LAPPEENRANNAN TEKNILLINEN YLIOPISTO
Kauppakorkeakoulu
Tietojohtamisen maisteriohjelma

Pro gradu -tutkielma

Jouni Purhonen

SOTILASYKSIKÖN INTEGRAATIO - KOULUTUSKULTTUURIEN KOHTAAMINEN JA KONFLIKTIT

Työn ohjaaja/tarkastaja: Professori, KTT Iiro Jussila

Työn toinen tarkastaja: Tutkijatohtori, KTT Pasi Tuominen

TIIVISTELMÄ

Tekijä:	Jouni Purhonen
Tutkielman nimi:	Sotilasyksikön integraatio – koulutuskulttuurien kohtaaminen ja konfliktit
Tiedekunta:	Lappeenrannan teknillisen yliopiston Kauppakorkeakoulu
Pääaine:	Tietojohtaminen ja informaatioverkostot
Valmistumisvuosi:	2015
Pro gradu -tutkielma:	Lappeenrannan teknillinen yliopisto 116 sivua, 7 kuviota, 6 liitettä
Tarkastajat:	KTT Iiro Jussila, KTT Pasi Tuominen
Hakusanat:	sotilasorganisaatio, muutos, integraatio, koulutuskulttuuri, konflikti, reviirikäyttäytyminen, kulttuurin vuotaminen

Tutkimuksen kohteena on yksi sotilasyksikkö, Reserviupseerikoulun Esikunta- ja viestikomppania. Kyseisessä yksikössä koulutetaan reservinupseereita sotilaspoliisi-, huolto-, johtamisjärjestelmä- ja komentopaikkatehtäviin. Sotilaspoliisilinja ja huoltolinja ovat liittyneet yksikköön vuoden 2014 lopulla. Tämä integraatio on saanut aikaan tiedonintressin koulutuslinjojen kulttuureihin liittyen. Tarkoituksena on selvittää miten linjojen koulutuskulttuurit poikkeavat toisistaan ja mitä kulttuurien integraatiossa tapahtuu. Tutkimuksen tavoitteena on myös antaa suosituksia yksikölle mahdollisten kulttuuriristiriitojen ja konfliktien hallitsemiseksi.

Tutkimus on luonteeltaan sosiaaliantropologista kauppatieteellistä kulttuurintutkimusta. Taustatieteinä ovat liiketaloustiede, antropologia, sosiologia ja osittain organisaatiopsykologia. Tutkimusote on laadullinen ja aineiston hankinnan menetelminä on käytetty yksikön kouluttajien haastatteluja ja osallistuvaa havainnointia. Tutkimusaineisto on analysoitu teoriaohjaavaa laadullista sisällönanalyysiä käyttäen. Analyysin tavoitteena oli tunnistaa erot integroituvissa koulutuskulttuureissa, ymmärtää eroista johtuvien konfliktien logiikkaa ja tarkastella kulttuurien vuotamisen logiikkaa.

Esikunta- ja viestikomppanian koulutuskulttuurien erilaisuutta analysoitiin seuraavien teoriateemojen kautta: oppilaskäsitys, suhtautuminen upseerioppilaisiin, artefaktit (koulutusmenetelmät), arvot, asenteet ja kouluttamisen syväoletukset. Koulutuskulttuurien kohtaamista analysoitiin psykologisen omistajuuden, reviirikäyttäytymisen ja kulttuurin vuotamisen teorioiden kautta.

Tutkimustulokset osoittavat, että kulttuurilla todella on merkitystä sotilasorganisaation integraatiotilanteessa. Esikunta- ja viestikomppanian koulutuskulttuureissa on havaittavissa huomattavia eroja, mutta myös samankaltaisuuksia. Kulttuurien erot johtavat ristiriitaisuuksiin, konflikteihin, reviirikäyttäytymiseen ja saavat ihmiset osoittamaan mieltään eri tavoin. Toisaalta kulttuuripiirteillä on myös taipumusta vuotaa ympäristöön nopeuttaen uusien organisaation osien sopeutumista. Johtajan rooli kulttuurien hallinnassa on keskeinen. Johtajan oma kulttuuriorientaatio voi johtaa konflikteihin, mutta toisaalta myös ratkaista niitä.

Tärkeimpänä johtopäätöksenä on, että suuressa sotilasyksikössä kannattaisi laatia strategia eli suunnitelma kulttuurin johtamista varten silloin, kun integraatio on tapahtumassa. Strategian avulla voidaan ottaa kantaa useisiin kulttuurillisiin ristiriitoihin, joita siis Esikunta- ja viestikomppaniankin tapauksessa ilmenee. Koko yksikön henkilöstä kannattaisi sitouttaa ja ottaa mukaan strategian laadintaan. Strategia selventäisi esimerkiksi yksikön arvoja, visiota, missiota, tehtäviä, erilaisten linjojen erityisasemaa ja poikkeuksia, haluttua ja toivottua toimintaa ja asennetta, palkitsemiskäytäntöjä, toisin sanoen kulttuurin eri tekijöitä. Strategia ei ole vain liiketaloudellinen tulosyksikön pitkän tähtäimen pakollinen työkalu, vaan myös sotilasorganisaation kulttuurin johtamisen väline.

ABSTRACT

Author:	Jouni Purhonen
Title:	Integration of a military unit – encounters and conflicts of training cultures
Faculty:	LUT School of Business and Management
Major:	Knowledge Management and Information Networks
Year:	2015
Master's thesis:	Lappeenranta University of Technology 116 pages, 7 pictures, 6 appendixes
Examiners:	D. Sc. (Econ.) Iiro Jussila, D. Sc. (Econ.) Pasi Tuominen
Keywords:	military organization, change, integration, training culture, conflict, territorial behaviour, culture leak

The focus of this study is on a military organization, Signals and Headquarters Company, based in Reserve Officer School, Hamina, Finland. This unit gives platoon leader level military training for military police, logistics, signals and HQ officers. Military police and logistics training branches have joined the unit in the end of the year 2014. This integration of organizations and collisions of different training cultures raises the main interest of this study. The main goal is to investigate how the training cultures differ and what happens in this cultural collision. Another goal of this study is to give some recommendations for the unit on solving and managing the cultural conflicts.

This study is based on social anthropology in business management context. The background sciences are business administration, anthropology, sociology and organizational psychology. The study is done by using a qualitative approach and the data for the study is collected by using interviews and observing in the unit. The analysis of the data was conducted by using qualitative content analysis. The objective of the analysis was to spot the differences in instruction cultures, to understand the logic of conflicts based on the differences and to understand the logic of cultural leak.

The training cultures of Signals and HQ Company was analyzed by using these themes: instructors' views and ideas on officer students, instructors' attitudes on officer students, artifacts (training methods), values, attitudes, and deep assumptions on military leadership training. The collision of training cultures was analyzed by using the theories of psychological ownership, territorial behavior and culture leakage.

The study shows that culture issues really matter in an integration of a military unit. There were distinct differences in the training cultures, but similarities as well. The differences lead to dissonance, conflicts, territorial defense behaviour and emotional outbursts. On the other hand different cultural traits have a tendency to leak to other cultural entities and change their behaviour. The role of the leader is very essential in guiding the cultural change. Leader's cultural orientation can lead to conflicts but it can also solve them.

The most important conclusion of this study is that the company should consider using an integration strategy when dealing with new cultures. Strategy can be used as a clear statement when dealing with cultural differences. The personnel of the unit should be involved in planning the strategy. The strategy should contain at least: unit's values, vision, mission, different tasks to achieve success, different positions and exceptions of the branches, wished and hoped behaviour and attitude, awarding, in other words, the main statements of the company's culture. Strategy should be seen not only as a mandatory long term planning guide but as a functional tool for managing a military organization's culture.

ALKUSANAT

Organisaation kulttuuri on varmasti käsitteenä monelle tuttu, mutta sisällöltään kenties vieras. Tässä tutkielmassa olen pyrkinyt voimakkaasti ymmärtämään ja kuvaamaan, mitä puolustusvoimien sotilasyksikössä ymmärretään kokonaisuudella, johon kuuluvat organisaatio-, johtamis- ja sotilaskoulutuskulttuurit. Nämä yhdessä muodostavat käsitteen *sotilasorganisaation koulutuskulttuuri*.

Viime aikoina puolustusvoimia ravistellut puolustusvoimauudistus on muuttanut voimakkaasti organisaatiorakenteita ja tuonut yhteen erilaisia koulutuskulttuureja. Kulttuurien erilaisuus on heijastunut toiminnassa ennen kaikkea sovitteluna, ylimääräisenä työtaakkana ja kouluttajien venymisenä uusissa tilanteissa. Muutos ei ole ollut helppo. Olkoon tämä opinnäytetyö antamassa eväitä tämän kaiken ymmärtämiseen. Kouluttajat, yritetään jaksaa!

Tämän pro gradu opinnäytetyön myötä päättyy neljän vuoden uurastukseni Lappeenrannan teknillisellä yliopistolla. Tänä aikana olen saanut oppia lukemattomia uusia asioita, olen tutustunut upeisiin opettajiin, opiskellut ulkomailla ja tehnyt tehtävän jos toisenkin mahtavien opiskelijakollegoiden kanssa. Koulun puitteissa toimiva opettaja- ja opiskelijayhteisö – tiedeyhteisö – on tehnyt minuun lähtemättömän vaikutuksen. Skinnarilan henki elää!

Tällainen opinnäytetyö ei onnistuisi ilman vahvaa tukijoukkoa. Esitän vilpittömän kiitokseni ohjaajalleni, professori Iiro Jussilalle, jonka positiivinen ja eteenpäin ajava ote on sopivasti patistanut työn tekoon. Suuri kiitos kuuluu myös edelliselle työyhteisölleni, eli Reserviupseerikoululle ja sen Esikunta- ja viestikomppanian henkilöstölle. Ilman teitä tätä työtä ei olisi syntynyt. Aivan erityinen kiitos kuuluu esimiehelleni, Jussi Suomalaiselle – RUK kouluttaa – RUK kasvattaa, edelleen! Perheeni tuki on ollut myös aivan ykkösluokkaa. Kiitos Ritva ja Jaakko, en tiedä missä olisin ilman teitä. Viimeinen, mutta ei missään tapauksessa vähäisin kiitos, kuuluu hyvälle ystävälleni Hillalle. Sinun apusi on ollut korvaamatonta. Eteenpäin elävän mieli!

Lappeenrannassa 25.toukokuuta 2015

Jouni Purhonen

SISÄLLYSLUETTELO

1. JOHDANTO 10
1.1 Muutokset Reserviupseerikoulun organisaatiossa 10
1.2 Tutkimuksen tiedonintressi ja tavoitteet 13
1.3 Tutkimuksen tieteelliset oletukset, viitekehys ja tutkimuskysymykset 14
1.4 Tutkimuksen rajaukset 18
1.5 Tutkimuksen rakenne 19
2. KULTTUURIEN KOHTAAMINEN 20
2.1 Kulttuurien tutkimuksen oikeutus 21
2.2 Organisaation kulttuurin merkitys ja osat 29
2.3 Mitä EVK:n integraatiolta voidaan kulttuurillisesti odottaa 37
3. TUTKIMUSMENETELMÄT 47
3.1 Tutkimusotteena laadullinen lähestymistapa kulttuurin tutkimukseen 48
3.2 Aineiston hankinta haastattelun ja havainnoinnin metodein 50
3.3 Aineiston analyysi laadullisen sisällönanalyysin metodia käyttäen 55
4. EMPIRIA ELI EVK:N KULTTURIEN KOHTAAMINEN 59
4.1 Kouluttajien erot oppilaskäsityksissä ja suhtautumisessa oppilaisiin 60
4.2 Koulutusta ohjaavat arvot ja syväoletukset 75
4.3 Reviirikäyttäytyminen ja integraatiossa ilmentyneet konfliktit 79
4.4 Kulttuurien sekoittuminen ja yhteistyöhalu 87
4.5 Tutkimustulosten yhteenveto ja vastaukset tutkimuskysymyksiin 91
5. JOHTOPÄÄTÖKSET 96
5.1 Yleiset johtopäätökset ja tulosten suhtautuminen aikaisempaan tutkimukseen 96
5.2 EVK:n konfliktien ratkaisu- ja hallintaehdotuksia 100
5.3 Jatkotutkimusaiheita 105
6. YHTEENVETO 107
LÄHTEET 111

LUETTELO KUVIOISTA

Kuvio 1. Reserviupseerikurssin organisaatiomuutokset 1.10.2014 11

Kuvio 2. Esikunta- ja viestikomppania perustaminen 1.10.2014 12

Kuvio 3. Tutkimuksen viitekehys..... 18

Kuvio 4. Sosiaaliantropologian sijoittuminen kulttuurintutkimuksen kenttään 29

Kuvio 5. Kulttuurien erilaisuuden vaikutus yhteistyöhön ja konfliktiherkkyyteen integraatiotilanteessa 42

Kuvio 6. Kulttuuriorientaatiot ja niiden suhtautuminen toisiinsa..... 45

Kuvio 7. Kouluttajien suhtautuminen tärkeimpään koulutustavoitteeseen 78

LUETTELO KÄYTETYISTÄ LYHENTEISTÄ JA TERMEISTÄ

EVK	Esikunta- ja viestikomppania. Reserviupseerikoulun yksikkö, jossa annetaan johtamisjärjestelmä-, komentopaikka-, sotilaspoliisi- ja huoltokoulutusta upseerioppilaille.
M&A	Mergers and acquisitions. Liiketalouden teoreettinen keskustelu, joka kuvaa organisaatioiden fuusioita, yritysostoja, yhdistymisiä ja integraatioita.
PV	Puolustusvoimat.
RUK	Reserviupseerikoulu. Haminassa sijaitseva Maasotakoulun joukkoyksikkö, jossa koulutetaan reservinupseereita ja muita varusmiehiä.
RU-KSI	Reserviupseerikurssi. Reserviupseerikurssi on yksi Reserviupseerikoulun hallintoyksikkö, jota johtaa Reserviupseerikurssin johtaja. Huomioitavaa on, että samaa nimitystä *reserviupseerikurssi* käytetään myös yksittäisistä kursseista, joita järjestetään kaksi kertaa vuodessa Reserviupseerikoulussa.
Hallinto	Esikunta- ja viestikomppanian johto-osa, johon kuuluvat päällikkö, varapäällikkö ja vääpeli. On myös synonyymi termille *johto*.
Johto	Esikunta- ja viestikomppanian johto-osa, johon kuuluvat päällikkö, varapäällikkö ja vääpeli. On myös synonyymi termille *hallinto*.
Kouluttaja	Esikunta- ja viestikomppaniassa työskentelevä vakituinen kouluttaja ja ammattisotilas.
Linja	Esikunta- ja viestikomppanian yksi koulutuslinja, joka voi viitata johtamisjärjestelmä-, komentopaikka-, sotilaspoliisi- tai huoltolinjaan.
Oppilas	Upseerioppilas. Reserviupseerikurssilla palvelustaan suorittava varusmies.

1. JOHDANTO

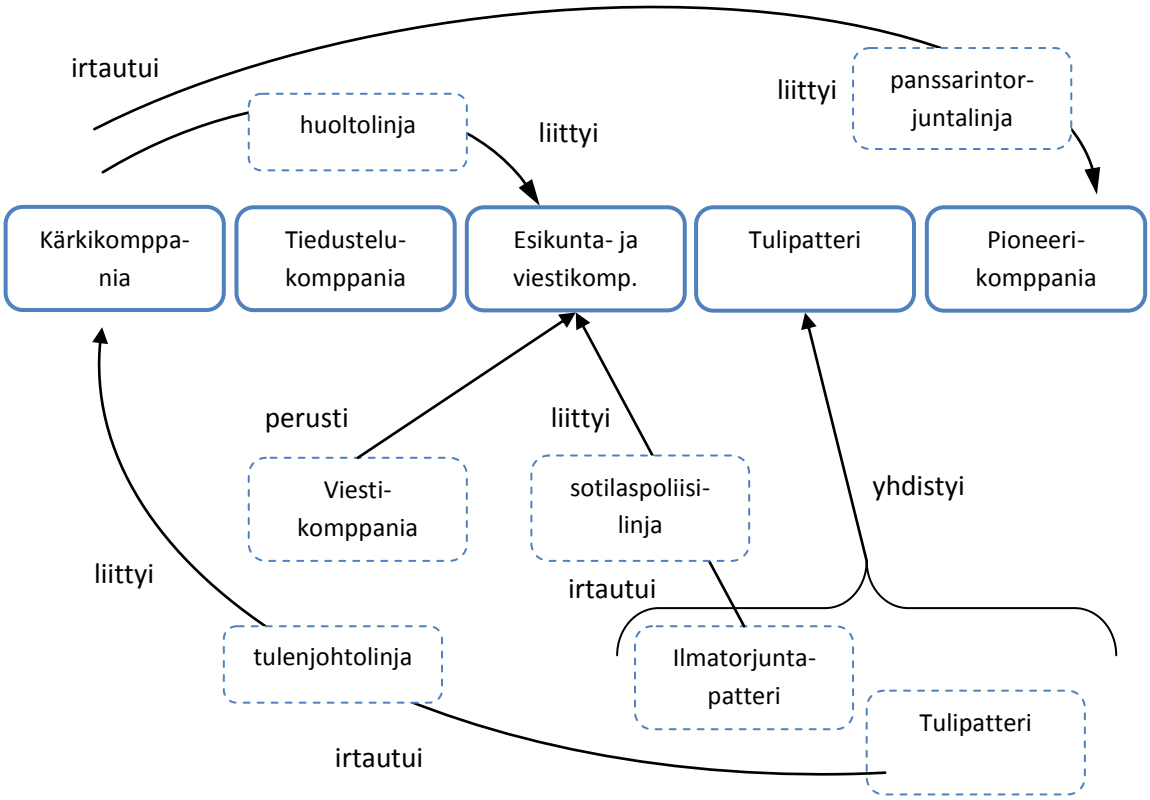
Tämä tutkimus perehtyy yhden sotilasyksikön, Reserviupseerikouluun kuuluvan Esikunta- ja viestikomppanian, koulutuskulttuureihin. Tutkimuksen ajurina on puolustusvoimauudistus, joka on tarkoittanut useita organisaatiomuutoksia koko puolustusvoimien piirissä. Tämä muutos on koskettanut myös tutkimuksen kohdetta, Esikunta- ja viestikomppaniaa. Yksikkö on kasvanut noin sadasta henkilöstä yli kahteensataan ja yksikköön on liittynyt uusia koulutuslinjoja. Tarkastelussa ovat siis Esikunta- ja viestikomppanian uusien ja vanhojen koulutuslinjojen koulutuskulttuurien erot ja yhtäläisyydet ja näistä johtuvat konfliktit, sekä kulttuurien vuotaminen osaksi muiden kulttuuria.

1.1 Muutokset Reserviupseerikoulun organisaatiossa

Reserviupseerikoulussa (RUK) on tapahtunut vuonna 2014 ja vuoden 2015 alussa hallinnollisia muutoksia. Vuoden 2015 alussa RUK liittyi hallinnollisesti Maasotakouluun ja sitä ennen yksiköiden sisällä ja välillä tapahtui myös uudistuksia. Vanhasta perusyksikköjaosta on siirrytty viiden reserviupseerikoulutusta antavan koulutusyksikön kokonaisuuteen. Nämä viisi koulutusyksikköä kuuluvat hallinnollisesti Reserviupseerikurssin (RU-KSI) alaisuuteen. Syynä hallinnolliselle muutokselle ovat olleet muun muassa säästämisvelvoitteet puolustusvoimissa; hallintorakenteita on kevennetty ja yksikkökokoja on kasvatettu. (Monola & Hokkanen, 2015, s.42–43; Monola, 2015).

Yksi erityinen muutos RU-KSI:ssa on esikunta- ja viestikomppanian (EVK) perustaminen. EVK:n perustana on Viestikomppania, jonka yhteyteen siirtyy kaksi uutta koulutuslinjaa, sotilaspoliisilinja ja huoltolinja. Ennen muutosta sotilaspoliisilinja on ollut osa Ilmatorjuntapatteria ja huoltolinja osana Kärkikomppaniaa. Muutokselle erityisen leimansa antaa se, että sotilaspoliisilinja on ollut ennen ilmatorjuntapatteriin kuulumista osana Sotilaspoliisikomppaniaa, joka puolestaan lakkautettiin vuonna 2012. Sotilaspoliisilinja siis siirtyy jo toista kertaa toisen hallintoyksikön alaisuuteen muutaman vuoden sisällä. Huoltolinja on puolestaan vain muutama vuosi sitten perustettu koulutuslinja ja sillä ei ole yhtä pitkää perinnettä osana RUK:a, kuin muilla EVK:n linjoilla. (Monola, 2015.) Huoltolinja on kuitenkin jo tottu-

nut toimimaan osana Kärkikomppaniaa, jonka koulutuslähtökohdat ja -kulttuuri lienevät erilaiset kuin Viestikomppaniassa.

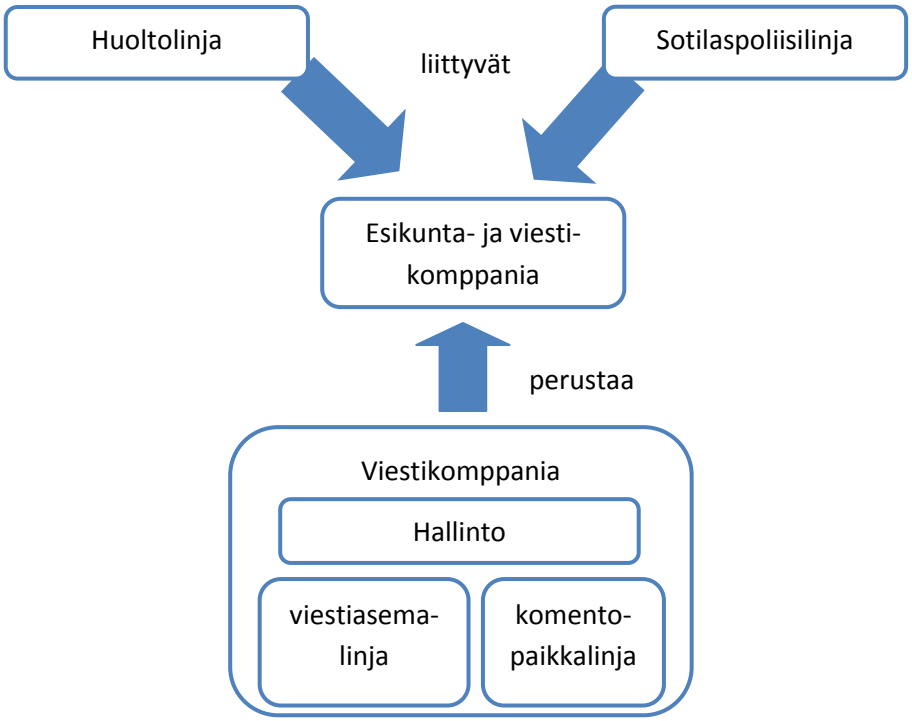


Kuvio 1. Reserviupseerikurssin organisaatiomuutokset 1.10.2014

RU-KSI:n reserviupseerikoulutusta toteuttavat yksiköt 1.10.2014 alkaen ovat: Kärkikomppania, Tiedustelukomppania (ennen Sissikomppania), Esikunta- ja viestikomppania (ennen Viestikomppania), Tulipatteri (ennen kahtena erillisenä yksikkönä: Tulipatteri ja Ilmatorjuntapatteri) ja Pioneerikomppania (Monola & Hokkanen, 2015, s.43). Kuviossa 1 on esitetty viime aikoina tapahtuneet muutokset RU-KSI:ssa.

EVK:n sotilaspoliisilinjalla työskentelee 1.10.2014 alkaen neljä kouluttajaa ja neljä upseerikokelasta. Linjalla koulutetaan noin 70 upseerioppilasta. Huoltolinjalla työskentelee kolme kouluttajaa ja kaksi upseerikokelasta. Linjan vahvuus on noin 40 oppilasta. Viestikomppania puolestaan siirtyy perustaessaan EVK:n kolmen koulu-

tuslinjan kokonaisuudesta kahden linjan kokonaisuudeksi. Viestilinjoilla työskentelee seitsemän kouluttajaa, seitsemän upseerikokelasta ja upseerioppilasvahvuus on noin 100. Viestikomppanian hallinnollinen johto, eli päällikkö, varapäällikkö ja vääpeli, jatkavat vastaavissa tehtävissä EVK:ssa. EVK:n kokonaisvahvuus oli syksyllä 2014 alkavalla reserviupseerikurssilla noin 210 upseerioppilasta. Hallinnon vahvuus oli kolme henkilöä ja kouluttajia yksikössä oli yhteensä neljätoista. Väliaikaisia kouluttajia eli upseerikokelaita oli kolmetoista. (Lähteenmäki et al. 2015, 252–269.) Kuviossa 2 on esitetty viimeaikaiset muutokset EVK:ssa.



Kuvio 2. Esikunta- ja viestikomppania perustaminen 1.10.2014

RUK:n yksiköiden koulutussisällöt ovat erilaiset ja näin ollen jokaiselle yksikölle ja koulutuslinjalle on muodostunut omat perinteensä ja ylpeyden aiheensa sekä yksikkökulttuurinsa (Lähteenmäki et al. 2015). Edellä kuvatut hallinnolliset muutokset ja koulutuslinjojen siirtymiset murtavat näitä perinteitä ja laittavat henkilökunnan sopeutumaan uudenlaisiin yksikkökulttuureihin. Sotilaspoliisikoulutuksella on RUK:ssa omat itsenäiset perinteensä. Samoin Viestikomppania on profiloitunut selvästi omanlaisekseen koulutuskulttuuriksi. Huoltolinja on verrattain uusi linja

RUK:ssa, joten sen perinteet ja koulutustavat eivät liene niin vahvasti vakioituneet. Joka tapauksessa huoltolinjan siirtyminen Kärkikomppaniasta osaksi EVK:aa lienee kulttuurillinen muutos.

1.2 Tutkimuksen tiedonintressi ja tavoitteet

EVK:n perustamisesta ja siihen liittyvästä koulutuslinjojen integroitumisesta osaksi yksikköä muodostuu tämän tutkimuksen tiedonintressi. Kysymyksenä on, miten erilaisia integroituvien koulutuslinjojen kulttuurit todellisuudessa ovat, miten ne suhtautuvat toisiinsa tullessaan yhteen ja aiheutuuko muutoksesta kulttuurillista kitkaa tai konflikteja. Tutkimuksen keskiössä ovat EVK:n koulutuslinjojen erilaiset koulutustavat ja niiden takana olevat taustat, koulutuskulttuurit.

Tällä tutkimuksella on useita tavoitteita, joista osa on tutkijan henkilökohtaisia, osa todellisesta työyhteisöstä, eli EVK:sta nousevia ja osa tutkielman ohjaajan asettamia. Henkilökohtaisista tavoitteista mainittakoon palava halu ymmärtää käsitettä *koulutuskulttuuri*; olenhan itse PV:n palveluksessa kouluttajana ja opettajana. Koulutus- ja organisaatiokulttuuri käsitteinä näyttäisivät kulkevan mukana osana johtamisen teoriaa ja PV:n johtamisoppia (Nissinen & Seppälä, 2000), mutta niiden sisältöä ei todellisuudessa kovinkaan paljoa avata kirjallisuudessa. Tutkimuksella pyritään siis laajemmin tämän ilmiön ymmärtämiseen.

Toinen tavoite on palvella ja auttaa EVK:aa. EVK on käynyt läpi vuonna 2014 suuren muutoksen ja muutos jatkuu yhä vuonna 2015. Jos tämä tutkielma pystyy tarjoamaan yksikön johdolle ja kouluttajille tutkittua tietoa siitä, mitä asioita heidän tulisi koulutuskulttuurien osalta huomioida toiminnan yhtenäistämiseksi, on yksi tavoite saavutettu. Alun perin tutkimusta käynnistettiin EVK:ssa teemalla luottamus ja organisaatiokulttuurit, mutta esitutkimus vei näkökulman syvemmälle itse kulttuuriin ja luottamuksen näkökulma hyljättiin. Tämä vapautti tutkijan syvällisempään koulutuskulttuurin tutkimukseen.

Kolmas tavoite oli saada aikaan yhtenäinen pro gradu -opinnäytetyö ja tutkia EVK:n organisaatiota liiketaloudellisen kulttuuri- ja konfliktikeskustelun kautta. Tässä tulivat mukaan tutkimuksen ohjaajan asettamat tavoitteet. Kulttuurien integ-

raatiota oli tarkasteltava erityisesti liiketaloudellisesta näkökulmasta, olihan kyse Lappeenrannan yliopiston Kauppakorkeakouluun tehtävästä opinnäytetyöstä. Tutkimuksen lopullisena tavoitteena on ymmärtää koulutuskulttuurien erilaisuutta, kuvata koulutuskulttuurien yhteen törmäämistä integraatiotilanteessa, ymmärtää kulttuurillisia syitä törmäyksessä syntyville konflikteille, tarkastella miten kulttuurit mahdollisesti leviävät organisaatiossa ja antaa suosituksia EVK:lle konfliktien hallitsemiseksi.

1.3 Tutkimuksen tieteelliset oletukset, viitekehys ja tutkimuskysymykset

Tutkimus perustuu sosiaaliseen konstruktivismiin ja hermeneutiikkaan, joiden mukaan todellisuuksia on yhtä monta, kuin on todellisuuden tulkitsijoitakin ja todellisuus rakentuu edelleen sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (Nikander, 2005, s.281–286; Juuti & Lindström, 1995, 13; Tuomi & Sarajärvi, 2013, s.31–33). Tämä antaa ylipäänsä oikeutuksen tutkia kouluttamisen kulttuuria tieteellisistä lähtökohdista käsin ja antaa samalla mahdollisuuden tutkijalle olla osana tutkittavaa ilmiötä (Tuomi & Sarajärvi, 2013, s.34). Tutkimus poikkeaa siis esimerkiksi positivistisesta luonnontieteellisestä koeasetelmasta, jota tosin voidaan yhtä hyvin pitää kulttuurin tutkimuksen otteena (Yaganeh & Su, 2006). Tässä tutkimuksessa tarkoituksena ei ole testata hypoteeseja, vaan ymmärtää kulttuurin olemusta syvällisesti EVK:n organisaatiossa ja etsiä laadukkaan koulutustoiminnan kulttuurillisia esteitä ja edistäjiä. Taustatieteinä ovat antropologian ja sosiologian välimaastossa oleva sosiaaliantropologia (ks. Tuomi & Sarajärvi, 2013, s.45) sekä liiketaloustiede (ks. Koskinen et al. 2005, 15–17).

Tutkimuksen metodologiana on laadullinen kulttuurin tutkimus, vaikka kulttuurillinen näkökulma organisaatioon ei vaadikaan automaattisesti laadullista tutkimusotetta. Yaganeh & Su (2006) toteavat, että organisaatiokulttuuria on lähestytty kahdesta eri näkökulmasta, mittaavasta (kvantitatiivisesta) eli positivistisesta näkökulmasta, sekä kokonaisuutta tarkastelevasta (kvalitatiivisesta), sosiaalisen konstruktivismin näkökulmasta. Molemmissa näkökulmissa on omat vahvuutensa ja heikkoutensa. Siinä missä kvantitatiivinen ote tuo kulttuurin mitattavaksi ja sitä kautta konkreettisemmaksi liikkeenjohdon työkaluksi, kadottaa se kulttuurista sen syvän ja holistisen merkityksen. Paneuduttaessa organisaatiokulttuuriin kvalitatiivi-

sella otteella, voivat tutkimustulokset taas jäädä kuvaileviksi, eivätkä tarjoa liikkeenjohdolle käytännöllisiä työkaluja. Tutkijat kehottavatkin lähestymään organisaatiokulttuurin tutkimusta molemmista lähtökohdista käsin. Toista vaihtoehtoa ei tulisi suosia automaattisesti parempana tapana tehdä liiketaloudellista kulttuurin tutkimusta. Näistä lähtökohdista tarkastellen ja kun tarpeena on ymmärtää EVK:n organisaatiokulttuurin ilmiötä syvällisesti, kokonaisvaltaisesti ja uniikisti, kääntyy tutkimusote kuitenkin laadulliseen tutkimukseen (Yaganeh & Su, 2006). Tällöin tutkijan rooli on selvästi organisaatioantropologi tai konsultoiva organisaatiotutkija (Koskinen et al. 2005, s.17).

Keskeinen antropologinen taustaoletus tutkimukselle on, että kulttuuria voidaan manipuloida, vahvistaa, johtaa ja sitä voidaan hyödyntää eri tavoitteiden saavuttamisessa. Tässä näkökulmassa organisaatiot ovat sosiaalisia välineitä, jotka auttavat selviytymään erilaisista tehtävistä. Samalla kun kulttuurilla nähdään olevan johdettavissa oleva elementti, ovat kulttuurit myös vaihtosuhteessa keskenään sekä ympäristönsä kanssa. Kulttuureilla on siis sosiaalinen ulottuvuus. Tämä tuo mukaan sosiologian näkökulman, jossa sosiaalisella toiminnalla on merkitystä kulttuuria välitettäessä esimerkiksi integraatiotilanteessa. Samalla kulttuurit säätelevät yksilöiden toimintaa ja auttavat heitä sopeutumaan ympäristöönsä. Tässä antropologisessa lähtökohdassa organisaatiot muuttuvat kulttuurinsa osalta kun on tarve sopeutua uuteen tai muuttuvaan toimintaympäristöön. (Koskinen et al., 2005, s.184–185)

Tutkimuksen perustana toimiva organisaatiokulttuurikeskustelu nousee liiketaloudellisesta ja tarkemmin organisaatiotutkimuksen kirjallisuudesta. Päälähteinä tältä osin on tunnetun organisaatiotutkijan ja -psykologin, Edgar Scheinin (2001; 2004; 2009) kirjallisuus, joka antaa selkeät ja hyvät perusteet organisaation kulttuurin tutkimukselle. Scheinin (2001, s.30–36) mukaan organisaation kulttuurin keskeisimmät osat ovat artefaktit (kulttuurin näkyvä osa, kuten puhe, pukeutuminen, tuotteet, prosessit ja niin edelleen) arvot (strategiat, päämäärät, filosofiat ja muut itsessään tärkeät asiat) ja erityiset syväoletukset (tiedostamattomia ja itsestään selviä uskomuksia, siitä, miten on parasta toimia).

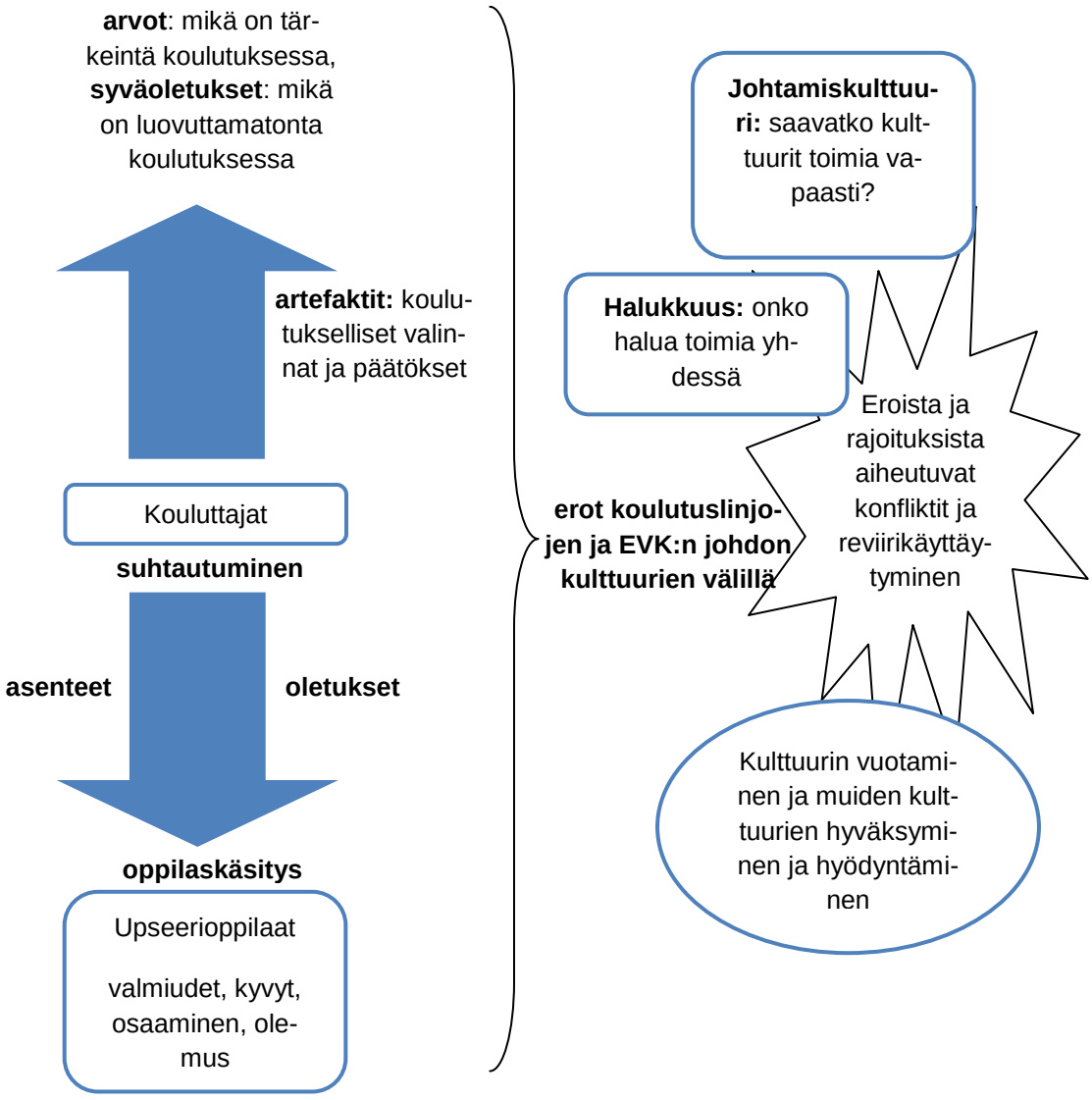
Tässä tutkimuksessa ei ole kyse kuitenkaan puhtaasta organisaatiokulttuurin näkökulmasta, vaan erityisesti kiinnostuksen kohteena on EVK:n koulutuskulttuurin tutkiminen. Näkökulma tarkentuu siis EVK:n antaman koulutuksen ja erityisesti sen *kouluttamisen kulttuurin* tutkimukseen. Päälähteeksi koulutuskulttuuriin liittyen valittiin Pekka Halosen väitöskirja Puolustusvoimien koulutuskulttuurin rakentuminen (2007). Vaikka Puolustusvoimissa organisaatiokulttuurin tutkimusta onkin jonkin verran tehty Maanpuolustuskorkeakoulussa (katso esimerkiksi Toiskallio et al. 1996; Varjonen, 2000; Repo, 2001; Toiskallio et al. 2002), on Halosen väitöskirja silti ensimmäinen laaja ja varteenotettava koulutuskulttuurin jäsennys. Koulutuskulttuurin tärkeimpiä osia tässä tutkimuksessa ovat Halosta (2007, s.155) ja Scheinia (2004, s.25–36) mukaillen: kouluttajien käsitykset oppilaista - oppilaskäsitys, koulutusta ohjaavat arvot, asenteet ja taustaoletukset sekä koulutuksen johtamisen kulttuuri.

EVK:n integraatioon liittyen liiketaloustieteelliseksi näkökulmaksi valittiin *mergers and acquisitions* (M&A) -keskustelu (kts. esim. Cartwright & Schoenberg, 2006). M&A -keskustelussa olennaista on integroituvien organisaatioiden erilaiset strategiset yhteensopivuudet, johon myös kulttuurien yhteensopivuus kuuluu (Weber & Tarba, 2012, s.289; Schein, 2001, s.189; Schraeder & Self, 2003, s.511). M&A –keskustelun perusteella on todettavissa, että erilaiset kulttuurit ja etenkin toisilleen epäsopivat kulttuurit aiheuttavat integraatioissa ongelmia (Cartwright & Cooper, 1993, s.65) eli epämieluisia reaktioita, kuten henkilöiden irtisanoutumisia (Schein, 2001, s. 18), politikointia ja jopa teeskentelyä sekä tekopyhyyttä (Vaara, 2003).

Integraatioissa syntyy siis konflikteja. Nämä konfliktit ja negatiiviset reaktiot johtavat integroituneen organisaation ongelmiin, menestymättömyyteen ja taloudelliseen tappioon (Schein, 2001, s.19; Cartwright & Cooper, 1993, s.58–59; Schraeder & Self, 2003, s.511). Konflikteihin kuuluu myös halu pitää kiinni vanhasta, tutusta ja turvallisesta (Schein, 2001, 36), siis opitusta kulttuurista. Voidaan puhua *psykologisesta omistajuudesta* (Ozler et al. 2008) ja siihen liittyvästä *reviirikäyttäytymisestä.* Psykologinen omistajuus kuvaa organisaatiossa toimivien ihmisten tarvetta omistaa asioita, kuten toimintatapoja, suunnitelmia, esineitä, paikkoja ja jopa ihmisiä. Kun omistajuuden rajat tulevat loukatuiksi, syntyy jälleen konflikti, jossa

omistajuutta kokeva henkilö reagoi puolustautumalla jopa aggressiivisesti (Brown et al. 2005). EVK:n integraation konflikteja haluttiin tarkastella erityisesti reviirikäyttäytymisen teorian kautta. Reviirikäyttäytymisen teoria yhdistettynä koulutuskulttuurien tutkimukseen nähdään tutkimuksen uutuusarvoa tuottavana tekijänä.

