600 tunnin järjestelmän toimintakulttuurissa työsuunnitelmat rakennettiin luokkahuoneissa tapahtuvan opetuksen tarpeisiin. Opetustyöpohjainen malli tuotti suuria ongelmia resursoida ja ennakoida hanke- ja tutkimustöiden suunnittelua sekä toteutusta.

Ammattikorkeakoulutoimijat kokivat opetus-suunnitelman, työaika-suunnitelmat ja palkkausjärjestelmän toisistaan irrallisina. Opettajien mielestä resursointi oli budjettipohjaista eikä työtehtävä-pohjaista. Resursointiperiaatteet koettiin opettajien kannalta epätasaisiksi. Työsuunnitelmissa varattu resurssi ei vastannut käytettyä työaikaa. Osa opettajista tunsivat olevansa yksin vastuussa ali- ja ylituntien kertymisestä. Opetuksen suunnitteluun, kontaktien hakemiseen ja verkostojen luomiseen meni enemmän aikaa aloittelevalla opettajalla kuin kokeneilla kollegoilla. Yhteisön tuen puute työvuosiltaan nuorille opettajille laitettiin kiireen syyksi.

Mäki & Saranpää (2010, 50) nostivat JOPE-johdantamistoimintaa ammattikorkeakoulussa -tutkimus-hankeessaan esiin kahden organisaation mallin, jossa niin johto kuin henkilöstökin joutuvat elämään. Organisaation toimijat toteuttavat sekä hallinnon että omaa työn luovuutta korostavaa toimintamallia yhtä aikaa. Organisaatio ei kykene yhdistämään korkeakoulujen ohjaamiseen liittyvien rakenteiden ja omien innovatiivisten toimintamallien tuottamia järjestelmiä yhteen, mikä lisää kuormitusta.

MOpe-aineiston vastauksia analysoitaessa syntyy käsitys, että opettajalle saattoi muodostua huono kokemus työajanhallinnasta, kun työaika-suunnitelmaa ei organisaatiossa tehty lainkaan tai se oli koko ajan keskeneräinen. Ohjeistukset työn suunnitteluun olivat epämääräisiä ja vallalla oli useita tulkintoja, jotka syylistivät osapuolia. Työn organisointi oli epämääräistä ja työnjakoa ei oltu sovittu. Lähiesimies vältteli ristiriitilanteita tai käski, poisti ja lisäsi itsenäisesti työtehtäviä yhteisön jäsenille. Työtaakat ja tehtävät saattoivat individualisoitua eikä yhteisöllistä työkulttuuria päässyt kehittymään, mikäli työsuunnitelmien rakenne ja logiikka eivät ohjanneet yhteisölliseen työskentelyyn.

## **Kokemus resurssien riittäväydestä ja jaksamisesta**

Aineiston mukaan työajanhallinnan kritiikin keskiössä oli voittopuolisesti käsitys resurssien niukkuudesta. Niukkuutta koettiin aina siellä, missä oman työn intressit olivat. Resurssien niukkuus -teeman kohdalla oli myös kyse opettajan käsityksistä työn pohjimmaisista oletuksista.

Niukkuuden kokijoita oli kahdenlaisia: niitä jotka kokivat resurssien vähyyttä opetuksen ja ohjauksen suunnittelussa, toteutuksessa ja opetuksen kehittämisessä, sekä niitä, jotka näkivät TKI-töiden ja työelämä-hanketyöskentelyn saavan liian vähän taloudellisia voimavaroja. Tämä kahtiajako on tuttu ammattikorkeakoulun lähes kaksikymmenvuotisen historian ajalta (esim. Auvinen 2004). Vähäiset resurssit opetuksen ja ohjauksen suunnitteluun, toteutukseen ja kehittämiseen pohjautuivat opettajien huoleen opetuksen vähentymisestä ammattikorkeakoulutyössä. Opettajat kokivat opetuksen perustehtäväksi, jota muut työmuodot ja työtehtävät uhkasivat.

Osa vastaajista koki opetustyön suunnitteluresursoinnin liian pieneksi, vain puolet opetustuntien määrästä. Resurssit vaille jäivät oppimistehtävien luku- ja arviointityö, palautetyö, hops-palaverien pito, oppimisympäristöjen valmistelut sekä aikarosvoista suurin, sähköpostityöskentely. Sähköpostin kautta opettajat ohjasivat opinnäytetöitä ja pieniä tehtäviä, antoivat palautetta sekä pitivät kontakteja työelämän edustajiin. He kutsuivat sitä näkymättömäksi työksi, jota ei oteta huomioon työaika-suunnitelmissa, mutta joka kuitenkin on keskeinen ajanviejä arjessa.

