



Vaasan yliopisto  
UNIVERSITY OF VAASA

**OSUVA** Open  
Science

This is a self-archived – parallel published version of this article in the publication archive of the University of Vaasa. It might differ from the original.

## Miten selvittää uusien työntekijöiden osaamista? Tarkastelussa kysymys-vastaus-toiminta luentomuotoisessa perehdytyksessä

**Author(s):** Mikkola, Piia

**Title:** Miten selvittää uusien työntekijöiden osaamista? Tarkastelussa kysymys-vastaus-toiminta luentomuotoisessa perehdytyksessä

**Year:** 2019

**Version:** Accepted manuscript

**Copyright** ©2019 Työelämän tutkimusyhdistys ry.

### **Please cite the original version:**

Mikkola, P., (2019). Miten selvittää uusien työntekijöiden osaamista? Tarkastelussa kysymys-vastaus-toiminta luentomuotoisessa perehdytyksessä. *Työelämän tutkimus* 17(1), 4–23.

<https://journal.fi/tyoelamantutkimus/article/view/87105/46029>

Miten selvittää uusien työntekijöiden osaamista? Tarkastelussa kysymys-vastaus-toiminta luentomuotoisessa perehdytyksessä

Abstrakti: Työhön liittyvän tiedon omaksuminen on keskeinen päämäärä uusien työntekijöiden perehdytyksessä. Tässä artikkelissa tehdään näkyväksi sitä vuorovaikutuksellista toimintaa, jonka avulla luentomuotoisessa perehdytyksessä selvitetään uusien työntekijöiden osaamista ja tietotasoa. Tarkastelun kohteena ovat perehdyttäjien esittämät, yleisön tietämystä selvittävät kysymykset, kuten *pääsikä kaikki tekemään henkilötunnusta*, sekä tällaisiin kysymyksiin annetut vastaukset. Tutkimusaineisto muodostuu videokuvatuista perehdytysluennoista. Artikkelissa osoitetaan, että perehdytysluennoilla esitetään kahdenlaisia tietämystä selvittäviä kysymyksiä. Kysymykset eroavat toisistaan muotoilun, sijoittumisen sekä osittain kysymyksiin esitettyjen vastausten perusteella. Ensimmäisen kategorian kysymykset käsittelevät ennen perehdytystä hankittua tietoa. Ne toimivat tyypillisesti uuden keskustelunaiheen aloituksena ja niillä hankitaan taustatietoa ryhmäläisten osaamisesta ennen asian syvällisempää käsittelyä. Toisen kategorian kysymykset liittyvät perehdytysprosessin aikana hankittuun tietoon, ja ne kytkeytyvät useimmiten käynnissä olevaan keskustelunaiheeseen. Näillä kysymyksillä kontrolloidaan perehdytysohjelman etenemistä ja perehdytettävien osaamista. Tutkimuksessa näytetään, että kaikenlaiseen tiedon puutteeseen ei suhtauduta perehdytysluennoilla ongelmallisena. Perehdyttäjien kysymykset ilmentävät sitä, että uusien työntekijöiden oletetaan hallitsevan erityisesti sellainen tieto, joka kytkeytyy meneillään olevaan perehdytysohjelmaan. Tutkimuksen teoreettisena viitekehyksenä toimii keskusteluanalyysi.

Englanninkielinen abstrakti: A central goal in new employee orientation is that the newcomers would acquire work-related knowledge. In this article, I analyse how knowledge and skills of the new employees are investigated during interaction in orientation lectures. I focus on the knowledge-probing questions presented by the lecturers and the answers by the new employees. The data consist of video-recordings of the lectures. The analysis visualises that the lecturers present two kinds of knowledge-probing questions in orientation lectures. First category of questions deal with the knowledge the employees could have acquired before the orientation program. These questions are formulated so that all the participants are not expected to possess the knowledge or skills the question deals with. The second category of questions deal with the knowledge the participants could have acquired during the orientation program solely. These questions are formulated so that the expected answer is to indicate knowledge. The methodology of the study is conversation analysis.

## 1. Johdanto<sup>i</sup>

Uusien työntekijöiden perehdyttäminen on vuorovaikutusta, jossa tieto ja osaaminen ovat tärkeässä asemassa. Yksi perehdytyksen keskeinen tavoite onkin se, että perehdytettävät omaksuisivat perehdytysohjelman aikana uudessa työssä tarvitsemiaan tietoja ja taitoja (ks. Klein & Weaver 2000, 48; Stephens & Dailey 2012, 406).<sup>ii</sup> Tästä näkökulmasta perehdytystä voidaan luonnehtia tieto-orientoituneeksi vuorovaikutustilanteeksi; perehdytykseen liittyy pedagogisia päämääriä samalla tavoin kuin luokkahuonevuorovaikutukseen (Margutti 2006), työharjoitteluun (Hindmarsh et al. 2011) tai ammatilliseen koulutukseen (Lindwall & Lymer 2011). Sen lisäksi että uusien työntekijöiden perehdytyksessä välitetään ja omaksutaan työhön liittyvää tietoa, perehdytyksessä on myös tärkeä selvittää, mitä perehdytettävät jo tietävät ja osaavat. Tällainen informaatio luo pohjan sille, miten perehdytystä voidaan jatkossa suunnitella ja toteuttaa (vrt. Artemeva & Fox 2010).

Perehdytysohjelmat voivat käsittää sekä ryhmille suunnattua luennointia että yksilöllistä työn ohessa harjoittelua (Stephens & Dailey 2012, 405). Tässä tutkimuksessa tarkastellaan keskusteluanalyysin teoreettisessa viitekehyksessä (ks. esim. Hutchby & Wooffitt 2002; Schegloff 2007; Sidnell 2013) sitä, miten perehdytettävien tietämystä selvitetään ja seurataan perehdytysluennoilla. Luennot ovat suomalaisesta asiantuntijaorganisaatiosta, ja ne on videotallennettu tutkimusta varten. Tarkkaan ottaen tutkimuksessa analysoidaan perehdyttäjien luennoilla esittämiä kysymyksiä. Nämä kysymykset käsittelevät sitä, onko perehdytettävillä jo tietoa tai kokemusta jostakin työhön liittyvästä asiasta, kuten järjestelmästä, ohjelmasta tai toimintatavasta. Tällaisia kysymyksiä ovat esimerkiksi *onks teille sitte (.) kerrottu siitä että m: mitä kannattaa ja m- mitä pitäis seurata intrassa niitä (0.2) sivustoja sekä oottekste yhtään kukaan perehtyny kirjanpitoon °koskaan°*. (Keskusteluanalyttisesti litteroidut esimerkit ovat tutkimusaineistosta.) Nimitän tällaisia kysymyksiä *tietämystä selvittäviksi kysymyksiksi*. Artemeva ja Fox (2010) ovat viitanneet samankaltaisiin kysymyksiin nimityksellä 'questions that probe knowledge' ja Tsai (2017) nimityksellä 'knowledge-checking questions'. Tarkasteltavina ovat myös perehdytettävien esittämät vastaukset.