Integraatiot eivät ole kulttuurillisesti pelkästään vain negatiivisia asioita sisältäviä pakollisia muutoksen ajureita. Kulttuureilla on myös taipumus levitä ja aiheuttaa hyvää uudessa ympäristössään. Tapahtuu kulttuurillista sopeutumista. (Nahavandi & Malekzadeh, 1988.) Siinä missä konfliktit usein ovat kiinnostaneet tutkijoita, on myös todettu, että erilaiset kulttuurit voivat myös johtaa integroituneen organisaation menestykseen (Weber & Tarba, 2012, s.288–289; Vaara, 2003, s.861). Kulttuurien positiivista vuotamista tarkastellaan tässä tutkimuksessa Nahavandin & Malekzadehin (1988) *acculturation*-teeman kautta. Tässä mallissa kulttuurit voivat vuotaa ja muuttaa koko organisaation toimintaa tai sitten voi tapahtua kulttuurillista sopeutumista ja hyväksymistä, mikäli integroituvan organisaation vanha kulttuuri ei ole ollut jostain syystä toimiva. Tällöin tarkastelussa on integroituvien organisaatioiden halu sopeutua ja hyväksyä uusia kulttuuripiirteitä. Nämä teemat yhdistämällä M&A- ja konfliktikeskusteluun sekä koulutuskulttuurin teoriaan, muodostuu tutkimuksen viitekehys, joka on esitetty kuviossa 3.



Kuvio 3. Tutkimuksen viitekehys

Viitekehyksen tarkastelulla muodostuu ensimmäinen tutkimuskysymys: *Miten EVK:n koulutuskulttuurit poikkeavat toisistaan.* Toisena tutkimuskysymyksenä on: *mitä koulutuskulttuurien yhteentörmäyksessä tapahtuu.* Näihin kysymyksiin vastaamalla päästään pohtimaan keinoja ilmenevien konfliktien hallitsemiseksi.

1.4 Tutkimuksen rajaukset

Tutkimus on rajattu käsittelemään EVK:n koulutuskulttuuria erityisesti johtamisen kouluttamisen näkökulmasta. RUK:n reserviupseerikurssilla koulutus jakautuu neljään oppiaineeseen, johtamiseen, aselajioppiin, taktiikkaan ja liikuntaan. Näistä

tärkeimmät ovat johtaminen ja aselajioppi. Rajaus perustuu haluun keskittyä sotilasjohtajan koulutuksen kannalta olennaiseen taitoon eli johtamiseen. Toki on ymmärrettävää, että oppiaineet muodostavat kokonaisuuden, jota ei voi aina jakaa selvästi erilleen toisistaan. Johtamisen näkökulmasta oli kuitenkin helpompi määrittää esimerkiksi haastattelukysymykset, joiden avulla aineisto tutkimusta varten kerättiin. Jos olisi laajasti käsitelty koko kurssin opetussuunnitelmaa, olisi tutkimus todennäköisesti paisunut liikaa ja ajautunut reserviupseerikoulutuksen keskeisen sisällön, johtamisen opettamisen, ohi. Lisäksi keskittymällä johtamisen kouluttamisen näkökulmaan päästiin käsittelemään todennäköisesti keskeisimpiä kulttuurillisia eroja paremmin kuin esimerkiksi liikuntakoulutusta tarkastelemalla. Johtamisen kouluttamisen maaperä EVK:ssa koettiin hedelmällisimmäksi tutkimuksen kannalta.

Toinen rajaus liittyy otantaan. Kuten jo todettiin, on tämä tutkimus tehty laadullisen tutkimuksen perusteita noudattaen. Erityisen spesifiä tietoa hankittaessa korostuu oikeiden henkilöiden valikoituminen aineiston keräämistä varten. Vaihtoehtona olisi ollut tutkia varusmiesten näkemyksiä kulttuurista, jolloin järkevä otanta olisi ollut haastava toteuttaa. Miten valita yli kahdensadan oppilaan joukosta sopivat haastateltavat? Tämä ohjasi tutkimaan erityisesti vakituisten kouluttajien kulttuuria. Tämä vähensi valikoitavan henkilöstön määrää dramaattisesti ja samalla toi tutkimukselle pysyvyyttä. Kouluttajat ovat huomattavasti kauemmin yksikössä kuin oppilaat ja edustavat näin EVK:n pysyvää kulttuuria. Oppilaat opiskelevat kurssilla vain neljätoista viikkoa.

1.5 Tutkimuksen rakenne

Tämän johdannon jälkeen syvennytään tutkimuksen keskeisiin teorioihin luvussa kaksi. Tarkastelussa ovat liiketaloudellinen kulttuurin tutkimus ja koulutuskulttuurin teoria. Lisäksi tarkastellaan integraatioteoriaa, kulttuurien vuotamisen teoriaa ja reviirikäyttäytymisen niin sanottua konfliktiteoriaa.

Kolmannessa luvussa tehdään katsaus tutkimusmenetelmiin. Tutkimus- ja aineistonkeruumenetelmiä pyritään esittämään muun muassa sotilassosiologian ja organisaatioantropologian aloilta. Kulttuuria voidaan tutkia lukuisilla eri menetelmillä

ja luku käsittelee niistä keskeisimmät. Tarkemmin esitellään haastattelut ja havainnointi aineistonkeruumenetelminä ja laadullinen sisällönanalyysi aineiston analyysimenetelmänä. Tarkastelussa on myös laadullisen tutkimuksen ote ohjaavana menetelmänä ja sen suhde määrälliseen tutkimukseen.

Neljännessä luvussa esitetään empiria, eli aineiston analyysi. Tässä luvussa esitetään ja kootaan yhteen keskeisimmät ja tärkeimmät tulokset, sekä vastataan tutkimuskysymyksiin. Tuloksista mainittakoon tässä sen verran, että integroituvien linjojen ja isäntäorganisaation kulttuurit ovat todellakin poikkeavia ja konflikteja, mutta myös kulttuurin vuotamista integraatiossa tapahtui.

Viidennessä luvussa esitellään keskeiset yleiset johtopäätökset. Samalla esitetään suosituksia ja ehdotuksia EVK:ssa ilmenneiden kulttuurikonfliktien hallitsemiseksi ja ratkaisemiseksi. Lopuksi tehdään katsaus keskeisimpiin heränneisiin jatkotutkimusaiheisiin. Viimeisessä, kuudennessa luvussa, esitetään tutkimuksen yhteenveto.

2. KULTTUURIEN KOHTAAMINEN

Liiketaloustiede, antropologia ja sosiologia muodostavat tämän tutkimuksen tieteellisen perustan. Tätä yhteyttä tarkastellaan seuraavaksi. Näiden tieteiden aloilta yhdistettyjen teorioiden osalta tarkastellaan ensin käsitettä organisaatiokulttuuri, jotta voimme ylipäänsä ymmärtää, mistä EVK:n kulttuurissa on kyse. Organisaatiokulttuurin käsitteen kautta määritellään tutkimuksen kannalta olennaista käsitettä, koulutuskulttuuria.

Toisena kokonaisuutena teorian osalta tarkastellaan integraatioita liiketaloudellisen M&A –keskustelun kautta. Integraatioissa tapahtuva kulttuuritörmäys ovat olennaisia ymmärtää teoreettisesti, jotta voimme arvioida mitä odottaa EVK:n integraation tapauksessa.

Kolmas teorian osa on konflikti. Konflikteja integraatiossa tarkastellaan psykologisen omistajuuden ja reviirikäyttäytymisen kautta. Organisaatiokulttuurilla ja reviiri-

käyttäytymisellä näyttäisi olevan tiettyjä yhtäläisyyksiä ja samanlaisia piirteitä. Koulutuskulttuuri voidaan nähdä reviirinä jota puolustetaan.

2.1 Kulttuurien tutkimuksen oikeutus

Jotta voisimme ymmärtää paremmin kulttuurin tutkimuksen perustaa, tieteellisiä taustaoletuksia ja ylipäänsä hyväksyä kulttuurin tutkimuksen kohteeksi, on syytä tarkastella tämän tieteenalan taustaa ja kehitystä. Kulttuurin tutkimukselle on olemassa oikeutus ja sen tieteellisyys on todennettavissa (ks. Schein, 2001, s.10–12). Kulttuurin tutkimus on melko laaja ja hajanainenkin kokonaisuus (Koskinen et al. 2005, 181–184), joten on syytä luoda katsaus erilaisiin kulttuurin tutkimuksen perinteisiin. Nämä perinteet vaikuttavat siihen, miten tutkimusta kulttuurien alueella voidaan tehdä.

Tieteellinen näkökulma organisaatioiden ja erityisesti organisaatioiden kulttuurin tutkimuksen on muuttunut tiedemaailman kehittyessä. Luonnontieteellinen vallankumous 1500- ja 1600-luvulla muutti maailmankuvamme rationaaliseksi ja asetti seuraavina vuosisatoina tieteelle selvät ihanteet. Objektiivinen, ihmisen ulkopuolella oleva totuus, asetettiin tieteen päämääräksi ja ihmisen sisäinen, subjektiivinen maailma arvoineen, asenteineen ja suhtautumisineen pidettiin epätieteellisyyden kuvauksena. Tämä ajattelu kulminoitui loogisessa positivismissa, jonka mukaan luontoon liittyvä tieto ja arvoihin liittyvä tieto oli pidettävä erillään, sillä niiden yhdistämisestä ei seuraisi mitään hyvää. (Juuti & Lindström, 1995, s.7-8.) Tämä ajattelu on olennainen vedenjakaja kulttuurin tutkimuksen kannalta. Miten tutkia kulttuuria, jos siihen liittyvät, arvot, asenteet, ja subjektiiviset käsitykset ovat keskeisiä kulttuurin rakennusaineita (Schein, 2004, s.26), eivätkä kestä tieteellistä tarkastelua? Vastaukseksi löytyi modernismi, joka edelleen kehittyi postmodernismiksi, sekä niihin liittyvä hermeneutiikka. Modernismissa keskeisenä ajurina oli tarve kehittää ja parantaa yhteiskuntaelämää hyväksytyistä lainalaisuuksista käsin, eikä vain tarkastella ihmisestä riippumatonta todellisuutta klassisen tiedekäsityksen kautta, ts. positivistisesti. (Juuti & Lindström, 1995, s.8-14)

1800-luvulla eurooppalaisessa ja yhdysvaltalaisessa kulttuuritutkimuksessa oltiin kiinnostuneita primitiivisten kansojen tutkimisesta, mutta samalla nousi myös kiin-

nostus entistä enemmän oman kansan ja yhteiskunnan tutkimukseen. Tieteenaloina tärkeiksi nousivat englantialinen sosiaaliantropologia ja yhdysvaltalainen kulttuuriantropologia. Näistä ensin mainittu oli kiinnostunut erityisesti ”omasta kansasta” ja sen yhteiskunnasta sekä kulttuurista. Toisena mainittu liittyy enemmän muinaisten kansojen kulttuurien tutkimukseen. Molemmille tutkimussuuntauksille oli tyypillistä tutkijan osallisuus tutkittavaan ilmiöön. Tämä johti käsitykseen, jonka mukaan kulttuurin tutkimus ei ”mitenkään täytä luonnontieteellisen objektiivisuuden vaatimuksia”. Kulttuurin tutkija on tutkimusprosessinsa aikana tullut niin vahvasti osalliseksi tutkimuskohdettaan, että hänen henkilökohtainen osuutensa kulttuurin kuvauksessa on korostunut. Tähän haasteeseen ovat tutkijat pyrkineet vastaamaan luodessaan kulttuurien tutkimuksen tieteenalaa. (Holmén & Vilja, 2006, s.152–167)

Modernismi tieteessä on edelleen kehittynyt postmodernismiksi. Siinä keskeisenä ajatuksena on, että on olemassa useita totuuksia, riippuen kulloisestakin tilanteesta. Yhteiskuntatiede alkoi muuttua 1900-luvun lopulla ennemminkin keskustelufoorumiksi, joka alkoi yhdistää erilaisia perusteltuja näkökulmia. Mukaan tuli sosiaalinen konstruktivismi. (Juuti & Lindström, 1995.) Sosiaalinen konstruktivismi tieteellisen ajattelun taustana tarkoittaa sitä, että todellisuus on sosiaalisesti rakentunut. Jopa kaikkein konkreettisimmat asiat tulevat todeksi mielissämme kielen ja merkityksien kautta. Kieli, erilaiset symbolit ja merkitykset ovat puolestaan rakentuneet sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Sosiaalisessa konstruktivismissa ei eroteta objektiivisia, ihmisestä riippumattomia totuuksia, vaan totuuskin nähdään merkitysten rakentumana. (Saaristo & Jokinen, 2005, s.104.) Myös Helkaman et al. (2001, s.69) mukaan konstruktivistisessa mallissa maailma rakentuu juuri ihmisen mielessä. Voidaan jopa ajatella, että mieli itsessään on sosiaalisen vuorovaikutuksen tulosta. Näin ollen paras tapa ymmärtää ihmistä on tuntea se merkitysjärjestelmä, jonka rakentamiseen ja ylläpitämiseen hän vuorovaikutussuhteissaan osallistuu. Todellisuuden sosiaalinen konstruoituminen voidaan ymmärtää myös niin, että on olemassa yhtä monta todellisuutta kuin on henkilöäkin (Hirsjärvi & Hurme, 2011, s.22). Alasuutari (2011, s.58) korostaa erilaisten merkityksien roolia kulttuurien tutkimuksessa. Erilaiset symbolit ja niiden merkitykset ovat tarkastelun keskiössä. Tässä tutkimusmallissa ihmismielen sosiaalisessa kanssakäymisessä luomat mer-

kitykset erilaisille symboleille ovat lopulta se ainoa todellisuus, johon voimme tarttua, kun puhutaan ihmisten ja ihmisten luoman kulttuurin tutkimuksesta. Sosiaalinen konstruktivismi antaa mielekkyyden ylipäätänsä tutkia ihmisten sisäistä maailmaa - maailmaa joka ei siis lähtökohdiltaan ole objektiivinen.

Kun edellä kuvattuun asetelmaan lisätään vielä käsitys siitä, että ihminen on erottamaton osa sekä luontoa että luomaansa kulttuuria, eivät luonnontieteelliset ihanteet enää sovellu sosiaalisten ilmiöiden tarkasteluun. Yhteiskuntatieteilijät ovat osa tutkimaansa ilmiötä ja toisaalta tutkimuksen kohteena oleva ilmiö on tärkeä ja olemassa oleva jo ennen tutkimusta. Ihmiset ovat tutkimuskohteina tietoisia itsestään ja selittävät syitä omalle toiminnalleen. Nykyään on oikein ajatella jopa niin, että sosiaalinen toiminta ei saa selitystään ellei ihmisen omia käsityksiä ja toiminnalleen antamia merkityksiä oteta huomioon. (Saaristo & Jokinen, 2005, s.27–28) Positivistinen tieteenkäsitys sopii siis huonosti kulttuurien tutkimuksen malliksi. Ihminen on sosiaalisena olentona kehittynyt vuorovaikutuksessa kulttuurinsa kanssa. Esimerkiksi puhutulla kielellä kommunikointi on tämän kulttuurihistoriallisen kehityksen tulos. Kvalitatiivisessa, sosiaaliseen konstruktivismiin perustuvassa tutkimustavassa erilaisten merkitysten tutkiminen onkin keskeistä. (Hirsjärvi & Hurme, 2011, s.23)

Samalla kun tieteen piirissä on alettu tutkia ja ymmärtää ihmistä sosiaalisen konstruktivismin käsitteistön kautta, on sillä samalla ollut vaikutus myös itse tiedeyhteisöön. Vähitellen on hyväksytty ajatus siitä, että tiede ja tieteen tekijät ovat itsekin tällaisen sosiaalisen konstruktion tuotteita. Tutkija siis määrittää tutkimuskohdettaan sosiaalisesti hyväksyttyjen käsitteiden, merkityksien ja lopulta jopa uskomuksien kautta. Tämä on siis vastakohtana totaalisen objektiiviselle tiedekäsitykselle, jossa ilmiö asetetaan teoreettiseen ja aina pitävään rationaaliseen viitekehykseen. Tieteen erilaiset teoriat voidaan nähdä myös muutoksen kohteina olevina sosiaalisina konstruktioina. (Juuti & Lindström, 1995, s.14)

Sosiaalinen konstruktivismi ja postmoderni tiedekäsitys antavat voimansa tälle tutkimukselle. Näistä lähtökohdista on oikeutettua ylipäänsä tarkastella RUK:n

koulutuskulttuureja ja niihin liittyviä ihmisten arvoja, asenteita sekä subjektiivisia taustaoletuksia perustelluista tieteellisistä lähtökohdista käsin.

Alasuutarin (2011, s.56) mukaan kulttuurin tutkimuksen vahvuus nojaa poikkitieteellisyyteen. Vaikka kulttuurin tutkimuksen ympärille onkin syntynyt omia koulutusohjelmiaan, tulisi asia nähdä pikemmin eri tieteenalojen risteysasemana kuin puhtaasti koulukuntana. Yaganeh & Su (2006) ovat tarkastelleet erityisesti organisaatiokulttuurin tutkimusta ja siihen liittyviä käsitteellisiä ja ontologisia perusteita. Hekin toteavat tutkimuksen nojaavan vahvasti poikkitieteellisyyteen, minkä johdosta organisaatiokulttuurin tutkimus ei ole saavuttanut tarkkaa käsitteellistä yhtenäisyyttä, vaan käsitteet nousevat aina tutkijan tiedontarpeista ja eri tieteiden yhdistelmistä. He toteavat, että käsitteenä organisaatiokulttuurin tutkimusta on jopa esitetty hylättäväksi, sillä se ei sellaisenaan tarjoa kuitenkaan yhtenäistä pohjaa tutkimukselle. Organisaatiokulttuuri – nimikkeen alla, oli käsitteistö yhtenäistä tai ei, on joka tapauksessa tehty tutkimusta vahvasti 1980-luvulta asti ja sille on kehittynyt oma vahva asemansa liiketaloustieteellisessä organisaatiotutkimuksessa (Koskinen et al. 2005, s.180–182).

Liiketaloustiede on erikoistunut liikkeen johtamisen tutkimukseen. Kiinnostuksen kohteina ovat olleet mm. liikkeenjohdon taloudelliset, teknologiset, inhimilliset, johtamisopilliset ja kulttuurilliset piirteet. Käsitteistö on hajanaista, eikä liiketaloustieteessä ole samanlaista klassisten teorioiden perinnettä kuin vakiintuneimmissa yhteiskuntatieteissä. Liiketaloustieteen taustalla on hyvin monipuolinen sekoitus eri tieteitä. Jo pelkästään organisaatiotutkimuksessa voidaan liiketaloustieteen piirissä havaita olevan taustalla mm. seuraavat tieteet: moderni fysiikka, luonnontieteet, insinööritieteet, biologia, kognitiivinen psykologia, antropologia, valtio-oppi, psykoanalyysi, dialektinen filosofia ja globalisaatiokritiikki. (Koskinen et al., 2005, s.1-19)

Liiketaloustieteellä on kaksi yleisöä, tiedeyhteisö ja käytännön liikkeenjohto. Saadaksemme kuvan liiketaloustieteilijän tehtävistä näissä ryhmissä, voidaan tutkijaa luonnehtia ympäristöstään käsin. Jos toimitaan tiedeyhteisössä, voidaan kulttuurintutkijan ajatella olevan yritysantropologi tai organisaatiotutkija. Jos tutkimusta hyödynnetään käytännön liikkeenjohdossa, on tutkijan rooli esimerkiksi liikkeenjoh-

tokirjailija, akateeminen konsultti, optimoija tai suunnittelija. Tämä jako ei käytännössä ole tietenkään rajoittava, vaan tutkijan voidaan nähdä toimivan samaan aikaan molempien yleisöjen piireissä ja tarjoavan tietoa molempien ryhmien käyttöön. Erityisesti laadullisessa liiketaloustieteellisessä otteessa tutkija nähdään yritysantropologina eikä suinkaan taloudellisen menestyksen mittaajana, optimoijana tai tilastollisena ennustajana. Laadullisen otteen tarkoituksena ”on yleensä lisätä ymmärrystä yritysten toiminnasta erittelemällä laadullista aineistoa, ei niinkään selittää ja kontrolloida yritysten toimintaa”. (Koskinen et al. 2005, s.16–19)

Liiketaloudellinen kulttuurin tutkimus viittaa *antropologian* tieteenalaan. Juutin (1992, s.9) mukaan antropologia on tiede, joka tutkii ihmisen alkuperää ja lajikehitystä ja pyrkii oleellisten kulttuurin piirteiden ymmärtämiseen ja vieraiden kulttuurien tulkitsemiseen. Kiinnostuksen kohteena ovat ihmisten sosiaalisuus eli ihmisten käyttäytyminen ryhmän jäsenenä. Käyttäytymisen taustalla antropologia on kiinnostunut uskonnoista, uskomuksista ja taiteista. Asenteet, normit, arvot ja perusoletukset maailmasta nähdään antropologiassa käyttäytymistä ohjaavina voimina.

Kulttuurin tutkimuksen alalla käsitteet ovat moninaiset ja antropologia voi ottaa useita erilaisia näkökulmia organisaation kulttuuriin (Koskinen et al. 2005, s.181). Kulttuuriantropologia on omana tieteenalanaan jakautunut useisiin koulukuntiin, jotka tarkastelevat kulttuurin tutkimusta omasta näkökulmastaan. Varjonen (2000, s.22) on tunnistanut seuraavia antropologisia koulukuntia: kognitiivinen, strukturaalinen, symbolinen, psykodynaaminen, funktionaalinen, ekologinen ja historiallinen koulukunta. Kaikilla näillä näkökulmilla on oma tapansa analysoida, tulkita ja jäsentää ihmisten ilmentämää kulttuuria. Koulukuntia määrittää muun muassa valinta kulttuurin ja organisaation suhteen välillä: nähdäänkö kulttuuri organisaation tuotteena vai tuottajana.

Antropologia tarjoaa organisaatioiden kulttuurien tutkimukselle käsitteistön, jonka piirissä voi myös liiketaloustieteilijä liikkua. Antropologisia kulttuurin käsitteitä ja niistä juonnettuja organisaatiotutkimuksen näkökulmia ovat Smircichin (Koskinen et al. 2005, s.184) mukaan:

- kulttuuri on biologisia ja psykologisia tarpeita palveleva väline (kulttuurien välinen ja vertaileva johtamisen tarkastelu)
- kulttuuri toimii ihmisiä sopeuttavana ja säätelevänä mekanismina (yrityskulttuuri)
- kulttuuri on jaettujen kognitioiden ja merkitysten järjestelmä: ihmismieli luo kulttuuria (organisatoriset kognitiot)
- kulttuuri on jaettujen symbolien ja merkitysten järjestelmä (organisatorinen symbolismi)
- kulttuuri on tiedostamattoman rakenteen heijastuma (tiedostamattomat prosessit ja organisaatio)

Näistä näkökulmista kaksi ensimmäistä tarkastelee kulttuuria muutettavissa ja johdettavissa olevana ilmiönä ja kolme viimeistä puolestaan näkevät kulttuurin enemmän tai vähemmän stabiilina muuttumattomana voimana, johon ei voida aktiivisesti vaikuttaa. (Koskinen et al. 2005, s.185) Liiketaloudellisessa integraatiokeskustelussa on luontevaa ohjata tutkimuksen lähtökohtia kahteen ensimmäiseen näkökulmaan, johdettavissa olevien kulttuurien vertailuun ja yritys-, tai tässä tapauksessa sotilasyksikkökulttuurin tarkasteluun.

Toinen kulttuuria tutkiva tiede antropologian ohella on *sosiologia*. Sosiologia tutkii mm. arvoja, asenteita, normeja, rooleja, institutionaalista käyttäytymistä ja organisaatioita. Eräs sosiologian erikoisalue on organisaatiososiologia, joka tutkii nimenomaan erilaisia organisaatioita ja niissä esiintyviä ilmiöitä. Sosiologiaa lähellä oleva *sosiaalipsykologia* puolestaan tutkii pienryhmäilmiöitä ja niiden vaikutusta käyttäytymiseen. (Harinen, 2011, s.9) Sosiaalipsykologiassa ollaan kiinnostuneita yksilöiden havainnoista, ajattelusta ja motiiveista sekä niiden taustalla olevista sosiaalisista määrittäjistä. Sosiaalipsykologit ovat tutkineet mm. asenteiden muutosta, ryhmäkäyttäytymistä, sosialisaatiota sekä ryhmän vuorovaikutusta. (Juuti, 1992, s.9) Sosiologian lähellä on myös *psykologia*, joka puolestaan tarkastelee ennen kaikkea yksilön käyttäytymistä, kokemusta ja inhimillisen toiminnan säännönmukaisuuksia, esimerkiksi mielen toimintaa, oppimista, tunteita, ihmissuhteiden toimintaa ja aistihavaintojen tulkintaa. Näistä kolmesta toisiaan hyvin lähellä olevista

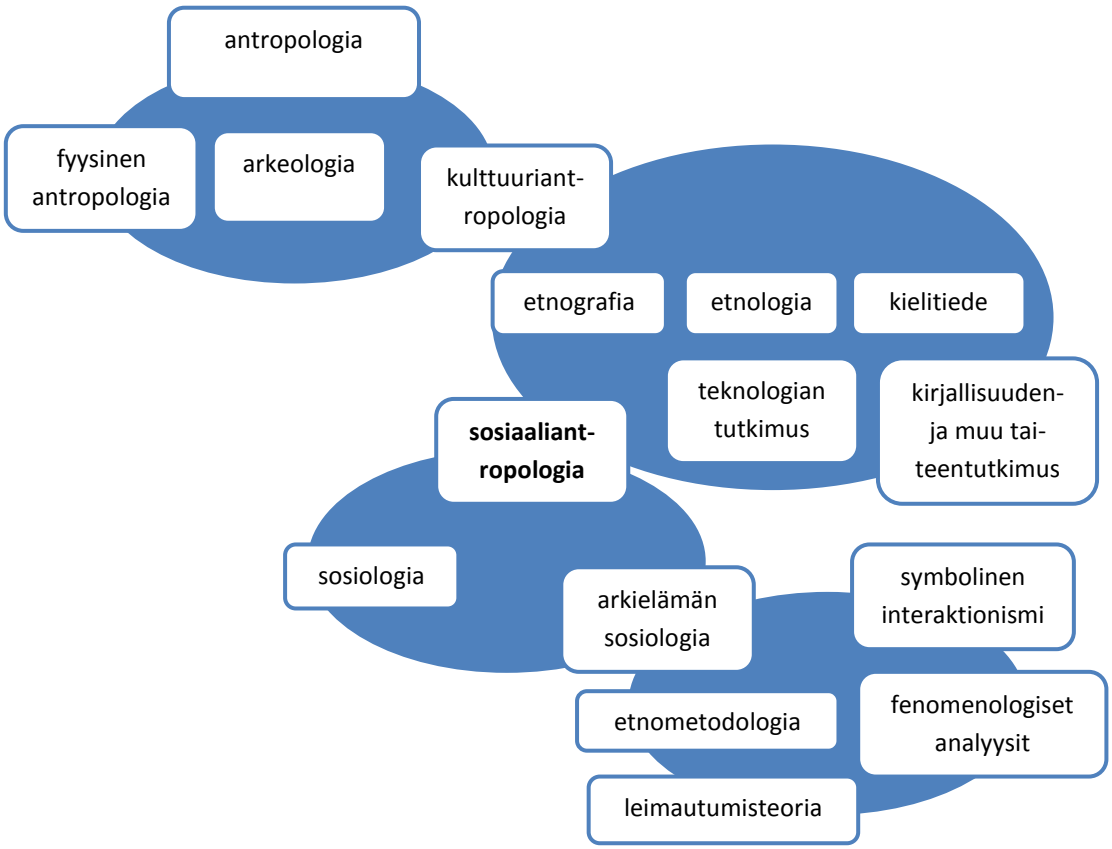
tieteistä organisaatiokulttuurin tutkimuksen kannalta tärkeimpiä ovat sosiologia ja sosiaalipsykologia. (Valtanen, 2008, s.14)

Sosiologia on laaja tiede. Sosiologian piirissä voidaan tutkia mitä tahansa sosiaalisia ilmiöitä, jotka vaikuttavat yhteisöön, yhteiskuntaan tai yksittäisiin ihmisiin. Sosiologian tutkimuskentän laajuudesta johtuen on ala jakaantunut useisiin tutkimusteemoihin. Näitä teemoja ovat esimerkiksi yhteiskunnan rakenne ja sen muutos; instituutiot, organisaatiot ja yhteisöt; sosiaalinen toiminta ja sosiaaliset verkostot; ihmisten arvot, asenteet ja puhetavat. (Valtanen, 2008, s.17) Sosiologiassa kulttuurin tutkimuksella on erittäin vahva asema ja voidaankin jopa todeta, että ”kulttuuritutkimus on läpäissyt koko sosiologian kentän” (Koskinen et al. 2005, s.182).

Sosiologiassa Alasuutari (2011) tarkoittaa kulttuurintutkimuksella sitä, että kulttuurillinen näkökulma ”ottaa merkityksen käsitteen ja yhteiskuntaelämän merkitysvälitteisyyden vakavasti [ja] kohottaa sen tarkastelun keskiöön”. Koska sosiologinen viitekehys on kiinnostunut mm. symboliikasta ja merkityksistä, nousevat tarkastelun kohteeksi helposti normaalista arjesta poikkeavat teot ja muut symboliset ilmentymät. Tässä näkökulmassa kulttuurintutkimus vastaanottaa nopeasti kritiikkiä: huomio saattaa kiinnittyä arkitodellisuuden kannalta marginaalisiin epärelevantteihin seikkoihin, vaikka ne ovatkin tutkimuksen kannalta jokseenkin mielenkiintoisia, jännittäviä ja jopa hauskoja. Tämä ei Alasuutarin mukaan ole kuitenkaan sosiologian tavoite kulttuurin tutkimuksessa. Kiinnostavampaa onkin se, miten tapahtumien, esineiden ja toimintojen symbolisten merkitysten avulla voidaan havaita jotakin myös arkitodellisuudesta ja erityisesti sen sosiaalisista rakenteista. Tämä kuvaus vastaa melko hyvin yhtä kulttuuriantropologian näkökulmaa, organisatorista symbolismia (Koskinen et al. 2005, s.184). Koska näkökulma tässä tutkimuksessa on ensisijaisesti kuitenkin johdettavissa olevan kulttuurin, eikä symbolisen kulttuurin piirissä, jää tämä sosiologian näkökulma osin käyttämättä. Parempi onkin sosiologian puolelta hyväksyä Saariston ja Jokisen (2004, s.14) näkemys sosiologian sisällöstä: ”*sosiologiseen ajatteluun liittyvät kysymykset siitä, kuinka yhteisöt muodostuvat ja kuinka ne pysyvät koossa, tai kysymykset siitä, miten yksilöiden toiminta vaikuttaa yhteisöihin”.* Erityisesti voidaan olla kiinnostuneita sosiaalisesta toiminnasta ja sosiaalisista siteistä. Tämä näkemys näyttäisi tukevan paremmin tä-

män tutkimuksen tiedonintressiä, kuin Alasuutarin symbolinen näkemys sosiologiasta.

Ymmärtääksemme paremmin antropologian ja sosiologian suhdetta toisiinsa, sekä tämän tutkimuksen tutkimusotetta, voidaan tarkastella Tuomen ja Sarajärven (2013) esittämää Hoebelin näkemystä yhdysvaltalaisesta sosiaaliantropologian tutkimusperinteestä. Tässä tieteenalassa näyttäisivät parhaiten kohtaavan käsitykset organisaation sosiaalisesta rakenteesta, sekä kulttuurillisista vaikuttimista. Sosiaaliantropologia onkin kiinnostunut korostuneesti sosiaalisesta käyttäytymisestä ja sosiaalisista rakenteista osana yhteisön kulttuuria. Sosiaaliantropologia voidaan ymmärtää myös nykyajan yhteiskuntien ilmiöiden tutkimuksena erotuksena kulttuuriantropologiasta, jossa puolestaan ollaan kiinnostuneita erityisesti alkukantaisista kansoista ja yhteiskunnista. Sosiaaliantropologian voidaan todeta olevan erillään myös perinteisistä kulttuuriantropologian otteista, eli etnografiasta, etnologiasta ja kielitieteestä, vaikka kulttuuria käsitelläänkin. Sosiaaliantropologian sijoittumista sosiologian ja antropologian kenttään tarkastellaan kuviossa 4.



Kuvio 4. Sosiaaliantropologian sijoittuminen kulttuurintutkimuksen kenttään (Tuomi & Sarajärvi, 2013, s. 45–46)

2.2 Organisaation kulttuurin merkitys ja osat

Becher ja Trowler (Välimaa, 2008, s.12) kuvaavat organisaatiokulttuuria konseptina, joka viittaa itsestään selviin arvoihin, asenteisiin, käyttäytymismalleihin, jotka ilmenevät ja vahvistuvat tietyn joukon toimintatavoissa. Kulttuuri on siis sosiaalinen ilmiö, joka liittyy samassa paikassa toimiviin ihmisiin. Organisaatiokulttuurin ilmentymät ovat kulttuurissa toimivalle joukolle järkeenkäypiä, mutta ulkopuolinen ei niitä aina välttämättä ymmärrä. Kulttuuri on sosiaalisen ilmiön lisäksi myös väline, jonka avulla voidaan kuvata ja selittää ryhmän käytöstä, arvoja ja asenteita.

Weberin ja Tarban (2012, s.292) mukaan useat organisaatiokulttuurin tutkijat hyväksyvät käsityksen, jonka mukaan organisaation kulttuuriin käsitteenä liittyvät aina käsitykset kollektiivisuudesta, uskomuksista, arvoista, ja asenteista sekä toiminnasta ja lisäksi käsitys ympäristöstä, jossa toimitaan. Kyse on jaetusta ymmär-

ryksestä siitä, mikä on milloinkin oikein, sopivaa ja käytännöllistä. Saman kulttuurin piirissä toimivat henkilöt jakavat yhteiset arvot, asenteet ja uskomukset siitä, miten tulisi toimia kulloisessakin tilanteessa.

Cartwrightin ja Cooperin (1993, s.60) mukaan organisaatiokulttuuri käsittelee symboleita, arvoja, ideologioita ja oletuksia, jotka vaikuttavat usein tiedostamattomin keinoin ohjaten sekä yksilöiden että organisaation toimintaa. Kulttuuri voidaan ymmärtää myös ”sosiaalisena liimana” joka yhdistää yksilöitä ryhmäksi ja luo pysyvyyttä ja yhtenäisyyttä organisaatioon. Organisaatiokulttuuri pitää yllä järjestystä ja rauhaa ryhmän kesken ja sen tärkeys tulee esille silloin kun tätä kulttuuria uhataan.

Kulttuuri saa voimansa kollektiivisuudesta (Schein, 2001, s.36). Jos kyseessä olisi vain yksilöiden – yksittäisten ihmisten, erilaiset asenteet, oletukset ja toiminta, ei edes tarvittaisi kulttuurin käsitettä. Juuri kollektiivisuus eli jaetut asenteet ja oletukset antavat merkityksen kulttuurille. Jaettuja asenteita ja toimintatapoja on hitaampi ja vaikeampi muuttaa kuin yksilöiden vastaavia. Samalla kollektiivisuus nostaa kulttuurin mielenkiinnon kohteeksi organisaatiotutkimuksessa. Jos kulttuurin perustekijät ovat jaettuja ja siitä johtuva ryhmän toiminta on yhtenäistä, on sillä myös merkitystä johtamisen ja organisaation toimivuuden kannalta. Kulttuuri konkretisoituu erityisesti ryhmän jaettuina oletuksina ympäristöstä.

Toinen kulttuurin voima kollektiivisuuden ohella on toiminta. Kulttuuri ilmenee tekoina eli näkyvänä toimintana. Näkyvää toimintaa kulttuurin kontekstissa voidaan kuvata esimerkiksi sanoilla tapa, riitti, rituaali, seremonia ja juhla (Varjonen, 2000, s.68). Vaikka edelle mainitut sanat ovat yleviä tai jopa hartaita, ei niiden käyttämiseen tarvita esimerkiksi uskonnollista viitekehystä. Rituaalit voivat olla päivittäisi kahvinjuontihetkiä tiettyyn kellon aikaan tai tietynlaiset hyvän huomenen toivotukset käytävällä kävellessä. Rituaaliksi voi muodostua raportointi tietyssä formaatissa aina saman aikaan viikkoa. Seremonia voi liittyä loman aloittamiseen erilaisine toimineen ja sosiaalisine sääntöineen tai toimihenkilöiden nimittämiseen uusia tehtäviä varten. Juhla voi ilmentyä eri tavoilla, esimerkiksi tuoden konkreettiseksi projektin päättymisen tunnelmia tai tietyn työvaiheen saattamista päätökseen. Tavat

taas liittyvät jokapäiväiseen työhön ja toimintamalleihin ilmentyen tiettyinä säännönmukaisina menettelyinä ja tekoina. Muita toiminnan ulottuvuuksia ovat esimerkiksi pukeutuminen, puhetavat ja käytös yleisesti. Toiminta voidaan ymmärtää myös artefakteina – kaikkina niinä tuotteina, joita toiminta tuottaa (Schein, 2004).

Kolmas merkittävä voima kulttuuriin liittyen on sen pysyvyys. Kulttuurin ei ole tarkoitettukaan muuttuvan (Cartwright & Cooper, 1993, s.60). Kulttuuri on muotoutunut pitkän ajan kuluessa ryhmän ratkaistaessa ongelmia ja selviten erilaisista koitoksista yhdessä päätyen hyväksi havaittuihin toimintatapoihin, arvoihin ja asenteisiin (Schein, 2004). Rauhallisessa ja vakiintuneessa toimintaympäristössä tämä ei useinkaan ole ongelma: vahva kulttuuri auttaa hyvin vastaamaan ympäristön vaatimuksiin. Ongelmia syntyykin usein vasta kun näitä opittuja toimintatapoja ja arvoja halutaan muutettavan. Muutospaineessa kulttuurin vahvuus ja kestävyys muuttuvatkin muutosta hidastavaksi vastavoimaksi ja johtajien taakaksi (Cartwright & Cooper, 1993, s.60).

Schein (2001, s.30–36), jakaa organisaatiokulttuurin kolmeen tasoon: artefakteihin, arvoihin ja syväoletuksiin. Nämä tasot ilmentävät kulttuurin syvällisyyttä ja kiteyttävät myös kulttuuri-ilmiön ongelmallisuuden. Scheinin mukaan kulttuuria tulkitaan herkästi väärin ja liian haaleasti. Tarkastelun tulee olla syvempää kuin vain näkyvien asioiden tulkitsemista.

Artefaktit ovat kulttuurin näkyviä ilmentymiä, kuten käytettävä kieli, tuotteet, taiteelliset luomukset, tyyli, vaatetus, puhuttelutavat, organisaatiosta kerrotut myytit ja tarinat, rituaalit ja seremoniat. Artefakteja on helppo havaita, mutta toisaalta vaikea tulkita oikein. Liian syvällisiä tulkintoja artefaktien taustoista ja kulttuurillisista merkityksistä on syytä välttää, sillä väärinymmärryksiä syntyy helposti. (Schein, 2001, s.31–32)

Arvot ymmärretään yleensä hyvinä ja tavoiteltavina asioina, siis arvokkaina itsessään. Arvot voivat viitata johonkin ylevään kuten totuudellisuuteen, kauneuteen ja hyvyyteen (Kotilehto, 2001). Tämä edustaa arvojen osalta käsitystä yleisistä eli universaaleista arvoista. Käytännöllisempiä tapoja määritellä arvoja ovat yhteis-

kunnan, organisaation tai yksilön arvot. Tultaessa alas arvoista yleisen hyvyyden tai ylevyyden mittarina organisaation kulttuuriviitekehykseen, nähdään arvot käyttäytymisen säätelijöinä ja käsityksinä siitä, miten eri asioihin tulisi suhtautua. Käyttäytymisen kannalta arvot ovat siis olennaisia ja niillä tarkoitetaan pysyvää myönteistä tai kielteistä uskoa siihen, että joku käyttäytymismalli tai asiantila on parempi kuin toinen. Voidaan ajatella jopa niin, että kaikki yksilön tekemät valinnat ja päätökset perustuvat hänen omaksumiinsa arvoihin ja niistä kumpuaviin asenteisiin. Asenteet puolestaan ovat arvojen konkretisoituva ilmentymä, jotka määrittävät suhtautumista ja reaktioita erilaisiin tapahtumiin. Asenteet ohjaavat arkipäiväistä toimintaamme ja suhtautumista ympäristöömme. (Halonen, 2007, s.145–146) Eränen et al. (2008, s.52) toteavat lisäksi, että arvo syntyy preferoinnista. Tavoitellessaan asioita yksilö laittaa erilaiset elämän päämäärät ja toimintatavat paremmuus- eli arvojärjestykseen. Tämä lopulta ratkaisee mikä on arvokasta eli itsessään tärkeää.

Aaltonen ja Junkkari (Lönnqvist et al. 2005, s.41) jakavat organisaation arvostukset neljään kenttään. Näiden kenttien alle muodostuvat organisaation kannalta merkittävät arvot, jotka ohjaavat johtamistapoja, vuorovaikutus- ja viestintätapoja, palkitsemistapoja, työilmapiiriä ja vaikuttavat myös sitoutumiseen. Neljä arvokenttää ja niiden sisällöt ovat:

1. Tehokkuuskenttä eli liike-elämän ja kovien arvojen kenttä: tehokkuus, voitto, menestys, automaatio ja kontrolli
2. periaatekenttä eli yhteiskunnallinen toiminta ja säätely: yhteiskunnallinen järjestys, kansallinen turvallisuus, maan ja kunnan asiat, perustuslait, etiketti tasa-arvo, traditiot ja sopimukset
3. idealismin kenttä eli etiikka ja estetiikka, kasvatuksen merkitys, moraali, tunteiden arvostus, rehellisyys, huolenpito, luonto ja suvaitsevaisuus
4. Yksilökenttä eli yksilön arvoja liittyen selviytymiseen ja tarpeiden tyydyttämiseen, arkisia ja toiminnallisia arvoja: mielihyvä, riski, luovuus, turvallisuudentunne ja yksityisyys.