Uuden alan ja uusien kurssien suunnitteluun ja toteuttamiseen resursoitiin opettajien kokemuksen mukaan vanhoilla pohjilla, jotka eivät vastanneet todellisuutta. Resursointi mahdollisti vain normaali-opetuksen, mutta opetussuunnitelmatyön yhteisöllisiin ponnisteluihin tai pedagogiseen kehittämiseen ei jäänyt aikaa.

*Rutiinien hoitamiseen kuten sähköpostit, harjoittelupaikkojen sopiminen, arviointien kirjaamisesta jne. menee valtavasti aikaa. Varsinaisen opetuksen kehittämiseen ja oman alan tutkimustietoon perehtymiseen jää vähän aikaa.*

Hankemyönteiset opettajat kokivat TKI-painotteen työn jäävän opetustyön resursointien varjoon. Myös tässä työskentelymuodossa kertyi näkymättömyyttä työtä, jota ei otettu huomioon. Niitä olivat sidosryhmätyöskentely ja muu verkostoitumistyö, tutkimus- ja kehittämistyön analysointityö sekä kokousten valmistelut ja koonnit. Palaverit yhteistyökumppaneiden kanssa oli sovittava muun työn ohkeen, usein perinteisesti ymmärretyyn työajan jälkeen. Hanketöitä tehtiin opetustyön varjossa ja sen ehdoilla. Näkymättömiin työtehtäviin ja työmuotoihin meni paljon aikaa ja ne olivat oleellinen osa hankkeiden onnistumista kolmikannassa (ammattikorkeakouluopettaja, opiskelija ja elinkeinoelämän asiantuntija).

Aineistosta kävi ilmi, että joissakin organisaatioissa TKI-työksi tunnistettiin vain ulkopuolisella rahoituksella tehtävä työ, mutta hakemusten laatimiseen ja rahoitusten etsimiseen ei tullut resursseja. Jos henkilö oli TKI-orientoitunut, hänelle saattoi kasautua liikaa projekteja. Työ muodostui sirpaleiseksi, eikä punaista lankaa päässyt muodostumaan työnkuvasta. Tästä vastuussa oli niin työntekijä itse kuin esimieskin. Hanketyössä toimivat opettajat kokivat käyvänsä koko ajan tasapainottelua opetustyön ja hanketyön välillä, myös rakenteet kiikkuivat samaan tahtiin.

*Koulutusorganisaation rakenteet eivät mene yksin työelämän toiminnan kanssa: kumpi joustaa? Koulutusorganisaatioissa on rinnakkain kaksi: luokkaopetuksen ja kurssien rakenne, toisaalta avoimet rakenteet, joiden pitäisi matsata työelämän toiminnan kannalta. Ongelmallista...*

Löytyi niitäkin, joille ajanhallinta ei tuottanut ongelmia. He olivat omaksuneet hanketyössä proaktiivisen suunnitteluotteen ja kykenivät ennakoimaan yllättävienkin työtehtävien ilmaantuessa.

*En ole kokenut suurempia ongelmia. Uskon sen johtuneen ensinnäkin siitä, että suunnittelen itsekkin hyvissä ajoin seuraavan vuoden työaika-suunnitelmaa ja voin siitä*

*jo hyvissä ajoin keskustella esimiehen kanssa. Toiseksi en ota tuosta vain ylimääräisiä hommia, jos ne eivät mahdu työaika-suunnitelmaani.*

Kokemus resurssien niukkuudesta nosti esille yhä vallalla olevan vahvan kahtiajaon amk-opettajissa. Löytyi niin sanottuja opettavia opettajia, joiden työorientaatio ja fokus määrittyivät luokkahuonemuotoisen opetuksen kautta ja niin sanotut TKI-opettajat, joiden työorientaatio sekä fokus hahmottuivat tutkimus- ja kehittämistyön ja opetuksen integroinnin haasteista.

### **Esimiestyö**

Johtaminen ajanhallinnan ja työaika-suunnitelmajärjestelmän suhteen näyttäytyi aineiston mukaan kauttaaltaan epämääräisenä toimintana.