Tutkimuksen tavoitteena on analysoida tietämystä selvittävien kysymysten ja niihin tuotettujen vastausten tehtäviä: millä tavoin ja millaisissa tilanteissa kysymyksiä esitetään sekä miten niihin reagoidaan. Yleisemmällä tasolla tutkimus antaa tietoa siitä, miten uusien työntekijöiden tietämistä ja osaamista käsitellään luentomuotoisessa perehdytyksessä. Tutkimuksessa näytetään, että luennoitsijat kysyvät perehdytysluennoilla kahdenlaisia tietämystä selvittäviä kysymyksiä. Näillä kysymyksillä on toisistaan poikkeavat tehtävät, niihin sisältyy erilaisia taustaodotuksia

perehdytettävien osaamisesta, ja kysymyksiin myös vastataan osittain erilaisin tavoin. Toiset kysymyksistä koskevat tietoa, jonka perehdytettävät olisivat voineet hankkia jo ennen perehdytysohjelman käynnistymistä, esimerkiksi aikaisemmissa työpaikoissaan. Toinen kysymysten kategoria muodostuu kysymyksistä, jotka käsittelevät perehdytysohjelman aikana hankittua tietoa.

Perehdytettävien tietämystä selvittävien kysymys-vastaus-parien analysointi on tärkeä näkökulma perehdytystutkimukseen, sillä jo useissa aikaisemmissa tutkimuksissa on osoitettu, että tiedon välittäminen ja omaksuminen ovat perehdytyksen keskeisiä päämääriä (ks. Griffin, Colella & Goparaju 2000; Klein & Weaver 2000; Stephens ja Dailey 2012; Van Maanen & Schein 1979; Waung 1995). Aikaisemman perehdytystutkimuksen perusteella voidaan tunnistaa kaksi tutkimuksellista aukkoa, joihin tutkimukseni kohdistuu. Muutamissa aikaisemmissa tutkimuksissa on selvitetty perehdytysvaiheessa käytettäviä tiedon hankkimisen ja välittämisen strategioita (ks. esim. Ostroff & Kozlowski 1992; Rollag, Parise & Cross 2005).<sup>iii</sup> Se, miten uusien työntekijöiden tietotasoa ja osaamista konkreettisesti seurataan ja selvitetään, on sen sijaan rajautunut aikaisemman tutkimuksen ulkopuolelle. Tätä on pidettävä puutteena, sillä uusien työntekijöiden osaamisen selvittäminen on tärkeä osa perehdytysvaiheen pedagogista toimintaa.

Toinen tutkimuksellinen aukko liittyy menetelmälliseen lähestymistapaan. Tiedon välittämistä tai tietämyksen selvittämistä ei ole analysoitu osallistujien vuorovaikutuksen näkökulmasta. Mikroanalyttinen aineiston tarkastelutapa ja videoaineiston käyttö antavat uudenlaista, yksityiskohtaista tietoa perehdytyksen ydintoiminnoista – esimerkiksi siitä, millaista hienovaraista neuvottelua kysymysten ja vastausten avulla käydään sekä siitä, millaisia haasteita yleisön tietämystä selvittävien kysymysten esittämiseen liittyy luentomuotoisessa perehdytyksessä. Keskusteluanalyysin näkökulmasta tutkimukseni lisää ymmärrystä siitä, miten tietämystä selvittäviä kysymys-vastaus-jaksoja muotoillaan eri tavoin erilaisiin tarpeisiin työelämän pedagogisessa vuorovaikutustilanteessa.

## 2. Tarkastelun kohteena perehdyttäminen vuorovaikutuksena

Uusien työntekijöiden perehdyttämisen tutkimuksella on pitkä historia organisaatio- ja johtamistutkimuksen alueella (ks. esim. Griffin, Colella & Goparaju 2000; Stephens & Dailey 2012; Van Maanen & Schein 1979; Wallace 2009). Perehdytystutkimusta on tehty myös psykologian alalla, oppimisen ja työhön sopeutumisen (engl. 'socialization') näkökulmasta (ks. Klein & Weaver 2000; Ostroff & Kozlowski 1992; Waung 1995). Aikaisemmat kysely- ja haastattelututkimukset ovat osoittaneet perehdyttämisen olevan sekä tärkeä että kriittinen vaihe niin perehdytettävän

työntekijän kuin työnantajaorganisaation näkökulmasta. Onnistuneen perehdytyksen on todettu liittyvän työtyytyväisyyteen, työmotivaatioon, työssä suoriutumiseen ja jopa siihen, miten vahvasti työntekijä sitoutuu uuteen työnantajaorganisaatioonsa (ks. Griffin, Colella & Goparaju 2000, 463, 470; Klein & Weaver 2000, 60; Wallace 2009, 169, 171; Waung 1995, 645–648). Vaikka aikaisemmat tutkimukset ovat nostaneet esille kiinnostavia ja tärkeitä näkökulmia perehdytykseen, ne ovat tähdänneet pääosin perehdytysprosessin kehittämiseen. Tässä tutkimuksessa analysoidaan osallistujien vuorovaikutusta ja saadaan siten yksityiskohtaista tietoa siitä, miten luentomuotoista perehdytystä käytännössä toteutetaan.

Vaikka perehdyttämistä on tutkittu monipuolisesti organisaatiotutkimuksen alueella, työelämän vuorovaikutustilanteet ovat pitkään rajautuneet keskustelunanalyttisen vuorovaikutuksen tutkimuksen ulkopuolelle. Keskustelunanalyttikot ovat vasta 2000-luvulla ryhtyneet järjestelmällisemmin tarkastelemaan organisaatiokonteksteja (keskustelunanalyttisen menetelmän soveltamisesta työelämän tutkimukseen ks. Asmuss & Svennevig 2009; Llewellyn 2008). Keskustelunanalyttisesti painottunutta tutkimusta on viime vuosina tehty esimerkiksi neuvotteluista (Asmuss & Svennevig 2009), kehityskeskusteluista (Nyroos & Sandlund 2014) sekä työhaastatteluista (Glenn & LeBaron 2011). Luentomuotoista perehdytystä ei kuitenkaan ole toistaiseksi juuri tarkasteltu keskustelunanalyysin viitekehyksessä (ks. kuitenkin Melander & Sahlström 2009). Tutkimukselle, jossa lähestytään perehdytystä osallistujien välisenä vuorovaikutuksena, on näin ollen tarvetta.