Scheinin (2001, s.32–34) mukaan organisaation uskomukset ja arvot ovat käsityksiä oikeasta ja väärästä ja ymmärrystä siitä, mikä toimii ja mikä ei kulloisessakin

tilanteessa. Organisaation uskomukset ja arvot syntyvät ajan kuluessa erilaisten yhteisten tilanteiden ja kokemusten kautta. Päätetyt toimintatavat tulevat ensi kertaa todeksi uuden tilanteen ilmetessä ja jos toimintatapa hyväksytään yleisesti henkilöstön keskuudessa toimivana, voidaan sitä kutsua jaetuksi uskomukseksi. Kaikki päätökset eivät siis muutu automaattisesti uskomuksiksi tai toimintaa ohjaaviksi arvoiksi. Yhteiset uskomukset valikoituvat sosiaalisesti ja ne vahvistuvat ryhmän jäsenten keskuudessa luoden toimintatapoja ja normeja. Uskomukset ja arvot heijastelevat syvintä organisaatiokulttuurin tasoa, eli perustavalaatuisia perusoletuksia.

Grayn mukaan (Lönnqvist et al. 2005, s.42) on tärkeää, että organisaation arvot eivät ole ristiriidassa yksilön arvojen kanssa. Arvoristiriita johtaa epäluottamukseen ja yksilöllä ei ole tällöin mahdollisuuksia toimia organisaatiossa ilman sisäistä konfliktia. Arvojen ei tarvitse olla samat, mutta tärkeää on, että erityistä ristiriitaa ei ole.

Perustavalaatuiset taustaoletukset tai *yhteiset piilevät oletukset* ovat perusoletuksia, joita pidetään niin itsestään selvinä, että juuri kukaan ei kyseenalaista niitä organisaatiossa. Kyseessä on konsensus, joka on syntynyt sovellettaessa yhteisiä uskomuksia ja arvoja. Perusoletukset eivät ole kiisteltävissä tai neuvoteltavissa ja niitä on miltei mahdotonta muuttaa. Kyseisten oletuksien rikkominen tai kyseenalaistaminen tuottaa organisaation jäsenille ahdistusta. Jäsenet ovat tyytyväisiä ja ympäristön kanssa tasapainossa kun he toimivat perusoletusten mukaisesti ja toisaalta ihmeissään tai eivät edes ymmärrä kokemaansa kun perusoletuksia rikotaan. Perusoletuksien rikkominen tuottaa virhetulkintoja ja väärinymmärryksiä: ihmisten toiminta tuomitaan tai oletuksista poikkeavat teot, asenteet ja arvot tulkitaan muuten väärin omasta näkökulmasta käsin. Mikäli nämä perusoletukset olisivat vain yksilöllisiä, olisi niiden tuottamat perusongelmat helpommin ratkaistavissa. Asian merkitys korostuukin erityisesti organisaatioissa, joissa siis on yhteisiä ja jaettuja perustavia oletuksia. Silloin virhekäyttäytymistä ja virhetulkintaa tuottaa koko organisaatio. Kulttuuria syvällisesti tutkittaessa on tärkeää päästä juuri tälle kolmannelle ja syvimmälle organisaation kulttuurin tasolle. (Schein, 2001, s.34–36.)

Oh et al. (2014, s.1037) osoittavat kulttuurien syntyvän yksilöiden oppimisprosessin kautta, vaikka kyse onkin ryhmäilmiöstä. Kokemus ja siitä aiheutuva oppiminen sekä sopeutuminen muokkaavat yksilön tietämystä organisaatiosta. Kun kokemus saadaan ryhmässä ja siitä aiheutuva oppiminen on kollektiivista, kasvaa ryhmän tietovaranto. Tätä voidaan kutsua jaetuksi organisaatiotietämykseksi. Jos oppimisprosessi on ollut positiivinen ja yhteistoiminnallinen, voidaan puhua yhteisen, kestävän organisaatiotietämyksen ja sitä kautta organisaatiokulttuurin muodostumisesta. Schein (2004, s.25–30) toteaa, että organisaatiokulttuurin peruskomponentti, eli jaetut uskomukset, syntyvät yhdessä tekemisen ja oppimisen kautta. Kun ryhmä ratkaisee ongelmia ja selviytyy erilaisista haasteista, syntyy kollektiivisia käsityksiä siitä, mikä toimii ja on sopivaa kulloisessakin tilanteessa. Ajan kuluessa ja ryhmän soveltaessa oppimaansa uusiin tilanteisiin alkaa syntyä niin syviä uskomuksia, arvoja ja asenteita, että ne ovat hyvin vaikeasti, jos ollenkaan kyseenalaistettavissa tai muutettavissa. Tällöin voidaan puhua todellisesta ja vahvasta organisaatiokulttuurista.

Halonen (2007, s.142–144) kuvaa väitöskirjassaan PV:n koulutuskulttuurin ja sen taustalla olevan organisaatiokulttuurin rakentumista. Hän pitää PV:n organisaatiokulttuuria omaleimaisena, suljettuna, hierarkkisena, normatiivisena ja autoritaarisena. Toisaalta hän näkee kulttuurin myös moninaisena ja useita alakulttuureita sisältävänä. Puolustushaarat (maa-, meri- ja ilmavoimat), aselajit (kuten jalkaväki, pioneeri, huolto, viesti ja niin edelleen) sekä joukko-osastot (varuskunnat, lennostot, toimipisteet ja niin edelleen) nähdään kulttuurillisina erottajina. Halosen mukaan PV:ssa esimiesten ja alaisten väliset suhteet ovat selkeästi eroteltuja ja käskyvaltasuhteita korostetaan. PV:n kulttuuria on myös kuvattu maskuliinisena ja univormujen nähdään korostavan miehistä sankaruutta ja käsitystä miesten koulusta. Naisten vapaaehtoinen asepalvelus on tuonut tähän tietysti uusia näkökulmia (ks. esim. Laisi, 2001, s.186–191). Halosen (2007) mukaan PV:ssa pyritään usein nopeisiin ratkaisuihin ja kaikissa aisoissa ei ole aikaa suunnitelmalliseen asioiden tutkimiseen. Ongelmien tunnistaminen on hidasta suuressa organisaatiossa. Kulttuurillinen muutos on hidasta ja PV:lla on taipumusta erittäin voimakkaaseen pysyvyyteen. Historiallisesti melko pitkän ajanjakson aikana rakentunut py-

syvyyden kulttuuri sekä säilyttämisen ideologia leimaavat myös PV:n koulutustoimintaa.

Organisaatiokulttuurin tutkimuksen ja sotilaskouluttamisen tutkimuksen, eli sotilaspedagogiikan, risteyksestä nousee esiin käsite *koulutuskulttuuri*. Koulutuskulttuuri sisältää koulutuksen vakiintuneet toimintatavat, koulutusta ohjaavat normit, arvot ja perinteet sekä kirjoittamattomat säännöt, joilla on vaikutusta jokapäiväiseen toimintaan. Puolustusvoimien koulutuskulttuuria leimasi vielä 2000-luvun alussa käsitys perinteisyydestä ja pysyvyydestä. Samalla kuitenkin jo todettiin uusien tarpeiden olemassa olo: kulttuurin olisi muututtava perinteisestä uutta oppivaksi ja kehittyväksi. (Halonen, 2002, s.29.) Yhtenä muutoksen aloittajista ja kohteista voitaneen pitää PV:n johtajakoulutusmallia, joka koki muutoksen *syväjohtamisen mallin* noustessa johtajakoulutuksen keskiöön vuosituhannen vaihteen jälkeen (ks. esim. Nissinen, 2001, s.45). Halonen (2007, s.154-155) määrittelee, että PV:n koulutuskulttuurilla ”ymmärretään monitasoista henkistä ja aineellista kokonaisuutta, joka vaikuttaa ohjaavasti kouluttajien toimintaan sekä palkatun henkilöstön ja asevelvollisten koulutukseen ja sen toteuttamiseen”. Koulutuskulttuurin käsite tulisi nähdä yläkäsitteenä, jonka avulla ”voidaan tarkastella ulkoisen ja sisäisen toimintaympäristön sekä organisaatio- ja johtamiskulttuurin vaikutusta käytännön koulutukseen”. Tässä näkökulmassa PV:n koulutuskulttuuri sulkee siis sisäänsä organisaatiokulttuurin, johtamiskulttuurin, toimintakulttuurin, ulkoisen toimintaympäristön, sodan ja taistelun kuvan sekä kouluttajat että varusmiehet.

Koulutuskulttuuriin olennaisesti liittyvä johtamiskulttuuri kietoutuu myös osaksi organisaatiokulttuuria. Käsitteinä organisaation erilaiset johtamiskulttuurit kuten, kontrolloiva, passiivinen, ”kahvihuone” ja syväjohtamisen kulttuuri määrittelevät organisaation laatua johtamisen näkökulmasta. Kulttuurin nähdään toimivan pelikenttänä, jonka päälle tai jonka tarjoamista puitteista yksilöiden johtamiskäyttäytyminen rakentuu. Vallassa oleva organisaatiokulttuuri antaa sävyn vuorovaikutukselle sekä tavoitteet tehokkuudelle. (Kinnunen, 2012, s.18–19.) Myös Nissinen ja Seppälä (2000, s.26–27) liittävät organisaatiokulttuurin osaksi suomalaisen sotilasjohtamisen viitekehystä. He hyväksyvät Scheinin perusajatuksen siitä mitä kulttuuri on: olettamuksia ja uskomuksia maailmasta, ajasta, tilasta, ihmisluonnosta ja ih-

misten välisistä suhteista. He näkevät organisaatiokulttuurin olevan jatkuvana taustavaikuttajana johtajan toiminnalle. Tärkeää on myös organisaation perusoletusten ja julkilausuttujen arvojen suhde. Ristiriidan näiden oletusten ja arvojen välillä nähdään johtavan konfliktiin ja ongelmiin. Nissinen ja Seppälä näkevät johtamiskulttuurin olevan osa laajempaa organisaatiokulttuuria. Yhdeksi perustavalaatuiseksi oletukseksi he määrittävät johtamisen osalta ihmiskäsityksen. Ihmiskäsityksen nähdään ohjaavan voimakkaasti johtajan käyttäytymistä.

Mielenkiintoista organisaation eri kulttuureja tarkasteltaessa on käsitteiden hierarkia. Esimerkiksi Halosen mallissa (2007, s.155) ylimpänä on koulutuskulttuuri ja tämän alle rakentuvat muut kulttuurit. Oletushan voisi olla, että PV:n organisaatiokulttuuri olisi yläkäsite, jonka alle esimerkiksi organisaation harjoittama koulutustoiminta ja koulutuskulttuuri kuuluisivat. Oli kuitenkin käsitteiden koulutuskulttuuri, johtamiskulttuuri ja organisaatiokulttuuri hierarkia minkälainen tahansa, voidaan kuitenkin todeta, että kaikkiin näihin liittyy ihmiskuva- ja käsitys, taustaoletukset hyvästä toiminnasta, arvot, asenteet ja artefaktit, eli esimerkiksi koulutuksen toimintatavat ja tuotteet (Halonen, 2007, s.29; Schein, 2004, s.25–30; Nissinen & Seppälä, 2000, s.26–27). Käsitteet siis kietoutuvat yhteen ja muodostavat yhden kulttuuriksi kutsutun johtamis-, koulutus- ja toimintakokonaisuuden.

Sotilaskoulutuksen käsikirjassa eli Kouluttajan oppaassa Halonen et al. (2007) eivät toisaalta puhu varsinaisesti koulutuskulttuurista vaan käytännöllisenä käsitteenä on oppimisympäristö. Oppimisympäristö jakaantuu sosiaaliseen, eettiseen, fyysiseen ja henkiseen ympäristöön. Kaikkien näiden ympäristön osien on tuettava oppimista ja kehittymistä. Kouluttaja voi valinnoillaan vaikuttaa hyvän oppimisympäristön luomiseen. Kulttuurin kannalta kiinnostavia ympäristön ulottuvuuksia näyttäisivät olevan:

1. Sosiaalinen ympäristö: kouluttajan vuorovaikutus, käyttäytyminen ja toiminta, joiden taustalla muun muassa ihmiskäsitys
2. Henkinen ympäristö: kannustava ja oppimista edistävä ilmapiiri. Kaveria ei jätetä – mentaliteetti ja hyvä yhteishenki
3. Eettinen ympäristö: yksilön eettiset valinnat joiden tukena muun muassa humanitaarinen oikeus, sotilasvala, perustuslaki, ihmisen arvo, uskollisuus

ja vastuun kantaminen. Eettinen kasvatus nähdään oleellisena osana sotilaan identiteetin ja persoonallisuuden kasvua.

4. Fyysinen ympäristö: koulutuspaikat, luokkatilat, välineet. (Halonen et al. 2007, s.28–30)

Näiden oppimisympäristöjen sisältöjä voidaan tarkastella kulttuurillisista käsiteistä käsin. Fyysinen ympäristö voidaan ymmärtää artefaktien maailmana. Se on se konkreettinen ympäristö, jossa koulutus tapahtuu. Sosiaalinen ympäristö viittaa myös artefakteihin, tässä tapauksessa puhuttuun kieleen. Samalla puhe kuitenkin sulkee sisäänsä asenteita, oletuksia, uskomuksia ja arvoja, joita se heijastaa. Henkinen ympäristö – ilmapiiri, toimii enemmän oletusten alueella ja ilmaisee tuntemuksia koulutettavan joukon arvoista ja syvistä oletuksista maailmasta. Eettinen ympäristö sulkee sisäänsä arvot ja arvostukset, ne asiat, joilla on syvällisesti merkitystä elämässä.

2.3 Mitä EVK:n integraatiolta voidaan kulttuurillisesti odottaa

Fuusiolla (merger) ymmärretään kahden organisaation sulautumista yhdeksi uudeksi organisaatioksi. Yritysosto (Acquisition) termillä puolestaan ymmärretään liittymistä, jossa toinen (ostettu) organisaatio tulee osaksi jo olemassa olevaa (ostajan) organisaatiota ja jossa ostaja säilyttää määräysvallan. (Schein, 2001, s.189.) Oli sitten kyse sulautumisesta tai liittymisestä, ovat taustalla usein strategisen tason yhteensopivuudet, joiden avulla tavoitellaan uudenlaista yhdistyneen organisaation menestystä. (Schraeder & Self, 2003.) Schein (2001, s.189) toteaa, että usein organisaatioiden yhdistymisessä on taustalla jaetut yleisen tason organisaatiopiirteet, kuten jaettu yhteinen teknologia, jaetut tavoitteet, rahoituksellinen yhteensopivuus, yhteiset markkinat ja tuotesynergiat. EVK:n tapauksessa tilannetta tarkastellaan ”yritysostona” (myöhemmin käytetään termiä *integraatio*), jossa isäntänä eli ”ostajana” toimii entinen Viestikomppanian hallinto. Tämä on perusteltu näkökulma siksi, että Viestikomppanian hallinto pysyi ennallaan ja otti johtoonsa ja alaisikseen uudet koulutuslinjat kun EVK perustettiin.

Vaikka integraatiot ovatkin olleet lähestulkoon muoti-ilmiö yritysmaailmassa, ei niiden onnistumisesta ja hyödyllisyydestä ole aina takuita. Itse asiassa hyvin suuri

osa, elleivät jopa puolet yritysten sulautumisista ja liittymisistä ovat epäonnistuneita eikä tavoiteltavia hyötyjä ole saavutettu (Cartwright & Schoenberg, 2006). Yhdeksi selitykseksi yhdistymisten epäonnistumiselle on tarjottu organisaatioiden poikkeavia toimintatapoja, jotka palautuvat lopulta erilaisiin organisaatiokulttuureihin. Organisaatiokulttuurien epäsopivuudet tulisi Scheinin (2001, s.190) mukaan huomioida integraatiota harkittaessa yhtä tärkeänä riskinä kuin esimerkiksi rahoitukselliset, tuotannolliset tai markkinalliset epäsopivuudet.

Organisaatioiden erilainen organisaatiokulttuuri ei kuitenkaan sanele liittymien tai sulautumisen lopputulosta automaattisesti. Erilaiset kulttuurit eivät pilaa integraatiota. Uudempi 2010-luvulla tehty tutkimus antaa ymmärtää, että onnistuneita integraatioita on tapahtunut, vaikka kulttuurit olisivatkin olleet toisistaan poikkeavia. Lopulta onnistunut integraatio palautuu onnistuneeseen kulttuurien väliseen johtamiseen. (Weber & Tarba, 2012, s.288–289) Myös Vaara (2003, s.861) huomauttaa, että tutkimustuloksia löytyy kahden laisia: organisaatiokulttuurien erilaisuus on havaittu olevan integraatiotilanteissa sekä taloudellisen menestyksen ja että tappion selittäjänä.

Integraatioille on tyypillistä organisaation sisäisen keskustelun herääminen. Yritysostot aiheuttavat paljon puhetta ja spekulaatiota organisaation tulevaisuudesta ja mahdollisesti muuttuvista toimintatavoista. Integraatio- ja muutoskeskustelu koskee yleensä koko organisaatiota, yksittäisiä yksiköitä tai erilaisia työntekijäryhmiä. Keskusteluun osallistuvat yleensä kaikki integroituviin yksiköihin kuuluvat työntekijät, mutta erityisesti päätöksentekijät eli johtajat ovat kiinnostuneita siitä, miten toiminta muuttuu. Erityistä johtajien toiminnassa on se, että muutoksen suunnitelleet henkilöt ovat yleensä enemmän sitoutuneita uusiin päätettyihin toimintatapoihin kuin muut. (Vaara, 2003, s.863)

Nuori yhdistynyt organisaatio koostuu useista organisaatiokulttuureista. Kaikki organisaation jäsenet ovat kuin sidottuja omaan kulttuuriinsa hahmottaessaan uutta tilannetta integraation jälkeen. Yhteinen kulttuurillinen historia määrittää hyvin paljon ryhmien muodostumista uudessakin organisaatiossa. Saman kulttuurillisen historian omaavat henkilöt ymmärtävät paremmin toisiaan ja heille muodostuu yh-

teinen kulttuurillinen identiteetti, jonka kautta he käsittelevät tilannetta. Samanmielisten työtovereiden kanssa toiminta koetaan helpommaksi. (Vaara, 2003) Ymmärrettävää siis on, että organisaatiota leimaa pysyvyys entisten kulttuurien suhteen. Ihmisillä on tarve hahmottaa organisaatiotaan ja sen toimintaa omasta henkilökohtaisesta historiastaan käsin. Siksi vanhat kulttuurit säilyvät pitkäänkin uudessa tilanteessa.

Erilaiset organisaatiokulttuurit vaikuttavat ihmisten oletuksiin siitä, mitä integraatio käytännössä tarkoittaa. Päätöksentekoa värittävät erilaiset odotukset. Tämä odotusten monipuolisuus on kiinteä osa organisaatiomuutosta. Nykyään odotusten ristiriita tunnistetaan osaksi muutosprosessia ja sillä on todettu olevan sekä negatiivisia että positiivisia vaikutuksia organisaatiossa. Odotukset liittyvät esimerkiksi organisaation tarkoitukseen, identiteettiin, valtaan, neuvotteluihin, ymmärrykseen, menestykseen ja tulevaisuuteen. (Vaara, 2003, s.865)

Organisaatioiden väliset integraatiot eivät aina perustu loogiseen päättelyyn, objektiivisuuteen tai tarkkaan arviointiin. On jopa todettu, että osa integraatioista perustuu vain ylimmän johdon itsearvostuksen kannatteluun ja egon korostamiseen tai uralla etenemisen tavoittelemiseen (Schraeder & Self, 2003, s.513). Taloudellinen tarkka arviointi osapuolten kesken liittyy usein kyllä integraatioprosessiin, mutta kulttuurillinen arviointi usein loistaa poissaolollaan. Integraation taustalla on usein ajatus saavutettavista taloudellisista hyödyistä periaatteen ”kaksi plus kaksi on viisi” mukaan. Tässä ajatuksessa osaavan hallinnon alle tuodaan eri alojen organisaatioita, jotka yhteisen johdon alla kykenevät tehokkuuden ja synergiaetujen kautta parempaan taloudelliseen menestykseen. Tästä menestyksestä ei kuitenkaan ole takeita. (Cartwright & Cooper, 1993, s.57)

Puhtaalla liiketaloudellisella organisaatiokulttuuritarkastelulla on PV:n tapauksessa rajoitteensa. Halonen (2007, s.141) mainitsee, että PV:n tehtävänä ei ole tuottaa taloudellista voittoa tai ensisijaisesti hyödyttää organisaation jäsenten tarpeita. Luonnollisesti taloustieteellinen näkökulma ja erityisesti rahoituksen alan tutkijat ovat arvioineet liittymisiä ja sulautumisia juurikin taloudellisista näkökulmista eli kannattavuudesta ja tuottavuudesta käsin (Cartwright & Schoenberg, 2006, s.2).

Puolustusvoimilla ei ole liiketaloudellisessa mielessä rauhan ajan olosuhteiden vallitessa kilpailijoita ja sen asiakkaana on koko yhteiskunta (Halonen, 2007, s.141). Tässä mielessä myöskään perinteinen kilpailutilannetta kuvaava M&A – liiketalouskirjallisuus ei täydellisesti vastaa esimerkiksi RUK:n yksiköiden yhdistymiseen liittyviin kysymyksiin. Toki tarkasteltaessa rauhanajan organisaatiota ja siinä tapahtuvia liittymisiä, on liiketaloudellisella M&A -kirjallisuudella paljon annettavaa. On vain huomioitava, että tarkastelussa ei ole kilpailukyvyn parantaminen vaan tehokkuuden lisääminen.

Skodvin (Mael, 2014, s.266) on havainnut kahdenlaisia integraatioita julkishallinnossa, pakotettuja ja vapaaehtoisia. Pakotetut integraatiot ovat ulkopuolisten tahojen sanelemia, esimerkiksi viranomaisten hallinnollisia ratkaisuja. Vapaaehtoiset taas ovat liittyvien organisaatioiden itsensä päättämiä, joilla tavoitellaan esimerkiksi poliittista menestystä, parempaa ja tehokkaampaa toimintaa tai pyritään vastaamaan taloudelliseen kriisiin. Vaikka integraatioita julkishallinnossa tehdäänkin laajemman strategian toteuttamiseksi tai taloustilanteen kohentamiseksi, on perusajatuksena myös organisaatioiden jonkinasteinen hyötytavoite, oli sitten kyse pakotetusta tai vapaaehtoisesta integraatiosta. EVK:n integraatio on näistä kahdesta ehdottomasti pakotettu integraatio. Käsky EVK:n yhdistymisestä ei ollut yksikön johdon antama, vaan se tuli yksikön ulkopuolelta hallinnollisen suunnittelun perusteella (Monola, 2015).

Nahavandi & Malekzadeh (1988, s.82–83) kuvaavat organisaatiokulttuurien muutosta integraatiotilanteissa *acculturation* – termillä. Tässä kulttuurien törmäämisessä on kyse ilmiöstä, jossa integroituvien organisaatioiden kulttuurien osaset niin sanotusti vuotavat osaksi toista kulttuuria saaden aikaan sekoituksen aikaisemmista kulttuureista. Kulttuurien sekoittumisen aste riippuu ihmisistä, jotka ovat integroituvissa organisaatioissa. Integraatio saattaa olla ihmisten mielestä haluttu tai sitten sitä vastustetaan. Tämä vaikuttaa siihen miten kulttuurilliset ainekset pääsevät vaikuttamaan uudessa integroituneessa organisaatiossa. Neljä tapaa kulttuurilliselle sekoittumiselle ovat:

Kulttuurien integroituminen. Tätä voitaisiin kutsua kulttuurien rinnakkaiseloksi. Organisaatiot liittyvät rakenteellisesti yhteen, mutta säilyttävät omat toimintatapansa, uskomuksensa, kulttuurilliset piirteensä ja olemuksensa. Liittävä tai ns. isäntäorganisaatio antaa tässä mallissa luvan liittyneelle organisaatiolle toimia ennallaan ja pysyä uniikkina kulttuurin osalta. Huomattava on, että kulttuurin vuotamista molempien osapuolten suuntaisesti silti tapahtuu rauhanomaisen integraation seurauksena. (Nahavandi & Malekzadeh, 1988)

Mukautuminen. Tässä tapahtumassa toinen liittyvistä organisaatioista ottaa vapaaehtoisesti vastaan toisen kulttuurin. Vapaaehtoinen ikään kuin hylkää aktiivisesti vanhan ja ottaa uuden kulttuurin vastaan toimintatapoineen ja piirteineen. Tämä on yleistä, mikäli vanha organisaatio on koettu huonoksi eikä menestystä ole saavutettu. Kulttuurista luopuva organisaatio lakkaa olemasta ja se sulautuu osaksi isäntäorganisaation kulttuuria. (Nahavandi & Malekzadeh, 1988)

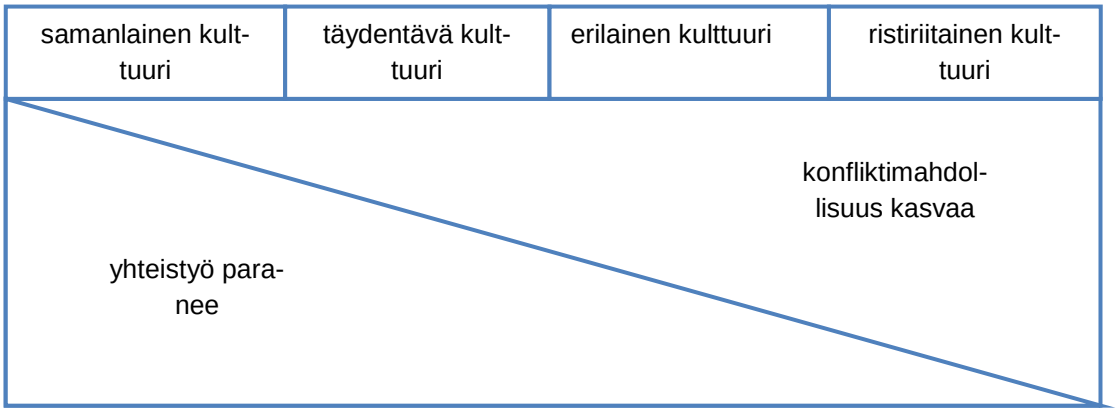
Erottautuminen. Erottautumisessa kumpikaan organisaatio ei suostu minkäänlaiseen kulttuurista luopumiseen. Organisaatiot ovat kyllä rakenteellisesti yhtä, mutta pitävät tiukasti kiinni omista uskomuksistaan, perusoletuksistaan ja toiminnoistaan. Kulttuurillista vaihtoa tai vuotoa ei tapahdu. (Nahavandi & Malekzadeh, 1988)

Deculturation tai marginalisoituminen. Tässä tilanteessa on toinen liittyvistä kulttuureista erottautumassa sekä vanhasta, että uudesta kulttuurista. Tämä johtuu haluttomuudesta jatkaa osana vanhaa kulttuuria ja ilmenee samaan aikaan halttomuutena muuttua. Tällainen ryhmä kokee kollektiivista ja yksilöllistä kulttuurillista katoa, sekavuutta ja stressiä. Tuloksena on jopa psykologinen yksinäisyys ja kuulumattomuuden tunne. Marginalisoituva kulttuuri menettää merkityksensä ja katoaa olemasta. (Nahavandi & Malekzadeh, 1988)

Nahavandi & Malekzadeh (1988, s.85–86) toteavat vielä, että onnistunut, eli mahdollisimman vähän kulttuurillista kitkaa aiheuttava yhdistyminen, riippuu organisaatioiden suvaitsevaisuudesta toistensa kulttuurin säilyttämisen strategiaa kohtaan. Jos isäntäorganisaatio sallii liittyvän organisaation kulttuurillisen itsenäisyyden ja säilyvyyden, voidaan yhteiselo saavuttaa edellä kuvatun *integraation* tai äärimmäi-

sessä tapauksessa jopa *erottautumisen* keinoin. Onnistunut organisaatioiden liittyminen ei vaadi siis välttämättä täydellistä kulttuurillista *mukautumista*. Tällöin saavutettu hyöty yhdistymisestä ei todennäköisesti ole kulttuurillinen johtamisen yhtenäisyys vaan puhdas taloudellinen hyöty.

Yaganeh & Su (2006, s.370–371) hyväksyvät myös edellä kuvatun kulttuurien sekoittumisen prosessin. He laajentavat samaa ajatusta edelleen ja tuovat mukaan erilaisten kulttuurien aiheuttaman konfliktimahdollisuuden ja yhteistoimintamahdollisuuden (kuvio 5). He toteavat, että samanlaisetkin kulttuurit voivat yhteistoiminnassaan ajautua konfliktiin, joten kulttuurien erilaisuutta ei voida heidän mielestään pitää riippumattomana muuttujana integraation onnistumisessa. Toisaalta näyttäisi siltä, että samanlaisia piirteitä sisältävät kulttuurit eivät ajaudu konfliktiin yhtä helposti kuin erilaiset kulttuurit. Samanlaisten kulttuurien onnistunut yhteistoiminta on myös todennäköisempää kuin erilaisten kulttuurien välillä.



Kuvio 5. Kulttuurien erilaisuuden vaikutus yhteistyöhön ja konfliktiherkkyyteen integraatiotilanteessa (Yaganeh & Su, s.2006, 371)

Myös Schein (2009, s.191) toteaa konfliktien usein nousevan organisaatioiden yhdistyessä. Uudella organisaatiolla ei ole yhteistä historiaa ja yleensä toinen liittyjistä kokee alempiarvoisuutta, uhkaa, vihaa ja reagoi puolustautumalla. Esille nousevia teemoja tällaisissa tapauksissa ovat erottautuminen, irrottautuminen, valtakysymykset ja näistä johtuva konflikti.

Cartwright ja Cooper (1993) vievät kulttuurillista integraatioanalyysiä vielä pidemmälle ja syvemmälle hyödyntäen Harrisonin kulttuurijakoa. Siinä organisaatiokulttuurit voidaan jakaa neljään eri kategoriaan, jotka suhtautuvat toisiinsa eri tavoin: voimakulttuuriin, roolikulttuuriin, tehtäväkulttuuriin ja tukemiskulttuuriin. Nämä kategoriat kuvaavat sitä, miten organisaatio suhtautuu siinä työskenteleviin ihmisiin ja mistä organisaatio itsessään on kiinnostunut ja mitkä ovat sen tavoitteet. Cartwrightin ja Cooperin (1993) mukaan nämä neljä kulttuurillista orientaatiota voidaan tiivistää seuraavasti.

Voimakulttuuri:

- keskitetty valta – nopea reagoimaan
- päätöksenteko keskittyy yksilölle eikä ryhmälle
- ensisijaisesti yksinvaltijuutta – pyritään poistamaan haastajat
- toimii omapäisesti – ei ulkopuolisten sääntöjen varassa
- Suhtautuminen asiakkaaseen suhteessa asiakkaan tärkeyteen
- työntekijöitä motivoidaan auktoriteetin kunnioituksella tai rangaistuksen pelolla

Roolikulttuuri:

- Byrokraattista ja hierarkkista
- pääpaino formaaleissa toimintatavoissa, kirjoitetuissa säännöissä ja säädöksissä siitä, miten työ tulee tehdä
- päätäntävallan roolit ja rajat selkeästi määritelty
- suuri ennustettavuus – ei persoonaan sidottua toimintaa
- Arvostaa nopeaa, tehokasta ja standardoitua asiakaspalvelua
- yksilöt kokevat, että heidät voidaan helposti korvata, sillä organisaation antava rooli on tärkeämpi työn kannalta kuin henkilökohtaiset ominaisuudet tai persoona

Tehtäväkulttuuri:

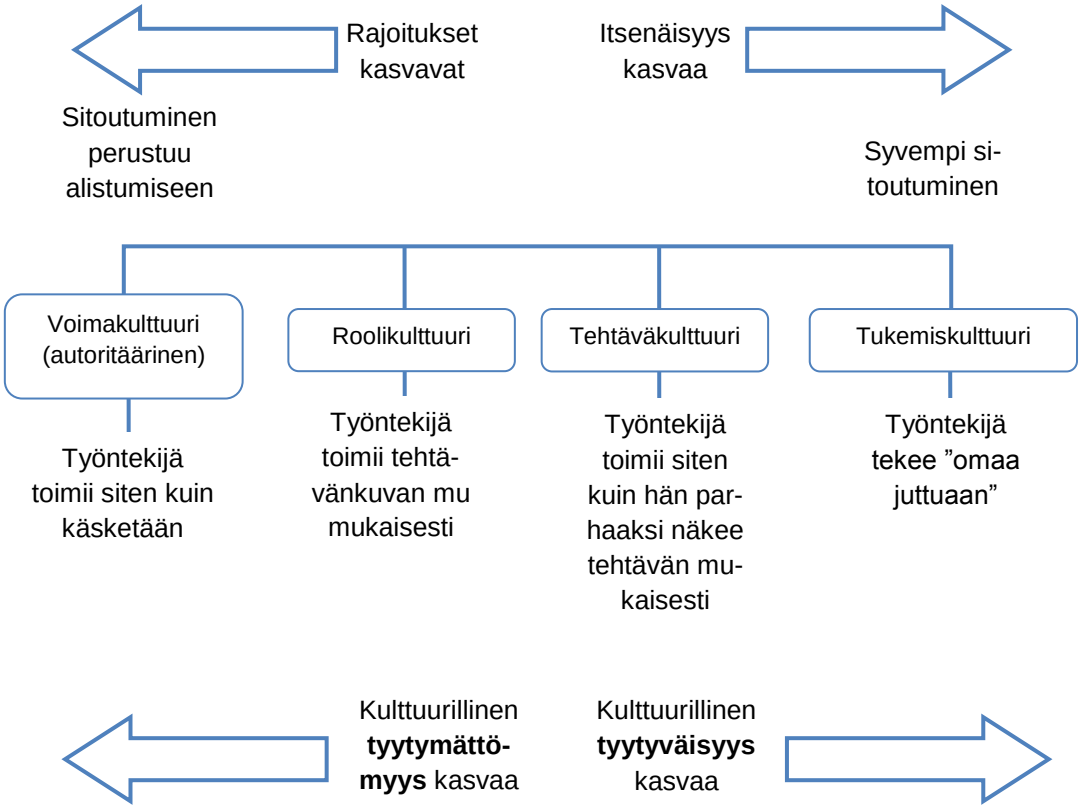
- keskittyminen ryhmän sitoutumiseen ja jopa kiihkomielinen missio-orientoituminen
- työnteko järjestetään tehtävän vaatimusten mukaisesti
- tarjoaa asiakkaille räätälöityjä tuotteita

- joustava toiminta – työntekijöillä korkea autonomisuus
- mahdollisesti erittäin tyydyttävä ja luova ilmapiiri ja ympäristö – voi olla myös kuluttavaa

Tukemiskulttuuri:

- keskittyy tasa-arvoon
- on olemassa ja toimii vain edistääkseen osallistuvien yksilöiden kasvua ja kehitystä
- löytyy useammin yhteisöissä (communities and cooperatives) kuin taloudellista tuottoa tavoittelevissa yrityksissä

Cartwrightin ja Cooperin (1993) mukaan kulttuuriorientaatiot suhtautuvat toisiinsa kuvion 6 mukaisesti. Integraatiotilanteissa tämä voi aiheuttaa konfliktin, sillä ihmiset ovat tottuneet toimimaan omassa kulttuurissaan ja arvostamaan eri asioita. Integraatiossa isäntänä toimivan organisaation kulttuuri määrittelee hyvin paljon sitä, minkälaisia konflikteja syntyy. Esimerkiksi kun kaksi voimaorientoitunutta kulttuuria integroituu, nousee esiin hyvin todennäköisesti poliittinen taistelu, koska molemmat osapuolet pyrkivät säilyttämään voima-asemansa. Jos taas isäntänä on rooliorientoitunut kulttuuri ja liittyjänä on tukemisorientoitunut kulttuuri, voi syntyä totaalinen anarkia. Tukemiskulttuurin jäsenet eivät voi ymmärtää rooliin perustuvia tehtäviä tai roolin tarjoamaa valta-asemaa. Paras isäntäkulttuuri integraation kannalta on tehtäväorientoitunut kulttuuri. Se soveltuu isännäksi voima-, rooli- ja tehtäväkulttuureille. Huomioitavaa on, että integraatioissa syntyy joka tapauksessa kulttuurillista kitkaa, oli sitten osapuolten orientaatiot kuinka samanlaiset tahansa.



Kuvio 6. Kulttuuriorientaatiot ja niiden suhtautuminen toisiinsa (Cartwright & Cooper, 1993)

Konflikteja voi integraatiossa ilmentyä myös psykologisen omistamisen näkökulmasta. Ihmisillä on taipumusta kokea omistajuutta esineitä ja asioita kohtaan. Mitä kauemmin henkilö omistaa jonkin asian, sitä voimakkaampia ovat omistamisen tuntemukset. Toisaalta henkilö voi kokea vahvaakin omistajuutta välittömästi saatuaan jonkin esineen, muiston tai muuten tärkeän asian. Omistajuus voi liittyä kokemuksiin, käsiteltäviin objekteihin, ideoihin, ihmisiin ja niin edelleen. Ihminen voi kokea myös olevansa itse omistettu. Kuuluessaan ryhmään, yritykseen tai muuhun suureen organisaatioon, voi osallistuja kokea olevansa osa jotakin ja sitä kautta kehittää kiintymystä ympäristöönsä. (Ozler et al., 2008, s.39–40)

Furby, Dittmar ja Porteus (Ozler et al. 2008, s.40) ovat todenneet, että psykologinen omistajuus liittyy ihmisen perustavalaatuiseen 1) tarpeeseen olla tehokas ja aikaansaava, 2) haluun muodostaa identiteetti, 3) tarpeeseen ilmaista itseään ja 4) haluun olla, asua ja kuulua johonkin. Nämä omistajuuden taustaulottuvuudet saa-

vat ihmisen keräämään objekteja, tavaroita ja asioita omaksi, koristelemaan ympäristöä henkilökohtaisilla tavaroilla, pitämään päätäntävaltaa itsellään ja merkitsemään omia alueitaan symboleilla ja muilla omistajuuden ilmaisijoilla. Nämä omistajuuden monipuoliset ja erilaiset ilmentymät voidaan ymmärtää reviirikäyttäytymisenä (Brown et al., 2005).

Reviirikäyttäytyminen tuo psykologisen omistajuuden sisällön sosiaalisen toiminnan piiriin ja sitä kautta myös kulttuurin alueelle. Vaikka henkilön psykologinen omistajuus kouluttamisen viitekehyksessä olisikin voimakasta esimerkiksi omia opettamismetodejaan kohtaan, ei sillä ole merkitystä, mikäli nämä metodit eivät tule sosiaalisen toiminnan ja arvioinnin kohteeksi. Sillä hetkellä kun joku haluaa vaikuttaa tai puuttua tähän yksilön ”omistamaan” metodiin, tulee asia käsiteltäväksi sosiaalisella pelikentällä saaden aikaan reviirikäyttäytymistä. (Brown et al. 2005)

Brownin et al.(2005) mukaan reviirikäyttäytyminen ilmenee:
Merkkaamisena: merkkaus voi olla esimerkiksi nimilappu ovessa, kansiopino pöydällä tai valokuva tietokoneen näytön kulmassa. Merkkaus on voi olla kohtuullisen pysyvä tapa ilmaista omistajuutta ja se asettaa käytännöllisiä reviirejä. Se voi olla myös ajallisesti lyhytkestoista ”ad-hoc” merkkaamista. Merkkaaminen voi edelleen olla identiteettiin perustuvaa ja omaa itseä korostavaa tai kontrolliin perustuvaa, rajoja määrittävää ja omistajuutta korostavaa.

Puolustuksena: joskus reviiri, oli se merkattu tai ei, joutuu ulkopuolisen vaikutuksen kohteeksi. Huolimatta siitä, onko vaikutus ollut tahallista tai ei, kokee omistaja silloin uhkaa ja reagoi puolustautumalla. Puolustautuminen jakautuu kahteen eri tapaan, ennakoivaan puolustamiseen ja reaktiiviseen puolustamiseen. Ennakoiva puolustaminen ilmenee sanattomina tekoina, jotka olettavat, että reviiri on uhattuna. Nämä teot asettavat sulkevia rajoja, esimerkiksi vahva lukko ovessa estää fyysisen rajan rikkomisen. Mielikuvitus erilaisia ennakoivia puolustusmekanismeja kohtaan herää, kun suojelun kohteena ovatkin ei-fyysiset asiat tai asiat, jotka ovat luonteeltaan informaatioon liittyviä (katso esim. Marr, 2008, s.115). Reaktiivinen reviirin puolustaminen ilmenee kun henkilö on kokenut, että hänen reviiriään vastaan on jo hyökätty. Reaktiot voivat vaihdella monipuolisesti esimerkiksi vihaisesta

mulkaisusta ovien paiskomisiin ja suullisista valituksista tukea hakevien ja omaa omistajuutta korostavien sähköpostien lähettämiseen. (Brown et al. 2005)

Reviirikäyttäytymisen ja organisaation kulttuurin kehittymisprosessin välillä voidaan nähdä tiettyä samanlaisuutta. Psykologinen omistajuus vahvistunee ajan myötä samoin kuin organisaatiokulttuuri (Ozler et al. 2008; Schein, 2001). Voidaan siis ajatella, että samalla kun ihmisten sosiaalisessa vuorovaikutuksessa luomat kulttuurin syväoletukset vahvistuvat, vahvistuu samalla psykologinen omistajuus käsittelyssä olevaa asiaa kohtaan. Sotilaskouluttamisen ympäristössä tämä voisi tarkoittaa sitä, että pitkään yhdessä koulutustyötä tehneet sotilaat ovat muodostaneet oman kulttuurinsa ja samalla psykologisen omistajuuden koulutustapoja ja -sisältöjä kohtaan. Voisi olla siis niin, että integraatioissa osa koulutuskulttuurin piirteistä tulee psykologisen omistajuuden ja reviirikäyttäytymisen piiriin. Tämä ilmenisi silloin toimintana, jossa kulttuurin edustajat haluavat omistaa ja suojella erityisiä arvoja, asenteita, perusnäkemyksiä, sekä kulttuurinsa artefakteja, eli koulutustapoja ulkopuolista hyökkääjää vastaan.