Epämääräisyys pohjautui opettajien käsitysten mukaan johtajan kyvyttömyyteen johtaa työn suunnittelua ja opettajan työtä. Hänen ei koettu tuntevan arjen haasteita ja konkreettisia ohjaustilanteita luokassa eikä hankkeissa. Esimiehillä ei koettu olevan kokonaisnäkemystä ja -hallintaa am-

mattikorkeakoulutyöstä. Kun opettajan työ oli tuntematonta, myöskään työn vaativuuden ja kuormituksen arviointi ei onnistunut. Siksi syntyi epärealistisia toiveita pienellä resurssilla tehtävistä töistä. Työnjakotilaisuuksien johtaminen oli kaoottista; opettajat kertoivat, että töitä huutokaupattiin tai jaettiin ”tiskin alta”. Töiden jyvittäminen ei pohjautunut osaamisalueisiin, koulutukseen tai työkokemuksiin.

Kun hanketarpeita ilmaantui pitkin vuotta, opettajat kokivat, etteivät esimiehet pysyneet työaika-suunnitelmissa, vaan teettivät sen ulkopuolella töitä. Toisaalta osa kritisoi myös johdon kapeaa näkemystä ammattikorkeakouluopettajan työstä; johto näki sen koostuvan vain opetuksesta. Näissä tapauksissa TKI-työstä kiinnostuneet opettajat joutuivat omien sanojensa mukaan ”taistelemaan” päästäkseen hanketöihin.

Luonnollisesti MOpe-aineiston edellä mainituissa seikoissa on suuria vaihteluita ammattikorkeakou-

## **”ESIMIEHILLÄ EI KOETTU OLEVAN KOKONAISSÄKEMYSTÄ JA -HALLINTAA AMMATTIKORKEAKOULUTYÖSTÄ.”**

luorganisaatioiden välillä, mutta oleellista on havaita neuvottelukulttuurin puute ja vajavaisuus yhteisöissä. Kriitikki kohdistui johdon individualistiseen toimintaan työaikasunnitelman (TAS) täytössä sekä käsitteisiin opettajan työn fokuksesta. Nämä ovat juuri niitä työn elementtejä, joita tulisi käsitellä yhdessä neuvotellen ja avaten merkityksiä työn taustalla.

Vastaajat kokivat Top-down eli ylhäältä alaspäin -johtamista. Johtaminen oli työaikasunnitelmaprosesseissa sanelupolitiikkaa. Osa opettajista ei kokeuksensa mukaan päässyt neuvottelemaan työtehtävistä ja niiden muotoutumisesta, vaan työt määrättiin suoraan esimiestasolta.

*Työaikasunnitelmakeskustelut ovat erittäin ikäviä tilanteita, lähtökohdana on työntekijän työhön tarvittavan ennakoilmoituksen epäileminen ja jos esität kritiikkiä, sinut vaiennetaan tai yhteistyökykyäsi epäillään.*

Opetushenkilöstö näki syyksi epämääräiseen esimiestoimintaan johdon viivyttelyn TAS:n lukkoon lyömisessä tai tuntien merkitsemisessä palkkaukseen. Opettajat kokivat, että johto ei puolustanut heidän työnkuviaan nopeasti muuttuvissa työtilanteissa ja työelämän toimeksiannoissa. Johdon koettiin poikkeavan jatkuvasti sovitusta suunnitelmista. Osalle esimies lisäsi ja poisti tunteja keskustelematta opettajan kanssa.

Myös epätasa-arvoa ammattikorkeakoulutoimijat kokivat työaikasunnitelmien teossa ja työtehtävien jakautumisessa yhteisössä. 1600 tunnin järjestelmän käytössä ilmeni epäoikeudenmukaisia piirteitä. Käytäntö saattoi olla tasapäistävä, kaikille jaettiin kaikkea. Osa opettajista koki, ettei osaamisella ja työkokemuksella ollut merkitystä työtehtävien saannissa. Perusopetus nautti osissa ammattikorkeakouluja ehdotonta arvostusta TKI:n ja alueellisen palvelutehtävän jäädessä syrjään.

Mope-aineiston opettajat näkivät johtamistoiminnan epäoikeudenmukaisuuden työnjaossa ja resursoinnissa. Opettajien kokemuksen mukaan osalla johtajista oli suosikkeja, jotka saivat näyttävimmät työtehtävät. Sama suosikkijärjestelmä näkyi tuntien jakamisessa; toiset saivat tunteja enemmän kuin toiset vastaavista töistä. Myös työyhteisön kesken esiintyi eriarvoisuutta. Joissakin organisaatioissa oli niin sanottu toinen työnjako, jolloin työtiimit jakoivat

opintokokonaisuuteen annetut tunnit. Osa tiimiläisistä pärjäsi paremmin toisessa jaossa kuin toiset.