Tutkimukselleni on mahdollista löytää vertailukohtia sellaisista vuorovaikutuksen tutkimuksista, joissa käsitellään työssäoppimista ja työharjoittelua (ks. esim. Koskela & Palukka 2011; Koskela & Arminen 2012). Tällaiset tutkimukset ovat luonteva vertailukohta, sillä perehdytysohjelmiin sisältyy tyypillisesti sekä harjoittelua että luentoja. Harjoittelutilanteet ja perehdytysluennot muistuttavat toisiaan myös institutionaalisten tavoitteidensa näkökulmasta: molemmissa vuorovaikutustilanteissa on olennaista välittää ja omaksua uutta työhön liittyvää tietoa. Työharjoittelutilanteiden lisäksi luentomuotoinen perehdytys voidaan rinnastaa muihin oppimistilanteisiin, kuten opettajajohtoiseen luokkahuonevuorovaikutukseen (Margutti 2006; Tainio 2007) sekä ammatilliseen koulutukseen (Lindwall & Lymer 2011). Kaikissa pedagogisia päämääriä sisältävissä tilanteissa esitetään tyypillisesti toisinaan kysymyksiä, joilla seurataan ja selvitetään opiskelijoiden tai koulutettavien tiedon hallintaa. Seuraavassa luvussa kuvaan tällaisten kysymysten tehtäviä yksityiskohtaisesti, aikaisemman tutkimuksen valossa.

### 3. Tietoa käsittelevät kysymykset ja vastaukset ammatillisissa vuorovaikutustilanteissa

Kysymyksen ja vastauksen muodostamat jaksot ovat olleet keskeinen tutkimuskohde keskusteluanalyysin alkuvuosista lähtien. Kysymysten ja vastausten tehtäviä on analysoitu sekä arkikeskusteluissa (Raevaara 1993) että ammatillisissa vuorovaikutustilanteissa. Insitutionaalisia tilanteita, joissa kysymys-vastaus-pareja on analysoitu, ovat esimerkiksi lääkäri-potilas-vuorovaikutus (Korpela 2007), luokkahuonevuorovaikutus (Margutti 2006), työhaastattelu (Glenn & LeBaron 2011), kyselytutkimus (Houtkoop-Steenstra 2000), poliittinen uutishaastattelu (Berg 2003) kehityskeskustelu (Nyroos & Sandlund 2014) sekä erilaiset koulutus- ja työharjoittelutilanteet (Koskela & Palukka 2011; Koskela & Arminen 2012; Lindwall & Lymer 2014).

Tässä tutkimuksessa huomion kohteena ovat kysymykset, joilla perehdyttäjät hankkivat tietoa, jota heillä itsellään ei kysymyshetkellä ole: he selvittävät, mitä työhön liittyvää tietoa perehdytettävät jo hallitsevat. Tällaisia kysymyksiä voidaan nimittää *aidoiksi kysymyksiksi* erotuksena niin kutsutuista *testikysymyksistä*, joilla on pedagoginen tarkoitus. Testikysymykset eivät tosiasiaassa pyydä tietoa, vaan selvittävät vastapuolen osaamista: *koska [lentokone] saa jatkaa [lähestymistä], vaikuttaako johonkin (.) lähtevään liikenteeseen* (kouluttajan esittämät testikysymykset ovat lennonjohtokoulutusta koskevasta tutkimuksesta – Koskela & Arminen 2012, 24, 30). Esittelen seuraavaksi tutkimuksia, joissa on tarkasteltu sellaisia aitoja kysymyksiä, jotka vertautuvat tutkimusaineiston kysymyksiin.

Luokkahuonevuorovaikutusta tutkinut Margutti (2006, 331, 332) on todennut, että opettamiseen liittyy vaiheita, joissa opiskelijoiden osaamista selvitetään kysymyksiin. Tällaisten kysymysten avulla opettaja voi kytkeä uuden tiedon opiskelijoiden jo hallitsemaan tietoon. Yleisön tietämystä selvittävillä kysymyksillä voidaan myös kontrolloida oppimista, kun kysymyksiä esitetään opiskelijoille tehtävän suorittamisen jälkeen esimerkiksi ammatillisessa koulutuksessa tai museon oppimisympäristössä (ks. Lindwall & Lymer 2011, 468, 469; Hemmings et al. 2000). Esimerkkejä tällaisista kysymyksistä ovat *did you understand why* sekä *you gained understanding from it as well*. (Kysymykset on lainattu edellä mainittujen tutkimusten aineistoista.) Myös perehdytysaineistossa perehdyttäjien esittämät, tietämystä selvittävät kysymykset paljastavat usein jotakin perehdytysohjelman tavoitteista: siitä, mitä uusien työntekijöiden odotetaan tietävän, osaavan tai vähintäänkin opettelevan. Tsai (2017) on tunnistanut yleisön tietämystä selvittäville kysymyksille vielä yhden tarkoituksen. Kysymyksillä, kuten *have you heard of diabetes*, osoitetaan vastakeskustelijalle tämän tiedolliset tarpeet. Kysymykset toimivat terveysneuvojen työvälineinä heidän valmistautuessaan kertomaan potilaalle sairaudesta ja sen ehkäisemisestä. Kysymykset ja niihin annetut vastaukset rakentavat toisin sanoen maaperää uuden tiedon välittämiselle.

Yleisön tietämystä selvittäviä kysymyksiä käytetään siis etenkin pedagogissa vuorovaikutustilanteissa. Tällaisilla kysymyksillä on kuitenkin paikkansa myös työelämävuorovaikutuksessa. Nissi ja Lehtinen (2016) ovat havainneet, että yleisön tietämystä selvittäviä kysymyksiä esitetään PowerPoint-esitelmien yhteydessä, kun informaatiota vaihdetaan asiantuntijoiden kesken. Esitelmäitsijä saattaa tiedustella yleisönsä osaamista ennen kun hän etenee varsinaisen esitelmänsä pariin: *kuinkas moni teistä nyt sitten (0.3) tuntee kokonaisarkkitehtuurin perusteet.* = *↑käsi ylös.* Yleisöltä saadun tiedon perusteella esitelmän sisältöä on mahdollista suunnata uudella tavalla.