3. TUTKIMUSMENETELMÄT

Tässä luvussa tarkastellaan olennaisimpia tutkimusmenetelmiä sotilassosiologian ja sosiaaliantropologian aloilta. Tutkimusmenetelmät ovat hyvin monipuolisia ja kulttuurintutkija voi lähestyä tutkimuskohdettaan lukuisilla eri aineiston keräämisen ja aineiston analyysin menetelmillä. Ensin on kuitenkin olennaista ymmärtää laadullisen ja määrällisen tutkimuksen suhdetta kulttuurintutkimuksessa. Raja ei ole ollenkaan niin selvä, kuin usein arkipuheessa annetaan ymmärtää. Pääpaino tarkastelussa luodaan laadulliseen otteeseen – se on tämän tutkimuksen otteena ja lähtökohtana.

Aineiston hankinnan osalta kuvataan tärkeimpänä haastattelut. Tutkimuksen aineisto kerättiin käyttämällä puolistrukturoitua teemahaastattelua ja tätä aineistoa täydennettiin havainnoinnilla. Havainnointiaineisto, samoin kuin haastatteluaineisto, kerättiin nauhoittamalla ja niihin suhtaudutaan samalla tavalla. Havainnointiaineisto on tosin hieman ”aidompaa” siinä mielessä, että haastatteluista saatu aineisto liittyy jollain tasolla aina menneisiin tapahtumiin ja muistoihin. Havainnointi-

aineisto on luonteeltaan taas ”tässä ja nyt” aineistoa ja siinä mielessä luotettavampaa. Sekä haastattelut, että havainnointiaineisto litteroitiin ja analysoitiin samalla menetelmällä, laadullisen sisällönanalyysin metodia käyttäen.

3.1 Tutkimusotteena laadullinen lähestymistapa kulttuurin tutkimukseen

Tutkimuksen otteeksi valittiin laadullinen lähestymistapa. Tähän valintaan johtaneita syitä tarkastellaan seuraavaksi. Valinta ei ollut itsestään selvä, eikä asiaa helpottanut laadullisen ja määrällisen tutkimusotteen kietoutuneisuus kulttuurin tutkimuksessa. Tarkasteltaessa eri vaihtoehtoja laadullisen ja määrällisen tutkimuksen välillä, ymmärrettiin nopeasti, että kyse ei ole vain kahdesta vaihtoehdosta tai ”jommastakummasta”. (Metsämuuronen, 2007, s.207). Erityisesti ihmistieteissä on vaikeaa erottaa toisistaan määrällinen ja laadullinen tutkimusmalli, vaikka usein näin tehdäänkin tutkijoiden ja opiskelijoiden arkipuheessa. Ihmistieteissä voidaan samaa kerättyä aineistoa analysoida sekä laadullisin, että määrällisin menetelmin. Esimerkiksi haastatteluin tai havainnoimalla kerätty aineisto ei tee tutkimuksesta automaattisesti laadullista. Parempi olisikin puhua ”luonnontieteellisestä koeasetelmasta” ja ”arvoituksen ratkaisemisesta” eikä niinkään määrällisestä ja laadullisesta tutkimuksesta. (Alasuutari, 2011, s.32)

Luonnontieteellinen koeasetelma viittaa positivismiin eli yhteiskuntatieteissä lomaketutkimukseen, jossa tutkittavaa ilmiötä lähestytään suurelle joukolle tähdätyllä, usein suppeita vaihtoehtoja sisältävällä kysymyssarjalla, jota analysoidaan tilastollisin analyysimenetelmin. Argumentointi koeasetelmassa perustuu tilastoihin, eikä siis ilmiön kokonaisuuden syvälliseen analyysiin, johon puolestaan pyritään ”arvoituksen ratkaisemisessa”. Arvoituksen ratkaisemista ei ole myöskään esimerkiksi haastatteluaineiston koodaaminen kvantitatiiviseen muotoon, jota sitten seuraa tilastollinen analyysi. Puhdasta arvoituksen ratkaisemista eli laadullista tutkimusta on ote, jossa kerätty aineisto vahvistaa itsensä ja analyysi noudattaa tilastollisesta tutkimuksesta poikkeavaa absoluuttisuutta. Absoluuttisuus tarkoittaa sitä, että analyysin perusteella tehdyn tulkinnan tulee olla ristiriidaton koko aineiston kanssa. (Alasuutari, 2011, s.35–38)

Sosiologi Alasuutarin (2011) nimeämä ”arvoituksen ratkaiseminen” on sosiaalipsykologeille Helkama et al. (2001), rakenteen kuvausta. Rakenteen kuvauksessa tavoitteena on osoittaa tutkittavasta kohteesta rakenne, joka jäsentää tai selittää havaintojen moninaisuutta. Tällainen tutkimus voidaan nähdä erillisenä tutkimustehtävänä tai jonkin laajemman kysymyksenasettelun vaiheena. Aineistoja voidaan hankkia eri tavoilla: kyselyillä, haastatteluilla, testeillä, tarkkailemalla, nauhoittamalla ja videoimalla. Analyysi voi olla korrelaatioihin perustuvaa tai luokitteluihin ja merkitysten tulkintaan perustuvaa. Rakenteen kuvaus näyttäisi sopivan sisällöltään laadulliseen tutkimusotteeseen ainakin silloin, kun ei argumentoida korrelaatioilla tai muilla tilastollisilla tuloksilla.

Sosiaaliantropologinen tutkimus, joksi siis tämä tutkimus luokitellaan, voidaan hyvin pitkälti mieltää laadulliseksi tutkimukseksi. Yksi keskeinen antropologian tutkimusmetodi on etnografia, jossa tutkija viettää pitkän ajan tutkimuskohteensa kanssa ja kuvailee yhteisön kulttuuria moninaisin tavoin. Tämä jos mikä täyttää laadullisen tutkimuksen perusteet. Huomioitavaa on kuitenkin se, että antropologi voi käyttää aineistonsa analyysiin myös määrällisiä analyysimetodeja, joten jälleen kerran etnografista eli lähtökohdiltaan laadullista tutkimusta, voidaan jalostaa määrällisin menetelmin. (Tuomi & Sarajärvi, 2013, s.45, s.121; Metsämuuronen, 2007, s.253; Koskinen et al., 2005, s.247–249).

Metsämuuronen (2007, s.207–208) ei myöskään halua erottaa laadullista ja määrällistä tutkimusotetta toisiaan poissulkevina tapoina tehdä tutkimusta. Hän toteaa, että ”myös kvantitatiivisessa tutkimuksessa voidaan käyttää menetelmiä, jotka perinteisesti luetellaan kuuluvaksi kvalitatiiviseen tutkimukseen”. Toisaalta Metsämuuronen näkee näiden otteiden välillä valtavasti eroja, perustuuhan kvantitatiivinen tutkimusperinne positivismiin ja kvalitatiivinen tutkimusperinne sosiaaliseen konstruktivismiin (tai eksistentiaalis-fenomenologis-hermeneuttiseen tieteenfilosofiaan, kuten hän itse määrittelee). Näin ollen hän suositteleekin valitsemaan jommankumman tutkimusotteen ohjaavaksi tavaksi suunnitella aineiston hankintaa ja analyysiä. Syrjälän mukaan (Metsämuuronen, 2007, s.208) laadullinen tutkimusote sopii tutkimukseen silloin kun:

1. ollaan kiinnostuneita tapahtumien yksityiskohtaisista rakenteista eikä niinkään niiden yleisluontoisesta jakaantumisesta
2. ollaan kiinnostuneita tietyissä tapahtumissa mukana olleiden yksittäisten toimijoiden merkitysrakenteista
3. halutaan tutkia luonnollisia tilanteita, joita ei voi järjestää kokeeksi tai joissa ei voida kontrolloida läheskään kaikkia vaikuttavia tekijöitä
4. halutaan saada tietoa tiettyihin tapauksiin liittyvistä syy-seuraussuhteista, joita ei voida tutkia kokeen avulla

Tämä kuvaus tuntui vastaavan melko tarkalleen tämän tutkimuksen tiedon tarpeisiin. Kiinnostuksen kohteeksihan oli ensisijaisesti määritelty koulutuskulttuurien törmääminen ja sen seuraukset yhdessä RU-KSI:n perusyksikössä, joka on hyvinkin yksityiskohtainen ja tarkka aihe. Toiseksi laadullisen otteen puolesta puhuu se, että tutkimuksen kohteena olivat integraatiossa mukana olleet sotilaat eli hyvin valikoitu joukko ihmisiä. Kolmanneksi haluttiin tutkia luonnollista, oikealla työpaikalla tapahtuvaa ilmiötä ja sosiaalista käyttäytymistä. Neljänneksi haluttiin erityisesti tutkia syy-seuraussuhteita; tarkastelussa olivat kulttuurien erilaisuudet ja niistä mahdollisesti aiheutuvat konfliktit.

3.2 Aineiston hankinta haastattelun ja havainnoinnin metodein

Määritellessään sotilassosiologista tutkimusta Harinen (2011, s.80–95) kuvaa aineiston hankinnan eri menetelmiä. Kirjallinen kysely on ollut paljon käytetty aineiston hankinnan menetelmä puolustusvoimien tutkimuksissa. Voidaankin jo puhua varusmiehiin ja henkilökuntaan kohdistetusta empiirisen kyselytutkimuksen traditiosta. Kyselytutkimusta työläämpi vaihtoehto on haastattelututkimus. Haastattelu vie enemmän aikaa kuin kysely ja usein otanta jää pienemmäksi. Ongelmaksi haastattelujen suhteen muodostuu myöhemmin tutkimustulosten yleistettävyys otannan pienuudesta johtuen. Kolmas puolustusvoimissa sosiologian piirissä käytetty aineiston hankkimisen menetelmä on sosiometrinen mittaus. Tuloksena mittauksesta ovat pienryhmän sosiaalisten suhteiden kartta eli sosiogrammi. Sosiogrammi kuvaa sitä, kuka on kenenkin kanssa vuorovaikutuksessa kulloiseenkin sosiaaliseen tilanteeseen liittyen. Neljäs tapa hankkia aineistoa sotilassosiologiassa on osallistuva havainnointi. Siinä tutkija liittyy osaksi toimivaa joukkoa ja tark-

kailee tilanteita ikään kuin ”sisäpuolelta”. Havainnoitavan joukon kanssa vietetään aikaa pitkäänkin. Tutkija voi valita missä muodossa hän aineistonsa havainnoinnin aikana kerää.

Metsämuuronen (2007, s.231) esittelee keskeisiä aineistonhankintametodeja käytettäviksi ihmistieteissä. Tärkeimmiksi metodeiksi hän mainitsee haastattelut, tarkkailun eli observoinnin sekä kirjallisten materiaalien käytön. Lisäksi hän mainitsee esimerkiksi valokuvien ja elokuvallisten materiaalin käytön, projektiivisten tehtävien hyödyntämisen sekä elämänkerrallisen aineiston käytön.

Koskinen et al. (2005) puhuvat perinteisistä laadullisista menetelmistä kuvaillessaan kauppatieteellistä tutkimusta (jos siis erotus kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen välillä mielletään perinteiseksi tavaksi arvioida tutkimusotetta). He ovat kokeneet tärkeäksi eritellä ja kuvata erittäin tarkasti aineistonhankinnan menetelmistä:

- havainnointitutkimuksen (jakautuen osallistuvaan havainnointiin, kenttätyöhön ja etnografiaan)
- haastattelututkimuksen (jakautuen strukturoituun, puolistrukturoituun ja syvähaastatteluun)
- valmiiden kirjallisten aineistojen käyttämisen (päiväkirjat, lehtikirjoitukset, työdokumentit, asiakirjat)
- tapaustutkimuksen, joka on tosin ennemmin tutkimusote kuin aineistonhankinnan metodi.

Organisaatiokulttuurin piirissä tutkimusta tehneet kokeneet tutkijat käyttävät monia erilaisia aineiston hankinnan menetelmiä. Kulttuuria tutkittaessa näyttäisikin olevan tärkeää mahdollisimman monipuolisen aineiston hankinta, jolloin myös aineiston hankinnan menetelmät voivat olla hyvin erilaisia. Esimerkiksi Schein ehdottaa perustellusti käytettävän havainnointia, osallistuvaa havainnointia, keskusteluja, hypoteesin laadintaa (vaikka tämä ei varsinaista aineiston hankintaa puhtaasti olekaan), strukturoituja kyselyitä, ja työryhmätyöskentelyä. Graves taas ehdottaa organisaation historian kartoitusta ja avainhenkilöiden työurien kartoitusta tärkeänä osana kulttuurin tutkimusta. (Juuti, 1992, s.270–271). Menetelmät voivat siis olla

hyvin erilaisia, erityisiä ja tiettyyn tarkoitukseen valittuja, eikä kaikkia edellä mainittuja löydy tavallisimmista tutkimusmetodiikkakirjoista.

Aineistonhankinnan metodit laadullisessa kulttuurin tutkimuksessa ovat siis moninaiset ja niistä piti valita sopivat vastaamaan tämän tutkimuksen tarpeita. Koskinen et al. (2005, s.189) suosittelevat mahdollisimman monipuolista aineiston hankintaa sekä painottavat havainnoinnin merkitystä erityisesti kulttuureja tutkittaessa. Tämän monipuolisuuteen tähtäävän suosituksen perusteella edellä kuvatusta kattavasta listasta valittiin kaksi olennaista aineiston hankinnan metodia, joilla päästiin eri kulmista tarkastelemaan EVK:n kulttuureja törmäystilanteessa. Ensimmäinen ja tärkein metodi oli haastattelu. Haastattelun avulla päästiin kartoittamaan integroituvien organisaatioiden historiaa, päästiin tarkalla kysymyksenasettelulla tekemään havaintoja avainhenkilöiden kulttuurillisista käsityksistä arvoineen, asenteineen ja oletuksineen sekä keräämään kokemuksia kulttuurien törmäämisestä. Haastatteluja täydennettiin havainnoimalla EVK:n suunnittelupalavereja kaksi kertaa. Havainnoinnit itse asiassa toteutettiin ensimmäisenä ennen haastatteluja. Havainnoinnin tarkoituksena oli myös tehdä tutustumiskäynti EVK:aan ja luoda kontaktit myöhemmin tutkimuksen edetessä haastateltaviin kouluttajiin.

Tutkimuksen Tärkeimmäksi aineiston hankinnan menetelmäksi valittiin haastattelu. Valinta oli melko selvä heti kun tutkimuksen alustava teoria oli muodostettu. Haastattelun avulla päästiin helposti keräämään syvällistä tietoa kohdeorganisaation avainhenkilöiden kulttuurillisista käsityksistä ja kokemuksista integraatiosta.

Haastattelun menetelmäksi valittiin puolistrukturoitu- eli teemahaastattelu. Tämä on perusteltua silloin kun keskustellaan intiimeistä tai aroista aiheista tai jos halutaan selvittää heikosti tiedostettuja asioita, kuten arvostuksia, ihanteita ja perusteluja (Metsämuuronen, 2007, s.235). Oletuksena oli, että integraation konfliktit ovat mahdollisesti arka ja herkkä aihe. Samalla oletus oli, että haastateltavien sotilaiden käsitykset koulutuskulttuurista ja siihen liittyvistä arvoista, asenteista, ihmiskäsityksestä ja perusoletuksista ovat ainakin jossain määrin heikosti tiedostettuja ja syvällistä tarkastelua vaativia teemoja.

Toinen sopiva haastattelutapa olisi ollut ei-strukturoitu eli avoin haastattelu. Tämä sopisi Hirsjärven ja Hurmeen (Metsämuuronen, 2006, s.235) mukaan haastattelumenetelmäksi mm. silloin kun käsitellään menneisyyttä, heikosti tiedostettuja seikkoja tai kun aihe on arkaluontoinen ja tutkittavan ja tutkijan välillä vallitsee positiivinen suhde. Tällainen avoin ja ilman varsinaisia haastattelukysymyksiä etenevä haastattelu olisi sopinut silloin, jos olisi haluttu selvittää organisaation kulttuuria näytenäkökulmasta (Koskinen et al. 2005, s.64–70 ja s.179–222) käsin eli esimerkiksi narratiivien tai diskurssien tutkimuksen avulla. Koska taustalla oli kuitenkin faktanäkökulma ja haastateltavia sotilaita arvostettiin lähtökohtaisesti totuudellisesti kysymyksiin vastaavina informaation antajina (Koskinen et al., 2005, s.62–64), ei tällaiseen ei-strukturoituun haastatteluun koettu olevan tarvetta eikä siitä nähty saatavan tarvittavaa hyötyä. Tavoitteenahan oli saada vastauksia erilaisten kulttuuriteorioiden kautta nousseisiin erityisiin kysymyksiin. Toinen seikka, joka ei puoltanut ei-strukturoitua haastattelua, oli tutkijan ja sotilaiden suhde. Ei ollut varmaa, että oliko haastateltavilla tarpeeksi luottamusta tutkijaan. Olisi saattanut käydä niin, että osa haastateltavista ei olisi kyennyt laajaan ja ilman otsikoita etenevään rikkaaseen keskusteluun juurikin luottamuksen ja yhteisen historian puuttumisesta johtuen.

Hirsjärvi ja Hurme (Metsämuuronen, 2007, s.233) toteavat, että haastattelu on vuorovaikutustilanne, jolle on luonteenomaista se, että:

1. haastattelu on ennalta suunniteltu; haastattelija on ennalta tutustunut tutkimuksen kohteeseen sekä käytännössä, että teoriassa,
2. haastattelu on haastattelijan (tutkijan) alulle panema ja ohjaama,
3. haastattelija joutuu tavallisesti motivoimaan haastateltavaa ja ylläpitämään hänen motivaatiotaan,
4. haastattelija tuntee roolinsa, ja että
5. haastateltavan on voitava luottaa siihen, että annettuja tietoja käsitellään luottamuksellisesti.

Nämä seikat pyrittiin huomioimaan haastatteluja suoritettaessa ja esitutkimusvaiheessa. Ennen haastatteluja tutustuttiin aiheeseen vierailemalla kohdeorganisaatiossa ja keskustelemalla siellä työskentelevien kouluttajien kanssa. Toki organi-

saatio oli osittain tutkijalle tuttu vanhana työpaikkana, tosin ajalta ennen integraatiota. Haastatteluja edelsi esitutkimusvaihe, jossa seurattiin ja nauhoitettiin yksikön suunnittelukokouksia kaksi kertaa. Näin uusi organisaatio tuli tutuksi, kouluttajiin päästiin luomaan tutkimussuhde ja ongelmakenttää päästiin hahmottamaan.

Aloitteen haastatteluista teki tutkija. Organisaatiosta tunnistettiin avainhenkilöt, joita pyydettiin haastatteluun. Haastatteluun valittiin EVK:sta ja RUK:sta hallinnon henkilöitä ja kouluttajia yhteensä seitsemän kappaletta. Haastattelukutsu esitettiin suullisesti tai puhelimitse ja haastattelun ajankohta varmennettiin sähköpostikutsulla (liite 1). Haastateltavien anonymiteetin takaamiseksi tässä ei raportoida tarkasti, keitä haastateltavat olivat. Vaatimus haastateltavien anonymiteetin turvaamiseksi perustui eettiseen tutkimustapaan (Metsämuuronen, 2007, s.233) ja Puolustusvoimien tutkimusta varten myöntämään tutkimuslupaan, jonka mukaan osallistujien henkilöllisyys tulee suojata.

Motivointia ei aluksi osattu huomioida ensimmäistä haastattelua aloitettaessa. Asia tuli kuitenkin esille, kun koehaastattelussa testattiin haastattelukysymykset ja haastattelumenetelmä. Tunnin kestäneen haastattelun jälkeen huomattiin, että haastateltavan keskittymiskyky alkaa laskea, ja haastateltavaa täytyi informoida jäljellä olevien kysymysten määrästä. Tämä tieto kuitenkin sai haastattelun jatkumaan vireänä ja kiinnostavana loppuun saakka. Koehaastattelu kesti tunnin ja kaksikymmentäviisi minuuttia ja tämän koettiin olevan sopiva aika keskittyä keskusteluun. Asia huomioitiin jatkossa lopuissa haastatteluissa tauottamalla keskustelua haastateltavien tarpeiden mukaan. Koehaastattelussa todettiin, että haastattelukysymyksiä ja teemoja oli sopiva määrä. Ensimmäisen haastattelun jälkeen havaittiin kuitenkin tarve täydentää teoriaosuutta siten, että päästiin paremmin analysoimaan integraatiossa ilmenneitä konflikteja. Teoriaosuus täydentyi psykologisen omistajuuden ja reviirikäyttäytymisen teorioilla (s.43–44).

Haastattelijan rooli oli selkeä määrittää. Haastateltaville painotettiin, että haastattelu on osa pro gradu -opinnäytetyön prosessia ja että haastattelija on kiinnostunut heidän näkemyksistään puhtaasti tutkijan näkökulmasta. Haastateltavat tuntuivat kunnioittavan tätä asetelmaa ja he halusivat tukea harjoittelevaa tutkijaa. Itse asi-

assa haastattelut olivat hyvinkin henkilökohtaisia ja yksityiskohtiin meneviä ja haastateltavat kertoivat mielellään integraatioon liittyvistä kokemuksista sekä näkemyksistään reserviupseerikoulutuksesta. Pelko siitä, että tutkija ei saisi luotua luottamuksellista suhdetta haastateltaviin, osoittautui turhaksi. Samalla kuitenkin heräsi tietoisuus siitä, että kaikkea haastatteluissa ilmenneitä asioita ei voi raportoida. Haastatteluissa käsitellyt asiat olivat osittain hyvin henkilökohtaisia.

Luottamuksellisuuden seikat tuotiin esiin haastattelukutsussa (Liite 1). Haastateltaville kerrottiin, että osia haastatteluista tullaan raportoimaan, mutta henkilöllisyydet tullaan salaamaan. Kutsussa mainittiin, että lainattujen haastatteluosioiden ilmaisut tullaan tarvittaessa muuntamaan kirjakielelle siten, että henkilöllisyys ei tule asiayhteydestä selville. Lisäksi todettiin, että jos haastateltava erityisesti haluaa, ei tiettyjä osia haastatteluista raportoida. Näillä lähtökohdilla oletettiin saavutettavan vakaa ja kestävä eettinen perusta haastatteluille. Edellä mainitut asiat kerrattiin vielä haastattelutilanteessa jokaiselle kouluttajalle henkilökohtaisesti. Haastattelurunko on liitteenä 2.

3.3 Aineiston analyysi laadullisen sisällönanalyysin metodia käyttäen

Haastattelujen tuottama aineisto analysoitiin käyttämällä sisällönanalyysiä. Ensinnäkin sisällönanalyysi on hyvä ja käypä analyysimetodi silloin, kun aineistona on puhuttu kieli – toisin sanoen puhe, ja kun puhuttu kieli nähdään kommunikaation välineenä eli informaation antajana. (Tuomi & Sarajärvi, 2013, s.46–47). Toiseksi sisällönanalyysi tuntui aloittelevasta tutkijasta järkeenkäyvältä ja selkeältä omaksua. Metodi on suoraviivainen, selkeästi ohjaava ja sen onnistuminen on myös selkeästi nähtävissä. Kolmanneksi sisällön analyysin todettiin tarjoavan tutkijalle ohjauksen ohella paljon mahdollisuuksia luovuuteen, jota voidaan pitää myös tärkeänä laadullisen tutkimuksen onnistumisen kannalta (Alasuutari, 2011, s.29; Tuomi & Sarajärvi, 2013, s.100). Neljänneksi sisällönanalyysi vastaa tätä tutkimusta varten erityisesti valittuun faktanäkökulman mukaiseen aineistoon suhtautumiseen. Faktanäkökulma korostaa kerätyn aineiston todenmukaisuutta ja näkemystä siitä, että haastatteluissa kerrotut asiat ovat lähtökohtaisesti tosia ja niitä arvioidaan sisältämänsä informaation suhteen (Koskinen et al. 2005, s.71).

Kulttuurin tutkimuksessa myös muut analyysimetodit olisivat olleet täysin mahdollisia. Vaihtoehtoina olisivat olleet mm. diskurssianalyysi, kommunikoinnin etnografia tai strukturaalinen etnografia. Kaksi viimeiseksi mainittua jätettiin kuitenkin välittömästi pois aikaisemmista tutkimusvalinnoista johtuen. Näkökulmaksi aineistoon oli valittu faktanäkökulma ja siinä kieli nähdään kommunikaation välineenä eikä näytteenä kulttuurista, jona siis kommunikointia voidaan ihan oikeutetusti pitää. Etnografia ja strukturaalinen etnografia painottavat faktanäkökulman vastaista näytenäkökulmaa, jossa tekstiaineisto ymmärretään itsessään palana kulttuuria puhetapoineen ja ilmaisuineen. Näin jäljelle jäivät diskurssianalyysi ja sisällönanalyysi. Näiden ero on se, että diskurssianalyysi tarkastelee kommunikaatiota ”todellisuuden rakentamisena” ja sisällönanalyysi ”todellisuuden kuvana”. Vahva nojautuminen faktanäkökulmaan ohjasi tässäkin valintaa. Haastattelukysymykset pohjautuivat vahvasti organisaatio- ja koulutuskulttuuritutkimuksen tarjoamaan teoriaan, jolloin haastattelukin rakentui tieteellisten faktojen mukaisesti. Tässä teoriaohjaavassa kulttuuritutkimuksessa ei olisi ollut järkevää lähteä tutkimaan sitä, miten joku puhuu, keskustelee ja siten rakentaa todellisuutta diskursseissa. Kiinnostuksen kohteena olivat ennemminkin haastateltavien esittämät mielipiteet ts. ”henkilökohtaiset faktat” kouluttamisesta ja koulutuskulttuurista. (vrt. Tuomi & Sarajärvi, 2013, s.47 ja Koskinen et al. 2005, s.71).

Sisällön analyysi voidaan nähdä neliportaisena prosessina, joka sisältää muutamia alakohtia. Tutkijaa tulisi laadullisessa sisällönanalyysissä ohjata seuraavat asiat (Tuomi & Sarajärvi, 2013, s.92):

1. Päätä, mikä aineistossa on kiinnostavaa. tee vahva päätös!
2. Käy läpi aineisto
    a. erota ja merkitse ne asiat, jotka sisältyvät kiinnostukseesi
    b. kaikki muu jää pois tästä tutkimuksesta
    c. kerää merkityt asiat yhteen ja eroon muusta aineistosta
3. Luokittele, teemoita tai tyypittele aineisto
4. Kirjoita yhteenveto

Syrjäläinen (Metsämuuronen, 2007, s.244) puolestaan esittää hieman teoreettisemman lähestymistavan sisällönanalyysiin. Hänen mukaansa laadullisen aineis-

ton analyysi on lähellä grounded theory – tutkimusstrategiaa. Tässä on kuitenkin hyvä tiedostaa, että grounded theory on aineistolähtöistä analyysia, joka vain yksi tapa toteuttaa sisällönanalyysi. Sisällönanalyysi voi olla myös teorialähtöistä tai teorian ohjaamaa (Tuomi & Sarajärvi, 2013), kuten tulemme kohta huomaamaan. Syrjäläisen mukaan sisällönanalyysi toteutetaan seuraavasti:

1. Tutkijan herkistyy aineistolle, joka edellyttää aineiston perinpohjaista tuntemista sekä keskeisten käsitteiden haltuunottoa teoreettisen kirjallisuuden avulla.
2. Aineisto sisäistetään ja teoretisoidaan ajattelutyönä
3. Aineisto luokitellaan karkeasti keskeisiin luokkiin ja teemoihin
4. Tutkimustehtävä sekä käsitteet täsmennetään ja tarkennetaan
5. Ilmiöiden esiintymistiheys todetaan, todetaan poikkeukset aineistosta ja luokitellaan aineisto tarvittaessa uudelleen
6. Suoritetaan ristiinvalidointi. Analyysissä löydettyjä luokkia puolletaan tai horjutetaan aineiston avulla
7. Tehdään johtopäätökset ja tulkinta, jossa analyysin tulos siirretään laajempaan tarkastelukehikkoon.

Vaikka analyysiä ei toteutettu puhtaasti aineistolähtöisesti, antaa Syrjäläisen malli kuitenkin kehyksen niistä asioista, jotka tulisi analyysissä huomioida. Toisaalta Tuomen & Sarajärven malli painottaa tutkijan päätöksentekoa ja tiukkaa rajausta, siinä missä Syrjäläinen pyrkii koko aineiston ymmärtämiseen ja vahvistamiseen. Näistä kahdesta kallistuttiin enemmän tiukkaan rajaukseen, sillä aineiston analyysiä ohjasi vahvasti organisaatioiden kulttuurien tutkimukseen liittyvä teoria. Syrjäläisen kehotuksen mukaisesti aineistoon kuitenkin tutustuttiin ensin laajasti ja kokonaisuutta tavoitellen, eikä suinkaan saman tien syöksytty rajaamaan aineistoa liikaa teoriaan sitoen. Kokonaisuuden tarkastelu oli tärkeää myös liittyen laadulliseen kulttuurintutkimuksen perusteisiin: jos tutkimuksessa sitoudutaan vain aiempiin teorioihin, ei analyysi välttämättä tuo tuloksina mitään uutta ja teoriasta tulee vain ”rajoittavat silmälaput” (Alasuutari 2011, s.25). Sisällön analyysin menetelmäksi valittiin siis teoriaohjaava analyysi joukosta, johon kuului lisäksi puhdas teorialähtöinen analyysi ja aineistolähtöinen analyysi (Tuomi & Sarajärvi, 2013, s.99).

Teoriaohjaava analyysi on noussut aineistolähtöisen ja teorialähtöisen väliin vastaamaan näissä havaittuihin ongelmiin. Aineistolähtöinen sisällönanalyysi (usein induktiiviseksi analyysiksi kuvattu analyysimetodi) on ongelmallinen siinä suhteessa, että periaatteessa mikään aikaisempi tutkimus ei saisi ohjata analyysiä edes löyhästi. Tämä ei useinkaan ole mahdollista tai järkevää ainakaan aloilla, joita on jo paljon tutkittu. Teorialähtöinen sisällönanalyysi (jota usein nimitetään deduktiiviseksi analyysimetodiksi) puolestaan voi rajoittaa liikaa laadullista tutkijaa, jonka tarkoituksena olisi kuitenkin löytää ja jäsentää uutta tieteellistä tietoa tutkimuksen kohteesta ja tutkittavasta aihealueesta. Lisäksi puhdas teorialähtöinen analyysimetodi mielletään osaksi luonnontieteellistä koeasetelmaa, jossa lähinnä todetaan, onko tutkimustulos teorian ja hypoteesien mukainen, vai ilmeneekö kokeessa ristiriitoja teorian suhteen. Tämä ei sinänsä ole mielekästä erityisesti kulttuurin tutkimuksessa, jossa pyritään usein kokonaisvaltaiseen ilmiön ymmärtämiseen. Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä (jota voidaan kuvata abduktiiviseksi analyysiksi) tutkijan ajattelussa yhdistyvät aineistolähtöisyys ja valmiita mallit ja tutkija pyrkii yhdistelemään näitä toisiinsa pakolla, puolipakolla ja välillä luovastikin pyrkien uusien asioiden löytämiseen. (Tuomi & Sarajärvi, 2013, s.95–99; Alasuutari, 2011, s.24–25; Koskinen et al., 2005, s.17)

Teoriaohjaava sisällönanalyysi tapahtuu siten, että perinpohjaiseen aineistoon tutustumisen jälkeen tutkija määrittää kategoriat, joiden alle aineistoa aletaan järjestää. Kategoriat perustuvat karkeasti teoriaan eli tutkimuksen viitekehykseen (Tuomi & Sarajärvi, 2013, s.117), mutta toisaalta aineisto voi myös nostaa esille tutkimustehtävään liittyviä teemoja, joita teoriaosuudessa ei ole huomioitu. Tällöin tutkija tekee valinnan huomioiko hän aineistosta nousevan uuden aineistokategorian vai pysyykö hän jo aikaisemmin tekemässään päätöksessä rajauksien suhteen. Tähän valintaan sisällönanalyysikirjallisuus ei anna varsinaisesti vastausta. Valinta lienee tapauskohtainen ja ratkeaa sen perusteella, onko esille tullut asia tutkimuksen kannalta merkittävä. Toisaalta kun palataan ladullisen tutkimuksen ominaispiirteisiin, voidaan todeta, että juuri näin voi tutkimuksessa käydä ja tämä tulisi huomioida jo muutenkin osana tutkimusprosessia. Teoria saattaa elää tutkimuksen edetessä (Alasuutari, 2011, s.253).

Teoriasta valittiin seuraavat alustavat kategoriat, joiden mukaan aineisto teemoiteltiin: kouluttajien käsitykset upseerioppilaista ja asennoituminen heihin, koulutustoiminnan taustalla olevat arvot, asenteet sekä syväoletukset, käsitykset muista EVK:n sotilaskouluttajista ja heidän koulutusta ohjaavista arvoistaan, yhteistoimintahalukkuus, kulttuurien sekoittuminen sekä ilmentyneet konfliktit sekä reviirikäyttäytyminen.

Samalla piti valita, mitä aineistosta etsitään teorialähtöisten teemojen alle eli pyritäänkö löytämään samankaltaisuuksia vai eroavaisuuksia, logiikkaa vai tyypillistä kuvausta (Tuomi & Sarajärvi, 2013, s.93). Tätä valintaa ohjasi tutkimustehtävä. Tarkoituksena oli selvittää, miten erilaiset koulutuskulttuurit ilmenevät EVK:n koulutuslinjoilla ja mitä tapahtuu näiden kulttuurien tullessa kosketukseen keskenään. Tämän perusteella päätettiin ensisijaisesti etsiä kulttuurillisia eroavaisuuksia ryhmittäin ja vertailla näitä toisiinsa. Tämä on suositeltava aineiston tulkintatapa kulttuurin tutkimuksessa (Koskinen et al., 2005, s.245). Konfliktien, reviirikäyttäytymisen ja kulttuurien sekoittumisen kannalta ei ollut järkevää päättää, haetaanko eroja vai samanlaisuutta, vaan tarkastelun kohteeksi otettiin toiminnan logiikka, eli haastateltavien näkemykset siitä, miten nämä asiat arjessa näyttäytyvät ja tapahtuvat.

Analyysiyksiköksi (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s.110) valittiin kokonainen, perusteltu ajatuskokonaisuus. Analyysissä ei siis pyritty etsimään avainsanoja tai edes lauseita. Perusajatuksena analyysissä oli, että tutkimuksen kannalta kiinnostavat asiat on tultava esille haastattelussa siten, että haastateltava pystyy laajemmin kuvaamaan mitä hän esimerkiksi pitää arvokkaana koulutuksen kannalta tai miten hän suhtautuu oppilaisiin. Merkittäviksi havainnoiksi tutkimuksen kannalta päätyivät sellaiset lausahdukset, joita haastateltava pystyi laajemmin perustelemaan. Tämä esti analyysissä päättelyn, joka perustui vain yksittäisiin sanoihin ilman laajempaa kontekstia.

4. EMPIRIA ELI EVK:N KULTTURIEN KOHTAAMINEN

Tässä luvussa on kuvattu aineiston analyysin osalta tärkeimmät ja keskeisimmät havainnot ja tulokset. Jotta tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden anonymiteetti tulisi parhaalla mahdollisella tavalla taattua, ei raportointia ole tehty nimillä, soti-

lasarvoilla tai tehtävien mukaisesti, vaan aineisto kuvataan termeillä koulutuslinja (tai linja) A, B, C ja hallinto (tai johto). Näin henkilöllisyydet eivät tule ilmi, mutta kulttuurien erilaisuus ja samanlaisuus, sekä integraation tapahtumat pystytään raportoimaan systemaattisesti vertaillen.

4.1 Kouluttajien erot oppilaskäsityksissä ja suhtautumisessa oppilaisiin

Kaikki haastatellut kouluttajat olivat samaa mieltä siitä, että oppilailla on hyvin vaihtelevat valmiudet johtamisen opiskeluun. Kouluttajat kykenivät selvästi erottelemaan toisistaan hyvillä valmiuksilla ja huonommilla valmiuksilla opiskelevan oppilaan. Valmiuden osalta analyysissä ilmeni seuraavia kategorioita, joiden mukaan kouluttajat oppilaita arvioivat: asenne opiskeluun, motivaatio opiskeluun, aktiivisuus, ryhdikkyys, toiminta- ja soveltamiskyky, sosiaaliset kyvyt, fyysiset kyvyt, henkiset kyvyt, sopeutuminen, piilovalmiudet ja oppilaan syrjään vetäytyminen. Oppilaiden erilaisuuden vahvistaa myös Halosen (2007, 39–42) näkemys, jonka mukaan varusmiesten asenteet, tiedot, taidot, ja psyykkiset, fyysiset ja henkiset valmiudet ovat hyvin heterogeeniset. Tämä on haaste yhtenäisen joukon kouluttamiselle. Halosen mukaan valmiudet vaikuttavat siihen, miten oppilaat oppivat, miten he sopeutuvat ja kuinka he kokevat johtamiskulttuurin.

Halosen (2007, s.40) mukaan varusmiesten opiskeluhistoria on erilainen ja samalla oppimisstrategiat, tottumukset, asenteet, odotukset sekä uskomukset oppimisesta ovat erilaisia. Toisaalta voidaan olettaa, että reserviupseerikurssilla opiskelevien oppilaiden taustoissa olisi jotakin samaa. He ovat palvelleet puolustusvoimissa yhtenäisen ajan ja heillä kaikilla on vähintään aliupseerikoulutuksen ensimmäinen vaihe suoritettuna (Sotilaan käsikirja, 2013, s.16). Lisäksi näyttäisi siltä, että valtaosa oppilaista on käynyt lukion tai ainakin ammattiin johtavan koulutuksen. Tätä ei kuitenkaan tutkimusaineistossa tarkasti tullut esille. Viisi kouluttajaa kuudesta arvioivat oppilaiden koulutustaustaa ja aikaisempaa palvelusta aliupseerikoulussa. Kouluttajat totesivat, että oppilaiden valmiuksiin vaikuttavat mm. varusmiesten valintajärjestelmä ja vaativahko RUK:n esikarsinta, vaihtelevat oppisisällöt aliupseerikouluissa ja RUK:sta poikkeavat toimintatavat aliupseerikouluissa. Suurin osa kouluttajista totesi, että oppilaiden valmiudet ovat esivalinnasta huolimatta hyvin eri tasoilla, mutta silti korkeammalla tasolla kuin joukkotuotantoyksi-

köiden sotilailla. Eräs kouluttaja totesi, että vaikka karsinta on tehty, on joukossa silti ”*rukkiin vain ajautuneita oppilaita*”, mutta myös ”*sinne tähdänneitä, johtamisen opiskelijoita*”. Toinen taas oli sitä mieltä, että osa mahdollisesti hyvistä oppilaista jää saapumatta, koska he haluavat esimerkiksi muihin tehtäviin kuin joukkueenjohtajiksi tulevaisuudessa. Pääsääntöisesti oltiin sitä mieltä, että kurssille tulevilla oppilailla on karsintajärjestelmän testaamat ja näin ollen riittävät valmiudet RUK:ssa opiskeluun. Kouluttajat kokivat, että joskus kurssille on päätynyt myös virhevalintoja.

Asenne, motivaatio ja soveltamiskyky

Valmiuden osalta kouluttajat mainitsivat tärkeimpänä asiana oppilaan asenteen. Suurin osa kouluttajista painotti asenteen merkitystä menestyksekkään opiskelun taustalla ja vaikuttimena muihin valmiuksiin. Hyvällä asenteella oppilaan nähtiin kykenevän kompensoimaan heikompia tai jopa puutteellisia valmiuksia. Kouluttajien mukaan suurin osa oppilaista on asenteeltaan hyvällä tasolla. Kouluttaja tiivisti asian seuraavasti:

> ”*… sanotaan näin että pääsääntösesti meille tulee kyllä hyvää ainesta. Et asenteeltaan ja kyvyiltään hyvää ainesta. Et joka porukassahan nyt on aina joku heikompi yksilö mutta kyl ne, lähinnä se asennepuoli on mun mielestä tärkee. Et vaik ei osaakkaan mut jos on asenne kohallaan nii sillonhan on helppo oppia asioita. Toisinpäin se ei enää sit onnistu, jos ei oo asennetta*.”