## TYÖN LUONNE

Suurimman avointen vastausten keskittymän muodosti työn ennakoimattomuutta ja hajanaisuutta koskevat vastaukset. Ne jakautuivat neljään eri ala-alueeseen: muuttuva työaikasunnitelma, vellova ammattikorkeakoulutyö, hanketyön sekasotku sekä proaktiivisuuden haasteet.

Kuten aiemmin kävi ilmi, aineiston opettajat kokivat työaikasunnitelmien muuttuvan jatkuvasti. Työn sisällöt muuttuivat sovitusta, eivätkä varatut resurssit riittäneet uusien tehtävien hoitamiseen. Myös ennakoitujen tehtävien tekeminen vei opettajien mukaan enemmän aikaa, kuin suunnitelmiin oli varattu tunteja. Työaikasunnitelman perusrunkoa ohjasi opetustyön resursoinnin loogiikka ja järjestelyt. Vaikka TAS:ssa näkyi hankkeille tunteja, ne oli laitettu luokkaopetuksen mukaan, eivätkä riittäneet todellisissa hanketoissa.

Keskeinen havainto ongelmasta suunnittelun ja toteutuksen välillä on työn rytmit. Työn rytmejä oli useita, joita tuli sovittaa yhteen työelämähankkeissa. Opiskelijan aikaa säännöstellivät opintojaksot, työelämän edustajilla oli usein tiukka ja kiireinen aikataulu ja opettajan TAS rakentui koko vuoden 1600 tunnin kokonaisuuteen. Oli hallittava kolmen eri toimijan rytmiä ja löydettävä määräraikaiseen hankkeeseen yhteinen rytmi. Osoittautui hankalaksi ennakoita suunnittelussa ja joustaa varsinaisessa työvaiheessa.

*Teen hanketyötä 100 prosenttia, jonka päälle vielä tulevat opetus- ja muu kehittämistyö, noin 150–200 tuntia vuodessa. Vaativassa asiantuntijatyössä toimivan ja verkostoissa vaikuttavan henkilön työaikaa ei voisi mitata ennakkoon viiden tai 10 tunnin tarkkuudella. Työsuunnitelma tungetaan ennakkoon liian täyteen, liikkumavara on olematon, mutta eteen tulevat tehtävät on silti hoidettava.*

Mope-aineiston mukaan niissä organisaatioissa, joissa ei koettu johdon sanelevan työajan suunnittelua, osa opettajista näki työaikasunnitelman olevan vain suunnitelma. Kaikkia käännöksiä ja liikkumisia ei voinut tunti tunnilta laskea. Vastuuta työn hallinnasta

siirtyi 1 600 tunnin systeemissä yksittäisille opettajille, joiden tuli osata priorisoida töitään ja tehdä valintoja. Myös työmoraalisia elementtejä nähtiin sisältyvän ajanhallintaan. Kaikkia toimintoja ei voitu todentaa ja tarkistaa takautuvasti, joten ilmoitukset jäivät opettajan omantunnon varaan.

Myös esimiehille työaikasunnitelmien tekeminen oli hankalaa. Rajankäynti tiukan suunnitelman tekemisen ja ennakoivuutta sisältävän avoimen suunnitelman laatimisen välillä oli vaikeaa.

*Toimin osaamisalapäällikkönä. Alkuun, kun otin tehtävän, työaikaan tuli ylemmältä tiukat raamit ja ensimmäinen vuosi oli kauhea. Asiasta keskusteltiin ja nyt työaikasunnitelma on edes jossain suhteessa työhöni.”*

*”Kosmeettista, täynnä opetusta, ei ota huomioon realiteetteja. Teen sen (työaikasunnitelmat) itse: vuoden pahimpia piinoja.*

Tulkittava on, että opettajille ammattikorkeakoulutyö sisälsi laajoja, epämääräisiä kokonaisuuksia. Opettajien mielestä työn yksityiskohtainen hahmottaminen ei ollut ajan tasalla todellisuutta vastaavan työkuvan kanssa. Uudet tehtäväkuvat olivat vaikeita sovittaa ja ennakoida koko työvuoden osalta. Organisaatiouudistukset toivat osaltaan muutoksia työkuviin. Osalla opettajista työ koostui monista erillisistä tehtävistä ja pirstaloitti työtä. Kehittämistehtävien työnkuvat olivat epäselviä ja työtehtävät epämääräisiä, ammattikorkeakoulutyöstä syntyi vellova kuva.