Edellä esiteltyt kysymysesimerkit havainnollistavat ensinnäkin sitä, että tietämystä selvittävät kysymykset voivat olla muotoilultaan erilaisia. Tämän tutkimuksen kannalta niitä yhdistää kuitenkin toiminta, johon ne kytkeytyvät. Kaikki tietämystä selvittävät kysymykset tarkastelevat tavalla tai toisella yleisön osaamista. Toiseksi kysymysesimerkit osoittavat, että tietämystä selvittäville kysymyksillä on toisistaan poikkeavia tarkoituksia ammatillisissa vuorovaikutustilanteissa. Tutkimukseni tarkentaa käsitystä tietämystä selvittävien kysymysten roolista työelämän vuorovaikutustilanteissa, joihin kytkeytyy oppimista koskevia päämääriä. Osoitan että luentomuotoisessa perehdytyksessä esitetään kahdenlaisia yleisön tietämystä selvittäviä kysymyksiä. Näille kysymystyypeille voidaan tunnistaa erilaiset tarkoitukset kysymysten muotoilun, sijoittumisen sekä kysymyksiin annettujen vastausten perusteella.

#### 4. Taustateoria, menetelmä ja tutkimusaineisto

##### 4.1. Taustateorian kuvaus

Tutkimuksessa perehdytystä tarkastellaan keskusteluanalyysin teoreettisessa viitekehyksessä, sen menetelmää hyödyntäen. Keskusteluanalyysisessä tutkimuksessa analysoidaan ihmisten välistä sosiaalista vuorovaikutusta (keskusteluanalyysin lähtökohdista ks. esim. Heritage 1992, 241–245; Hutchby & Wooffitt 2002, 13–17; Sidnell 2013). Tarkkaan ottaen vuorovaikutusta tarkastellaan siitä näkökulmasta, miten puhujien esittämät vuorot liittyvät toisiinsa (ten Have 2010, 9). Keskusteluanalyysissa vuorovaikutustilanteen – esimerkiksi perehdytysluennon – nähdään muodostuvan toisiaan seuraavista *toimintajaksoista*, jotka rakentuvat keskustelijoiden vuoroista (ks. Schegloff 2007; myös Hutchby & Wooffitt 2002; Sidnell 2013, 78). Tällainen toimintajakso on esimerkiksi tässä tutkimuksessa analysoimani kysymys- ja vastausvuoron muodostama pari, niin kutsuttu *vieruspari* (ks. Sacks, Schegloff & Jefferson 1974, 716).

Keskustelunanalyysin lisäksi hyödynnän tutkimuksessa *vuorovaikutuslingvistä* lähestymistapaa, joka on kehitetty keskustelunanalyysin pohjalta (ks. Selting & Couper-Kuhlen 2001).

Keskustelunanalyysi ja vuorovaikutuslingvistiikka jakavat lähtökohdan tarkastella aitoja vuorovaikutustilanteita mikroanalyttisesti. Vuorovaikutuslingvistiikassa keskitytään kuitenkin vuorovaikutuksen analysoinnin ohella tarkastelemaan kielen rakenteita. (Couper-Kuhlen & Selting 2001.) Tutkittavia kielen ilmiöitä ovat esimerkiksi sanaluokkien, kuten partikkelien ja pronomien, käyttö sekä lauserakenteet. Tässä tutkimuksessa hyödynnän vuorovaikutuslingvistiikkaa tarkastellessani perehdyttäjien esittämien kysymysvuorojen muotoilua (vuoron muotoilusta ks. tarkemmin Schegloff 1996; Drew 2013). Analysoin sitä, millaisia oletuksia perehdyttäjät tekevät uusien työntekijöiden osaamisesta muotoilemalla tietoa käsitteleviä kysymyksiä eri tavoin. Konkreettisia välineitä taustaoletusten rakentamiseen ovat erilaiset partikkelit ja pronominit, kuten analyysiosuudessa näytetään.

Keskustelunanalyttiset tutkimusaineistot ovat nykyisin useimmiten videotallenteita aidoista vuorovaikutustilanteista, kuten tässäkin tutkimuksessa. Videon käyttö mahdollistaa perehdytyksen tarkastelun *multimodaalisena* toimintana (multimodaalisesta näkökulmasta vuorovaikutuksen tutkimukseen ks. Goodwin 2000; Kääntä & Haddington 2011; Nevile 2015), jossa keskeisessä roolissa ovat erilaiset *semioottiset resurssit*: puhe, eleet, katseen suunnat sekä asennon muutokset. Tutkimuksessa ei näin ollen analysoida vain puhetta, vaan vuorovaikutustapahtumaa kokonaisuutena. Huomiota kiinnitetään puheen ohella keholliseen toimintaan, jolla tässä artikkelissa tarkoitetaan esimerkiksi nyökyttelyä tai viittaamista vastauksena perehdyttäjän esittämään kysymykseen.

#### 4.2. Aineiston kuvaus ja menetelmän soveltaminen

Tutkimuksen aineistona on luentomuotoista perehdytystä suomalaisen julkisen sektorin organisaation perehdytysohjelmasta. Ohjelman kokonaiskesto on seitsemän viikkoa. Perehdytysohjelman tavoitteena oli kouluttaa kolmenkymmenen uuden työntekijän ryhmä työskentelemään uudessa asiakaspalveluyksikössä. Kaikilta yksikköön valituilta työntekijöiltä edellytettiin asiakaspalvelutaustaa. Työssä menestyminen vaati lisäksi työtehtäviin liittyvän erikoistiedon hallintaa koskien esimerkiksi lainopillisia asioita.

Suurin osa perehdytettävistä palkattiin työnantajaorganisaation ulkopuolelta. Ryhmään kuului joitakin henkilöitä, jotka olivat aikaisemmin työskennelleet saman organisaation palveluksessa eri tehtävissä. Työhistoriansa takia perehdytettävillä oli hieman erilaisia tiedollisia tarpeita ja erilaista osaamista. He suorittivat kuitenkin perehdytysohjelman ryhmänä. Perehdytysohjelma käsitti



luentomuotoista koulutusta, työssäoppimista, case-harjoituksia sekä verkko-oppimista. Nämä vaiheet vuorottelivat perehdytysohjelman aikana. Perehdytyksen aihepiirit vaihtelivat yleisistä työhön liittyvistä teemoista, kuten työhyvinvoinnista tai asiakkaan kohtaamisesta, yksityiskohtaisiin, juuri kyseiseen työhön liittyviin aiheisiin. Esimerkkinä työspesifistä aiheesta voidaan mainita tutustuminen organisaation sähköisiin järjestelmiin.