Tämä kuvastaa edelleen oppilasjoukon heterogeenisyyttä. Pääsääntöisesti asenne ja kyvyt ovat oppilailla hyvällä, eli ilmeisesti siis tarvittavalla tasolla. Joukossa on myös asenteiltaan ja kyvyiltään heikompia oppilaita, jotka eivät ilmeisesti johtajatehtävissä pärjää niin hyvin kuin valtaosa joukosta. Tässä kohtaa asenne siis ratkaisee tilanteen oppilaan eduksi. Hän ikään kuin pääseekin takaisin samalle viivalle muiden kanssa johtamisen opiskelijana, mutta ei taitojensa, vaan asenteensa ansiosta. Toisaalta kouluttajan sanoma on myös se, että vaikka olisikin hyvät ja riittävät taidot, voi huono asenne siirtää oppilaan pois oppimisen piiristä.

Toisena tärkeänä valmiuden osana kouluttajat pitivät motivaatiota, toisin sanoen halua oppia ja opiskella. Kaikki mainitsivat motivaation liittyvän hyvän opiskelijan ominaisuuksiin ja motivaatio nähtiin selittäjänä onnistuneen toiminnan taustalla. Koulutettavien mielestä suurin osa oppilaista on motivoituneita ja halukkaita oppimaan uutta. Joitakin eroja näkemyksissä oli. Yksi kouluttaja koki, että oppilailla on erittäin vähäinen kiinnostus johtamisen teoreettisia opintoja kohtaan. Käytännön johtaminen puolestaan oli hänen mielestään oppilaille mielekkäämpää. Toinen kouluttaja mainitsi myös oppilasjoukosta, joka on koulutustaustansa johdosta käsketty reserviupseerikurssille vastoin halukkuuttaan. Tällöin korostuivat kouluttajan mielestä motivointitaidot, joilla oppilaiden motivaatioon kyettiin vaikuttamaan. Hyvin usein motivaation nähtiin liittyvän myös kiinteästi asenteeseen. Asenne ja motivaatio saatettiin ymmärtää lähes toistensa synonyymeiksi. Kouluttaja totesi:

> *”Mun mielest valmiudet näkyy monesti semmosina **asenteena. Halu**-**na** opetella jonku asian … Niil on se **asenne** että, jos niille kertoo jonku ratkasun et tän vois tehä näin, nii sit se vähän aikaa miettii, sanoo et voisko tän tehä näin. Elikkä sielt tulee heti semmonen, ehkä jokainen meistä pyrkii jalostaa asioita a) helpoksi tehdä, b) omasta mielestään käytännölliseks.”*

Kouluttajan lausahduksessa tulee esille oppilaiden halu opetella asioita. Halukkuus oppia on siis osa valmiuksia. Halukkuus, motivaatio tai oppiva asenne ei tässä kuitenkaan tarkoita vain kaavamaista asioiden omaksumista, vaan mukaan tulee myös jonkinlainen soveltamisen kyky. Hyvänä valmiuden ominaisuutena kouluttaja pitää siis kykyä pohtia annettuja ratkaisuvaihtoehtoja kriittisesti ja kouluttaja jopa odottaa, että oppilas toisi mukaan parannusehdotuksia, joka edelleen johtaa tehokkuuteen (*helppouteen*) ja käytännöllisyyteen. Tämä toimintamalli on aivan syväjohtamisen (ks. esim. Nissinen, 2004, 37; Nissinen & Seppälä, 2000, s.40–47) mallin mukaista johtamista. Alaisen älyllinen stimulointi eli oppimisen näkökulma antaa alaiselle mahdollisuuden olla esimiehen kanssa erimieltä ja esimies jopa rohkaisee alaisiaan ideoimaan ja kehittämään uutta tehokkuuden, tyytyväisyyden ja yrittämisen halun lisäämiseksi (Nissinen, 2004, s.33 ja s.39).

Muutkin kouluttajat arvioivat valmiuden osalta soveltamiskykyä. Hyvä oppilas arvioitiin kykeneväksi soveltamaan oppimiaan asioita menestyksekkäästi vaihtuvissa tilanteissa ja tarttumaan käsillä olevaan tehtävään aktiivisesti. Tämä ilmeni erilaisina hajanaisina kokonaisuuksina, kuten:

- osaa huomioida tilanteen ulkopuolisia asioita, jotka kuitenkin vaikuttavat kokonaisuuteen, mutta joita kouluttaja ei välttämättä arvioi
- kyky löytää uusia, parempia ratkaisuja ja tarttua töihin
- kyky soveltaa oppimaansa teoriaa käytäntöön ja omiin johtamissuorituksiin
- kyky oppia omista ja toistenkin virheistä
- kykenee varautumaan ongelmatilanteisiin

Näissä kouluttajien näkemyksissä hyvä johtamisen opiskelija ei siis ole vain kaavamaisen tiedon toistaja vaan aktiivinen soveltaja. Tämä on sotilaspedagogiikan näkökulmasta juuri oikea tapa ajatella oppilaista. Sotilaskoulutuksen tavoitteena on sotilaan itsenäisen ajattelun, arvostelukyvyn ja itsenäisen toimintakyvyn lisääminen (Toiskallio, 2002, s.18). Tilanteen ulkopuolisten, mutta johtajan toimintaan liittyvien asioiden huomiointi, voidaan ymmärtää itsenäisenä toimintakykynä, samoin ongelmatilanteisiin varautuminen. Kyky löytää uusia ja parempia ratkaisuja on ennen kaikkea itsenäistä ajattelua. Teorian soveltaminen käytäntöön ja virheistä oppiminen liittyy myös itsenäiseen ajatteluun, oppilaan omiin ajatus- ja oppimisprosesseihin. Huomio on kiinnitettävä kuitenkin myös kouluttajan rooliin. Jos Toiskallion mukaan sotilaskoulutuksen tavoitteena on edellisten valmiuksien lisääminen, se ei tarkoita sitä, että jokaisella oppilaalla automaattisesti ovat nämä ominaisuudet ja, että niitä tulisi vaatia itsestään selvyytenä. Sotilaskoulutuksen tehtävänä on näiden ominaisuuksien *lisääminen,* siis opettaminen ja kehittäminen, ei vain ylläpito.

Yksi kouluttaja puolestaan ei tuonut esille tällaista tarvetta erityisesti soveltaa. Hän oli pikemminkin sitä mieltä, että perussuorituksen osaaminen riittää oppilaalle ja painopisteen koulutuksessa tulee olla aivan johtamisen perussuoritusten osaamisessa. Näin ollen soveltaminenkin jää vähemmälle. Tämä voidaan ymmärtää poikkeavana vaatimuksena oppilaiden valmiuksille verrattuna pääosaan kouluttajista. Hän sanoi muun muassa:

> *”kyvyt on varsin vaihtelevat, mutta tässäki asiassa varmaan ne erilaiset ihmiset sieltä ja heidän vahvuudet ja parantamiskohteet pyritään löytämään, ja jos he täyttää ne minimivaatimukset, he selviävät johtajana.”*

Kouluttaja siis yksinkertaistaa oppilaiden asemaa johtamisen opiskelijoina. Hän haluaa, että oppilaat selviävät johtajatehtävistään vähintään minimitasolla ja että oppilaille ilmaistaan heidän vahvuutensa ja parantamiskohteensa johtajina. Tämä ajatus vahvuuksien ja heikkouksien löytämisestä sisältyy syväjohtamisen malliin. Mallissa olennaisen osana on palaute, oppiminen ja käsitys siitä, että johtaja ei ole ikinä valmis (Nissinen & Seppälä, 2000, 40). Toisaalta tämä lausahdus kertonee myös kouluttajan suhtautumisesta heikommilla valmiuksilla opiskeleviin oppilaisiin. Kaikilla, myös minimivalmiuksilla opiskelevilla, on mahdollisuus pärjätä johtajana. Hän jatkaa:

> *”Hyvä suoritus on se kun oppilas yrittää parhaansa. Tekee kaikkensa selvitäkseen siitä tehtävästä tai annetusta tehtävästä mahdollisimman hyvin.”*

Tässä palataan taas asenteeseen ja yrittämiseen. Kouluttaja tiedostaa, että kaikki oppilaat eivät välttämättä pääse jokaiseen asetettuun tavoitteeseen. Ratkaisijaksi tulee *parhaansa yrittäminen* ja *kaikkensa tekeminen* (tai antaminen), jotta joukko pääsisi hänen johdollaan tavoitteeseen. Tämä on selvä osoitus asenteen vaalimisesta oppilaan tärkeimpänä ominaisuutena.

Kaikki kouluttajat korostivat oppilaiden aktiivisuutta hyvänä ominaisuutena. Aktiivisuuden suhteen kouluttajilla oli ristiriitaisia näkemyksiä oppilasjoukosta. Toiset oppilaat olivat heidän mielestään aktiivisia ja toiset eivät. Aktiivisuuden vastavoimaksi analyysissä nousikin syrjään vetäytyminen. Kouluttajat määrittivät poikkeuksetta hyväksi opiskelijaksi aktiivisen, hyvin valmistautuvan ja virheistään oppivan oppilaan ja huonoksi vastuuta kaihtavan, toisten ”selän taakse piiloutuvan”, valmistautumattoman ja ”töihin potkittavan” oppilaan. Kaikki kouluttajat, paitsi yksi, toivat

esille syrjään vetäytyvän oppilaan kuvauksen ja pitivät sitä ongelmallisena opetustyön kannalta. Syrjään vetäytymistä ei arvostettu kouluttajien joukossa. Tässä asiassa kuitenkin paljastui yksi ero kouluttajien välillä. Eräs kouluttaja tunnisti asian, mutta aivan kuin asennoitui eri tavalla:

> *”No mä nään sen niin että siel on isohko, arka porukka, joka kuitenki on halukkaita oppimaan. Eli itse asiassa mä en nää sitä negatiivista luimistelijaporukkaa silmissäni juuri ollenkaan. Ja sitte muutaman alotustunnin jälkeen aina joku tulee et onkohan tämä hänelle liian vaativa, mutta juurikaan ei tuu semmosta että mä haluaisin nyt päästä vähemmällä jne.”*

Kouluttaja tarkastelee oppilasjoukkoa siis laajemmin, ei vain yksilöinä, vaan kokonaisuutena. Hän tiedostaa, että joukossa jonkinlaista *luimistelua* on. Lisäksi jokunen oppilas konkreettisesti tulee häneltä kysymään, että onko tämä koulutus kuitenkin liian vaativaa. Tämä ei ole kuitenkaan oppilaan taholta halua keventää opiskelukuormaa vaan ehkä aitoa huolta omasta suoriutumisesta kurssilla. Tässä asiassa on huomioitava julkilausuttujen ja aitojen arvojen ja asenteiden suhde verrattuna muuhun kouluttajajoukkoon. Ensinnäkin organisaation ja yksilön arvot eivät saa olla ristiriidassa keskenään (Lönnqvist et al. 2005, s.42). Jos ajatellaan, että organisaation yhteinen taustaoletus tai ymmärrys on se, että joukossa on luimistelijoita, mutta yksi kouluttaja ei tätä ajatusta syystä tai toisesta hyväksy tietämyksestään huolimatta, on tilanteessa nähtävissä jonkinlainen arvoristiriita todellisten ja julkilausuttujen arvojen välillä (Nissinen & Seppälä, 2002, s.26–27). Tämä voi johtaa konfliktiin tai ainakin ihmetykseen siitä, miksi asiaa käsitellään näin ”sinisilmäisesti” tai ”totuutta kieltäen”.

Kouluttajat toivat esille hyvin monipuolisia ja toisista poikkeavia näkemyksiä siitä, miten he oppilaisiin suhtautuvat, miten olisi hyvä suhtautua ja miten ei tulisi suhtautua. Samankaltaisuuksiakin esiintyi aineistossa. Selkeimmin kouluttajat olivat samaa mieltä kolmessa asiassa; aineistossa tulivat selvästi esille yksilölähtöisyys koulutuksessa, kouluttajan rooli kasvattajana sekä ajan kuluessa tapahtunut suhtautumisen muuttuminen oppilaisiin.

Yksilölähtöisyys on hyväksytty tapa lähestyä oppilaiden kouluttamista koko EVK:ssa. Kouluttajat olivat sitä mieltä, että oppilaita koulutetaan johtajiksi ja tämä vaatii yksilöllistä otetta. Toisaalta linjoilla A ja B painotettiin myös tarvetta harjoitella joukkona, koska joukon johtamista oppilaat harjoittelevat. Tämä ei kuitenkaan ole täydellisesti ristiriidassa muun yksikön kanssa. Yleiskuva aineistosta tuo esille myös hallinnon ja C-linjan näkemyksen siitä, että myös joukkona on syytä harjoitella eri vaiheissa reserviupseerikurssia. Kyseessä on siis painotusero yksilö- ja joukko-opetuksen suhteessa. Koulutuksen yksilölähtöisyys ilmeni muun muassa seuraavasti:

> *”…ymmärsin että ihmiset on hyvin paljon erilaisia, kaikilta ei voi odottaa kaikista asioista samaa, toiset on parempia jossain toisessa asiassa, toiset on parempia jossain toisessa asiassa.”*

Tässä palataan oppilaiden vaihteleviin ominaisuuksiin. Kouluttajan oppilaskäsitys näyttäisi sisältävän ymmärryksen joukon vaihtelevuudesta ja on johtanut siihen, että vaatimustaso ei voi olla standardina esimerkiksi ”hyvin korkea” kaikessa tekemisessä. Yksi oppilaista yltää ominaisuuksiensa perusteella jossain suorituksessa parempaan tulokseen kuin toinen. Toinen oppilas taas on tietyssä suoritteessa parempi valmiuksiensa vuoksi kuin ensimmäinen. Tämä asettaa tietyllä tavalla yksilölähtöisesti vaihtelevan vaatimustason koulutukselle. Toisaalta tähän on luotu RUK:ssa myös arviointijärjestelmä. Jokainen oppilas saa numeerisen arvosanan eri johtamissuorituksista. Kurssin eri suorituksia ei arvioida siis hyväksytty - hylätty -periaatteella. Toisaalta tämä asettaa kysymyksiä arviointijärjestelmälle. Milloin oppilaan suoritus on tarpeeksi hyvä, että hänet voidaan kelpuuttaa joukkueen johtajaksi sotajoukkoon? Riittääkö kurssin läpäisy numeerisesti tulkitsemaan, että oppilas on johtamistaidoiltaan ja -asenteeltaan tarpeeksi hyvä sodan olosuhteisiin? Näin asian on tietenkin oltava ja tähän järjestelmässä varmasti luotetaan.

Yksilölähtöisyys koulutuksessa ilmenee myös heikompien tukena. Yksi hallinnon kouluttaja totesi:

> *”…on tietyst huippulahjakkaita yksilöitä aina ja olkoon se koko joukolle eduksi. Ja sit vastaavasti taas kun on vähemmän lahjakas ja joku vaikeus, olkoot sitte vaikkapa kirjallisen ilmaisun vaikeus nii se näkyy monesti sit koulutöissä, nii suotakoon heille vaikka tukiopetus ja vastaustekniikan hiominen ja niin edelleen.”*

Ajatuksena tässä näyttäisi olevan, että lahjakkaat pärjäävät aina koulutuksen läpi hyvin ja edesauttavat siten koko joukon suoriutumista hyvällä johtajatoiminnallaan. Haasteita joillakin oppilailla näyttäisi kuitenkin olevan kirjallisissa töissä, siis kokeissa ja suunnitelmien laadinnassa. Tässä kouluttaja on valmis tukemaan oppilasta jopa järjestettävällä tukiopetuksella tai oppilaan kirjallisten valmiuksien valmentamisella. Tavoitteena on siis saada heikommatkin läpi kurssista. Tässä näkyy tyypillinen PV:n tapa tarjota tasapuolista koulutusta. Jokaiselle tulisi taata tasapäinen mahdollisuus suorittaa asepalvelus riippumatta koulutushistoriasta, sosiaalisesta asemasta tai yhteiskunnallisesta taustasta (Halonen, 2007, s.40).

Kasvattaminen osana koulutusta tuli esille suoranaisesti kolmen kouluttajan haastattelussa ja lisäksi yksi puhui pyrkimyksestä oppilaiden itseluottamuksen kasvattamiseen. Lisäksi kaksi kouluttajaa puhui isällisestä koulutusotteesta, joka voidaan väljästi tulkita kasvattamiseksi ja yksi kouluttaja ei suoranaisesti puhunut kasvatuksesta lainkaan. Kasvattamis-näkökulma koulutukseen ilmeni aineistossa esimerkiksi seuraavasti:

> *”Koska mä myös haluan sen että niistä kasvatetaan semmosia luontevia ihmisiä, et kun ne toimii esimiehen kanssa, se ei oo hyvä jos sitä pelottaa tai se miettii että pitääkö nyt seistä asennossa vai levossa.”*

Tässä kasvatus tähtää siis oppilaan sosiaalisen toimintakyvyn parantamiseen, rohkeuden lisäämiseen ja sotilasyhteisön tavoille opettamiseen. Nämä tekijät ovat sotilasyhteisön kannalta tärkeitä näkökulmia. Toiskallio (2002, s.21) näkee kasvatuksen olevan osa sotilaiden opettamista sen syvällisellä tasolla. Kasvatuksessa tähdätään juuri yhteistoiminnallisuuteen, itseluottamuksen kasvuun, tahtoon, moraaliin ja vastuuntuntoon. Myös Halonen (2007, s. 45) näkee kasvatuksen olennai-

sena osana varusmiesten koulutusta. Kasvatuksella on tarkoitus vaikuttaa varusmiesten asenteisiin, moraaliin ja tottumuksiin. Tällä on selvä yhteys kulttuuriin. Asenteet, moraali ja tottumukset (syväoletukset) liittyvät käsitteellisesti organisaation kulttuuriin (Varjonen, 2000, s.68). Tavoille opettaminen (”*ei oo hyvä jos … se [oppilas] miettii että pitääkö nyt seistä asennossa vai levossa”*) liittyy myös olennaisesti kasvatukseen ja erityisesti sopeutumiseen. Halosen (2007, s. 40–41) mukaan varusmiesten sopeutuminen ja kouluttajien johtama sosialisaation prosessi ovat avainasemassa koulutuksen taustalla. Sosialisaatio on kahden kulttuurin yhteentörmäystä, johon liittyy eritasoisia vastakkainasetteluja. Vastakkainasettelujen rauetessa hyvän sosialisaation aikana, muodostuu samalla myös pohja ylipäänsä kouluttaa yksilöitä sodan ajan tehtäviin.

Kasvattaminen ja isällisyys tulivat vahvasti esille aineistossa, vaikka siitä ei varsinaisesti haastattelussa kysyttykään. RUK:n motto ”RUK kouluttaa, RUK kasvattaa” näkyy siis kouluttajien asenteissa ja puheessa. Vaikka yksi kouluttaja ei kasvatusnäkökulmaa esille tuonutkaan, ei hän toisaalta esittänyt haastattelussa mielipiteitä, jotka eivät kasvatusta arvostaisi.

Erityinen huomio kouluttajien suhtautumisessa oppilaisiin oli suhtautumisen muutos. Neljä kouluttajaa kuudesta koki, että oli heidän suhtautumisensa oli ajan myötä muuttunut ja erityisesti humaanimpaan tai ymmärtäväisempään suuntaan. Muutos voidaan siis tulkita positiiviseksi (Halonen, 2007, s.47). Toisaalta kaksi kouluttaja, jotka eivät suhtautumisen muutoksesta maininneet, sanoivat pyrkineensä aina pois ”epäasiallisuudesta” ja ”vähättelystä” ja, että he ovat aina halunneet suhtautua varusmiehiin ”taistelijakavereina” tai ”taistelijapareina”. Kouluttajien kokema henkilökohtainen asennemuutos ilmeni muun muassa seuraavasti:

> *” Sehän on muuttunut varmaan kun on itse kasvanut johtajana, pakko myöntää. Koulun jälkeinen kouluttaja oli vähän erilainen tyyppi kuin näillä viimisillä kursseilla, suhtautuminen on kyllä muuttunut. Mä oon oppinu, et millasella suhtautumisella saa mitäkin tulosta aikaan. Nykysin se suhtautuminen on paljon avoimempi. Se on muokkautunut enemmän itsen näköiseksi.”*

Tässä kouluttaja on omien havaintojensa mukaan oppinut suhtautumaan paremmin. Suhtautumisen muutoksen myötä avoimemmaksi oppilaita kohtaan, ovat koulutustulokset hänen mielestään parantuneet. Tämä heijastaa Nissisen (2004, s.37–39) ajatusta johtamisen tulosten tarkkailusta ja niistä oppimisesta. Tarkkailemalla tuloksia johtaja voi säätää omaa käyttäytymistään siten, että tehokkuus ja yrittämisen halu lopulta alaisissa paranevat.

> *”[suhtautuminen] … se on muuttunu. … jokaisella alaisella, vertaisella, esimiehellä, vaikka se tuntuis kuinka erikoiselta tahansa, nii sil on vähintään yks ominaisuus joka on paremmin ku itellä … voinko mä tiedostamatta tai sitte tietosesti suosia jotain jolla on semmonen ominaisuus josta mä pidän enemmän, niin en voi. … en mä oo joskus nuorempana kouluttajana tommosia asioita miettiny ollenkaan, ja on voinu et oon sit suosinu jotain, ehkä tiedostamatta.”*

Tässä lainauksessa huomataan, että kouluttaja on havainnut tietyissä oppilaissa piirteitä, joita hän arvostaa enemmän kuin jonkun toisen oppilaan piirteitä. Tässä siis heijastuu kouluttajan tekemä pohdinta itsen, oppilaiden ja arvostamiensa johtajaominaisuuksien välillä. Tiettyjen ominaisuuksien etsimisestä kouluttaja on siirtynyt tasapuolisuuteen ja lähemmäs ”objektiivisuutta”. Hänen arvostamansa ominaisuudet eivät ehkä olekaan niitä parhaita ominaisuuksia, joita hän on ennen vaalinut. Molemmissa kouluttajien lainauksissa edellä on näkyvissä myös kouluttajan kasvaminen: ”*kun on itse kasvanut johtajana”* ja ”*en mä oo joskus nuorempana kouluttajana tommosia asioita miettiny ollenkaan”,* kertovat siitä, miten kouluttajat tiedostavat omaa entistä rajallisuuttaan ja tarvetta kasvaa paremmiksi kouluttajiksi ajan kuluessa.

Räikeitä ristiriitaisuuksia tai selkeästi erilaisia konflikteihin johtavia erilaisuuksia kouluttajien asenteissa varusmiehiä kohtaan ei juuri löytynyt. Yksi asia ristiriitaisuuksiin liittyen on syytä kuitenkin mainita. Muutama kouluttaja toi erikseen esille, että kouluttaja ei saisi olla välinpitämätön oppilasjoukkoa ja yksittäistä oppilasta kohtaan. Yksi kouluttaja totesi, että *”on väärin suhtautua oppilaisiin* ***vain*** *[painotus]*

varusmiehinä, … sitäkin näkee ja kuulee.” eli siten, että heitä ei arvostettaisi tai että heillä ei olisi merkitystä. Kyseinen kouluttaja oli siis sitä mieltä, että oppilaiden kouluttamisella on suurempi merkitys, kuin vain palveluksen suorittaminen. Hän totesi:

> *”Sillon kun se suhtautuminen on, et se unohtuu et miks ne on siellä, unohdetaan se, että mekin ollaan siellä niitä varten, laiminlyödään se tärkeys et miks ne on siellä.”*

Kouluttaja siis kokee tekevänsä tärkeää työtä ja hänen mielestään oppilaat ovat suorittamassa yhtälailla tärkeää yhteiskunnallista tehtävää. Tämä on PV:n linjan mukainen ja tärkeä oletus kaiken koulutustoiminnan taustalla. Halosen (2007, s.11) mukaan ”PV toteuttaa lakisääteisiä tehtäviä, jotka perustuvat suomalaisten antamaan legitimiteettiin yhteiskunnallisten turvallisuustarpeiden toteuttamiseksi”. Asevelvollisten koulutus on yksi rauhan ajan näkyvimmistä ja tärkeimmistä tehtävistä. Siksi oppilaiden koulutus- ja kasvatustehtävään ei pitäisi suhtautua välinpitämättömästi.

Toinen kouluttaja halusi myös tuoda esille näkemyksensä kouluttajien välinpitämättömyydestä oppilaita kohtaan. Hän oli sitä mieltä, että kouluttajat voivat joskus olla välinpitämättömiä:

> *”…semmonen tietty välinpitämättömyys ehkä tulee jossain vaiheessa esille, en ite ainakaan nää sitä hyvänä koska se välittyy myös sitte sinne [oppilaisiin] ja [on] osaltaan motivaatiota alentava tekijä. Itse pyrin siihen ja nään et se ois oikein et kuitenkin osottaa sen oman kiinnostuksensa ja asennoitumisensa siihen. Toinen asia mikä itelle tärkeetä et näkee ihmiset yksilöinä eikä käsittele niinku joukkoo.”*

Nämä kaksi kategoriaa, vähättely ja välinpitämättömyys, ovat osittain ristiriidassa kolmannen kouluttajan näkemyksen kanssa. Hänelle oppilaat tuntuivat olevan enemmän työn kohteita, ikään kuin objekteja joita käsitellään ja jotka nähdään lähinnä tiedon vastaanottajina:

> *”Mä suhtaudun oppilaisiin sillä tavalla, että tänne tulee kaks kertaa vuodessa tulee lauma ukkoja ja sitte me koulutetaan niistä johtajia”*

Yksittäisenä lausahduksena ja ”sotilasslangin” kautta tulkittuna tämä on aivan asiallinen ja sisällöltään oikean suuntainen ilmaus. Näinhän koulutusta RUK:ssa varmasti järjestetään. Oppilaita tulee ja menee koulutusjärjestelmän läpi satoja vuodessa. Kyseessä on kuitenkin lausahdus, joka viittaa asenteeseen ja asennoitumiseen. Tässä esiin nousee ajatus liukuhihnamaisesta työstä, jota vain tehdään vuodesta toiseen uudelleen ja uudelleen. Voi siis olla, että lausahdus sisältää turhautuneisuutta ja pysähtyneisyyttä. Kun huomioon otetaan kasvattamisen näkökulma ja tehtävät, joita varten oppilaita koulutetaan, ei silloin liukuhihnamaiselle työskentelylle toisaalta ole sijaa.

> *”Ei mua kiinnosta pätkääkään et tekeeks ne [virheitä], senhän takia ne on täällä. Sit jos ne tekee virheen sit niille kerrotaan siitä. Jos ne tekee uudestaan saman virheen ne on tyhmiä. Jos ei ne tee nii sit ne on oppinu jotain.”*

Tämä haastattelulainaus kuvastaa jonkinasteista välinpitämättömyyttä ja jopa kyllästymistä. Jotkut oppilaat oppivat, mutta toiset eivät, vaikka tekisivät virheitä ja heitä ohjattaisiin sen jälkeen palautteen avulla oikeaan suuntaan. Silti oppimistulos jätetään oppilaalle itselleen ja osittain vastuu samoin. Toisaalta lausahdukseen sisältyy toivon pilkahdus; ”*senhän takia ne on täällä”* eli tekemässä virheitä ja sitä kautta oppimassa, suorittamassa sotilaan tehtävää. Toisaalta tähän jonkinlaista välinpitämättömyyttä peilaavaan asenteeseen löytyi myös laajempia syitä:

> *”Jos varusmiesten kanssa puuhastelee sen äx-vuotta, niin siit ei saa mitään enään. Et se ei oo semmonen et lähdempä riemusta kirkuen joka aamu kouluttelemaan tonne räntäsateeseen. Ku se ei muutu miksikään se homma. Menkää itte sinne pyörimään. Semmost turhautumista on varmasti.”*

Tässä tulee siis huomioida koko konteksti ja asiayhteys. Vaikka kouluttajien asenteet oppilaita kohtaan ovatkin edellä kuvattujen lainausten perusteella ristiriitaisia, on vaikea tulkita minkälaista välinpitämättömyyttä työtehtäviä ja koulutustehtävää

kohtaan on todellisuudessa ilmennyt. Kouluttajat ovat kuitenkin kaikesta huolimatta kaikki halukkaita kouluttamaan oppilaita. Koko asennekentässä on hyvin vaikea esimerkiksi todentaa, onko välinpitämättömyys ja vähättely jatkuvaa ja todellista, vai tuleeko se kuitenkin esille vain tiettyjen kouluttajien arkipuheessa ja osana kouluttajan roolia. Toisaalta edellä lainattu kolmas kouluttaja toi kuitenkin jatkuvasti haastattelussa esille erilaisten koulutussisältöjen tärkeyttä johtajien koulutuksessa, joten systemaattisesta välinpitämättömyydestä ja vähättelystä toiminnassa ei voida puhua.

Tässä kohtaa on syytä tuoda esille tutkimuksen viitekehykseen ja edellä kuvattujen tapahtumien suhde ja samalla voinemme ymmärtää organisaation kulttuurista jotakin erityistä. Tutkimushan on rajattu viitekehyksen mukaisesti tutkimaan erityisesti *kulttuurien erilaisuutta.* Nyt kuitenkin yksittäisen kouluttajan henkilökohtainen tilanne ja mielipide, turhautuminen ja välinpitämättömyys, tuskin heijastelevat puhtaasti kulttuuria, vaan myös organisaation rakenteen ongelmia ja henkilön ”jumiutumista” tiettyyn paikkaan organisaatiota, sekä tietysti muuta henkilökohtaista tilannetta. Tilanteessa ilmenevä mahdollinen välipitämättömyyskonflikti on siis myös organisaatiolähtöistä ja olosuhdelähtöistä. Tämä on erityisen tärkeä havainto, koska se auttaa tutkijaa ymmärtämään organisaatiota laajemmin, vaikka ensisijaisena asiana on ymmärtää kulttuuritekijöitä. Kulttuurin tutkimuksen kannalta tieto on myös tärkeä; organisaation rakenne, kulttuuri ja ympäristön olosuhteet muodostavat kokonaisuuden, jota kulttuurintutkijankin pitäisi ymmärtää, jos halutaan tähdätä organisaation kehittämiseen, niin kuin ajatuksena usein on (Koskinen et al. 2005). Tämä palauttaa keskustelun myös aivan organisaatioiden kulttuuritutkimuksen perusteisiin. Missä määrin organisaation rakenne ja kouluttajien henkilökohtaiset tilanteet vaikuttavat kulttuuriin ja missä määrin kulttuuri puolestaan vaikuttaa organisaation rakenteisiin ja ympäristöön, sekä yksilöiden tilanteisiin (ks. Varjonen, 2000, s.22). Nythän henkilökohtaisen tilanteen heijastumaa kulttuurissa voidaan todeta olevan olemassa. Organisaation rakenteen pysäyttävä ja ”jumiuttava” vaikutus tietyille henkilöstöryhmille ilmenee muille kouluttajille kulttuurieroina ja aiheuttaa kulttuurikonfliktin:

> *”se nyt vaan on todettava et ne opetuskulttuurit mitä on kasvanut linjoille sillon, no varsinkin sen [A]-linjan, niin siel on niin voimakkaasti muokkautunu se kulttuuri ja … niin sitä on hirveen vaikee mennä arvioimaan taas ulkopuolisen, muuta kuin hämmästellä et oho, onpas eri tyylistä. Sun vaan pitää luottaa et se tapahtuu sen reiluuden hengessä. Ei siitä niinku ollu epäilystä kuitenkaan, ainakaan lähtökohtaisesti.”*

Toisen linjan kouluttaja on siis kokenut A-linjan toiminnan hyvin erityylisenä ja jopa ihmetystä aiheuttavana. Mukaan tulee tarve osoittaa luottamusta, että kaikki sujuu hyvin, vaikka tyyli ja tapa – kulttuuri, on erilainen. Varsinkin kun arvioinnin kohteena on ”reiluuden henki”, eli onko toiminta reilua vai ei oppilaita kohtaan, ollaan hyvin helposti ristiriitaa aiheuttavalla pinnalla. Toiminta heijastelee oppilaskäsitystä ja suhtautumista reiluudellaan tai ei-reiluudellaan. Lisäksi kouluttaja toteaa, että epäilystä reiluuden suhteen ei ole ollut, tosin ”*ainakaan lähtökohtaisesti*” lausahduksen voisi ymmärtää, että ehkä jotain epäilystä kuitenkin olisi ilmennyt.

Vertailevan laadullisen sisällönanalyysin perusteella voidaan todeta, että kouluttajien näkemykset oppilaiden valmiuksista ovat hyvin samankaltaisia, eikä selkeitä eroavia ihmis- tai oppilaskäsityksiä laajemmin havaittu. Ainoa poikkeus oli yhden hallinnon edustajan oppilaskäsityksessä. Hän ikään kuin halusi nähdä oppilaat tasa-arvoisemmin tai tasa-päisemmin ja ennen kaikkea positiivisesti valmiuksien osalta ja ilmensi tällä asenteella omaa arvomaailmaansa, joka poikkesi muiden kouluttajien oletuksista oppilaiden suhteen. Muut toivat vahvasti esille huonon ja hyvän oppilaan kuvauksen. Samalla hän painotti, että oppilaalle perussuoritus ilman voimakasta soveltamista on riittävä onnistuneeksi johtajasuoritukseksi ja siihen on tähdättävä koulutuksessa. Muut kouluttajat taas painottivat hyvänä oppilaan ominaisuutena monipuolista soveltamiskykyä. Tässä näkyy siis kaksi kulttuurillista eroavaisuutta kouluttajien keskuudessa oppilaskäsityksen osalta. Ero on sen vuoksi merkittävä, että käsitys ihmisistä luo aina pohjan kouluttajan toiminnalle (Halonen, 2007, s. 46). Kouluttajan toiminta näkyy artefakteina - koulutusmetodeina - ja niissä heijastuvat muun muassa oppilaskäsitys, asenne oppilaita kohtaan ja koulutuksen tavoitteet. On eri asia vaatia oppilailta soveltamiskykyä kuin opettaa soveltamiskykyä. On eri asia suhtautua oppilasjoukkoon sellaisen käsityksen kaut-

ta, jossa syrjään vetäytyjiä ja luimistelijoita tunnistetaan ja tilanne myönnetään kuin päinvastaisen, todellisuudesta poikkeavan ”ylipositiivisen” asennoitumisen kautta. Tähän konkretisoituvat kulttuurilliset erot linjojen ja johdon oppilaskäsityksissä.

Vertailevan laadullisen sisällönanalyysin perusteella voidaan edelleen todeta, että kouluttajien asenteet varusmiehiä kohtaan poikkeavat koulutuslinjoittain. Linjoilla A ja B nähdään erityinen painoarvo joukkona harjoittelemisessa, siinä missä muut painottavat yksilöopetusta ja – orientaatiota. Kasvatus nähtiin olennaisena osana koulutusta, paitsi linjalla B siitä ei ollut suoranaista mainintaa, mutta ei vähättelyäkään. Kaikki haastatellut olivat kokeneet muutoksen omassa suhtautumisessaan oppilaita kohtaan positiivisempaan suuntaan tai sitten suhtautuminen oli aina ollut positiivinen. Välinpitämättömyyttä ei koulutuksessa suvainnut linjat B, C ja hallinto. Linjalla A oli havaittavissa erinäisistä syistä johtuvaa välinpitämättömyyttä oppilaita kohtaan.

Koulutuslinjojen kulttuurillisia eroja pyrittiin löytämään tarkastelemalla kouluttajien näkemyksiä myös erilaisista koulutusympäristöistä. Kouluttajien mielipiteitä koulutusympäristöistä tarkasteltiin Toiskallion et al. (2002, s.73–75) sotilaspedagogisen jaottelun mukaan. Siinä koulutusympäristö jaetaan neljään osa-alueeseen: fyysiseen, henkiseen, eettiseen ja sosiaaliseen ympäristöön. Näistä neljästä osa-alueesta voidaan johtaa myös sotilaan neljä vastaavaa toimintakyvyn tai -valmiuden osa-aluetta (Halonen et al. 2007, s.13–14): fyysinen, henkinen, eettinen ja sosiaalinen toimintakyky.

Vertailevan teoriaohjaavan sisällönanalyysin perusteella tulokset olivat yllättäviä. Oletuksena oli, että koulutusympäristöjen vertailulla saataisiin esille selvät erot erilaisista koulutuskulttuureista tulleiden kouluttajien välillä. Esitutkimuksessa oli selvitetty, että hallinnon ja C-linjan kouluttajat esimerkiksi olivat sitä mieltä, että linjoilla A ja B korostuvat erityisesti fyysinen koulutus ja harjoittelu. Tästä ennakkoodotuksesta poiketen kouluttajien keskuudessa tuntui kuitenkin vallitsevan hyvin yhtenäinen näkemys siitä, mikä koulutusympäristön osa-alue on tärkein ja mihin tulisi panostaa koulutuksessa eniten. Kuudesta kouluttajasta viisi oli sitä mieltä, että henkinen koulutusympäristö ja henkisen toimintakyvyn kehittäminen on tär-

keintä johtajakouluttajan työssä. Yksi kouluttaja puolestaan koki, että kouluttamisessa ja kasvattamisessa tulisi keskittyä erityisesti sosiaaliseen ympäristöön ja sosiaalisiin valmiuksiin. Yksi kouluttaja puolestaan koki, että asia riippuu kouluttajan roolista. Hänen mukaansa linjan kouluttajan tärkein osa-alue on fyysinen koulutus ja fyysinen ympäristö ja yksikön hallinnolle jää huolehdittavaksi henkinen ympäristö. Tämä on kuitenkin ristiriidassa sen kanssa, että lähes jokainen kouluttaja koki henkisen ympäristön tärkeimpänä työkenttänään. Lopullisena tuloksena siis oli, että koulutuslinjoja ei voinut varsinaisesti erotella kulttuurillisesti toisistaan koulutusympäristövertailun perusteella. Kouluttajien näkemykset eri koulutusympäristöjen tärkeydestä ja oppilaiden valmiuksien kehittämisestä on tarkasteltavissa liitteessä 3.

Saman tuloksen vahvistaa myös haastattelu RU-KSI:n johtajan kanssa. Hänen mukaansa kouluttajien käyttäytymistä opetustapahtumissa tai koulutusympäristöjen vertailua ei voida pitää kulttuurillisesti erottelevana tekijänä eri yksiköiden välillä. Hänen mukaansa eri yksiköiden toiminnassa ei erityisesti korostu esimerkiksi fyysisyys, sosiaalisuus tai eettisyys. Koulutus yksiköittäin on hyvin samanhenkistä ja samantyylistä. Eri yksiköissä ja linjoilla palvelevat kouluttajat pitävät hyvin samanlaisia opetus- ja koulutustapahtumia. Erottelevina tekijöinä lienevät siis yksiköiden ”koulutussuunnittelukulttuurit” ja laajemmat tähtäimet, kuten yksiköiden taustafilosofiat ja muut piilevät oletukset (Schein, 2001). Vahvimmin yksiköiden kulttuurit voisivat näkyä siis kurssien läpivienti- ja koulutussuunnitelmissa, sekä esimerkiksi sotaharjoitusten kokonaisluonteissa. Vaikka kouluttajat heijastavat kulttuuriaan päivittäisessä opetus- ja kasvatustyössään, ovat todelliset ja laajat kulttuurierot havaittavissa mahdollisesti vasta koulutussuunnittelussa ja yksiköiden hallinnon tasolla. Näin asia näyttäytyy siis RU-KSI johdon suuntaan. Hänen näkemyksensä mukaan suurin kulttuurivaikuttaja yksikössä on päällikkö. Tosin voidaan myös olettaa, että RU-KSI johtaja ei tee myöskään päivittäin työtään yksiköissä, vaan saa havaintonsa yksiköiden kulttuureista välillisesti muilla tavoilla.

4.2 Koulutusta ohjaavat arvot ja syväoletukset

Kouluttajien asenteita ja toimintaa ohjaavat arvot olivat hyvin poikkeavia. Kouluttajat eivät olleet identtisiä koulutusarvomaailmansa osalta, vaikka joitakin samankal-

taisuuksia löytyi. Kouluttajat mainitsivat tärkeimmiksi koulutusta ohjaaviksi henkilökohtaisiksi arvoiksi tasapuolisuuden, korkean vaatimustason suorituksissa, itsensä kehittämisen halun, käskyjen täyttämisen, itsensä toteuttamisen, toiminnan vapauden, johtamisen perusteiden opettamisen ja aselajitietämyksen lisäämisen. Muutama näistä arvoista oli tunnistettavissa osaksi useamman kouluttajan arvomaailma. Kouluttajien tärkeimpien arvojen ilmeneminen haastatteluissa on esitetty liitteessä 4.

Kouluttajat eivät kokeneet vahvaa ristiriitaa toisten kouluttajien arvojen suhteen, eikä suoranaista arvokonfliktia ollut havaittavissa. Kouluttajat ilmeisesti kokivat, että heidän henkilökohtainen arvomaailmansa ja EVK:n arvomaailma kohtaavat tai eivät ainakaan ole ristiriidassa. Tämä on organisaatiossa toimimisen ja koulutuslinjojen integroitumisen onnistumisen kannalta hyvä asia (Lönnqvist et al. 2005, s.42). Samanlaiset ja ei-ristiriitaiset arvot helpottavat ihmisten sopeutumista. Huomattavaa on se, että kouluttajien oli hyvin vaikeaa vastata haastatteluissa kysymyksiin siitä, mikä heille on kouluttamisessa todella arvokasta ja luovuttamatonta. Arvot ja syväoletukset tuntuivat olevan tiedostamattomia, aivan kuten Schein (2001) ennustaa.