On paikallaan kysyä, kuinka realistista on päästä pikkutarkkaan kuvaukseen ja sitä jäljittelevään resurssointiin koko työvuoden osalta. Moniulotteinen työ tuo automaattisesti mukanaan epämääräisyyttä ja uudistaa perinteistä opettajan työstä hahmottunutta työnkuvaa. Aineistosta on nähtävissä opettajien kritiikissä osaksi korostunutta halua turvalliseen, mukavuusalueella pysyvään työskentelyyn. Osa keräsi itselleen liika töitä ja ajautui kaaokseen ajanhallinnassa.

*En osaa kieltäytyä tarpeeksi rajatakseni omaa aikaa. Keskittyminen laajempiin kokonaisuuksiin on hankalaa ja tapahtuu usein iltaisin tai viikonloppuisin.*

Vastauksista kävi ilmi, että osa opettajista hyväksyi jatkuvasti muuttuvan, ennakoimattoman ja vellovan työn vaatimukset. Osa työstä nähtiin reagoimisena jatkuviin muuttuviin tarpeisiin ja ennalta suunnit-

telemattomuus oli osin seurausta tästä. Silti nekin opettajat, jotka tämän hyväksyivät, kaipasivat aikaa asioihin tutustumiseen ja perehtymiseen sekä tilaa luovalle ajattelulle suunnittelussa.

Mielenkiintoinen havainto oli rytmin lisäksi siirtymät. Siirtymät erilaisten työtehtävien välillä veivät runsaasti aikaa. Opettajat, joilla oli jäsenyyksiä useissa työryhmissä eri positioista käsin tai useita hankkeita ja niihin lomittuvia opintojaksoja, kuormittuivat siirtymillä. Siirtymällä tarkoitetaan työtilanteesta ja tehtävästä siirtymistä toiseen. Samankin työpäivän aikana siirtymiä enimmillään saattoi olla jopa kuusi. Kyseisessä vaihdoksessa saattaa vaihtua opettajan työrooli, työtehtävät, mahdolliset muut toimijat eri työkulttuureineen, toimintaympäristö, toimintatavat, toimintakieli ja osaamisvaatimukset. Kun siirtymiä toteutuu 4–6 kertaan päivän aikana, ei opettajalle jää aikaa perehtymiselle, sisäistämiselle ja rauhoittumiselle ennen toista tehtäväkokonaisuutta. Kuormitus kasvaa ja asiantuntija uupuu.

Kyseisiä siirtymiä ei ole otettu huomioon työsuunnitelmissa, koska ne osaltaan ovat tulleet vasta projektimaisen työn lisääntyttä. Hektisessä työssä opettajat eivät välttämättä näe eivätkä havaitse siirtymien merkitystä. Siirtymät nousevat esiin, kun työviikko konkreettisesti avataan ja käydään työtyöltä lävitse. Se olisikin tarpeellista tehdä jokaisessa työyhteisössä esimiehen johtamana.

MOpe-aineisto osoittaa, että työn suunnittelua eivät ohjanneet strategiat vaan päivittäiset työtehtävät ja niistä selviytyminen. Elettiin kädestä suuhun. Opettajat kokivat, että työaikasunnitelman laatimiseen ei ollut laadittu pelisääntöjä, eikä sen pohjalla ollut yhteistä ymmärrystä ammattikorkeakoulutyön sisällöstä. Erilaisten esimiesten suuri määrä toi ristiriitaisia ti-

**”TYÖN  
SUUNNITTELUA  
EIVÄT OHJANNEET  
STRATEGIAT VAAN  
PÄIVITTÄISET  
TYÖTEHTÄVÄT  
JA NIISTÄ  
SELVIYTYMINEN.”**



lanteita opettajalle, joka toimi useissa hankkeissa ja pintojaksoilla yli koulutusalojen.

Myös ajanhallinnan johtamisen työkalut olivat kerroksisia ja toisistaan poikkeavia. Kehityskeskusteluilla ei osattu nähdä yhteyttä työn suunnitteluun tai työnkuviin. Työaikasuunnitelma seurasi opettajan työn todellisuutta vain löyhästi. TKI- ja opetustyötä oli opettajien mielestä vaikea sovittaa yhteen. Osalle nämä keskeiset työkalut ja työtä ohjaavat elementit eivät kohdanneet.