Tutkimushankkeella oli mahdollisuus videotallentaa kolme perehdytyspäivää perehdytysohjelman alkupuolelta, elokuussa 2016. Tämän aineiston kokonaiskesto on 11 tuntia, 20 minuuttia. Aineisto koostuu eri henkilöiden pitämästä luentomuotoisesta perehdytyksestä. Osassa aineistoa perehdyttäjä käy läpi PowerPoint-dioja luentosalimaisessa tilassa, osassa aineistoa perehdytettävät ja perehdyttäjä työskentelevät tietokonehuoneissa. Tutkimusaineisto on kuvattu kahdella videokameralla. Kaikki asianosaiset ovat allekirjoittaneet kirjallisen tutkimusluvan, jossa he antavat suostumuksensa aineiston käyttöön tutkimustarkoituksessa.

Aineistossa esiintyy kuusi perehdyttäjää. Heistä neljä esittää yleisön tietämystä selvittäviä kysymyksiä, jotka ovat tarkastelun kohteena tutkimuksessani. Koska kaksi tutkimusaineiston perehdyttäjää ei esitä tällaisia kysymyksiä, on syytä kuvata tarkemmin kysymysten käyttöä perehdytyksessä. Havaintojeni mukaan tietämystä selvittäviä kysymyksiä käytetään tilanteissa, joissa on mahdollista ajatella, että jollakin tai kaikilla ryhmän jäsenillä on – tai tulisi olla – tietoa perehdyttäjän käsittelemästä aiheesta. Yksi perehdyttäjä, joka ei esitä aineistossa tietämystä selvittäviä kysymyksiä, esittelee toimintoja organisaation verkossa. Perehdytettävillä ei luonnollisesti voi olla tietoa näistä toiminnoista ainakaan aikaisempien työtehtäviensä kautta. Koska perehdytysohjelman etenemisestä on laadittu kirjallinen aikataulu, perehdyttäjillä on myös todennäköisesti käsitys siitä, millaisia asioita muut luennoitsijat ovat tarkastelleet ja mitä ryhmäläisten voidaan tällä perusteella olettaa tietävän. Tämän tutkimuksen menetelmällä ei kuitenkaan ole mahdollista ottaa kantaa siihen, millaisia asioita perehdyttäjät tarkkaan ottaen olettavat uusien työntekijöiden tietävän tai osaavan. Päätelmät siitä, koskevatko luennoitsijan esittämät kysymykset perehdytyksen aikana hankittavaa vai perehdytystä edeltävää tietoa, on tehty kysymysten muotoilua tarkastelemalla.

Aineiston käsittelyssä ja analysoinnissa edettiin keskusteluanalyttisen menetelmän mukaisesti: Aineiston videotallenteita tarkasteltiin aineistolähtöisesti, ja aineistosta pyrittiin tunnistamaan keskeinen ilmiö. Perehdyttäjien aloittamat kysymys-vastaus-jaksot valikoituivat analysoitavaksi siitä syystä, että ne toistuvat tutkimusaineistossa. Kun tarkasteltava ilmiö oli tunnistettu ja rajattu, kysymys-vastaus-jaksot litteroitiin eli kirjoitettiin tekstin muotoon keskusteluanalyttisiä merkkejä

käyttäen (ks. Jefferson 2004, 13-31). Keskustelunanalyttiset litteraatiomerkit selityksineen ovat tutkimuksen liitteenä (liite 1). Litterointimerkkejä tarvitaan siitä syystä, että keskustelunanalyysissa ei ole tarkoitus kuvata ainoastaan puhetta, vaan vuorovaikutuksen tapaa kokonaisuudessaan: äänen sävyä, äänen voimakkuutta, intonaatiota, taukoja sekä eleitä, asennon muutoksia ja katseen suunnan muutoksia. Puhetta ei myöskään muuteta kirjakieliseen muotoon tai siitä ei korjata mahdollisia kieliopillisia virheitä. Puhe pyritään esittämään litteraatiossa mahdollisimman autenttisenä.

Seuraavaksi kuvaan tarkemmin sitä, millaisia kysymyksiä tutkimusaineiston perehdytysluennoilla esitetään. Aineistossa esiintyy kaiken kaikkiaan 25 tietämistä ja osaamista selvittävää kysymystä. Rakenteen perusteella kysymykset voidaan jakaa neljään ryhmään. Suurin ryhmä ovat *vaihtoehtokysymykset*, joita tavataan aineistossa 19. Vaihtoehtokysymyksissä liite *-ko* (puhekielessä usein *-ks*) yhdistyy verbiin (vaihtoehtokysymyksen määritelmästä ks. tarkemmin ISK 2004, 1597–1607). Esimerkkejä tutkimusaineistosta ovat *onks teille näytetty se mejjän se Ra-, (.) Raven °vastaustukijuttu jo°*, *onks teil tost kiinteistötoiminnasta ollu joku osio*. Tutkimusaineistossa tavataan myös kaksi *hakukysymystä*. Hakukysymys alkaa interrogatiivipronominilla, kuten *mitä, kuka, miksi, milloin, kuinka* (hakukysymyksen määritelmästä ks. tarkemmin ISK 2004, 1591–1597). Aineiston hakukysymykset ovat *mitä teil on siitä niinku puhuttu sekä kuinka monella teistä on aikasempaa asiakaspalvelukokemusta*. Aineistossa esiintyy lisäksi kaksi väitelauseen muotoista kysymystä, jotka voidaan tulkita kysyviksi sillä perusteella, että niihin vastataan (*et sitä on niinku käyty et teille on tuttu paikka et mistä nää, (.) eri lomakkeet löytyy*). Neljäs kysymysten ryhmä ovat kysymykset, joissa yhdistyy piirteitä eri kysymystyypeistä (*ootteko te minkä verran perehtyny jo tänne, (.) mejjän lomakkeisii*).

Analyysissa otetaan huomioon kaikki kysymyskategoriat, mutta keskitytään erityisesti vaihtoehtokysymyksiin ja niiden vastauksiin, sillä nämä kysymykset ovat aineistossa selvästi suurin kysymysryhmä. Tutkimusaineistossa esiintyvät kysymykset on jaettu analyysissa kahteen kategoriaan: kysymyksiin, jotka käsittelevät tietoa, jonka perehdyttävät olisivat voineet hankkia perehdytysprosessin aikana sekä kysymyksiin, jotka käsittelevät tietoa, jonka perehdyttävät olisivat voineet saada ennen perehdytystä.

## 5. Analyysi

Tutkimusaineistossa esiintyviä kahdenlaisia kysymyksiä ja niihin tuotettuja vastauksia tarkastellaan alaluvuissa 5.1. sekä 5.2. Molempia kysymyskategorioita havainnollistetaan keskustelunanalyttisesti litteroitujen esimerkkien avulla. Litteraatioissa kirjain P viittaa perehdyttäviin. Eri perehdyttävät erotetaan toisistaan juoksevalla numeroinnilla (P1, P2, P3 jne.)