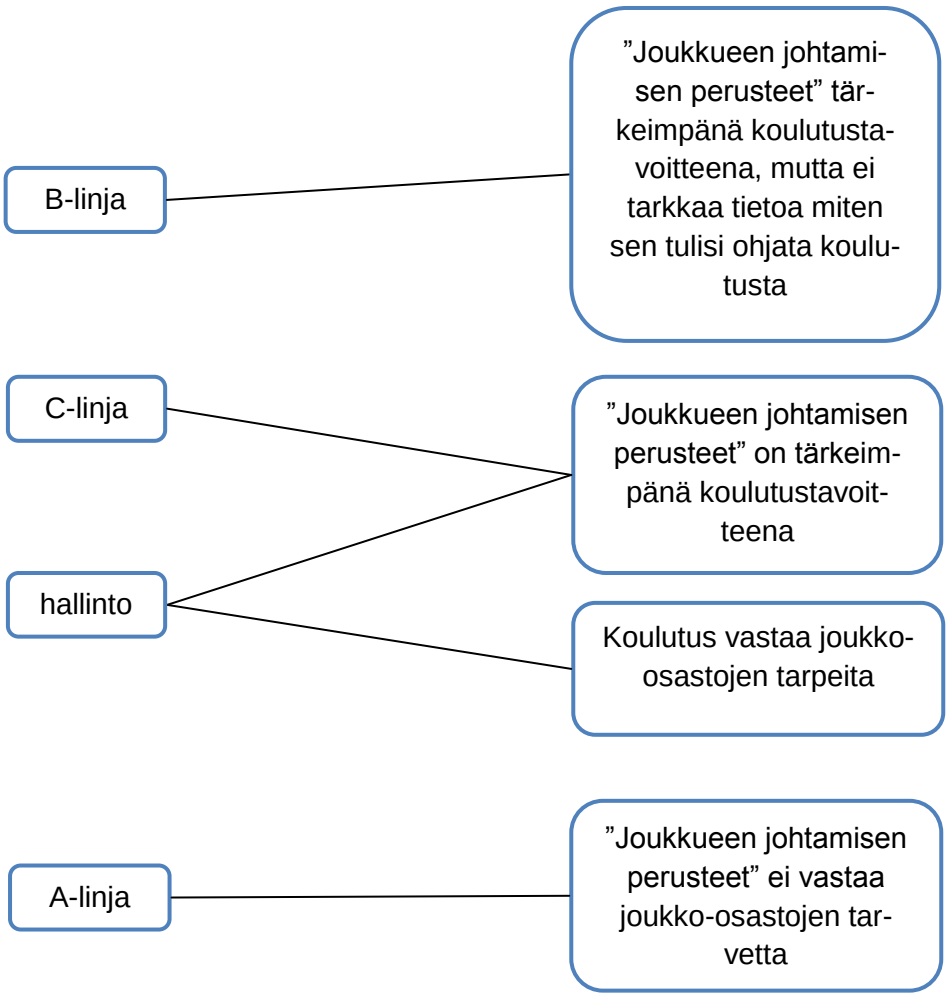
Yksi mielenkiintoinen arvomaailmaan liittyvä asia nousi kuitenkin esille aineistossa. Kolme kouluttajaa nimittäin mainitsivat yhtenä tärkeimpänä, luovuttamattomana ja ”pyhänä” arvona toiminnan vapauden. Vaikka kaikki kolme olivat sitä mieltä, että toiminnan vapaus on kouluttajalle yksi toiminnan perustekijä ja arvokasta sinänsä, oli kaksi heistä ajautunut asiassa keskenään konfliktiin. Toinen kouluttaja oli sitä mieltä, että vapaus on ehdottoman tärkeää ja, että pitäisi aina pystyä johtamaan ”tehtävätaktiikan mukaisesti”. Silti hän päätyi toteamaan itsekin, että ei ole aina kyennyt toimimaan tämän vaatimuksen mukaisesti alaistensa suhteen koulutustyössä. Toinen kouluttaja puolestaan kritisoi juuri tätä asiaa ja totesi, että hän ei ole päässyt toimimaan vapaasti erinäisistä rajoituksista johtuen ja, että kouluttajalla tulisi olla vapaammat kädet toteuttaa koulutusta neljäntoista kurssiviikon aikana. Eli molemmat arvostivat samaa asiaa koulutusta ehdottomasti ohjaavana tekijänä, mutta silti asia päätyi konfliktiin ja osittain toisen osapuolen toiminnan kyseenalaistamiseen. Selityksenä tällaiselle ”saman arvon sisäiselle ristiriidalle” voisi olla muut

koulutusta ja EVK:n toimintaa ohjaavat tarpeet. Ensimmäinen kouluttaja perusteli toiminnan vapauden rajoittamista tarpeella yhtenäistää koulutustapoja ja yksikön toimintoja kokonaisuutta tukevaan suuntaan. Toinen kouluttaja taas piti kiinni itselleen vuosien aikana muodostuneesta itsenäisyydestä ja päätösvallasta, joka hänelle oli suotu aikaisemmin. Ensimmäinen kouluttaja totesi kuitenkin, että koulutustavat ja metodit ovat se vapauden kenttä, jossa jokainen voi toimia itsenäisesti. Lopulta siis toiminnanvapaus merkitsi molemmille kouluttajille hiuksenhienosti eri asiaa.

Tämä käsitteiden sisältöjen ristiriita tuo esille kulttuurinäkökulman integraatiossa hyvin selvästi. Alasuutari (2011, s.59) lähestyy tällaisia ongelmia symboliikan kautta. Symboli, tässä tapauksessa yksittäinen käsite *toiminnanvapaus*, sisältää eri merkityksiä eri ihmisille. Toiselle kouluttajalle se oli vapautta korostavaa toimintaa, jossa toimija saa itse päättää, miten toimii tavoitteiden saavuttamiseksi. Vapaus on ehdoton eikä edes toimintaohjeita tarvitse antaa, vaan suorittajaan luotetaan täysin (ks. Kalliomaa, 2002, s.75–76). Toiselle toiminnanvapaus ja tehtävätaktiikka taas merkitsivät tiettyjen raja-aitojen sisällä toteutettavaa vapautta. Raja-aidat asettaa usein esimies (tai muu ympäristö) (ks. edelleen Kalliomaa, 2002, s.76). Toiminnanvapauden käsitteen ristiriita kouluttajien välillä siis kertoo heidän eri ymmärryksestään samasta asiasta. Missä määrin raja-aitoja kouluttajien vapaudelle saa asettaa, on asian polttopisteessä. Saako yksikön hallinto esimerkiksi asettaa linjojen koulutukselle tarkat rajat? Mikä edellä kuvatuista näkemyksistä on sitä ”oikeaa” tehtävätaktiikkaa ja mikä ei? Tämä on ratkaistava asia. Sotilasjohtamisen näkökulmasta asia on kuitenkin selvä. Halonen (2007) tuo esille, että sotilasorganisaatio on pakko-organisaatio ja esimiehellä on aina suvereeni muodollinen valta päättää asioita. Nyt tätä suvereenia valtaa kuitenkin jollain tavalla kyseenalaistetaan tilanteessa ja syntyy ristiriitoja. Johdon valtaa ei hyväksytä ja sitä perustellaan toiminnanvapauden vaatimuksella.

Toinen kulttuurillinen arvoristiriita joka analyysissä tuli esille, oli koulutuksen tärkein tavoite. Kouluttajat ymmärsivät koulutustavoitteen olevan yksi yksikön ilmaistu ja julkinen arvo (Schein, 2001). Tässä kuvastui selkeimmin EVK:n koulutuslinjojen erot. Kuudesta kouluttajasta viisi hyväksyi EVK:n tärkeimmäksi koulutustavoitteek-

si ”joukkueen johtamisen perusteet”. Yksi kouluttaja puolestaan koki, että koulutustavoitteena tämä ei vastaa joukko-osastojen ja sodan ajan tarpeita eli tavoitetta tulisi muuttaa enemmän aselajiosaamista painottavaan suuntaan. Toinen kouluttaja hyväksyi kyllä perusajatuksen koulutustavoitteesta, mutta oli sitä mieltä, että ”käytännön puoli ei ole avautunut”. Hänellä ei ollut selkeää käsitystä siitä, miten tuon tavoitteen tulisi näkyä koulutuksessa. Kolmas kouluttaja, joka puolsi mainittua koulutustavoitetta, oli sitä mieltä, että kouluttamalla joukkueen johtamisen perusteet vastataan ohessa myös joukko-osastojen tarpeeseen. Tässä on nähtävissä jälleen pieni käsitysero kouluttajien välillä siitä, mikä koulutuksessa on tärkeintä ja mihin tulisi panostaa. Kouluttajien suhdetta yksikön päällikön asettamaan koulutustavoitteeseen on kuvattu kuviossa 8.



Kuvio 7. Kouluttajien suhtautuminen tärkeimpään koulutustavoitteeseen

4.3 Reviirikäyttäytyminen ja integraatiossa ilmentyneet konfliktit

Konflikteja tarkasteltiin Brownin et al. (2005) ja Ozlerin et al. (2008) reviirikäyttäytymisen ja psykologisen omistajuuden teorioiden kautta. Kyseessä oli siis teorialähtöinen laadullinen sisällönanalyysi. Analyysissä etsittiin aineistosta sellaisia tapahtumien kuvauksia, jotka vastasivat sisällöltään mainittuja teorioita. Tavoitteena oli ymmärtää konfliktien toiminnan logiikkaa.

Kuudesta haastatellusta kouluttajasta viisi koki omistajuutta erilaisia kouluttamiseen liittyviä asioita kohtaan. Silmiinpistävimpänä havaintona oli se, että kaikki linjojen kouluttamisesta vastanneet kouluttajat mainitsivat, että he *”haluavat pitää aselajikoulutukseen liittyvän päätäntävallan itsellään”* ja tämä näytti johtavan reviirikäyttäytymisen teorian termistöä käyttäen reviirin puolustamiseen ja erinäisiin konflikteihin kahden linjan ja hallinnon välillä.

Konflikteja, eli tässä tapauksessa reviirin puolustamista, aselajikoulutukseen liittyen näytti ilmenevän integraation eri vaiheissa. Kaikki haastatellut kouluttajat olivat samaa mieltä siitä, että konflikteja syntyi jo suunnitteluvaiheessa ennen integraatiota ja konfliktit jatkuivat edelleen kurssin aikana. Havainnointiaineisto vahvistaa myös konfliktien ilmenneen suunnitteluvaiheessa. Kurssin jälkeen suoritettujen haastattelujen aikana konfliktit olivat vielä olemassa, mutta kouluttajien mukaan asiat ”ovat menneet parempaan suuntaan” ja ”yhteistyö toimii henkilökunnan välillä kuitenkin hyvin, eli ei ole siinä ollut [enää] mitään ongelmia”. Toisaalta haastattelujen jälkeen on havaittu uusiakin konflikteja.

Konfliktit syntyivät kouluttajien mukaan ja havaintoaineiston perusteella ennen kaikkea koulutussisällöistä. Koulutuslinjalla A opetettavien asioiden määrä oli niin laaja, että yksikön johto koki tarpeelliseksi puuttua asiaan suunnitteluvaiheessa. Tarkoituksena oli selkeyttää ja yhdenmukaistaa koulutusta EVK:n mallin mukaiseksi asettamalla reunaehtoja, painopisteitä ja tiettyjä vaatimuksia johtamisen kouluttamiselle. Tässä kuitenkin kyseisen linjan kouluttaja koki, että hänen vapauteensa puututaan ja, että hänen työtapaansa vaikutetaan väärin perustein. Hän sanoi:

> *”Ja nyt sitten kun tässä … on enemmänkin lähetty linjaamaan - et hei nyt me tehdään näin - ilman että on oikeasti perehdytty siihen meidän koulutuksen sisältöön, niin siinä nousee karvat pystyyn… se että miten mä teen sen työni, niin mä en pidä siitä että siihen puututaan. Jos katotaan sitä lopputulosta. Ettei lähetä keskeneräistä työtä arvioimaan.”*

Tässä kouluttaja oli sitä mieltä, että ensin olisi pitänyt tarkastaa hänen linjansa koulutussisällöt ja sitten vasta tehdä muutoksia. Ilmeisesti kouluttaja olisi myös halunnut ensin toteuttaa syksyllä 2014 alkavan kurssin oman vahvistuneen näkemyksensä mukaisesti ja kurssin jälkeen olisi sitten keskusteltu muutoksista johdon ja muiden linjojen kanssa. Nyt kouluttaja koki, että hänen linjansa toimintaan puututaan liian paljon ja liian aikaisin. Samalla hän koki, että hänen työskentelytapaansa puututtiin. Tämä saattoi merkitä hänelle esimerkiksi ammattitaidon arvostamattomuutta ja välinpitämättömyyttä hänen osaamistaan kohtaan.

Ristiriidassa olivat myös yksikön johdon asettamat vaatimukset koulutukselle ja koulutuslinjalla A vallitseva toiminnan vapauden arvo ja perusoletus. Tässä yhteydessä mainittakoon, että asia oli syvällisempi kuin edellä esitetty, mutta kaikkia haastatteluissa ilmenneitä asioita ei tässä raportoida vaitiolosopimukseen ja tutkimusetiikkaan vedoten. Muut kouluttajat kuvasivat kyseistä konfliktia, eli reviirin puolustamista, muun muassa lausahduksin: ”siellä on pää punaisena keskusteltu asiasta” ja ”on siellä pinnaa poltettu”. Tarkasteltaessa konfliktia psykologisen omistajuuden ja reviirikäyttäytymisen kautta, huomataan, että siinä täyttyvät juuri reviirikäyttäytymisen tunnusmerkit. Kouluttaja on kokenut omistajuutta koulutuksen sisältöä ja koulutustapaansa kohtaan ja on puolustanut sitä hyökkäykseltä voimakkaalla keskustelulla päätösvaltansa pitämiseksi.

Konflikti koulutuslinjalla A on reserviupseerikurssin aikana ja sen jälkeen jatkunut osittain voimakkaanakin. Vapaus on edelleen se arvo, jota A-linjan kouluttaja korostaa. Muut kouluttajat ovat tosin kokeneet, että yksikön johto ja koulutuslinja A:n kouluttajat ovat molemmat ”lieventäneet kantaansa”. Konflikti on siis osittain alkanut asettua sovinnollisemmaksi. Yksikön johto on todennut, että ”linjalta A on pal-

jon opittavaakin", "ennakkoasenteita on otettu takaisin" ja "toisella mallilla voi päästä hyvään tulokseen". Eräs kouluttaja totesi, että linjan A koulutuksen suhteen oli odotus, että ongelmia tulee yhteensovittamisessa. Hän kuitenkin jatkoi ja totesi, että jossain yhteensovittamisessa on onnistuttukin:

> *"se johtuu just nimenomaan siitä et ne tekee just niinku ohjeistetaan, ja niil on erittäin hyvä malli, ne kouluttaa sitä aselajijohtamista, nii et ei siin ainakaa mul oo ollu mitään sanottavaa, korjattavaa. Tekee asiat, suunnitelmat, valmistelut ajoissa ja viel semmoset et ne on helposti esitettävissä"*

Tässä lausahduksessa näkyy linjan A suunnitelmallisuus ja vahva oman aselajin tuntemus. Linjalla A on myös kyky tehdä esimiehen ohjeiden mukaan, vaikka linjalla vapautta yli muun arvostetaankin.

Koulutuslinja B:n ja EVK:n johdon välillä ilmeni myös konflikti. Samoin kuin koulutuslinjalla A, liittyi konflikti koulutuksen sisältöön. Koulutuslinja B on kouluttajien mielestä omaksunut vahvasti edellisen yksikkönsä toimintatavat ja kulttuurin. Koulutussisällöt olivat painottuneet voimakkaasti toimintatapoihin ja tavoitteisiin, joihin EVK:n johto ei ollut tyytyväinen. Henkilöiden anonymiteetin turvaamiseksi tässä ei raportoida mitä nuo toimintatavat ja tavoitteet olivat, mutta sanottakoon sen verran, että yksikön johto koki ristiriitaa monessa asiassa koulutuslinjan ja yksikön toiminnan välillä:

1) linjan B koulutus ei vastannut EVK:n johtajakoulutuksen tavoitetta
2) koulutussisällöt eivät täyttäneet PV:n asettamia koulutusnormeja
3) koulutussisällöt eivät täyttäneet RUK:n asettamia koulutusnormeja
4) oppilaiden joukkuehenki alkoi perustua vääriin asioihin
5) johdon asettamat reunaehdot toiminnalle eivät sopineet linjalle

Koulutuslinja B:n kouluttaja koki, että hän halusi päättää linjansa koulutuksesta itsenäisesti. Hän sanoi:

> *"… nimenomaan tää aselajikoulutus - että **mitä** [painotus] me koulutetaan - nii haluaisin pitää, joko silleen että se on meidän päätettävis-*

> *sä tai sitten et se tulee sellaselt taholta joka oikeesti asioit voi vaikuttaa valtakunnallisesti elikkä aselajitarkastaja-tasolta, niin se on sellanen että en haluis missään nimessä että sanotaan sivusta että aselajista pitää kouluttaa nämä asiat."*

Ilmeisesti yksikön hallintoa pidettiin tässä näkemyksessä jollain tavalla ulkopuolisena ja koulutuksen sivustaseuraajana, eikä alan ammattilaisena. Tukea ja perustelua omalle tavalle toimia haettiin ”*aselajitarkastaja-tasolta*” eli RUK:n ulkopuolelta. Toiveena siis oli, että RUK:ssa annettava koulutus olisi linjassa muun PV:ssa annettavan kyseisen aselajin koulutuksen kanssa. Nyt kouluttajat siis kokivat, että asialle vihkiytymätön yksikön hallinto puuttui asioihin, joihin heidän näkemyksensä ja ammattitaitonsa eivät riittäneet. Oliko kyseessä aito huoli aselajikoulutuksen tilasta vai ehkä halu toimia niin kuin ennenkin, on tietysti relevantti kysymys. Ehkä B-linjan toiminnassa kuvastuvat nämä molemmat puolet, eli kulttuurin ydinasiat. Tietty toimintatapa ja tavoite on ajan myötä hyväksi havaittu ja koko linjan ja ehkä jopa aselajin piirissä muuttunut konsensukseksi. Tämä on lukinnut koulutusrakenteet ja sisällöt (artefaktit) vastaamaan arvoja ja oletuksia, siitä mikä on arvokasta aselajikoulutusta (ks. Schein, 2001, s. 30; Schein, 2004, s.26).

Kouluttajat kokivat, että suurin törmäys koulutuslinja B:n osalta tapahtui jo integraation suunnitteluvaiheessa, mutta tämän jälkeen konflikti jatkui edelleen lähes koko kurssin ajan. Myös havainnointiaineisto vahvistaa tämän konfliktin tapahtuneen hyvin voimakkaana. Koulutuslinja B:n kouluttaja koki, että johdon vaatimukset eivät olleet konkreettisia ja lisäksi sotivat linjan perusfilosofiaa vastaan. Tämä konkreettisten vaatimusten puute johti kurssin suunnittelun osalta tilanteeseen, jossa linja B itse asiassa jatkoi toimintaansa kuten ennekin, mutta lisäsi koulutukseen EVK:n johdon asettamia aselajisuunnittelun kokonaisuuksia. Konflikti ilmeni lisäksi, samoin kuin koulutuslinja A:n konfliktissa, ”kärkevänä mielipiteiden ilmaisuna” ja lukuisina linjan kouluttajien ja yksikön johdon välisinä yksityisinä keskusteluina. Muita konfliktin ilmenemisen muotoja oli paljonkin, mutta jälleen luottamuksellisuuden ja hyvän tutkimusetiikan takaamiseksi, niitä ei raportoida. Todettakoon kuitenkin, että lopulta konflikti johti henkilöstömuutoksiin EVK:ssa.

Koulutuslinja B:n tapauksessa vahvistuu myös psykologinen omistajuus ja reviirikäyttäytyminen. Samoin kuin koulutuslinja A:n tapauksessa, halusi linjan kouluttaja pitää koulutuksen sisällön päätäntävallassaan ja uhkan ilmetessä alkoi puolustaa sitä ”aggressiivisin” keinoin: voimakkain keskusteluin, oman toiminnan itsepäisenä jatkamisena ja muina reviirin puolustamisen menetelmin.

Asiaan liittyy myös yksikön johdon kokema psykologinen omistajuus tiettyjä koulutuksellisia asioita kohtaan. Siinä missä osa kouluttajista koki, että heidän reviirilleen hyökätään kun koulutuksen sisältöihin ja osittain opetustapoihin puututaan, koki yksikön johto myös jonkinlaisen hyökkäyksen. Heille omien sanojensa mukaan tärkeää omistamisen näkökulmasta oli esimerkiksi seuraavat asiat:

> *”se että jos mä haluan linjata sen että jos koulutussuunnitelma on 592,5 tuntii, nii jos siitä joku lipsuu nii se olen minä. … Eli tavallaan yksikään ei lipsu eikä vähättele jotakin oppiainetta siellä omineen. Eli tavallaan sen* ***koulutussuunnitelman toteutumisesta*** *koen vastaavani täysin, ja jokainen siihen liittyvä muutos pitää hyväksyttää mulla. Et sen mä pidän kyllä, et jos siellä todetaan et jätetään tältä kurssilta taktiikasta nää kaikki pois, nii se voi olla että se tilanteessa menee et näin tehdään, tai että me jätetään vaikka tämä kokonaisuus pois tästä näin, vaikka se on aikasemmin ollu, nii kyl mä sen haluan sitten tulla ratkasemaan et se on näin. Mutta sit mun pitää tietää se.”*

Tässä koulutuksen sisältöjä puolustetaan RUK:n virallisella koulutussuunnitelmalla. Kouluttaja koki olevansa vastuullinen toteuttamaan yksikön koulutusta tietyn hyväksytyn suunnitelman mukaisesti. Nyt hän koki, että muutoksia oli ehkä tehty vastoin hänen hyväksyntäänsä ja hänen tietämättään.

> *”[haluan pitää päätösvallassani] …ne kokonaisuudet mistä mä vastaan. Eli selkeimpänä kokonaisuuksina se* ***kurssin läpiviennin kokonaisuuden suunnittelu****, se on niin selkee se mistä mä vastaan, niin mä haluun pitää sen ittelläni et mä pystyn rehellisesti sit kurssin jälkeen vastaamaan niihin kysymyksiin et minkä takii se onnistu tai min-*

kä takii se epäonnistu. Tai jotku asiat onnistu ja jotku asiat epäonnistu, nii nii sen haluun kyl pitää tiukasti itelläni."

Samalla tavalla kuin edellä, tässäkin kouluttaja kokee olevansa vastuullinen jollekin taholle koulutuksen sisällöistä. Hän ei halua joutua tilanteeseen, jossa häneltä kysyttäessä koulutuksen tulosten ja itse koulutuksen välisistä asioista, hän ei kykenisi vastaamaan. Hän siis perustelee omistajuuttaan rehellisyydellä, vastuullisuudella ja vastausvelvoitteella ongelmien ilmetessä.

Jos yksikön johdon tekemät koulutussuunnitelmat ja kurssin läpiviennit ymmärretään reviireinä, voidaan todeta, että koulutuslinjat A ja B toimivat molemmat näitä suunnitelmia vastaan, eli tekivät hyökkäyksen. Luonnollista reviirikäyttäytymisen näkökulmasta on EVK:n johdon puolustautuminen, joka taas johti osaltaan aikaisemmin kuvattuihin konflikteihin. Reviirikäyttäytyminen näyttäisi siis ilmenevän kaksisuuntaisesti johdon ja kouluttajien välillä EVK:n koulutussisältöjen suhteen. Mukaan tässä EVK:n johdon tapauksessa tulee myös vallankäyttö ja esimiehen mahdollisuudet konfliktitilanteessa. Päätäntä- ja käskyvalta on Puolustusvoimien toiminnassa huomioitava erityisenä voimana. Lähtökohtaisesti sotilasorganisaatio on autoritäärinen organisaatio, joka vaatii ehdotonta tottelemista (Halonen, 2007, s.26). Lopulta EVK:n päällikön vallankäyttö osittain viitoitti tietä konfliktin ratkeamiseen henkilövaihdoksen muodossa. Konflikti ei ratkennut kuitenkaan pelkällä muodollisen vallan käytöllä. Mukana oli myös muiden yksikön kouluttajien sovittelevia kantoja ja halu saada yhteistyö toimimaan.

Vaikka suurin osa haastatelluista kouluttajista kokikin omistajuutta erilaisia koulutukseen liittyviä asioita kohtaan, oli joukossa myös poikkeus. Yksi kouluttaja mainitsi, että:

"Kaikkeehan saa puuttua jos sen tekee loppuun asti. En mä oo mitenkään mustasukkanen omista töistäni, mut sit jos joku haluaa puuttua johonkin nii se sais kyl sen pureskella valmiiksi, ei sanoa että mieti, vaan pureskelee sitä pikkasen auki että mitä hän sillä haluaa ja tarkottaa."

Kouluttaja ei siis halua omistaa varsinaisesti mitään työhönsä kuuluvia osia, mutta toisaalta haluaa, että työn kehittämisehdotukset tuotaisiin valmiiksi mietittyinä ja käyttökelpoisina. Tämäkin on tietynlaista reviirin suojelua, mutta erilaista kuin muilla kouluttajilla. Muutoksia ei tehdä, elleivät ne ole valmiiksi mietittyjä ja hyvin perusteltuja. Tämä viittaa haluun olla tehokas ja aikaansaava (Ozler et al. 2008, s.40). Tämä on kuitenkin sinänsä mielenkiintoinen havainto joukossa, jossa esiintyy voimakastakin psykologista omistajuutta ja halua pitää koulutuksen osa-alueita omassa kontrollissa. On oletettavaa, että tällainen puuttumisen hyväksyvä työskentelytapa mahdollistaa nopeamman ja tehokkaamman sopeutumisen muutoksiin. Toisaalta voi olla, että kyseisen henkilön omistama työn osuus ei ole joutunutkaan arvioitavaksi sosiaalisesti, jolloin konfliktia ei ole syntynyt. Reviirikäyttäytymisen tutkimus (Brown et al., 2005) antaa ymmärtää, että puolustusmekanismi aktivoituu siinä vaiheessa kun omistajuus tulee uhatuksi sosiaalisesti.

Kulttuurillisesta vastustuksesta oli myös muita havaintoja. Aivan erityiseksi tällaiseksi vastustustilanteeksi aineistossa nousi yksi laaja yksittäinen opetustapahtuma, johon kaikki koulutuslinjat osallistuivat oppilaineen ja kouluttajineen. Tässä koulutustapahtumassa toimittiin EVK:n johdon päättämän mallin mukaisesti ja tämä ei ilmeisesti ollut kaikkien linjojen kouluttajien intressien mukaista. Opetustapahtumassa ilmeni erityisiä vastustuksen piirteitä toimintaa kohtaan. Tämä tuli esille muutamissa haastatteluissa. Yksi kouluttaja kertoi tilanteesta:

> *”Sehän on ihan normi settiä että kouluttaja katsoo opetusta, tekee muistiinpanoja, antaa palautteen, suullisen ja kirjallisen. Ja tää oli se visio sen [koulutuksen johtajallakin], ja sit ku hän oli valmistellu kaikki, antanu kirjalliset ohjeet kaikille kouluttajille ja tämmöset ja sit ku se palautteen anto ei toteudukkaan sen vision mukaisesti, nii kylhän se harmittaa. Ja kylhän se näkyy oppilaidenkin palautteessaki sitte. Et jos kouluttaja ei ole kattomassa sitä koulutusta [mitä pitäisi olla]. Mä en tiiä ihan et mist se sitte johtui, et onks se vaan yksittäisen kouluttajan turhautumista, ettei haluu olla arvioimassa, kattomassa koulutuspäivän suorituksia vai onks se, mitä se on. Onks se niin kova kulttuuriero,*

et ollaa aikasemmin siinä yksikössä missä on palvellu ja kasvanu nii ei oo tehty sitä tollee.”

Kouluttaja ihmettelee, miten koulutuskokonaisuuden suunnitelleen henkilön ohjeista ei toteltu, vaikka tämän tulisi olla ihan normaali toimintatapa. Tämä vaikutti hänen mielestään koulutuksen laadun alenemiseen ja oppilaiden antamaan palautteeseen negatiivisesti. Muut kouluttajat eivät olleet mukana seuraamassa sovittuja koulutuskokonaisuuksia. Tässä näkyy myös mahdollisesti kouluttajien turhautumisen ja kyllästyneisyyden tunteita. Samaa tehdään uudelleen ja uudelleen. Tämä tapahtuma on siinä mielessä erityinen reviirikäyttäytymisen näkökulmasta, että tässä ei varsinaisesti puolusteta reviiriä vaan aktiivisesti vastustetaan menemästä toisten toimintaan mukaan. Syitä voi tietysti olla monia, mutta yksi mahdollinen viite asiaan löytyi aineistosta. Toinen kouluttaja totesi asiaan liittyen:

”Nyt mentiin tavallaan siihen yksikön vanhaan kuvioon, ja sit siihen laitettiin, no, 100 ukkoa, toistasataa ukkoa lisää, nii se ei enää toimi. Et sen minkä pystyy tekee sadalla oppilaalla, nii se ei välttämättä enää ole hyvä, vaikka se ois semmosenaan erinomainen, mut ku se tuplataan se oppilasmäärä, nii se ei enää ole erinomainen. Mut semmosta yhteispeliä kaipaisin tässä yksikön sisällä. Ei sitä että ylhäältä käsketään et dang, dang ja sit katotaan paikalta ja toteuttava porras jää vähäks aikaa pyörittelee silmiään ja lähtee tekemään jotain. Kun jokainen on varmasti tehny eri tavalla jonku saman asian. Ja jokainen on havainnu hyviä juttuja ja huonoja juttuja nii miks ei sieltä vois ne löytää ihan.”

Kouluttaja siis kokee, että hän ei ole päässyt osallistumaan koulutuksen suunnitteluun haluamallaan tavalla. Turhautuminen ilmenee esimiehen arvosteluna; toiminta nähdään kenties liian autoritäärisenä. Tapaus kuvastaa selvästi psykologista omistajuutta oman ammattitaidon ja suunnittelukyvyn suhteen, vaikka omistajuuden mekanismi onkin tässä tapauksessa päinvastainen. Tapaus voidaan ymmärtää oman ammattitaidon ja omien koulutustaitojen puolustamisena ja siitä johtuvana protestoimisena ja osallistumattomuutena.

Vaikka halu yhteistyöhön yksikössä on jonkin verran parantunut, on EVK:ssa vielä havaittavissa myös kitkaa yhteistyöhalukkuudessa. Aineistossa ilmeni, että kouluttajat näkevät hyvin paljon haasteita onnistuneen yhteistyön edessä. Kouluttajat mainitsivat muun muassa seuraavat asiat: kaikki yksikössä tehdyt päätökset eivät miellytä kaikkia kouluttajia, on vielä jotain ahdistusta, konkreettista ohjeistusta kaivataan enemmän (vaikka ohjeistus onkin parantunut ja tarkentunut jonkin verran), erilaisten koulutus-, toiminta- ja johtamistapojen sekä kulttuurien yhteen runnominen on vaikeaa, on vaikea sitouttaa kaikki yhteen malliin, on turhauduttu pompotteluun, josta aiheutuu turhautumista ja lisää työtä, koska johdon vaatimukset aina vaihtuvat, muutoksesta huolimatta ei näy kehittymismahdollisuuksia uralla.

Yksi erityinen kulttuurillista integraatiota ja toimintaa vaikeuttava asia on kouluttajien mielestä kahden rakennuksen ongelma. Linjat A ja B toimivat yhdessä rakennuksessa ja linja C sekä hallinto toimivat toisessa rakennuksessa. Tämä on luonut kouluttajien mukaan haasteen toiminnan yhteensovittamiselle. Samalla tämä rakennustilanne on kouluttajien mukaan luonut ”kahden rakennuksen väkeä”, jossa esimerkiksi muodostuvat omat alakulttuurinsa sekä oppilaiden että kouluttajien välille. Tämän asian nostivat esiin useat haastatellut kouluttajat keskusteltaessa vaikeimmista asioista integraatioon liittyen.

4.4 Kulttuurien sekoittuminen ja yhteistyöhalu

Haastateltavat kouluttajat totesivat, että joitakin yhteisiä koulutustapahtumia oli kurssin aikana järjestetty, mutta lopulta linjat eivät olleet kurssin aikana paljoakaan tekemisissä toisten linjojen koulutuksen kanssa. Näin ollen kulttuurillista sekoittumista tai vuotamista ei kouluttajien mukaan voimakkaasti tapahtunut, mutta joitain havaintoja aineistossa kuitenkin oli.

Mielenkiintoista tuloksissa on se, että kaikki haastatellut mainitsivat yhden EVK:n linjan koulutustapojen ja käytänteiden olevan sellaisia, että niitä voisi harkita osaksi omankin linjan tai koko yksikön toimintatapoja. Hyväksyntä kyseisen A-koulutuslinjan kulttuurille ilmeni esimerkiksi seuraavanlaisin kommentein:

> *”Ammattitaitoo on paljon. Ei kellään ois ollu kykyy entisestään lähtee pitää sellasia koulutuksia mun linjan oppilaille. Mut nyt ku oli sitte mahdollisuus, et ne [A-linjan kouluttajat] oli sitä pitäny ja se on ollu hyvä juttu nii me pystyttii sitte laittaa munkin oppilaat saaman saman koulutuksen ku ne.”*

Kouluttaja siis koki, että linjalla A on erityistä ammattitaitoa, jota voidaan laajemmin hyödyntää. Yksittäinen koulutustapahtuma voidaan ymmärtää kulttuurillisesti siten, että tehtävät asiat ovat ikään kuin artefakteja - toimintaa. Toiminnan taustalla on jokin arvoasetelma koulutuksen hyödyllisyydestä ja tavoitteista. Tässä tapauksessa kouluttaja oli valmis vastaan ottamaan ja jakamaan tätä arvoa A-linjalta omn linjansa oppilaille. Toinen kouluttaja jatkaa:

> *”käytiin niiden harkkoihin tutustumas tuolla kentällä ja niil oli semmonen ihan oikee komentopaikka siellä. Molemmil joukkueil oli omansa, joista ne johti sitä toimintaa ihan oikeesti. Se oli, mun mielest se oli hyvin järjestetty. Siinä oli joukkue jolla oli langat käsissä aika hyvin siinä, koska niillähän on kans radiot millä ne pelaa, kartat oli seinällä. Siis selkee joukkueen ihan oikee komentopaikka … minusta se oli aika hyvä, se oli selkeä. … Siin vois olla ehkä semmonen mikä vois olla tonne meidänkin toimintaan jollain tapaa … sovellettavissa. Se on nyt vaan yks tommonen esimerkki.”*

Tässä kouluttaja arvostaa A-linjan selkeyttä toiminnassa ja tavoitteellisuutta johtajakoulutukseen liittyen. Johtajakoulutus sisältää lukuisia opetettavia asioita, kuten tässä tapauksessa komentopaikkatoimintaa, kartan käyttötaitoa, viestilaitteiden käsittelyä ja yleistä tilanteen hahmottamista. Hän koki, että sama malli sopisi muillekin linjoille yleiseksi johtamisen toimintatavaksi. Kolmas esimerkki linjan A toiminnasta kulttuurin välittäjänä:

> *”minkä edelleen nostan kyl esille niin sen [A]-linjan, sekin minkälaisia ne on, ne tekee asiat hyvissä ajoin valmiiksi, valmistelee hyvissä ajoin ja tekee hyviä esityksiä hyvissä ajoin ja pedantisti kouluttaa, niin.”*

Tässä arvostuksen kohteena on se yleinen tapa suunnitella ja hoitaa asioita sekä tapa kouluttaa. Toiminta on linjakasta ja järjestelmällistä. Tämä tapa toimia näytti kohtaavan kyseisen kouluttajan omien mieltymysten kanssa.

Kaksi muuta linjaa eivät saaneet aineistossa oikeastaan yhtään mainintaa sellaisesta toiminnasta, asenteesta tai arvosta, jolla voisi olla muuttavaa vaikutusta koko yksikön tai toisten linjojen koulutukseen. Näin ollen voidaan tulkita, että vapaaehtoista kulttuurin vuotamista ja vastaanottamista EVK:n tapauksessa tapahtuu koulutuslinja A:sta vain ulospäin koulutuslinjoihin B ja C sekä hallintoon. Koulutuslinja A ei ole ottanut vastaan kulttuurivaikutteita muilta linjoilta, ainakaan niin paljoa, että haastateltu kouluttaja siitä olisi kysyttäessä maininnut.

Koulutuslinja B ei hyväksynyt integraation valmisteluvaiheessa eikä kurssin alkupuolella juuri minkäänlaisia kulttuurivaikutteita. Asia kuitenkin muuttui henkilövaihdoksen myötä, josta mainittiin aiemmin. Tämän jälkeen linja oli valmiimpi hyväksymään sekä koulutuslinja A:n että johdon tuomia vaikutteita. Haastateltu kouluttaja totesi:

> *”No ainahan oppii tietysti uutta, Nyt ku taas on itekki joutunu uuteen toimintaympäristöön niin totta kai sitä alkaa omaksumaan muilta tapoja ja varsinki, no [koulutuslinja A:n] kans ollu enemmän tekemisissä nii totta kai sieltä hyviä käytänteitä tulee ja jotain pieniä asioita mukaan ja sitten taas ehkä yksikön johdon kannalta niin tää mikä on tullu jo muutaman kerran esiin et sinne enemmän yksilökohtaseen koulutukseen paneutuminen, niin se on kyl ihan positiivinen asia sillee.”*

Tämä kuvastaa Nahavandin & Malekzadehin (1988, s.82–83) mukaan kulttuurien integroitumista. Tässä kulttuurin sekoittumisen mallissa integroituva organisaatio pitää osan vanhasta kulttuuristaan, mutta antaa uusien, isäntäorganisaation kulttuuritekijöiden vaikuttaa itseensä. Puhutaan kulttuurin vuotamisesta. Linja B on vastaanottanut A:lta hyviä käytänteitä ja muita pienempiä asioita ja hallinnolta ja C-linjalta yksilöllisen koulutustavan.

Kouluttajien näkemykset toistensa ja omasta yhteistyöhalusta olivat hyvin samansuuntaisia. Aineistossa tuli selvästi esille, että ensinnäkään uusilla koulutuslinjoilla ei ollut halua tulla osaksi EVK:aa ja EVK:n johdolla ei ollut aluksi halua ottaa uusia linjoja alaisuuteensa. Kaikki haastatellut kouluttajat tiedostivat kuitenkin, että kyseessä on pakollinen integraatio ja muutos on vain hyväksyttävä. Yksikön johto totesi selkeästi yhdessä suunnittelupalaverissa:

> *”[kun minulta kysyttiin, että minkälainen EVK tulee] totesin että, en näe järkeväksi, että näin iso yksikkö tulee, mut sen jälkeen pulinat pois, jos tulee”*

Tämä kuvastaa eräänlaista pakotettua motivaatiota tehdä parhaansa, vaikka päätös integraatiosta ei olisikaan ollut oman mielen mukainen. Tässä näkyy sotilasorganisaation erityinen autoritäärinen luonne (Halonen, 2007, 26). Totteleminen perustuu virallisiin säädöksiin.

Toinen asia, mikä aineistossa tuli esille selvästi, oli se, että sopeutuminen ja halu toimia yhdessä ovat parantuneet kurssin edetessä. Integraation suunnitteluvaiheessa oli voimakkain vastustus, mutta se on lieventynyt kun kurssi on alkanut. Haastatellut mainitsivat, että:

> *”En ois ikinä uskonut, että se tosta vaan lähtee käyntiin, että haasteita on ollut varmasti ja on vielä tulevillakin kursseilla, mut suunta on tällä hetkellä oikea.”*

Kouluttaja siis tiedosti jo etukäteen, että ongelmia integraatiossa voi ilmentyä. Toisaalta hän näkee, että edelleen on yhteen sovitettavia asioita, mutta onnistumisen mahdollisuudet ovat olemassa. Toinen kouluttaja kommentoi ilmapiirin paranemista yhteisen tekemisen kautta. Lisäksi tässä kouluttaja tunnistaa ehkäpä keskeisimmäksi integraation haasteeksi juuri koulutukselliset asiat:

> *”Henkinen ilmapiiri, kyllä se siitä alkaa paranee koko ajan. Tietenkin ihmiset tutustuu toisiinsa ja sehän se on. Omasta puolesta mulle on*

taas ollu helvetin helppoo pelata kaikkien kanssa. Mul ei oo sit taas mitään sinänsä koulutuksellisia ongelmia ihmisten kanssa."

Syitä yhteistyön parantumiselle mainittiin monia: on kasvettu muutokseen, on rauhoituttu uuteen tilanteeseen, ilmapiiri on parantunut kun ihmiset ovat tutustuneet toisiinsa, on opittu uusilta työtovereilta hyviä käytänteitä ja on sopeuduttu puolin ja toisin.

Kokonaisuutena on todettavissa, että kulttuurillista vuotamista tapahtui integraation edetessä jonkin verran. Sekä haastatteluhavainnot että kenttähavainnot toivat selvästi esille sen, että integraation alkuvaiheessa valmius kulttuurien vuotamiselle EVK:ssa oli hyvin vähäinen. Kuitenkin kurssin alkaessa ja jatkuessa valmius vastaanottaa toisten kulttuureja muokkautui ainakin EVK:n johdon piirissä. Etenkin koulutuslinja A:n kulttuuri todettiin osin toimivaksi ja hyväksyttäväksi johdon keskuudessa. Koulutuslinja B puolestaan osoitti vahvaa kulttuurillista vastustusta pitkäänkin, kunnes henkilöstövaihdos tapahtui. Tämä avasi aivan uuden mahdollisuuden koulutuslinja B:lle vastaanottaa vaikutteita. Koulutuslinja C vaikutti olevansa toisten suhteen neutraali ja melko avoin koko integraatioprosessin ajan. Linjalla C todettiin etenkin linjan A toiminta hyvin positiivisena, vaikka erilaisuutta välillä ihmeteltiinkin.