Hanketyön sekasotkuksi voisi kutsua sitä kokonaiskuvaa, joka hahmottui aineiston hankeorientoituneiden opettajien vastauksissa. Etukäteen ei voinut tietää, mitkä hankkeet toteutuvat ja mitä käynnistyvät vaativat. Yllätyksiä oli luvassa. Opettajat ymmärsivät, että hankepainotteinen työskentely johti ajoittain töiden kasaantumiseen. Kaikkia töitä ei millään kyetty ennakoimaan läpi koko työvuoden. Hankkeet sisälsivät eri tehtäviä ja oli osin mahdotonta etukäteen tietää kuhunkin työmuotoon käytettävää aikaa. Projektien päättyessä opettajan työt kuormittuivat ja kasaantuivat. Negatiiviseksi he kokivat sen, että aikaa raportoinnille jäi usein liian vähän.

*Hankkeet vievät hurjasti aikaa, on vaikeaa sovittaa samanaikaisesti opetus- ja hanketyötä. Toisaalta ne tukevat toisiaan, mutta toisaalta aikataulutus samoille päiville on haasteellista.*

Tärkeäksi osaamisvaatimukseksi niin johtamisen kuin oman työn suhteen opettajat nimesivät ennakoimattomuuden. Miten kehittää ja pystyä ennakoimaan työtehtäviä, kun TAS:a ei voi täysin ennakoita hankkeiden suhteen?

*Ei vuoden töitä voi suunnitella etukäteen, ei edes kannata yrittää. Ennakkosuunnittelufasismi tuhoaa luovuuden!*

Opettajat kokivat hankalaksi sijoittaa tulevia töitä TAS:ssa oleviin työkatgorioihin. Ennakoimattoman työn osuus oli vaikeaa muuttaa ajaksi. Arvioitu aika oli sattumanvaraista ja riittämätöntä. Näytti siltä kuin liikkuvan mosaiikin työkuulttuurin (Hargreaves 1999) työskentelytapaa yritettiin sovittaa normatiiviseen rakenteeseen. Rohkeus murtaa rakenteita ja muokata niitä mahdollistaen TKI:n ja opetuksen muuttumista palvelutehtäviksi toiminta-alueella, puuttui. Rohkeutta puuttui niin johdolta kuin opet-

tajiltakin. Luokkahuoneajattelun kummitus eli yhä opettajan työssä.

## POHDINTA

Teoreettisesti tarkasteltuna 1600 tunnin työaikasuunnitelma on toimiva TKI-työtä, opetusta ja alueellista palvelutoimintaa harjoittavalle ammattikorkeakoulutoimijalle. Se mahdollistaa työvuosien sisältöjen vaihtelun, se ei sido töitä tiettyyn toimintakontekstiin ja antaa puitteet monikerroksiselle työlle. Käytännön kokemukset työajanhallinnan ongelmia avattaessa kertovat kuitenkin toista todellisuutta.

Opettajien työn perustana käytetty työajan suunnittelun toimintakulttuuri voidaan asettaa kyseenalaiseksi. Sen sijaan osaamisen johtaminen voi tuottaa ammattikorkeakoululle parempaa strategista kyvykkyyttä ja oppimistuloksia. Se edellyttää tietoa tarvittavan osaamisen sisällöstä, jonka määrittelyn lähtökohdina ovat organisaation strategiset tarpeet ja opettajan työn edellyttämän ammattitaidon yleiset vaatimukset. Näiden välillä on jännitteitä, mikäli toinen painottuu johtamisessa toisen kustannuksella. Ratkaisevaa on myös se, miten opettajat itse hahmottavat osaamisensa merkityksen (Viitala 2002, 48–49), sekä se, miten he hahmottavat ammattikorkeakoulutyön.

Aineisto osoittaa, että opettajat eivät riittävästi tunne työn suunnittelun logiikkaa tai tulkitsevat sitä osin ristiriitaisesti. Työn suunnittelun periaatteita ei ole jäsennetty yhdessä esimiesten kanssa. Koska yhteistä tulkintaa ei ollut rakennettu, vallalla oli useita tulkintoja ja ne kohdistuivat kritiikkiin johtamiseen. Tietämättömyyttä siitä, mitä ammattikorkeakoulu-opettajan työhön kuuluu, miten sitä suunnitellaan ja kehitetään, löytyy niin opettajayhteisön kuin esimiestenkin keskuudesta.