07 (0.2)

08 L: >m- mistä,<

09 (0.4)

10 P4: yrityksestä X,

11 L: okei. (.) nonii. (0.2) mä tein sitä:, (0.3) tossa  
 12 v- vielä joskus viis vuotta sitten.  
 13 (1.8)

14 P4: poistuin sieltä fabaut viis v(h)uott(h)a si[t(h)en£  
 15 L: [okei nonii  
 16 L: heh=joo. (.) mutta mä olin silloin olin yrityksessä Y °niin  
 17 töissä tota (töissä)° mut tota:, (0.6) oo, hhh  
 18 mysteerisopattiin mejän toimistoja, (.) toista kertaa.  
 19 (.) ja ja tota tavote oli >selvitellä että no miten  
 20 tää laatutavotteet toimistoissa t- toteutuu,<  
 21 niinku sanottu: tos aikasemmin, (.) yhdenmukainen  
 22 tasalaatunen palvelu tavoitteena, (0.8) saada vähän  
 23 niinku sitä asiakasnäkökulmaa siihen tekemisee.

Luennoitsijan esittämä, yleisön tietämystä selvittävä kysymys esimerkin riveillä 4–5 on muotoilultaan vaihtoehtokysymys. Tällainen kysymys tarjoaa kuulijoille kaksi vastakkaista reagoitavaihtoehtoa (Margutti 2006, 331). Perehdytettävät voivat joko myöntää tai kiistää, että mysteerishoppaus ja palvelulaadun arviointi ovat heille tuttuja menetelmiä. Mikrotason kielen piirteiden, partikkeleiden ja pronominiinien, avulla luennoitsija voi kuitenkin sisällyttää jo kysymykseensä *taustaodotuksia* (ks. Berg 2003; Raymond 2010, 98, 99) perehdytettävien tiedonhallinnasta (kysymysten muotoilemisesta määrätynlaista vastausta odottavaksi ks. Pomerantz 1988, 366–368). Kuten Koskela ja Arminen (2012, 19, 20) toteavat, ohjaajat ja kouluttajat tekevät jatkuvasti erilaisia tulkintoja koulutettavien tietämyksestä ja osaamisesta.

Tätä taustaa vasten esimerkissä 1 voi kiinnittää huomiota siihen piirteeseen, että luennoitsija kohdistaa kysymyksensä yleisölle käyttämällä pronominia *kellekään* (rivi 4). Tätä pronominia pidetään niin kutsuttuna *kieltohakuisena polaarisuusaineksena*, joka asettaa varauksia kysytyn asian hallitsemiselle (ISK 2004, 1548–1550). *Kellekään*-pronominia käyttämällä luennoitsija siis

ilmaisee, ettei hän oleta kaikilla yleisön jäsenillä olevan vielä tietoa palvelulaadun arvioinnista tai mysteerishoppauksesta. Sen sijaan kysymys kutsuu niitä yksittäisiä perehdytettäviä, joilla mahdollisesti on jo tietoa kysytystä asiasta, kertomaan kokemuksestaan (vrt. Korpela 2007, 104, 105). Juuri *polaarisuusainesten*<sup>iv</sup>, kuten *kukaan, mitään, yhtään, jotakin* tai *joku*, avulla puhuja voi sisällyttää vaihtoehtokysymykseensä oletuksia vastapuolen tietämyksestä tai tiedon puutteesta (polaarisuusaineista ks. tarkemmin ISK 2004, 1601).

Tutkimusaineiston kysymyksissä, jotka käsittelevät ennen perehdytystä hankittua tietoa, esiintyy viidessä tapauksessa kuudesta kieltohakuinen polaarisuusaines tai useampia kieltohakuisia polaarisuusaineita. Esimerkkejä tällaisista kysymyksistä ovat vaihtoehtokysymykset *ONKS kellä niinku tä- tämmösestä niinku arvioinnista kokemusta, (.) a- >aikasemmis työpaikoissa< sekä o- oottekste yhtään kukaan perehtyny kirjanpitoon °koskaan°*. (Polaarisuusaineet on alleviivattu esimerkeissä.) Myös hakukysymys *kui- e- kuinka monella teistä on aikasempaa asiakaspalvelukokemusta* ilmaisee, ettei luennoitsija edellytä kaikilla yleisön jäsenillä olevan kokemusta asiakaspalvelutyöstä. Johtopäätöksenä voidaan esittää, että kysymykset, jotka kohdistuvat ennen perehdytysohjelmaa hankittuun tietoon, eivät käsittele perehdytettävien tiedon puutetta epäodotuksenmukaisena tai ongelmallisena asiana. Huomionarvoista on myös se, että tämän kategorian kysymyksissä perehdytettäviä lähestytään yksilöinä, joilla voi olla erilaista tietoa: *OKS kellä --, kuinka monella teistä --, onko kellekää --*.

Tarkastellaan seuraavaksi tämän kategorian kysymys-vastaus-parien sijoittumista keskustelussa. Tutkimusaineistossa viisi kysymystä kuudesta aloittaa kokonaan uuden keskustelunaiheen tai esiintyy tilanteessa, jossa luennoitsija siirtyy käsittelemään aihetta uudeltaisesta näkökulmasta.<sup>v</sup> Kysymykset muistuttavat sijoittumisensa perusteella Nissin ja Lehtisen (2016, 10, 11) tarkastelemia, PowerPoint-esitelmien yhteydessä esitettyjä kysymyksiä. Heidän aineistossaan esitelmöitsijä esitti yleisön tietotasoa selvittäviä kysymyksiä hankkiakseen etukäteisinformaatiota siitä, millä tarkkuudella kysyttävää asiaa olisi käsiteltävä jatkossa. Tietoa käsitteleviä kysymyksiä voidaan siis esittää tilanteissa, joissa esitelmöitsijä – tai perehdyttäjä – selvittää yleisönsä tietämystä ennen kun hän ryhtyy tarkastelemaan aihetta syvällisemmin.