4.5 Tutkimustulosten yhteenveto ja vastaukset tutkimuskysymyksiin

Tutkimuskysymys 1: miten EVK:n kulttuurit poikkeavat toisistaan?

EVK:n A, B ja C koulutuslinjojen sekä hallinnon koulutuskulttuureja analysoitiin oppilaskäsityksen, arvojen, asenteiden ja syvällisten taustaoletuksien kautta. Yhteenvetona voidaan todeta, että kulttuurit poikkesivat paljon toisistaan, mutta samankaltaisuuksiakin löytyi.

Hallinto poikkesi osittain kaikista linjoista erityisesti oppilaskäsityksen ja vaatimustason osalta. Selkeimpänä erona on se, että hallinto käsittää oppilaat samanlaisina, osaamistasoltaan korkeana joukkona, jolla on riittävät valmiudet johtamisen

opiskeluun. Koulutuslinjat puolestaan näkivät oppilaat hyvin heterogeenisena joukkona, jonka yksilökohtaiset valmiudet vaihtelevat hyvin heikosta tai jopa huonosta todella hyviin. Samalla kaikki koulutuslinjat tunnistivat syrjään vetäytyvät vastuuseen haluamattoman oppilaan. Hallinto ei tätä havaintoa yhtä kärkevästi esittänyt.

Kaikki koulutuslinjat painottivat hyvän oppilaan ominaisuutena soveltamiskykyä. Hallinto puolestaan oli sitä mieltä, että perustasoinen suoritus ja johtamisen perusteet ilman soveltamista on tavoiteltava koulutustaso.

Koulutusmenetelmien osalta löytyi yksi eroavaisuus linjojen välillä. Linjat A ja B painottivat, että joukkokoulutus ja taistelukoulutus ovat olennainen osa johtamisen opiskelua, kun taas hallinto ja linja C korostivat yksilökohtaista koulutusta, aselajikohtaista erityiskoulutusta ja johtamisen perusteita kaiken koulutuksen perustana. Tässä tosin tapahtui integraation edetessä muutoksiakin. Kulttuuri muuttui siten, että molemmat näkemykset saivat alaa eri linjojen keskuudessa niin sanotusti alkuperäisten kulttuurirajojen yli.

Oppilaisiin kohdistuvan välinpitämättömyyden osalta voidaan todeta, että tässä erottui koulutuslinja A muista. Muilla linjoilla ja hallinnossa ei hyväksytty ja suvaittu välinpitämättömyyttä, mutta A-linja totesi, että tiettyä välinpitämättömyyttä on ja se on jollain tavalla osa koulutusta. Ehkä kyse voisi olla myös kyllästymisestä työhön ja saman koulutuksen toistamisesta kurssista toiseen, eikä todellisuudessa välinpitämättömyydestä oppilaita kohtaan, vaikka toiminta sellaisena voi ilmentyäkin.

Kasvatusnäkökulma näyttää olevan yksikköä yhteen sitova voima. Linjat ja johto mainitsivat kasvatuksen olevan selvästi osa koulutusta. Samoin kouluttajien omien asenteiden muutos kohti reiluutta, humaaniutta ja asiallisuutta on leimaava piirre koko yksikön toiminnassa. Toisaalta linja C ihmetteli linjojen A ja B jopa raadollistakin koulutustapaa ja suhtautumista oppilaisiin. Lisäksi henkisen ja sosiaalisen koulutusympäristön merkityksen korostuminen fyysisen ja eettisen ympäristön edellä yhdistää yksikköä kulttuurillisesti.

Arvot ja syväoletukset oppilaiden kouluttamisesta poikkesivat paljon toisistaan linjojen ja hallinnon keskuudessa. Toisaalta arvoissa ei ollut erottelevaa ristiriitaa, mutta ei myöskään yhteistä arvojen pohjaa, joka yhdistäisi yksikköä. Itse asiassa yksi paradoksaalinen asia arvojen suhteen ilmeni. Hallinto arvosti itse toiminnanvapautta, mutta ei pystynyt sitä eri syistä linjoille tarjoaman siinä määrin, kuin linjat olisivat sitä kaivanneet. Tämä johti kaksi samaa koulutuksellista vapautta arvostavaa ryhmää konfliktiin yhteisen arvon osalta. Tämä on erittäin mielenkiintoista kulttuuri-integraation teorian näkökulmasta, jonka mukaan samanlaiset arvot helpottavat ja nopeuttavat integraatiota. Nyt kävi toisin. Sama arvo johti konfliktiin.

Yksi olennainen asia joko koskee koko yksikön koulutusta arvojen näkökulmasta, olivat poikkeavat näkemykset yksikön johtajakoulutustavoitteesta. ”Joukkueen johtamisen perusteet” ei tuntunut avautuvan arvona linjoilla A ja B. Hallinto ja linja C taas pitivät tätä tavoitetta arvokkaana ja toimintaa selkeästi ohjaavana arvona. Olennaisimmat havainnot kulttuurien eroavaisuuksista linjoittain on koottu liitteeseen 5.

Tutkimuskysymys 2: mitä kulttuurien yhteentörmäyksessä tapahtuu?

EVK:n Kulttuurien törmätessä ilmeni konflikteja, reviirin puolustamista, kulttuurillista vuotoa ja kulttuurillista sekoittumista. Alussa jo ennen varsinaista integraatiota tulivat esille suurimmat konfliktit. Konflikti johtui eri linjojen haluttomuudesta tulla uuteen yksikköön ja EVK:n johdon asettamista vaatimuksista koulutukselle. Vaatimukset tuntuivat olevan ristiriidassa uusien linjojen aikaisemman toiminnan ja arvojen kanssa.

Koulutuslinja A erottautui, osittain integroitui, muut mukautuivat

Linja A ei paljoakaan ottanut vastaan muiden kulttuurillisia piirteitä. Hallinnolla on tosin ollut vaikutusta linjan toimintaan jonkin verran, lähinnä pakottavana tekijänä. Linja A on siis Nahavandin & Malekzadehin (1988) mukaan e*rottautunut* osittain EVK:ssa, mutta osittaista *mukautumista* on tapahtunut. Mukautuminen ei ole kuitenkaan ollut kovinkaan vapaaehtoista, vaan neuvottelu ja johdon vallankäyttö ovat olleet vaikuttimina. Tämä on johtanut osin konflikteihin ja pinnan alla oleviin

ratkaisemattomiin ristiriitoihin. Konfliktit ovat olleet ilmentyneet eristäytymisenä, suullisena toiminnan arvosteluna ja itsepäisyytenä.

Muut linjat ovat osittain *mukautuneet* A-linjan toimintaan. Kaikki muut yksikön toimijat ovat kokeneet linjan toiminnan sellaisena, että linjan kulttuurillisia tekijöitä voitaisiin ottaa käyttöön koko yksikössä. Nämä tekijät ovat olleet lähinnä artefakteja, hyviä koulutusmenetelmiä. Toisaalta linjan A arvot eivät ole saaneet muiden varauksetonta kannatusta. Linjan A syväoletusten ja johdon syväoletusten ja arvojen suhteen on edelleen ratkaisematon ristiriita. Toiminnanvapaus tai sen puute tuottaa ongelmia A linjalla, vaikka yksikön johto vapautta arvostaakin.

Koulutuslinja B integroitui ja mukautui

Linjan B perusfilosofia arvoineen, asenteineen ja koulutusmenetelmineen (artefakteineen) joutui hyökkäyksen kohteeksi ja linjan kouluttajat puolustivat näitä kulttuuripiirteitä ennen ja jälkeen integraation sanallisesti, toiminnallisesti eristäytymällä ja muin keinoin. Konflikti johti jopa äärimmäiseen vallankäyttöön EVK:n hallinnon osalta ja henkilöstöä jouduttiin vaihtamaan. Nahavandi & Malekzadeh (1988) kuvaavat tällaista tapahtumaa termillä *erottautuminen*. Erottautuva kulttuuri ei suostu ottamaan vastaan artefakteja, asenteita tai arvoja, joita toinen osapuoli tarjoaa. Tämä johtaa Nahavandin & Malekzadehin mukaan väistämättä konfliktiin, mikäli isäntäorganisaatio ei hyväksy liittyvän tätä organisaation kulttuurin säilyttämisen strategiaa. Isäntäorganisaatio, eli EVK:n hallinto ei ollut valmis joustamaan kulttuurillisista vaatimuksistaan. Näin ollen ainoana ratkaisuna oli henkilöstövaihdos.

Henkilöstömuutoksen jälkeen linjalla B tilanne muuttui. Vaikka linjan toiminnassa edelleen ilmeni kulttuurillista erottautumista, alkoi tapahtua myös osittaista *integroitumista* ja *mukautumista*. Näissä kulttuuritörmäyksissä Nahavandin & Malekzadehin (1988) mukaan liittyjä osittain hyväksyy isännän kulttuurin. Tämä alkoi johtamaan parempaan yhteistoimintaan yksikön hallinnon ja linjan B kesken.

Kulttuuriorientaatiot konfliktien selittäjänä

Cartwrightin ja Cooperin (1993) kulttuuriorientaatioiden vertailu tuo esille seikan, joka selittää kulttuuritörmäyksessä tapahtuneita konflikteja. EVK:n johto on toimi-

nut osittain *voimaorientoituneen* kulttuurin mukaisesti. Tämä ei ole kuitenkaan koko totuus. Voimaorientoitunut kulttuuri keskittyy vallankäyttöön ja esteiden raivaamiseen. Tällaista ei ole johdon osalta havaittu. Voimakeinoihin on turvauduttu, kun tilanne ei muuten ole ratkennut. Toimintaa on sävyttänyt enemmän *roolikulttuuri*. Siinä arvostetaan nopeaa, tehokasta ja standardoitua asiakaspalvelua – tässä tapauksessa koulutusta. Päätäntävallan roolit ja rajat ovat selkeät EVK:ssa. Pyrkimys on kohti joustavaa toimintaa ja työntekijöiden autonomisuutta, mutta tähän ei ole ollut täysin mahdollisuuksia. Yksikön koulutuksen standardointi on tuonut roolikulttuurin tehtäväkulttuurin edelle. Voimakulttuurin piirteet ovat myös kärjistäneet tilannetta. Voimakulttuuri on huono isäntä mille tahansa liittyvälle kulttuurille.

Näyttäisi siltä, että linja A on selkeimmin voimaorientoitunut kulttuuri. Cartwrightin ja Cooperin (1993) mukaan voimaorientoitunut kulttuuri on hyvin itsekäs ja toiminnassa keskitytään omapäisyyteen, ei ulkopuolisten sanelemiin sääntöihin. Tätä voimaorientaatiota näyttäisi heijastavan myös suhtautuminen asiakkaaseen, eli tässä tulkittuna oppilaisiin. Asenne on osin välinpitämätön – voimakulttuuri suhtautuu asiakkaaseen sen tärkeyden mukaan. Linjan A historia on johtanut tilanteeseen, jossa linja on jopa ”tehnyt omaa juttuaan” eli toiminut *tukemisorientaation* mukaisesti. Johdon osoittama voimaorientaatio tai edes roolikulttuuri, joka lienee vahvimpana, ei hyväksy tällaista täydellistä itsenäisyyttä koulutustyössä. Erityistä asiassa on se, että yksikön johto itsekin toivoisi olevansa enemmän tehtäväorientoitunut, eikä voima- tai rooliorientoitunut kulttuuri.

Linja B:n orientaatiota on aineiston perusteella vaikea päätellä, mutta lähimpänä lienee linja A:n tavoin tehtäväorientaatio. Linja haluaisi toimia ennen kaikkea itsenäisesti. Aikaisemmin, ennen integraatiota, se oli saavuttanut varsin itsenäisen aseman edellisessä yksikössä. Toisaalta B-linja on osoittanut voimaorientaation piirteitä, kuten itsepäisyyttä, omapäisyyttä ja vahvaa autonomiaa. Oli orientaatio kumpi tahansa, on yksikön johdon osoittama voimaorientaatio jonkin asteisena konfliktin selittäjänä. Toisaalta B-linja kuljetti mukanaan integraation alkuvaiheessa vanhan yksikkönsä kulttuuria, joka on luonut aikanaan linjalle itsenäisen aseman osana vahvat perinteet omaavaa yksikköä. Voima ja vahva itsenäisyys on johtanut itsepäisyyteen. Ehkäpä pala edellistä yksikköä kulttuuritaakkoineen taisteli nyt

EVK:n voimaorientaatiota vastaan omalla voimallaan ja itsepäisyydellään B-linjan kouluttajien kautta. Koulutuslinjojen ja hallinnon välillä ollutta kulttuurivuotoa ja konflikteja tarkastellaan liitteessä 6.

5. JOHTOPÄÄTÖKSET

Seuraavaksi esitellään tutkimuksen johtopäätökset. Johtopäätöksiä on kolmenlaisia. Ensin tarkastelussa ovat tutkimuksen viitekehykseen liittyvät johtopäätökset, joilla on tieteellistä arvoa, siis sellaista arvoa, joka liittyy organisaatiokulttuurin, koulutuskulttuurin, integraatioiden ja konfliktien tutkimukseen. Toisena tarkastellaan johtopäätöksiä, jotka liittyvät EVK:n johtamiseen ja konfliktien hallitsemiseen, siis käytännöllisiä johtopäätöksiä. Kolmantena tarkastellaan tutkimuksen perusteella heränneet jatkotutkimustarpeet ja -ideat.

5.1 Yleiset johtopäätökset ja tulosten suhtautuminen aikaisempaan tutkimukseen

Tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että organisaation kulttuurilla, tässä tapauksessa koulutuskulttuurilla on todella merkitystä integraatiotilanteessa. Koulutusta päätyönään tekevän sotilasorganisaation konflikteja voidaan ymmärtää syvällisesti erityisesti kulttuurinäkökulman kautta, toisin sanoen tarkastelemalla organisaation artefakteja (toimintaa), arvoja, asenteita, ilmapiiriä ja syviä oletuksia organisaation tehtävästä. Kulttuurierot selittävät näkymättömiä ja näkyviä ristiriitoja organisaation toiminnassa. Tämä vahvistaa liiketaloudellisessa integraatiotutkimuksessa havaittua ”kulttuuritekijää” integraation onnistumisen taustalla.

Tutkimus vahvistaa sen väitteen, että johtamisella on merkitystä integraation kulttuurikysymysten ratkaisemisessa, vaikka johtamista ei tässä tutkimuksessa ensisijaisesti tutkittukaan. Johtaminen on siis kiinteä osa organisaation kulttuuria, aivan kuten Halonen (2007, s.155) määrittelee. Samalla kun huomattiin, että voimakas johtajan tahto saattaa herättää kulttuurillista kitkaa ja konflikteja, voidaan todeta, että se myös ratkaisee niitä. Johtajan vallankäyttö on tässä avainasemassa. Suurimmat ongelmat ja ristiriidat ratkesivat todella johtajan toimenpitein, mutta samalla pinnan alle tuntui aivan kuin jäävän vielä ratkaisemattomia seikkoja. Voidaan siis todeta, että integraatio ei ole vielä ohi. Yksikön johto itse totesi, että yhdistymisen

lopputulos voidaan mitata vasta kolmen kurssin jälkeen. Ensimmäisen kurssin tavoite on päästä hyvään tulokseen, toisen kurssin tavoite on päästä kiitettävään ja kolmannen päästä erinomaiseen. Yksiköllä on siis johtajan suunnitelmissa kaksi kurssia aikaa saattaa integraatio todella päätökseen. Itse asiassa toinen EVK:n kurssi on jo käynnissä näitä johtopäätöksiä kirjoitettaessa.

Tutkimus vahvisti myös sen seikan, että integraatiot herättävät valtavasti keskustelua erityisesti johtajien keskuudessa (Vaara, 2003). Erityisesti äänessä tuntuivat olevan koulutuksesta vastaavat henkilöt, eli linjojen johtajat. He osoittivat lisäksi voimakasta reviirikäyttäytymistä eli oman koulutuksen suojelemista ja puolustamista kun muutoksia alettiin vaatia. Tässä tärkeänä johtopäätöksenä on se, että integraation suunnitteluun kannattaisi varata aika ja osallistumismahdollisuus siten, että eri tasojen johtajat pääsisivät tavalla tai toisella osallistumaan integraation suunnitteluun. Tämän vahvisti sekä tutkimuksen haastatteluaineisto, että teoria (Vaara, 2003), jonka mukaan osallistumismahdollisuus lisäisi mukana olevien henkilöiden sitoutumista. Osallistuminen suunnitteluun saattaisi lisätä myös muita tekijöitä, kuten esimerkiksi tyytyväisyyttä, yrittämisen halua ja tehokkuutta (Nissinen, 2004, s.48–49; Pukaralammi, 2012, s.39–40). Tämä mahdollisesti vähentäisi konfliktien määrää ja voimakkuutta.

Vastavoimaksi eli konflikteja lisääväksi tekijäksi asettuu kuitenkin käsitys EVK:n integraation luonteesta. M&A -keskustelussa Mael (2014) kuvaa julkishallinnon integraatioita tapauksiksi, joissa liittyville organisaatioille on jonkin asteinen hyötynäkökulma asetettavissa. Nythän yksikään integroituvista linjoista ei ollut kuitenkaan lähtökohdiltaan halukas integraatioon. Toisaalta EVK:n alkuperäiset linjat eivät varsinaisesti yhdistymistä vastustaneet vaan pysyivät neutraalina. Liittyvien linjojen osalta liittymishaluttomuus ilmeni erityisesti silloin, kun koulutussisältöjä käskettiin muuttaa. Tämä asettaa julkishallinnon M&A -keskustelun uuteen valoon erityisesti sotilasorganisaatioissa. EVK ei itse välttämättä koe hyötyvänsä integraatiosta millään tavalla. Selityksenä tämän hyväksymiselle voisi olla Halosen (2007) näkemys, jonka mukaan Puolustusvoimien organisaatioiden tehtävänä ei ole ensisijaisesti palvella yksilöiden tarpeita. Sotilasorganisaatio on käskyvaltaan perustuva organisaatio ja se toteuttaa sille annetun tehtävän, tässä tapauksessa integroi-

tumisen. Tämä näkökulma on ehdottomasti ymmärrettävä, jotta voimme ylipäänsä käsitellä sotilasjohtamista. Kysymykseksi jää, mikä vaikutus tällaisella käskyvallalla on ihmisten motivaatioon ja haluun toimia työssään. Mistä integroitumaan pakotettu organisaatio lopulta löytää halun toteuttaa tehtävänsä, varsinkin kun konflikteja näyttäisi nousevan?

Halosen (2007) mukaan sotilasjohtamiseen kuuluu pakkovallan elementti, vaikka syväjohtamisen (Nissinen, 2004; Nissinen & Seppälä, 2000; Pukaralammi, 2012) myötä painotetaankin enemmän henkilöstön sitouttamista yhteisin tavoittein ja johtajan tehtävää sisäisen motivaation lisääjänä ja erityisesti valmentajana. Nyt kun EVK:n johdon ja integroituvien linjojen tarpeet ja tavoitteet ovat keskenään ristiriidassa, on sisäistä motivaatiota hyvin vaikea alkaa kehittämään. Jos halua integraatioon ei kenelläkään ole, tulevat mukaan pakkovalta ja väkisin sopeuttaminen. Miten tämä voidaan kääntää voitoksi? Tämä pakkovalta ja väkisin sopeuttaminen, jota siis on EVK:n tapauksessa jouduttu käyttämään, tuo sotilassosiologian alueelle siis uuden kysymyksen. Mikä ero on varusmiehiin ja PV:n henkilökuntaan käytettävän pakkovallan luonteella ja miten siihen tulisi suhtautua tutkimuksellisesti, sekä myös työpaikalla? Kokemuksieni mukaan varusmiehille käskettäviä asioita ei tarvitse aina perustella. Ja jos joskus tottelemattomuutta varusmiesten keskuudessa ilmenee, se saadaan nopeasti korjattua esimerkiksi kahdenkeskisellä keskustelulla ja auktoriteettiaseman korostamisella. Nuoret varusmiehet uskovat helposti, mitä heille sanotaan ja mitä heille käsketään. Henkilökunnan osalta tilanne näyttäisi olevan toinen. Henkilökunnalla on tutkimuksen mukaan sotilasarvosta riippumatta kykyä ja mahdollisuus käyttää erilaisia vastustamisen keinoja ja aiheuttaa sitä myötä konflikteja. Tähän vastustukseen taas varusmiehiin käytettävät sosiaaliset vaikuttamisen keinot eivät pure. Arvoasema ja käskyvaltasuhteet hämärtyvät tai ainakin niissä on neuvottelemisen varaa henkilökunnan keskuudessa. Tässä voisi olla yksi selvitettävä tutkimuskohde ja -alue tulevaisuudessa. Mikä ero on henkilökunnan ja varusmiesten käskyn vastaanotossa ja toimenpiteissä käskyn jälkeen. Asiaan liittyvä mielenkiintoinen havainto tutkimustuloksissa oli kouluttajien arvojen erot (liite 4). Vain kaksi haastateltua kouluttajaa mainitsi koulutusta ohjaavina arvoina käskyjen noudattamisen ja ohjeiden sekä määräysten seuraamisen. Ehkä käskyt ja määräykset ovat niin selvä asia henkilökunnan keskuudessa, että

niitä ei tiedosteta. Toisaalta kun kiinnittää huomion muiden kouluttajien arvoihin, haluun itsensä toteuttamiseen, haluun kehittyä kouluttajana ja haluun toimia vapaasti, joka ilmeni jopa kolmella kouluttajalla, voidaan todeta, että jokin ristiriita itsenäisyyden ja käskyjen noudattamisen välillä on olemassa. Osa henkilökunnasta arvostaa henkilökohtaisia ja individualistisia arvoja, osa organisaation rakennetta ja toimintaa ylläpitäviä käskyvallan arvoja.

Tutkimuksessa vahvistuivat selkeästi Scheinin (2009) ja Yagenehin & Sun (2006) näkemykset siitä, että integraatioissa nousee voimakkaitakin konflikteja. EVK:n tapauksessa nämä konfliktit ilmenivät aivan kuten Schein ennustaa. Liittyjät kokivat ehkä jonkinasteista alempiarvoisuutta, uhkaa, ehkä jopa vihaa ja reagoivat puolustautumalla. Esille nousevia teemoja olivat halu irrottautua isäntäorganisaatiosta, erottautumishalu ja itsenäisyyden tarve, valtakysymykset ja näistä johtuva konflikti. Voidaan siis todeta, että konfliktit ovat jopa luonnollinen osa sotilasorganisaatioidenkin integraatioita. Tämä tulisi huomioida osana johtamista. Jos muutoksessa puututaan liittyvien organisaatioiden toimintaan, on oletettavaa, että konflikteja syntyy. Johtamiselle on siis varattava aikaa, sillä konfliktithan on selvitettävä. Tämä lisää työmäärää normaalin päivittäisrutiinin oheen paljon. RU-KSI:n johdon on hyväksyttävä, että aikaa menee integraatioon liittyviin sovittelutehtäviin. Cartwright & Cooper (1993, s.68) käyttävät termejä aika, energia ja uponneet kustannukset kuvatessaan hävikkejä, joita integraationeuvotteluissa ilmenee. Integroitumiseen menee siis paljon ylimääräistä työaikaa, johtajien energiaa ja tuottavuus ei integraation aikana voi olla niin hyvä kuin normaalitilanteessa. Tähän lisätyt konfliktit ja niiden selvittely ei ainakaan kevennä johtajien taakkaa.

Yksi tutkimuksen viitekehyksestä nouseva ja kulttuurintutkimusta yleisesti koskettava johtopäätös on se, että kulttuurikonflikteina näyttäytyvät tapahtumat voivat todellisuudessa olla syiltään jotain muuta, kuin kulttuurillisia. Analyysissä ilmentynyt A-linjan välinpitämättömyys verrattuna muihin linjoihin, on pohjimmiltaan tulkittavissa organisaation kulttuurin, organisaation rakenteen sekä pysyvyyden ja kouluttajan henkilökohtaisen tilanteen summaksi. Näin ollen voidaan kysyä, missä määrin ylipäänsä kulttuurisina yhteentörmäyksinä ilmenevät asiat todellisuudessa ovat kulttuuriin sidottuja ja missä määrin kulttuuria voidaan pitää selittäjänä konflik-

teille. Olisiko taustalla myös koko joukko henkilökohtaisia työntekijöiden tilanteita ja yksilöiden mielipiteitä? Mukaan siis astuvat psykologia ja esimerkiksi hallintotiede. Näiden tieteiden välimaastosta voisi löytyä kysymyksiä tällaisiin organisaation rakenteellispsykologisiin ongelmiin. Nykyisinhän sosiologiaa ja sitä myöden kulttuurintutkimusta lähellä ovat jo sosiaalipsykologia ja psykologia (Valtanen, 2008, s.14) ja organisaatiopsykologia on tunnistettu myös osaksi organisaatiotutkimusta (Schein, 2001; 2004).

5.2 EVK:n konfliktien ratkaisu- ja hallintaehdotuksia

Cartwrightin ja Cooperin (1993) esittämä kulttuuriorientaatioteoria sisältää yhden työkalun jota integraation johtaja voi hyödyntää. Organisaation olisi hyvä tunnistaa oma kulttuuriorientaationsa ja pohtia sen suhdetta muihin integraation osapuoliin. Tunnistamalla oman sijaintinsa orientaatiokentässä, organisaation johtaja voisi sopeuttaa toimintaansa. Kuten todettu, on tehtäväorientoitunut kulttuuri paras isäntäkulttuuri sujuvan integraation takaamiseksi. Kysymykseksi vain jää, voiko sotilasorganisaatio olla puhtaasti tehtäväorientoitunut. Sellaisen kulttuurin toimintaa leimaavat muun muassa seuraavat ominaisuudet: keskittyminen ryhmän sitoutumiseen ja jopa kiihkomielinen missio-orientoituminen, työnteko järjestetään tehtävän vaatimusten mukaisesti, asiakkaille tarjotaan räätälöityjä tuotteita, toiminta on joustavaa, työntekijöillä on korkea autonomisuus, mahdollisesti erittäin tyydyttävä ja luova ilmapiiri ja ympäristö, joka voi olla myös kuluttavaa. Miten tällaista tapaa tehdä työtä voidaan soveltaa Puolustusvoimien organisaatiossa, joka on perinteisesti nähty omaleimaisena, suljettuna, hierarkkisena, normatiivisena ja autoritaarisena (Halonen, 2007, s.142), siis voimaorientoituneena kulttuurina? Voisi olla jopa outoa jos sotilasyksikön päällikkö alkaisi toteuttaa tehtäväorientaation mukaista johtamista ja muuta yksiköt ympärillä jatkaisivat voimaorientaation mukaan. Tässä tapahtuisi jälleen uusi kulttuurien törmäys. Ehkä kyseeseen tulisikin toiminnan orientaation vaihtelut tilanteen mukaisesti. Voimaorientoitunut kulttuuri voisi sopeuttaa toimintaansa tilanteen mukaan ja sopivasti.

EVK:ssa kannattaisi kouluttajien keskuudessa yhdessä miettiä heidän taustakäsitystään oppilaista, jotta kouluttajat ymmärtäisivät erilaisia näkökulmia ja toisiaan paremmin, ja ymmärtäisivät toisten kouluttajien tekemien koulutusvalintojen taus-

tat. Oppilaskäsityksellä on merkitystä koulutustyössä (Halonen, 2007, s.154–155). Samalla oppilaisiin suhtautumisen erot olisi hyvä pohtia ja yksikön johdon kannattaisi tarkentaa yhdessä kouluttajien kanssa vaatimuksia koulutukselle lähinnä suhtautumisen osalta. Suhtautuminen vaikuttaa ilmapiiriin eli ilmastoon ja tämä näkyy edelleen käytännön koulutustoiminnassa organisaatiokulttuuriteorian mukaisesti (Varjonen, 2000, s. 68). Suhtautumisessa havaittiin EVK:ssa melko voimakkaitakin eroja ja tästä erilaisuudesta olisi hyvä rehellisesti keskustella. Tällä voisi olla vaikutusta koulutuksen laatuun ja oppilaiden antamaan palautteeseen tai ainakin siihen, että kouluttajat ymmärtäisivät toistensa lähtökohtia ja erilaisuutta paremmin.

Yksikössä kannattaisi ratkaista kysymys taistelukoulutuksen ja muun koulutuksen suhteesta. Puolin ja toisin on ymmärretty, että taistelukoulutus on tärkeä osa upseerioppilaan opetusta, mutta sen määrä ja tavoite olisi hyvä asettaa sellaiseen kehykseen, jonka kaikki voivat hyväksyä. Tällä hetkellä tilanne on kuitenkin haastava siinä mielessä, että taustoja taistelukoulutukselle ja muullekin koulutukselle perustellaan sekä aselajijohdon (aselajitarkastajat), RU-kurssin johdon, EVK:n johdon ja kouluttajien henkilökohtaisin mielipitein. Kuka lopulta päättää, mitä pitäisi opettaa, ja kenellä on arvovalta ja perustelut tälle päätökselle? Lisäksi asiaan vaikuttaa eri linjojen aselajitaustat. Sotilaspoliisilinja tuntuu perustavansa ajatuksensa jalkaväkiaselajin perusteisiin. Huoltolinjalla on olemassa oma sanontansa, huolto tukee - huolto taistelee. Viestilinjoilla nousee keskiöön taistelukoulutuksen osalta muut kokonaisuudet. Asia tuntuu olevan ikuisuuskysymys. Voisi olla mahdollista, että asia ratkeaisi yhdessä tekemisen ja linjojen kouluttajien kanssa avoimesti keskustelemalla heidän näkemyksistään. Yhdessä suunnittelu lisäisi joukon sitoutumista, tyytyväisyyttä ja tehokkuutta (Vaara, 2003, s.863; Nissinen, 2004, s.48–49)

Ratkaisua vaatisi myös johtajakoulutuksen tavoite ja siihen liittyvät ymmärrysristiriidat. Useassa yhteydessä mainittu ”joukkueen johtamisen perusteet” tulisi avata sillä tasolla, että se voisi johtaa konkreettisiin toimenpiteisiin koulutusta suunniteltaessa. Kyseessä näyttäisi olevan koko EVK:n kannalta keskeinen arvo, jopa tavoite ja visio. Tämä kysymys voisi olla ratkaistavissa yritysstrategian teorioiden kautta. Usein esitetty kysymys strategiakeskustelussa on, miksi strategia ei jal-

kaudu ja miksi visio ei aukea toteuttavalle portaalle. Kyseeseen tulisivat siis strategian jalkauttamisen toimenpiteet. Strategian sisältöä ja jalkauttamista tarkastellaan seuraavan kappaleen jälkeen.

Toiminnanvapauden haaste EVK:n johdon ja linjojen suhteessa vaatii huomiota. Ensinnäkin on huomattava, että kaikki asiaan liittyvät kouluttajat arvostavat toiminnan vapautta. Kyse onkin pikemmin vapauden käsitteen sisällöstä. Toiminnanvapaus reunaehtoineen olisi syytä avata koko yksikössä sitoen yksikön visioon ja strategiaan. Samalla EVK voisi hahmottaa sijaintiaan Cartwrightin ja Cooperin (1993) esittämässä kulttuuriorientaatioiden kuvauksessa. Tämä voisi ratkaista toiminnanvapauden ongelmia ja avata ymmärrystä siitä, miksi mitäkin reunaehtoja on asetettu. Toisaalta myös linjojen tulisi hahmottaa miten he määrittelevät toiminnan vapauden ja miksi se on heille tärkeää. Näyttäisi myös siltä, että linjat kaipaavat tarkkojakin ohjeita koulutussisällöistä, eikä vain ylimalkaisia epäkäytännöllisiä vaatimuksia. Tässäkin palataan strategian ja vision avaamiseen ja jalkauttamiseen. Ehkä siis tarpeena olisikin määrittää yksikölle oikea strategia. Yksikön koko on kuitenkin toistakymmentä kouluttajaa, toistakymmentä upseerikokelasta ja yli 200 upseerioppilasta kolmella eri koulutuslinjalla ja useaan joukkueeseen jaettuna. Kun huomioidaan koulutuslinjojen opetuksen sisältöjen erilaisuus, voisi olla hyvä laatia strategia, jonka muodostamiseen kaikki linjojen johtajat sitoutuvat. EVK:n johtaminen alkaa muutenkin noudattaa suuren tuotantoyksikön johtamista, jossa selvästi artikuloidulla strategialla voisi olla selkeyttävä vaikutus kaikkeen toimintaan. Michlitsch (2000) toteaa, että selkeä missio, strategia sekä muuttumaton ja selkeästi esitetty organisaation tarkoitus johtaisi todennäköisesti hyviin toiminnan tuloksiin. Selkeä strategia selkeyttää myös työntekijöiden roolia ja auttaa heitä implementoimaan strategiaa organisaation alatasoille. Hyvän suunnitelman perusteella tavoitteet olisi helpompi asettaa sellaisiksi, että kaikki ne ymmärtävät ja eri linjojen vastuita ja onnistumista olisi helpompi seurata.

EVK:n strategian sisältö voisi Michlitschiä (2000) mukaillen olla esimerkiksi:

1. Selkeästi laaditut arvot (mikä on todella tärkeää ja luovuttamatonta EVK:n ja linjojen koulutuksessa) Tässä voi käyttää apuna esimerkiksi Lönnqvist et

al. (2005, s.41) arvojakoa ja Halosen et al. (2007, s.28–30) koulutusympäristöjakoa.

2. Odotukset (mitä koulutuksella odotetaan saatavan aikaan). Tässä tulisi avata se koulutuksen ja kasvatuksen kokonaisuus, jota säätelevät ohjesäännöt, oppaat ja EVK:n kouluttajien käsitykset.
3. Visio (missä tilanteessa halutaan olla esimerkiksi integraation päätösvaiheessa kahden kurssin päästä ja mitä upseerioppilaiden on tulevaisuudessa osattava).
4. Missio (mikä on EVK:n ja jokaisen sen linjan tehtävä pitkällä tähtäimelle tai kurssikohtaisesti).
5. Suunnitelma vision ja mission täyttämiseksi (Tavoitteeseen pääsemiseksi tarvittavat toimet/tehtävät/käyttäytyminen, jota odotetaan).
6. Kommunikointi (miten tieto strategiasta ja tarvittavista toimista välitetään nykyisille ja uusille työntekijöille nyt ja jatkossa).
7. Selkeät tavoitteet, joita voidaan arvioida (konkreettiset artefaktit, joita voidaan tarkastella).
8. Palkitseminen ja tunnustukset strategian onnistumisesta (miten onnistunut koulutus ja strategian toteuttaminen tuodaan julki ja miten ihmisiä kiitetään).

Myös Schein (2001, s.194–195) puhuu suunnitelmallisuuden puolesta integraatiotilanteessa. Kyseessä ei ole varsinainen strategia, vaan kulttuurillinen itsearviointi ja kulttuurien välinen arviointi. Siinä integraatiota johtava organisaatio tekee ensin itsensä arvioinnin pyrkien ymmärtämään omia artefaktejaan, asenteitaan, arvojaan ja taustafilosofioitaan sekä -oletuksiaan. Tämän jälkeen perustetaan projektiryhmiä, joissa jäseniä on molemmista kulttuureista. Ryhmä suorittaa saman arviointiprosessin tarkoituksenaan ymmärtää toistensa erilaisuutta. Olennainen osa on myös toisen osapuolen kulttuurin arviointi. Tämä paljastaa käsitysristiriitoja ja tulkintavirheitä arvioitsijan omassa ajattelussa. Tuskin on vielä myöhäistä EVK:ssa tehdä tällainen linjojen ja hallinnon välinen kulttuuriarviointi Scheinin (2001) ohjetta noudatellen.

Cartwright & Cooper (1993. s.69) toteavat, että ennen kuin organisaation kulttuuria voi muuttaa, on tehtävä ensin tarkka selvitys siitä 1. miksi kulttuuri tulee muuttaa,

2. mitä sisällöllisesti tulee muuttaa ja 3. miten muutos toteutetaan. Näin muutos saadaan perusteltua itselle ja asianosaisille. Kuten on jo todettu, kulttuurin ei ole itsessään tarkoituskaan muuttua (Schein, 2001). Se on organisaation pysyvyyttä säilyttävä voima ja kiteyttää hyväksi havaitun ja yhteisesti hyväksytyn toiminnan arvoina ja oletuksina. Jos näitä hyviä käytänteitä ja oletuksia aletaan muuttaa, tulee toiminta perustella tarkoin, jotta ihmiset hyväksyvät muutokset. EVK:n muutosstrategia vastaisi Cartwrightin & Cooperin (1993) kolmeen vaatimukseen kulttuurin muuttamisesta ja antaisi perustelun muutoksen tarpeelle koulutuslinjoilla.

EVK:n kulttuurin osalta olisi syytä siis ainakin jatkaa yksikön arvojen tarkastelua, joka siis voitaisiin toteuttaa osana strategian laadintaa. Tutkimuksessa tahdottiin selvittää juuri arvoja ja organisaation syväoletuksia, sillä ne ovat kulttuurin kannalta huomattavasti olennaisempia ymmärtää kuin esimerkiksi artefaktit eli koulutustavat (Schein, 2001 ja 2004). Haastatteluissa kävi kuitenkin ilmi, että kouluttajien oli hyvin vaikea kuvata ja kertoa arvoistaan ja oletuksistaan. Kuvaus jäi varmasti osittain vajavaiseksi tutkimustuloksissa, mutta toisaalta voidaan todeta, että keskustelun avaus on suoritettu. Arvo- ja oletuskeskustelua yksikössä voisi jatkaa esimerkiksi syvähaastattelun keinoin (Tuomi & Sarajärvi, 2009) syvällisempien arvojen ymmärtämiseksi. Samaa tutkimusta voisi ja tulisi jatkaa myös ryhmätyömenetelmin (Schein, 2004, s.341; Schein, 2001, s.199–200) yhteisten ja poikkeavien arvojen löytämiseksi syvällisemmin. Samalla loputkin EVK:n kouluttajat tulisi ottaa keskusteluun mukaan. Nythän haastateltiin vain kuusi kouluttajaa noin viidestätoista vakituisesta kouluttajasta. Tällä työllä voisi olla laajakin merkitys koko yksikölle johtajakoulutuksen taustojen ja filosofian ymmärtämisessä. Samaa työtä voisi tehdä tietenkin koko RUK:n ja jopa PV:n muiden yksiköiden piirissä. PV:ssa on tällä hetkellä muutenkin menossa työ koko koulutuskulttuurin parantamiseksi, jossa tutkija itse on omalla opettajan panoksellaan mukana. Tätä muutostyötä voisi edesauttaa edellä kuvatuin kulttuurin tutkimuksen keinoin. Koko puolustusvoimat voisi haastaa tutkimusperusteiseen koulutuskulttuurin arviointiprosessiin.

Vielä yhtenä kehittämiskohteena olisi työntekijöiden ymmärryksen lisääminen yksikön organisaation rakenteesta ja sen merkityksestä. Tällä hetkellä EVK on orga-

nisoitunut linja-esikuntaorganisaatiomallin mukaisesti. Linja-esikuntaorganisaatiossa syntyy helposti ristiriitoja linjan, eli tässä tapauksessa koulutuslinjojen, ja esikunnan, eli hallinnon, välillä. Vastuualueet tulee tarkasti määrittää eri toimijoille, jotta ristiriitoja ei synny. Nyt vastuualueita on muutettu suhteessa liittyvien linjojen entisiin tehtäviin ja tämä aiheuttaa kitkaa. Aineiston valossa integroituvat linjat olivat ennen vapaampia toimintansa suhteen. Samalla olisi syytä tarkastella, mikä ero linjaorganisaatiolla on esimerkiksi toimintokohtaiseen organisaatioon, joka pyrkii erikoistumaan ja jopa eristäytymään. Nyt uusien koulutuslinjojen haluna on vahvasti erikoistua, joka taas ei ole linja-esikuntaorganisaation hengen mukaista. Tässä palataan PV:n perusyksikköorganisaation hierarkkisuuteen ja käskyvaltasuhteisiin. Johtaja johtaa ja lopulta vastaa kaikesta, mitä hänen alapuolellaan organisaatiossa on. (Juuti, 1992, 214–218)

5.3 Jatkotutkimusaiheita

Pohdittaessa kulttuurikysymystä tutkitun EVK:n integraation tapauksessa, voidaan aivan perustellusti kysyä, onko tässä integraatiossa huomioitu kulttuurien erilaisuus kun yhdistämispäätöksiä on tehty. Haastattelussa kurssin johdon kanssa ilmeni, että EVK:n integraatio on osa koko RUK:n integroitumista osaksi Maasotakoulua. Muun muassa vaatimukset RUK:n perusyksiköiden määrälle on käsketty RUK:n ulkopuolelta tähtäimenä taloudelliset säästöt. Vähemmän perusyksiköitä tarkoittaa vähemmän hallinnollisia esimiehiä ja enemmän kouluttajia kentälle kouluttamaan. (Monola, 2015) Tämä on karkeasti kuvattuna se tehokkuus ja samalla säästö, joita yhdistämisillä tavoitellaan. Jos taustalla on ollut vain taloudellinen näkökulma, voidaan taas palata siihen, mistä M&A -kirjallisuus mainitsee: kulttuurinäkökulma loistaa poissaolollaan. Kulttuurinäkökulmaa taas ei tulisi väheksyä, kuten useasti on jo todettu. Kulttuurikysymykset tulevat todeksi perusyksiköissä, joissa erilaiset kulttuurit kuitenkin kohtaavat ja aiheuttavat ylimääräistä sovittelu- ja organisointityötä. Mikä mahdollisuus ylemmän tason taloudellisella suunnittelulla on huomioida kulttuuritekijöitä alatasoilla, on tietenkin oma keskustelunsa. Tässä siirrytään strategisen johtamisen alueelle. Jatkotutkimusaiheena olisi siis selvittää, miten kulttuuritekijöitä voidaan huomioida osana PV:n, erillisten puolustushaarojen ja joukko-osastojen hallinnollisia organisaatiopäätöksiä tehtäessä.