Asioiden käsittelemättömyys voi johtua useasta eri seikasta: 1) osaamattomasta johtamisesta ja/tai 2) johtajien kyvyttömyydestä itse hallita amk-työn suunnittelua tai 3) positiojohtamisen (Mäki & Saranpää 2010, 90) perinteestä, jolloin koetaan, että tietyt asiat kuuluvat ainoastaan esimiestasolla ratkaistaviksi. Myös asiantuntijayhteisö voi edesauttaa vahvaa reviiri- ja positiojohtamisen hengissä pysymistä. Opettajat usein odottavat suorita toimeksiantoja ja selkeitä tehtäviä hyvissä ajoin, jotta he kykene-

vät orientoitumaan työhönsä. Tämä lienee ajoittain mahdollista nykyisessä mosaikkimaisessa ammattikorkeakoulutyössä (Mäki 2010).

Keskeiseksi tekijäksi nousee paradoksi luokahuonepohjainen ajanhallinta versus tehtävä- ja tilannekohtainen ajanhallinta. Niin opettajat kuin esimiehetkin ajautuvat helposti tarkastelemaan ja suunnittelemaan ammattikorkeakoulutyötä luokahuoneopetuksen logiikalla. Tämä johtaa riittämättömässä aikaikkunassa työskentelyyn varsinkin silloin, kun kyseessä on verkostomainen, monitoimijainen kehittämishanke. Työvuotta suunniteltaessa ei jätetä reagoimisvaraa työvuoden aikana nopeallakin rytmillä tuleviin hanketarpeisiin. Useat ammattikorkeakouluorganisaation johtamisen rakenteetkaan eivät tue tällaista yrittäjämäistä työskentelyä. (Mäki & Saranpää 2010, Mäki & Saranpää et al 2009, 162–163.) Voidaan kriittisesti kysyä, mihin pohjautuu puhe uudesta opettajuudesta ammattikorkeakoulukontekstissa? Näyttää enemmin siltä, että ammattikorkeakouluopettaja on jatkuvassa välitilassa, jossa rajankäynti tapahtuu perinteisen opettavan opettajan työn ja opetusta, tutkimusta ja kehittämistyötä yhdistävän opettajan työn välillä.

Opettajien pohtiessa pedagogiikan, TKI- työn ja alueellisen palvelutehtävän integroitumista 1600 tunnin työaikasuunnitelmassa (TAS) tulee heidän tehdä valintoja. Mikä on heidän työnsä fokus työnsä moninaisuudessa? Valinnoista tehdään tulkinto-

ja ja käydään neuvotteluja esimiehen kanssa. TAS:n tulee olla jatkuvan neuvottelun alaisena ja niin opettaja kuin esimieskin ovat kumpikin vastuussa työn fokuksinnista sekä kirkastamisesta. (Mäki & Saranpää et al 2009, 163.)

On vaikeaa arvioida, kuinka paljon opetushenkilöstön kokemaa epätasa-arvoa pohjautuu käytännön tapahtumille. Epäoikeudenmukaisia kokemuksia tulisi nostaa esiin ja käsitellä kyseisten esimiesten ja opettajien kesken. Työnjakosysteemi, osaamisen johtaminen ja resurssit ovat mitä selkeimmin organisaation yhteistä johtamistoimintaa.



Kimmo Mäki

KL, yliopettaja, Haaga-Helia Ammattikorkeakoulu, Ammatillinen opettajakorkeakoulu

Liisa Vanhanen-Nuutinen

TtT, tutkimuspäällikkö, Haaga-Helia Ammattikorkeakoulun Ammatillinen opettajakorkeakoulu

Aija Töytäri-Nyrhinen

TtL, kehittämisspäällikkö, Hämeen ammattikorkeakoulu

## LÄHTEET

Arene (2009). *Suomalaista hyvinvointia ja kilpailukykyä*. Käyttäjälähtöinen toiminta.

Auvinen, P. (2004). *Ammatillisen käytännön toistajasta monipuoliseksi aluekehittäjäksi?* Ammattikorkeakoulu-uudistus ja opettajan työn muutos vuosina 1992–2010. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 100. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. <http://joypub.joensuu.fi/publications/dissertations/auvinen.pdf>.

Bottrup, P. (2005). Learning in a network: "third way" between school learning and workplace learning? *Journal of Workplace Learning* 17 (8), 508–520.

Engeström, Y. (2008). *From teams to knots. Activity-theoretical studies of collaboration and learning at work*. Cambridge University Press.

Hargreaves, A. (1999). *Changing teachers, changing times. Teacher's work and culture in the postmodern age*. New York: Teachers College Press.