Miten esimerkin 1 kaltaisiin yleisön tietämystä selvittäviin kysymyksiin sitten reagoidaan perehdytysluennoilla? Yleisin vastauksena tutkimusaineistossa on nyökyttely. Esimerkissä 1 kolme perehdytettävää (P1, P2 ja P3) ryhtyy nyökyttelemään riveillä 4 ja 5, luennoitsijan kysymyksen vielä jatkuessa. Yksi perehdytettävä (P4) puolestaan viittaa rivillä 5 ja osoittaa tällä tavalla

hallitsevansa perehdyttäjän kysymän tiedon. Viittaaminen on aineistossa nyökyttelyä selvästi harvinaisempaa. Viittaaminen vaikuttaa kuitenkin olevan sikäli ”tehokas” reagointivaihtoehto tietämystä selvittävään kysymykseen, että tutkimusaineistossa nimenomaan viittaava yleisön jäsen pääsee usein kommentoimaan kysyttävää asiaa myös sanallisesti. Esimerkissä 1 luennoitsija valitseekin nimenomaan viittaavan perehdytettävän huomionsa kohteeksi riveillä 6–8 (*>su- sulle on mysteerishoppaus °tuttua ° < (0.2) >m- mistä, <*), vaikka kolme muutakin ryhmäläistä on osoittanut tietämystään nyökyttelemällä.

Tietoa käsitteleviin kysymyksiin vastataan siis perehdytysluennoilla usein ei-kielellisesti. Tähän vaikuttaa ensinnäkin kysymysten muotoilu. Suurin kysymysten ryhmä tutkimusaineistossa ovat vaihtoehtokysymykset, jotka eivät edellytä yleisöltä sanallista vastausta. Niihin voidaan vastata vahvistamalla tai kiistämällä asiantila. Myöntäminen tai kiistäminen onnistuvat hyvin ilman sanojakin, esimerkiksi nyökyttelemällä tai viittaamalla, kuten esimerkki edellä havainnollistaa. Toiseksi ei-kielellisiä vastauksia voi selittää ympäristö, luentotilanne. Jos jokainen perehdytettävä ryhtyisi samanaikaisesti tekemään sanallisesti selkoa osaamisestaan, luennoitsija tuskin saisi minkäänlaista käsitystä ryhmän tietotasosta. Reagoimalla luennoitsijan kysymykseen ei-kielellisesti perehdytettävät ottavat huomioon luentotilanteen vaatimukset.

Keskeinen ja kiinnostava piirre tietoa käsitteleviä kysymyksiä koskien on se, että aineistossa on myös hyvin yleistä olla reagoimatta kysymyksiin mitenkään. Esimerkissä 1 vain neljä perehdytettävää kolmenkymmenen henkilön ryhmästä reagoi perehdyttäjän kysymykseen eli viittaa tai nyökyttelee. Yleisön reagoimattomuus on kiinnostavaa sitä taustaa vasten, että kysymykseen vastaamista pidetään vuorovaikutustilanteessa odotuksenmukaisena (ks. Hayano 2013, 395; Sacks, Schegloff & Jefferson 1974, 703,704). Perehdytysluennoilla vastuu reagoimisesta näyttää kuitenkin jakautuvan samanaikaisesti usealle henkilölle samaan tapaan kuin opettajajohtoisessa luokahuonevuorovaikutuksessa (ks. Kleemola 2007). Odotus siitä, että jokainen ryhmän jäsen vastaisi esitettyyn kysymykseen, ei ole yhtä vahva kuin kahdenvälisissä tilanteissa.

Tarkastellaan vielä lyhyesti sitä, miten aiheen käsittely jatkuu esimerkissä 1 perehdytettävien ei-kielellisten vastausten jälkeen. Luennoitsija esittää jonkinnäköisenä johtopäätöksensä – joka samalla odottaa vahvistamista – että mysteerishoppaus on tuttua yhdelle ryhmäläisistä (rivi 6). Keskusteltuaan lyhyesti mysteerishoppaus-kokemuksesta tämän perehdytettävän (P4) kanssa luennoitsija ryhtyy selittämään koko perehdytettävien ryhmälle, mitä mysteerishoppauksella tavoitellaan (rivit 19–23, selitys jatkuu esimerkin päättymisen jälkeen).

Aikaisemmissa tutkimuksissa on osoitettu, että kouluttajien pedagoginen vastuu näkyy opetustilanteissa. Jos kouluttajat havaitsevat, että harjoittelijalta puuttuu olennaista tietoa, he suuntautuvat opetustehtäväänsä eli pyrkivät tarjoamaan puuttuvan tiedon harjoittelijalle (ks. Hindmarsh et al. 2011; Lindwall & Lymer 2011, 470). Jos sen sijaan ilmenee, että harjoittelijalla on jo kysytty tieto, keskustelu on mahdollista päättää (Lindwall & Lymer 2011, 472). Kun tarkastellaan tutkimusaineiston kysymyksiä, jotka käsittelevät ennen perehdytystä hankittua tietoa, havaitaan, että aineistossa aiheen käsittely jatkuu säännönmukaisesti kysymykseen tuotettujen vastausten jälkeenkin. Kysymyksiä ei siis muotoilla siten, että perehdytettävien olisi odotuksenmukaista hallita kysyttävä asia eikä aiheen käsittelyä koskaan päätetä perehdytettävien vastauksiin.

Yhteenvedona tämän luvun kysymys-vastaus-jaksoista voidaan esittää seuraavaa: Ennen perehdytystä hankittua tietoa käsittelevät kysymykset nostavat keskusteluun perehdytettävien tuleviin työtehtäviin liittyviä keskeisiä käytäntöjä, kuten asiakaspalvelukokemuksen, kirjanpitotaidot sekä palvelulaadun arvioinnin. Kysymykset kuitenkin osoittavat jo muotoilullaan, että kaikkien ryhmän jäsenten ei oleteta eikä edellytetä hallitsevan kysyttyä asiaa vielä kysymyshetkellä. Aihetta tarkastellaan joka tapauksessa jatkossa syvällisemmin. Kysymykset toimivat usein keskustelun avauksena ja taustatiedon hankkimisen tehtävässä ennen aiheen yksityiskohtaisempaa käsittelyä. Seuraavassa luvussa tarkastellaan tutkimusaineistossa yleisempää tietämystä selvittävien kysymysten joukkoa. Nämä kysymykset kohdistuvat perehdytysprosessin aikana hankittuun tietoon. Kysymysten tarkastelu laajentaa käsitystä siitä, millaisia tehtäviä tietämystä selvittävillä kysymyksillä on luentomuotoisessa perehdytyksessä.

## 5.2. Kysymys-vastaus-toimintajaksot, joissa käsitellään perehdytysohjelman aikana hankittua tietoa

Seuraavaksi analysoidaan kysymys-vastaus-pareja, joissa luennoitsija tiedustelee perehdytettäviltä, onko heillä sellaista tietoa, jonka he olisivat voineet omaksua ainoastaan perehdytysohjelman aikana. Tällaisia kysymyksiä esiintyy aineistossa yhdeksäntoista. Kysymyksistä valtaosa, 15 kysymystä, on vaihtoehtokysymyksiä. Tarkastellaan kuitenkin ensimmäiseksi kysymystä, joka on muotoilultaan toteava.