Siinä missä yritykset ovat arvioineet toimintaansa taloudellisista, tuotannollisista, rahoituksellisista ja kulttuurillisista näkökulmista käsin, olisi tärkeää selvittää, mitä tämä arviointi voisi sisältää PV:n integraatioita suunniteltaessa. Koska nyt on havaittu, että kulttuurilla on merkitystä integraation sujuvuuden kannalta myös PV:ssa, tulisi kysyä millä muilla asioilla on merkitystä. Selvityksen alla olisivat ne kaikki eri kokonaisuudet, jotka vaikuttaisivat erityisesti julkishallinnon ja tarkemmin puolustushallinnon integraatioissa. Tämä luettelo lienee erilainen kuin perinteinen yritysten integraatioita koskeva luettelo. Vastauksia tähän kysymykseen voisi etsiä julkishallinnon M&A –tutkimuksesta ja muusta strategian tutkimuksesta.

RUK:n kulttuuritutkimusta voisi edelleen jatkaa. Kulttuurintutkimus voi sisältää valtavan määrän erilaisia tutkimusotteita ja organisaationa RUK on monipuolista aineistoa tarjoava. Sillä on vahva historia ja vahva perinnetoiminta. Kurssikirjat, historiikit, aikaisemmin RUK:ssa palvelleiden sotilaiden kertomukset ja upseerioppilaskulttuuri, vain muutamia mainittuna, voisivat olla oivallisia tutkimuskohteita juuri kulttuurillisesta näkökulmasta. Lisäksi symbolinen kulttuurintutkimus voisi avata aivan uusia näkökulmia erilaisiin seremonioihin, juhliin, tanssiaisiin, palkitsemisiin ja muihin perinteisiin, joilla on oma vahva sijansa RUK:ssa. RUK olisi mielenkiintoinen kulttuuri tutkia, oli näkökulma mikä tahansa.

Reviirikäyttäytymisen tutkimuksen alueella voisi tutkimusta suunnata tässä tutkimuksessa ilmentyneen ”käänteisen reviirikäyttäytymisen” ymmärtämiseen. Brown et al. (2005) mukaan reviirikäyttäytyminen on aktiivista toimintaa ja ilmenee merkkaamisena ja puolustamisena. Merkkaamisen tarkoituksena on ilmoittaa omistajuudesta, ennakoivan puolustuksen tarkoituksena on estää pääsy reviirille ja aktiivisen puolustuksen tehtävänä on puuttua tilanteeseen silloin, kun reviiriä on rikottu. EVK:n yhdessä tapauksessa ilmeni puolestaan osallistumattomuutta, passiivisuutta ja haluttomuutta osallistua kouluttamiseen. Mikä on tämän reviirille menemättömyyden logiikka ja mekaniikka? Voidaanko toisten tekemiseen osallistumattomuus tulkita oman reviirin puolustamisena ja passiivis-aktiivisena aggressiona, jolla osoitetaan mieltä ja annetaan ymmärtää, että rajoja on rikottu? Tämä voisi olla mielenkiintoinen ja tärkeä asia selvittää siinä mielessä, että passiiviset keinot voivat helposti jäädä huomaamatta työyhteisön johtajalta. Jos uuden kulttuurin

edustaja ei ole paikalla, ei osallistu eikä ota kantaa, mutta ei ole myöskään aggressiivinen, voidaan tämä virheellisesti tulkita hyväksi tilanteeksi. Uudet työntekijät ovat johtajan luulon mukaan tekemässä mitä heidän kuuluukin tehdä. Todellisuudessa uuden kulttuurin edustajat pitäytyvät omalla reviirillään ja sanattomasti irtautuvat isäntäorganisaation kulttuurista ja reviiristä. Yhteinen reviiri ei vaikuta kiinnostavalta eikä houkuttelevalta.

6. YHTEENVETO

Tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella kulttuurien kohtaamista sotilasorganisaatiossa. Tarkemmaksi tarkastelun kohteeksi valittiin johtamisen kouluttamisen kulttuurit ja niiden eroista nousevat konfliktit integraatiotilanteessa. Tarkastelussa oli myös kulttuurien vuotamisen logiikka eli kulttuurien leviäminen ympäristöönsä. Tämän tarkastelun tavoitteena oli mahdollistaa suositusten antaminen kohdeorganisaatiolle eli Esikunta- ja viestikomppanialle siitä, miten ilmenneitä konflikteja voisi hallita.

Tutkimuksen perustana oli postmoderni tieteenkäsitys ja käsitys todellisuuden sosiaalisesta luonteesta (Juuti & Lindström, 1995, s.10–13). Sosiaalinen konstruktivismi antaa mahdollisuuden tutkia tieteellisesti organisaatioiden kulttuuria sosiaalisista lähtökohdista käsin (Nikander, 2001, s.281). Tutkimuksen kohteena olivat EVK:ssa työskentelevien kouluttajien subjektiiviset käsitykset koulutuslinjojen integraatiosta, siinä ilmenneistä konflikteista ja kulttuurien vuotamisesta osaksi muita kulttuureja. Tällaista ilmiötä voi olla vaikea tai jopa mahdotonta tutkia esimerkiksi luonnontieteellisistä, positivistisista, oletuksista käsin (Alasuutari, 2011, s.32).

Sosiaalinen konstruktivismi johti laadulliseen lähestymistapaan toteuttaa tutkimus. Koska tutkimuksen kohteena olivat EVK:n organisaation erilaiset kulttuurit, sosiaaliset konfliktit ja kulttuurien sopeutuminen toisiinsa, muodostui taustalla olevaksi tieteenalaksi antropologian ja sosiologian välimaastossa sijaitseva sosiaaliantropologia (Tuomi & Sarajärvi, 2013, s.45). Sosiaaliantropologia on ensisijaisesti kiinnostunut modernista yhteiskuntaelämästä ja yhteiskunnan toiminnan parantamisesta. Liiketalouden näkökulma tuli huomioida osana tutkimusta; tämä on tietenkin luonnollinen osa kauppakorkeakouluun tehtävän tutkimuksen tekemistä. Kauppa-

tieteellisessä tutkimuksessa hyödynnetään monia eri tieteenaloja (Koskinen et al. 2005, s.19), joten sosiaaliantropologia istui hyvin tämän kauppatieteellisen tutkimuksen tekemiseen. Ristiriitaa eri tieteiden välillä ei syntynyt.

Kauppatieteellinen sosiaaliantropologinen tutkimus sotilasorganisaatiossa laajensi käytössä olevien tutkimusmenetelmien kentän hyvin laajaksi. Kyseeseen aineiston hankinnan menetelmiksi olisivat voineet tulla esimerkiksi haastattelut, havainnointi, kenttätyö, etnografia, valmiiden kirjallisten aineistojen, kuten raporttien, suunnitelmien, historiikkien hyödyntäminen, case tutkimus, sosiogrammi-mittaus, videokuvaus, äänittäminen ja niin edelleen (ks. esim. Metsämuuronen, 2007, s.231-238; Eränen et al. 2008, s.21-28; Koskinen et al. 2005, s.105–175). Näistä hyvin erilaisista menetelmistä valittiin päämenetelmäksi haastattelut, joita tuettiin osallistuvalla havainnoinnilla. Haastatteluja tehtiin seitsemän kappaletta ja havainnointia suoritettiin kaksi kertaa. Lisäksi kohdeorganisaatiossa vierailtiin useasti tutkimuksen aikana.

Aineiston analyysimenetelmäksi valittiin laadullinen sisällönanalyysi (Tuomi & Sarajärvi, 2013). Kyseeseen olisi voinut tulla myös esimerkiksi grounded theory tai aineiston kvantifointi, mutta aloittelevalle tutkijalle laadullinen sisällönanalyysi tuntui helpolta omaksua ja hyödyntää. Lisäksi sisällön analyysiä pystyi käyttämään jopa kolmella eri tavalla, teorialähtöisesti, teoriaohjaavasti tai aineistolähtöisesti. Näistä valittiin teoriaohjaava analyysitapa, jossa siis teoria on taustalla muodostamassa kategorioita joiden mukaan aineistoa teemoitellaan tai tyypitellään. Teoria ei kuitenkaan sido aineistoa rajoittavasti. Tämä antoi tutkijalle liikkumavapautta ja soveltamistilaa, joka kulttuurin tutkimuksessa on tärkeää (Alasuutari, 2011).

Tutkimustuloksina saatiin selville erot EVK:n kolmen koulutuslinjan ja hallinnon kulttuurien osalta, tunnistettiin konflikteja ja konfliktien aiheuttajia ja saatiin havaintoja siitä, miten kulttuurit vuotavat osaksi integroituvien koulutuslinjojen ja johdon organisaatioita. Eroja kulttuureissa oli. Kouluttajien käsitykset oppilaista vaihtelivat hieman, mutta suurin osa kouluttajista piti oppilaita hyvin heterogeenisena joukkona, jonka valmiudet vaihtelevat yksilöittäin huomattavasti. Asennoitumisessa havaittiin suurempia eroja koulutuslinjoittain. Välinpitämättömyys ja tarkoituksella

positiivinen, ”aina hyvä” ennakko-oletus oppilasta olivat suhtautumisen ääripäitä. Samalla huomattiin, että asiassa kytee konflikti: kouluttajat olivat huomanneet toistensa suhtautumisen eron. Muita kulttuurieroja olivat muun muassa käsitykset toiminnanvapaudesta, käsitykset EVK:n tärkeimmästä tehtävästä ja käsitykset tärkeimmistä koulutussisällöistä ja taustafilosofioista. Nämä kokonaisuudet johtivat sosiaalisiin törmäyksiin ja konflikteihin. Kouluttajilla oli halu ja tarve puolustautua muiden vaatimuksia ja erilaisuutta vastaan.

Konflikteja siis tapahtui, mutta myös positiivista kulttuurien vuotamista. Yksi koulutuslinja oli selkeästi kulttuurin antaja tai jakaja. Kaikki muut linjat ja EVK:n hallinto omaksuivat tai ainakin hyväksyivät osaksi koko yksikön toimintaa kulttuuria, jota yhdellä linjalla oli tarjota. Toisaalta kyseinen linja ei juuri vapaaehtoisesti vastaanottanut kulttuuria. Kaksi muuta linjaa olivat vähemmän kulttuurin jakajina, mutta vastaanottivat kulttuurivaikutteita ympäriltään. Samoin EVK:n johdolla oli kyky jakaa edustamaansa kulttuuria kaikille linjoille. Johdon kulttuurin jakaminen johti kuitenkin uusiin konflikteihin ja vastustukseen, sillä osittain jouduttiin turvautumaan pakkokeinoihin ja käskyvaltaan. Toisaalta johdon toimet myös ratkoivat aktiivisesti näitä konflikteja. Tutkimuksen loppuvaiheessa integraatio oli vielä käynnissä ja kouluttajien mukaan suunta yksikössä oli jotakuinkin oikea. Pinnan alla kyti kuitenkin konfliktin pieni liekki. Joitakin käytännöllisiä ratkaisuja oli vielä löydettävä EVK:ssa tilanteen rauhoittamiseksi.

Tutkimustulosten perusteella todettiin, että monta integraatioteorioiden mukaista asiaa tapahtui EVK:ssa. Integraatio herätti paljon keskustelua, syntyi konflikteja ja ristiriitoja kulttuurien välillä, kulttuuria vuoti ympäristöön ja johtaminen oli vaikuttimena asioiden ratkaisemisessa. Johtopäätöksinä saatiin aikaan muutamia suosituksia EVK:lle konfliktien hallitsemiseksi. Ensinnäkin integraatiossa isäntänä toimivan organisaation tulisi miettiä omaa kulttuuriorientaatiotaan. Voimakulttuuri on huono isäntä. Toimintaa kannattaisi muuttaa enemmän tehtäväorientoituneen kulttuurin suuntaan. Tämä on kuitenkin vaikeaa hierarkkisessa puolustusvoimien kulttuuriympäristössä. Toinen suositus on kouluttajien osallistuminen suunnitteluun. Kouluttajat kokivat epätietoisuutta monen EVK:n kulttuuriin liittyvän perusoletuksen kanssa, joten tämä kokonaisuus tulisi avata siten, että jokainen pääsisi rakenta-

maan EVK:n yhteistä kulttuuria. Tämä vähentäisi konfliktiherkkyyttä. Ehkäpä keskeisin ja konkreettisin työkalu jatkoa ajatellen olisi EVK:n strategian luominen. Tämä toimenpide selkeyttäisi monia kulttuuritekijöitä organisaatiossa: arvoja, asenteita, visiota, missiota, konkreettisia tehtäviä ja tavoitteita. Kouluttajien osallistuminen strategian luomisen olisi ehdottoman tärkeää sitoutumisen takaamiseksi.

Haastavinta tutkimuksessa oli kouluttajien todellisten arvojen ja syväoletusten esille saaminen. Schein (2004) toteaa, että kyseessä ovat juuri piilevät ja tiedostamattomat kulttuurin osaset. Tutkimusmetodologia ei siis tämän osalta ollut paras mahdollinen. Tutkimusta olisi ollut hyvä jatkaa vielä esimerkiksi ryhmätöin tai muita uusia aineiston hankinnan metodeja käyttäen, jotta kouluttajat olisivat päässeet tuomaan julki omia arvojaan ja syväoletuksiaan vielä tarkemmin. Toinen vaihtoehto olisi ollut toteuttaa syvähaastattelu tämän tutkimuksen tulosten perusteella, jotta olisi päästy vielä syvemmälle kulttuurien tuntemisessa. Tässä taas tulivat tutkijan aikarajat vastaan. Työ oli saatava päätökseen.

LÄHTEET

Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0, Neljäs, uudistettu painos. Vastapaino, Tampere, InPrint, Riika.

Brown, G., Lawrence, T. & Robinson, S. 2005. Territoriality in organizations. Academy of management review. Vol. 30, Iss. 3, 577–594.

Cartwright, S. & Cooper, C. 1993. The role of culture compatibility in successful organizational marriage. Academy of Management Executive. Vol. 7 Iss. 2.

Cartwright, S., Schoenberg, R. 2006. Thirty Years of Mergers and Acquisitions Research: Recent Advances and Future Opportunities. British Journal of Management. Vol. 17, Supplements.

Eränen, L., Harinen, O. & Jokitalo, J. 2008. Sotilasyhteisön sosiaalipsykologiaa. In: Valtanen, M. (toim.), Harinen, O., Eränen, L., Jokitalo, J. & Muona V. Johtamisen sosiaalipsykologiaa – Käsitteitä ja käytäntöjä sotilasyhteisössä. Maanpuolustuskorkeakoulu, Johtamisen laitos, julkaisusarja 2, Nro 19/2008, Edita Prima Oy, Helsinki.

Halonen, P. 2002. Oppiminen muuttuvassa koulutuskulttuurissa. In: Toiskallio, J., Kalliomaa, M., Halonen, P. & Anttila, J. Sotilaspedagogiikkaa kouluttajille. Maanpuolustuskorkeakoulu, Ykkös-Offset Oy, Vaasa.

Halonen, P., Pulkka, A-T., Kärkkäinen, H. & Saarelainen. M. 2007. Kouluttajan opas. Pääesikunta/Koulutusosasto, Edita Prima oy, Helsinki.

Halonen, P. 2007. Puolustusvoimien koulutuskulttuurin rakentuminen. Koulutustaidon laitos, Julkaisusarja 2, N:o 18/2007. Akateeminen väitöskirja, Tampereen Yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta.

Harinen, O., 2011. Johdatus suomalaiseen sotilassosiologian tutkimukseen. joitakin piirteitä sotilassosiologian tutkimuskohteista, menetelmistä ja puolustusvoimissa tehdyistä tutkimuksista. Maanpuolustuskorkeakoulu, Käyttäytymistieteiden laitos, Julkaisusarja 1 Nro 4/2011. Juvenes Print Oy, Tampere.

Helkama, K., Myllyniemi, R. & Liebkind, K. 2001. Johdatus sosiaalipsykologiaan, 3.-4. painos, Oy Edita Ab, Helsinki.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2011. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Gaudeamus Helsinki University Press, Oy Yliopistokustannus, HYY-yhtymä, Tallinna Raamatutrükikoda.

Holmén, T. & Vilja, I. 2006, Tiede ja maailmantulkinta. Art House Oy, Dark Oy, Vantaa.

Juuti, P. 1992, Organisaatiokäyttäytyminen, Johtamisen ja organisaation toiminnan perusteet, 2. painos. Aavaranta-sarja n:o 18, Kustannusosakeyhtiö Otava, Keuruu.

Juuti, P. & Lindström, K., 1995, Postmoderni ajattelu ja organisaation syvällinen muutos. Työ ja ihminen - tutkimusraportti 4, JTO-tutkimuksia Sarja 9, Työterveyslaitos, Johtamistaidon opisto, Helsinki.

Kalliomaa, M. 2002. Sotilasorganisaation oppimisympäristöt. In: Toiskallio, J., Kalliomaa, M., Halonen, P. & Anttila, J. Sotilaspedagogiikkaa kouluttajille. Maanpuolustuskorkeakoulu, Ykkös-Offset Oy, Vaasa.

Kinnunen, T. 2012. Syväjohtamisen pelikenttä kulttuurien näkökulmasta. In: Sirén, T. (taitto) & Paananen, H. (taitto), useita kirjoittajia. Johtajan käsikirja. Pääesikunta/Henkilöstöosasto, Juvenes Print Oy, Tampere.

Kotilehto, J., 2001, Arvojen, osaamisen ja johtajuuden murros. Mitä tulevaisuus puolustusvoimien henkilöstöltä vaatii? Julkaisusarja 1, Tutkimuksia N:o 21, Maanpuolustuskorkeakoulu, Johtamisen laitos, Oy Edita Ab, Helsinki.

Koskinen, I., Alasuutari, P. & Peltonen, T. 2005. Laadulliset menetelmät kauppatieteissä. Osuuskunta Vastapaino, Gummerus kirjapaino Oy, Jyväskylä.

Laisi, T. 2001. Naiset johtajina ja johdettavina. In: Manninen, K. (toim.) & Lindgren, G. (toim.). Tulikoe. Ihmisten johtaminen sodan ja rauhan aikana, Suomen Reserviupseeriliitto, Gummerus Kirjapaino Oy, Jyväskylä.

Lähteenmäki, T. (päätoimittaja), useita kirjoittajia. 2015. Reserviupseerikurssin 245 – Kannel kurssikirja. Reserviupseerikoulun Oppilaskunnan Kannatusyhdistys ry. Painoyhtymä Oy, Porvoo.

Lönnqvist, A., Kujansivu, P., Antola, J. 2005. Aineettoman pääoman johtaminen, Aavaranta-sarja, Tammerpaino Oy, Tampere.

Mael, E. 2014. When One Plus One Remains One, Library Resources & Technical Services, Vol. 58 Iss. 4, p265-278.

Marr, B. 2008. Perspectives on Intellectual Capital, Elsevier Butterworth-Heinemann.

Monola, M-P. 2015, Reserviupseerikurssin johtajan haastattelu. Haastatteluaineisto on tutkijan hallussa.

Monola, M-P. & Hokkanen, H. 2015. Reserviupseerikoulu tänään. In: Lähteenmäki, T. (toim.) Reserviupseerikurssin 245 – Kannel kurssikirja. Reserviupseerikoulun Oppilaskunnan Kannatusyhdistys ry. Painoyhtymä Oy, Porvoo.

Nahavandi, A., & Malekzadeh, A. R. 1988. Acculturation in mergers and acquisitions. Academy of management review, Vol. 13 Iss.1, 79-90.

Nikander, P. 2005. Kenneth Gergen. Konstruktionistinen ja postmoderni sosiaalipsykologia. In: Hänninen, V. (toim.), Partanen, J. (toim) & Ylijoki, O-H. (toim.). Sosiaalipsykologian suunnannäyttäjiä. 2.painos. Osuuskunta Vastapaino, Gummerus kirjapaino Oy. Tampere.

Metsämuuronen, J. 2007. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä, 2. laitos, 4. painos, International Methelp Ky, Gummerus Kirjapaino Oy, Vaajakoski.

Michlitsch, J. 2000. High-performing, loyal employees: the real way to implement strategy. Strategy & Leadership, Vol. 28, Iss 6, 28-33.

Nissinen, V. & Seppälä, T. 2000. Johtajakoulutus murroksessa. Johtamiskäyttäytyminen johtamisen tutkimuksen ja johtajakoulutuksen ydinkäsitteenä. Julkaisusarja 1. Tutkimuksia N:o 17. Maanpuolustuskorkeakoulu. Johtamisen laitos. Oy Edita Ab, Helsinki.

Nissinen, V. 2001. Syväjohtaminen. Nykyaikaisen sotilasjohtamisen malli. In: Manninen, K. (toim.), Lindgren, G. (toim.). Tulikoe. Ihmisten johtaminen sodan ja rauhan aikana, Suomen Reserviupseeriliitto, Gummerus Kirjapaino Oy, Jyväskylä.

Nissinen, V. 2004. Syväjohtaminen. Talentum Media Oy, Karisto Oy, Hämeenlinna.

Oh, J-H., Peters, L. & Johnston, W. 2014. Who's acquiring whom? — Experimental evidence of firm size effect on B2B mergers and marketing/sales tasks. Industrial Marketing Management, Vol. 43, 1035–1044.

Ozler H., Yilmaz, A. & Ozler, D. 2008. Psychological ownership: an empirical study on its antecedents and impacts upon organizational behaviors. Problems and Perspectives in Management, Vol. 6, Iss. 3.

Pukaralammi, P. 2012. Syväjohtamisen mallin ulottuvuudet. In: Sirén, T. (taitto) & Paananen, H. (taitto), useita kirjoittajia. Johtajan käsikirja. Pääesikunta/Henkilöstöosasto, Juvenes Print Oy, Tampere.

Repo, T. 2001. Varusmieskoulutuksen palautekulttuuri murroksessa. Maanpuolustuskorkeakoulu, Koulutustaidon laitos, Julkaisusarja 2, Nro 10.

Saaristo, K. & Jokinen, K. 2005. Sosiologia. 1.-2. painos, Werner Söderström Osakeyhtiö, Helsinki.

Schein, E. 2001. Yrityskulttuuri – selviytymisopas. Tietoa ja luuloja kulttuurimuutoksesta. Suomen Laatukeskus Koulutuspalvelut Oy, Tammer-Paino, Tampere.

Schein, E. 2004. Organizational Culture and Leadership, 3.rd edition, Jossey-Bass, A Wiley Imprint.

Schein, E. 2009. Organizational Culture Survival Guide. New and Reviser Edition. Jossey-Bass, A Wiley Imprint.

Scraeder, M., & Self, D. R. 2003. Enhancing the success of mergers and acquisitions: an organizational culture perspective. Management Decision Vol. 41, Iss. 5, 511-522.

Toiskallio, J. Kohti kouluttajuutta. 2002. In: Toiskallio, J., Kalliomaa, M., Halonen, P. & Anttila, J. Sotilaspedagogiikkaa kouluttajille. Maanpuolustuskorkeakoulu, Ykkös-Offset Oy, Vaasa.

Toiskallio, J., Koski, J.T., Vartiainen, M. & Lehtonen. K. 1996. Tietoyhteiskunnan koulutuskulttuuri. Sotilaspedagogisen tutkimusohjelman suuntaviivoja. Maanpuolustuskorkeakoulu, Koulutustaidon laitos. Julkaisusarja 2, Nro 3. Oy Edita Ab, Helsinki.

Toiskallio, J., Royl, W., Heinonen, R.E. & Halonen, P. 2002. Cultures, values and Future Soldiers. Maanpuolustuskorkeakoulu, Kaolutustaidon laitos, Julkaisusarja 2, Nro 11/2002. Helsinki.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Kustannusosakeyhtiö Tammi, Hansaprint Oy, Vantaa.

Vaara, E., 2003. Post-acquisition Integration as Sensemaking: Glimpses of Ambiguity, Confusion, Hypocrisy, and Politicization. Journal of Management Studies, 40(4), 859-894.

Valtanen, M. 2008. Sosiaalipsykologian asema johtamisen tutkimuksessa ja opetuksessa - yksilö, ryhmä vai joukko?. In: Valtanen, M. (toim.), Harinen, O., Eränen, L., Jokitalo, J. & Muona V. Johtamisen sosiaalipsykologiaa – Käsitteitä ja käytäntöjä sotilasyhteisössä. Maanpuolustuskorkeakoulu, Johtamisen laitos, julkaisusarja 2, Nro 19/2008, Edita Prima Oy, Helsinki.

Varjonen, P. 2000. Sotilasorganisaation kulttuuri. Puolustusvoimien henkilöstön arvostusten ja johtamiseen liittyvien toimintatapojen kriittinen tarkastelu. Diplomityö, Yleisesikuntaupseerikurssi. Maanpuolustuskorkeakoulu, Johtamisen laitos, Julkaisusarja 1, tutkimuksia No: 15, Oy Edita Ab.

Välimaa, J., Ylijoki O-H, (toim.), 2008. Cultural Perspectives on Higher Education, Springer.

Weber, Y., & Tarba, S. Y. 2012. Mergers and acquisitions process: The use of corporate culture analysis. Cross Cultural Management: An International Journal, Vol. 19, Iss. 3, 288-303.

Yaganeh, H. & Su, Z. 2006. Conceptual Foundations of Cultural Management Research. International Journal of Cross Cultural Management, Vol. 6, Iss. 3, 361–376.

LIITE 1. HAASTATTELUKUTSU

Morjens!

Varmistaisin haastattelun ajankohdan tämän viikon [viikonpäivä] klo [kellonaika]. Onko aika vielä ok? Paikkana paras lienee EVK:n jokin huone.

Tässä hieman teemoja, joista haluaisin kanssasi keskustella:
- upseerioppilaat johtamisen opiskelijoina
- hyvät koulutuskäytännöt
- sinulle tärkeät asiat kouluttamisessa ja kasvattamisessa
- näkemyksesi EVK:n eri linjoista koulutuskulttuureina
- linjamuutosten vaikutukset koulutukseen
- muutoksen haasteet ja "kipupisteet"

Huomioitavaa on, että olen kiinnostunut juuri SINUN mielipiteistäsi ja näkemyksistäsi. En siis kaipaa oppikirjamaisia vastauksia, enkä ole testaamassa osaamista. Enemmän minua kiinnostaa todellisuus ja henkilöstön "fiilikset". Tavoitteena on laajakin keskustelu ja tarinointi.

Tutkimuksen eettisyys on myös tärkeää. Voit siis puhua luottamuksellisesti haastattelussa. Haastattelun pätkiä tulen todennäköisesti esittämään tutkimusraportissani, mutta nimettöminä ja siten, että haastateltavaa henkilöä ei tunnisteta (puhetavat neutraloituna jne.). Täysin arkaluonteiset asiat tulen jättämään pyynnöstäsi pois. Tutkimus on muuten julkinen ja raportti tulee säilymään yliopistojen yhteisessä opinnäyterekisterissä.

Vastaan kysymyksiin mielelläni jos sellaisia sinulla on.
t. Jouni Purhonen

LIITE 2. HAASTATTELURUNKO

1. Miten näet upseerioppilaan johtamisen opiskelijana: valmiudet, kyvyt, olemus?
    - Miten haluat suhtautua oppilaisiin johtamisen opiskelijoina?
    - onko muita tapoja suhtautua, mikä on oikein, mikä on väärin?
    - Voisitko antaa esimerkkejä hyvistä ja huonoista oppilaiden suorituksista?
2. Mikä sinulle on tärkeää johtajien koulutuksessa? (Haastateltavia pyydettiin käyttämään apunaan koulutusympäristöjakoa (LIITE 3) mahdollisten eroavaisuuksien löytämiseksi)
3. Mikä on oppilaittesi kouluttamisessa ”pyhää” ja luovuttamatonta? Missä et halua tehdä kompromisseja?
    - Mitä ilman et halua toimia kouluttajana?
    - toteutuvatko sinulle tärkeät asiat tällä hetkellä yksikössäsi?
4. miten näet oman linjasi kouluttajat? Mikä heille on tärkeää koulutuksessa?
5. Miten näet muiden linjojen kouluttajat? Mikä heille on tärkeää?
    - Mikä on yksikön johdolle tärkeää?
    - Oletko joutunut törmäyskurssille tähän asiaan liittyen muutoksen aikana?
6. mitkä asiat haluat pitää itsesi päätösvallassa?
    - Mihin et halua muiden puuttuvan?
7. onko uusien kouluttajien / sinun annettu toimia vapaasti?
8. ovatko muiden linjojen kouluttajat tai johto tuoneet hyviä koulutuksellisia näkökohtia esille, joita haluaisit käyttää ja ottaa mukaan omaan koulutukseesi?
    - onko ihmisillä ollut halu tässä uudessa tilanteessa sopeutua yhteen?
9. mikä on ollut vaikeinta yhdistymisessä?

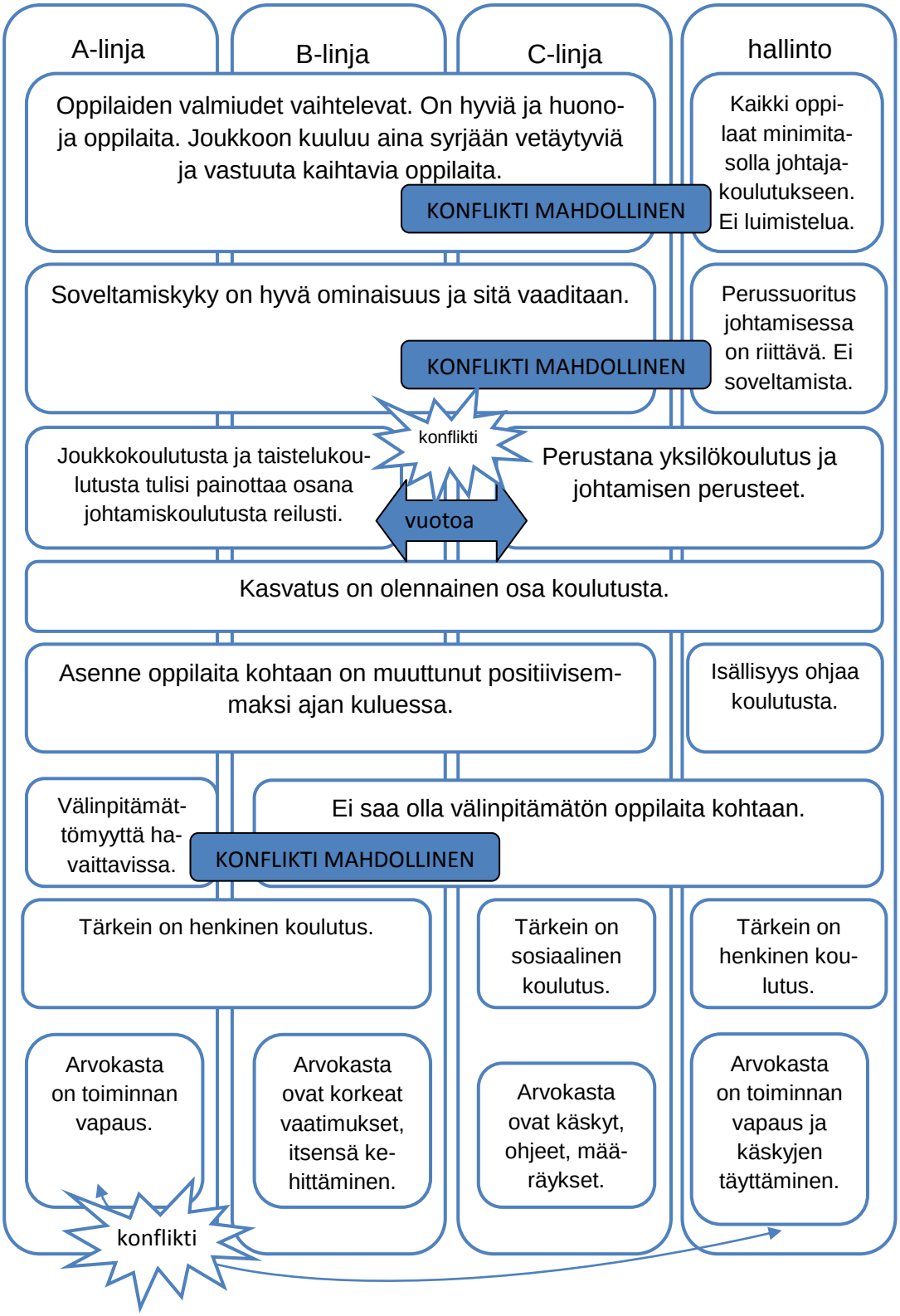
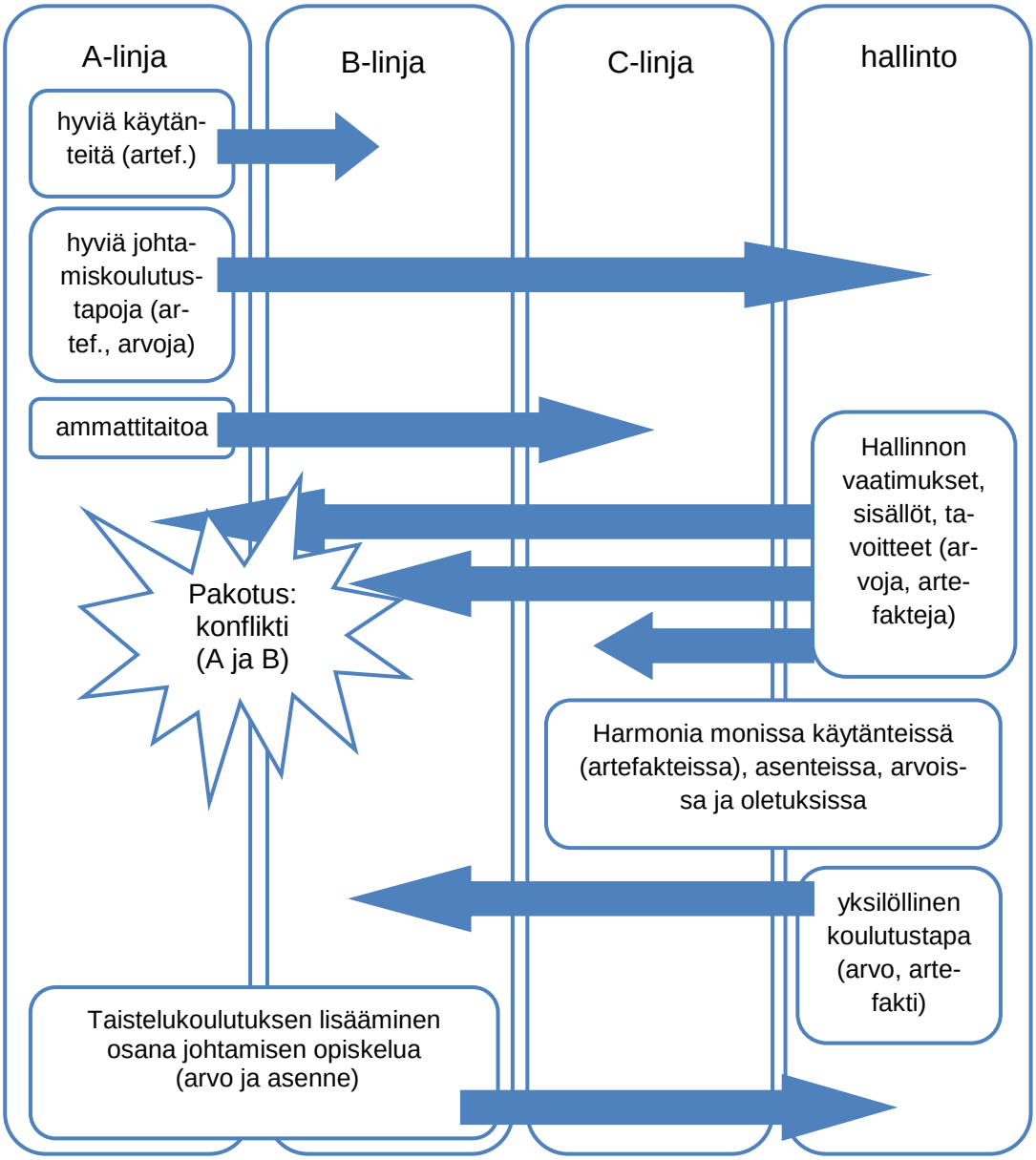
LIITE 3. KOULUTUSYMPÄRISTÖANALYYSI

Koul.	Fyysinen koulutusympäristö ja suoristuskyky	Henkinen koulutusympäristö ja ilmapiiri	Eettinen koulutusympäristö ja oikeat valinnat	Sosiaalinen koulutusympäristö ja joukon henki	Muita ilmenneitä asioita koulutusympäristöihin liittyen
1	Ei mainintaa.	Ei mainintaa.	Eettisyyden käsittely jää vähälle osana koulutusta. On vain taustalla, vaikka harjoitellaan ”vakavia” asioita.	**Sosiaalisen toimintakyvyn muuttamiseen pyritään: vuorovaikutus, käyttäytyminen. Pyritään ”silmien avautumiseen” tällä alueella, kasvatus.**	Ei mainintaa.
2	Fyysinen jaksaminen edesauttaa muita ulottuvuuksia.	**Henki, ilmapiiri, psyykkinen jaksaminen, nämä heijastuvat eettiseen ympäristöön ja sosiaaliseen toimintaan.**	Henkinen ilmapiiri vaikuttaa eettisiin valintoihin. Hyvä henki luo moraalia ja oikeita valintoja.	Henkinen ilmapiiri vaikuttaa sosiaaliseen toimintakykyyn luoden hyvää kommunikointia.	Kaikki liittyvät kaikkiin. Jalkaväkiyksikössä painopiste voi olla fyysisessä ympäristössä.
3	Fyysistä puolta voi aina kehittää myöhemmin, mutta kun henkinen puoli on kunnossa, niin käytännön tekeminen parantuu.	**Painotus täällä koulutuksessa. Panostetaan oppimisen haluun ja motivaatioon kehittyä. Jos tämä kunnossa, muu on helppoa.**	Vaihtelevat ihmisillä, ovat ”valmiiksi annetut”.	Vaihtelevat ihmisillä, ovat ”valmiiksi annetut”. Sosiaalinen puoli paranee kun henkinen puoli on kunnossa: uskaltaa olla sosiaalinen	**Tasapuolisuus kaikkia kohtaan on tärkeää.** Jalkaväkiyksikössä painottuu kova fyysinen tekeminen ja joukon koulutus, EVK:ssa taas yksilölähtöisyys.
4	**Kouluttajalla voi painopiste olla täällä: käskytys, tehtävänannot, toiminta kentällä, johtamisprosessin opettaminen**	**Henki ja asenne ovat avaintekijöitä johtajien koulutuksessa. Tahtotekijät tulee saada oppilaille kuntoon.**	Moraali ja eettiset valinnat ovat johtajalle tärkeitä, kenties kurssin kasvatuksellinen osuus.	Joukkueen johtajalla voi osa toiminnasta olla täällä alueella.	Kasvatus, eettisyys, oikeudenmukaisuus, tasapuolisuus ovat tärkeitä. **Päämäärät ja tavoitteet koulutuksessa tulee olla selvät, muuten ei voi tehdä mitään.**
5	Hyvä fyysinen suorituskyky kantaa muita ja erityisesti henkistä suorituskykyä. RU-kurssi on niin lyhyt (14 viikkoa), että fyysisyyttä ei ehdi parantaa.	**Henki ja ilmapiiri tärkein asia koulutuksessa, mahdollistaa muiden asioiden onnistumisen.**	Ei mainintaa.	Sosiaaliseen toimintakykyyn vaikuttaminen on vaikeaa RU-kurssin:n aikana. Keinoina vain ryhmäjaot ja muut henkilöstövalinnat ja – järjestelyt.	Mikä on tärkeintä? Vaikeaa laittaa järjestykseen, koska on osiensa summa.
6	Tekemisen määrä ei ole tärkeää vaan laatu.	**Kun joukolla on hyvä henki, tapahtuu oppimista. Ilmapiiri on otollinen, oppilaat tukevat toinen toisiaan eivätkä kilpaile.**	Ei mainintaa	Ei mainintaa	Kaikki ovat tärkeitä, mutta jos yksi pitää valita, niin se on henkinen koulutusympäristö.
Tummennetulla painettu on kouluttajan mielestä tärkein ympäristö					

LIITE 4. KOULUTTAJIEN TÄRKEIMMÄT ARVOT

Koul.	Käskyt, ohjeet, määräykset	Käskyjen täyttäminen	Vaatimustason tulee olla korkea	Itsensä kehittäminen	Toiminnan vapaus – ”tehtävätaktiikka”	Itsensä toteuttaminen	”Joukkueen johtamisen perusteet” tärkeimpänä tavoitteena
1	X						X
2		X					X
3			X	X			(X)
4					X		X
5					X	X	X
6					X		

LIITE 5. KOULUTUSLINJOJEN JA HALLINNON KULTTUURIEROT JA KONFLIKTIMAHDOLLISUUDET



LIITE 6. KOULUTUSLINJOJEN JA HALLINNON VÄLINEN KULTTUURIVUOTO JA KONFLIKTIT