Helakorpi, S. (2007). Opettajan verkko- ja verkosto-osaaminen. Teoksessa M. Jääskeläinen, J. Laukia, O. Luukkainen, U. Mutka ja P. Remes (toim.) *Ammattikasvatuksen soihdunkantaa. Kymmenen vuotta opettajakorkeakoulutusta ammatillisissa opettajakorkeakouluissa*. 2007. Jyväskylä: PS-kustannus, 331–345.

- Kyngäs, H. & Vanhanen, L. (1999). Sisällön analyysi. *Hoitotiede* 11(1) 3–12.
- Laitinen A. & Hirvonen R. (2006). Moniammatillinen toiminta yhteisöllisen opettajuuden kehittäjänä. Teoksessa H. Kotila (toim.) *Opettajana ammattikorkeakoulussa*. Helsinki: Edita
- Latvala, E. & Vanhanen-Nuutinen, L. (2003). Laadullisen hoitotieteellisen tutkimuksen perusprosessi: Sisällönanalyysi. Teoksessa: S. Janhonen & M. Nikkonen (toim.) *Laadulliset tutkimusmenetelmät hoitotieteessä*. Helsinki: WSOY. 21–43.
- Mäki, K. (2010). Opetustyön ammatillaiset ja mosaiikin mestarit. Työkulttuurit ammattikorkeakouluopettajan toiminnan kontekstina. Julkaisematon väitöskäsikirjoitus. Tampereen yliopisto.
- Mäki, K. & Saranpää, M. (2010). *Paradokseja ja tulkintafoorumeita – johtamistoimintaa ammattikorkeakoulussa*. Haaga-Helia kehittämisraportteja 1/ 2010.
- Mäki, K., Saranpää, M., Immonen, M., Karppinen, A., Keränen, H., Kunnari, I., Kämäräinen, J., Levo-Aaltonen, S., Prokki, C., Pääskyvuori, M., Silius-Ahonen, E. ja Ylönen, M. (2009). Osallisuuden johtaminen. Teoksessa A. Töytäri-Nyrhinen (toim.) *Suunnannäyttäjää. Uusia avauksia ammattikorkeakouluopettajan työhön*. Haaga-Helia kehittämisraportteja 4/ 2009. Helsinki, Edita. 155–189.
- Palonen, T., Lehtinen, E. & Gruber, H. (2007). Asiantuntijuuden verkostot. Teoksessa A. Eteläpelto, K. Collin & J. Saarinen. *Työ, identiteetti ja oppiminen*. Helsinki: WSOY, 287–304.
- Pietikäinen, S. & A. Mäntynen (2009). *Kurssi kohti diskurssia*. Tampere: Vastapaino.
- Savonmäki, P. (2007). *Opettajien kollegiaalinen yhteistyöammattikorkeakoulussa. Mikropoliittinen näkökulma opettajuuteen*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuksia 23.
- Suhonen, L. (2006). Tutkiva ja kehittävä työote lehtoreiden näkökulmasta. Teoksessa H. Kotila (toim.) *Opettajana ammattikorkeakoulussa*. Helsinki: Edita.
- Töytäri-Nyrhinen, A. (toim.) (2008). *Osaamisen muutosmatkalla*. Helsinki: Edita.
- Töytäri-Nyrhinen, A. (toim.) (2009). *Suunnannäyttäjää. Uusia avauksia ammattikorkeakouluopettajan työhön*. Haaga-Helia kehittämisraportteja 4. Helsinki.
- Vanhanen-Nuutinen L. & Laitinen-Väänänen S. & Majuri M. & Weissmann K. 2009. Puhetta ammattikorkeakouluopettajuudesta työelämän kehittämistehtävissä. Teoksessa A. Töytäri-Nyrhinen (toim.) *Suunnannäyttäjää. Uusia avauksia ammattikorkeakouluopettajien työhön*. Haaga-Helia Kehittämisraportteja 4/2009, 85–106.
- Venninen, T. & Laela S. (2006). Työelämälähtöinen tutkimus- ja kehittämistyö opettajan haasteena. Teoksessa H. Kotila (toim.) *Opettajana ammattikorkeakoulussa*. Helsinki: Edita.
- Viitala, R. (2002). *Osaamisen johtaminen esimiestyössä*. Acta Wasaensia No 109. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- Wenger, E. C & Snyder, W.M. (2000). Communities of practice: the organizational frontier. *Harvard Business review* 78 (1), 139–145.

*Artikkeli saapui toimitukseen 2.6.2010. Se hyväksyttiin julkaistavaksi toimituskunnan kokouksessa 29.11.2010.*