Esimerkki 2 esittelee tilanteen, jossa luennoitsija varmistaa nopeasti perehdytettävien tietämyksen ja jatkaa sitten käynnissä olevan aiheen tarkastelua. Ennen katkelman alkua luennoitsija on ohjeistanut perehdytettäviä ohjaamaan erästä asiakasryhmää, yrittäjiä, käyttämään organisaation verkkopalvelua. Esimerkin alussa luennoitsija mainitsee, että perehdytettävät voisivat

havainnollistaa verkkopalvelun käyttöä asiakkaille demonstraation avulla (rivi 1). Tämä huomio johtaa luennoitsijan tiedustelemaan perehdyttäviltä, tuntevatko he kyseisen demonstraation (rivit 3, 5).

Esimerkki 2.

01 L: ja näytätte ihan sitte sielä vaikka sen demon kautta.

02 (0.8)

03 L: onhan teille näytet{ty se verkko-oh[je, ] (.)}  
   {**P1 nyökyttelee** }

04 P1: [mm-m?]

05 L: [{-demo. }  
           {**P1 nyökyttelee**}

06 P2: [{m[m,  
           {**P2 nyökkää kerran**  
           {**P3 mutristaa suutaan**}

07 P4: [mm,

08 L: joo. (.) se on hyvä .hh ni sen kans pystyy sitte näyttään

09 et mihin se yrittäjäkin laittaa sinne niitä, (.)°juttuja°

10 (0.8)

11 L: MUISTUTA YRITYKSEN TULOKSEN SEURAAMISESTA ENNAKOIDEN

12 ajalla- ajan tasalla pitämiseksi? (.) ja toson sitte

13 linkki mistä sinne <pääsee>?

Luennoitsijan esittämä, yleisön tietämystä selvittävä kysymys (*onhan teille näytetty se verkko-ohje (.) –demo*) eroaa muotoilultaan esimerkin 1 kysymyksestä ennen muuta siksi, että kyseessä ei ole vaihtoehtokysymys, vaan toteamus. Vaikka vuoro on toteamusmuotoinen, se voidaan ymmärtää kysyväksi, sillä perehdyttävät vastaavat siihen (rivit 3–7). Kun vuoroa tarkastellaan yksityiskohtaisesti, havaitaan, että siinä esiintyy useita piirteitä, jotka osoittavat luennoitsijan odottavan perehdyttävien tuntevan verkko-ohje-demonstraation. Ensimmäiseksi voidaan kiinnittää huomiota siihen edellä mainittuun piirteeseen, että vuoro on toteamus.

Korpelan (2007, 141–148; ks. myös Raevaara 1993, 114, 115) mukaan toteamuksen käyttäminen kysymystarkoituksessa on yleistä tilanteissa, joissa kysyjällä on etukäteistietoa asiasta. Esittämällä



toteamusmuotoisen vuoron kysyjä siis varmistaa etukäteisodotuksensa. Esimerkin 2 tapauksessa etukäteisodotuksena voidaan pitää sitä, että perehdytettävälle on näytetty verkko-ohje-demonstraatio. Samanlainen etukäteisodotusta tarkistava merkitys on kysymyksen liitepartikkelilla *-han* (*onhan teille näytetty*, rivi 3) (ISK 2004, 798). Kolmas piirre, joka osoittaa verkko-ohje-demonstraation tuttuutta, on *se*-pronominitarkenteen esiintyminen kysymyksessä (*se verkko-ohje (-) -demo*, rivi 3). Seppänen (1998, 45; ks. myös Etelämäki 1996, 79, 80) nimittää *se*-pronominia jatkuvuuden pronominiksi: *se* viittaa tarkoitteeseen joka on osallistujien tuntema, siis jo aikaisemmin mainittu. Edellä esiteltyjen mikrotason kielen piirteiden avulla luennoitsijan kysymykseen rakentuu siis vahva odotus tiedon hallinnasta, demonstraation tuntemisesta. Raevaara (1993, 114, 115) esittääkin, että toteamusmuotoinen kysymysvuoro ei ainoastaan tarkasta asian paikkansa pitävyyttä. Se myös osoittaa keskustelukumppanille, millaista asiantilaa kysyjä pitää tavoiteltavana ja odotuksenmukaisena.

Kysymyksen muotoiluun liittyen voidaan kiinnittää huomiota vielä yhteen piirteeseen, kysymyksessä esiintyvään *te*-pronominiin: *onhan teille näytetty --* (rivi 3). Monikkomuotoinen *te*-pronomini osoittaa, että kysyjä kohtelee yleisöään ryhmänä, jonka jäsenillä on samanlainen tietotaso (vrt. Nissi & Lehtinen 2016, 10). Esimerkin 2 tapauksessa pronominivalinta ohjaa tulkitsemaan, että perehdytettävät ovat voineet saada tiedon verkko-ohje-demonstraatiosta nimenomaan perehdytysohjelman aikana. Tässä mielessä kysymys eroaa selvästi esimerkin 1 kysymyksestä, jossa *kellekään*-pronominin käyttö osoitti luennoitsijan lähestyvän ryhmän jäseniä yksilöinä, joista osalla saattaa olla tietoa kysytystä asiasta, osalla ei. Kiinnostava huomio on se, että kieltohakuisia polaarisuusaineiksia, kuten *kukaan*, *yhtään* tai *koskaan*, ei ylipäätään esiinny kysymyksissä, jotka käsittelevät perehdytysohjelman aikana hankittua tietoa.

Esimerkin 2 kysymys eroaa esimerkin 1 tietämystä selvittävästä kysymyksestä myös sillä perusteella, miten se sijoittuu keskustelussa. Edeltävän luvun tietämystä selvittävä kysymys aloitti uuden keskustelunaiheen. Esimerkin 2 kysymys liittyy puolestaan jo käynnissä olevaan aiheeseen, joka koskee asiakasryhmien ohjaamista verkkopalveluun. Tutkimusaineiston kysymykset, jotka käsittelevät perehdytyksen aikana saatua tietoa, liittyvätkin useimmiten aiheeseen, jota luennoitsija parhaillaan tarkastelee. 19 kysymyksestä 14 esiintyy tällaisessa ympäristössä. Kyse on tapauksista, joissa kesken aiheen käsittelyn syntyy tarve kontrolloida perehdytettävien osaamista koskien esimerkiksi ohjetta, sivustoa tai työhön liittyvää käytäntöä.

Esimerkin 2 tilanteen tarkastelu antaa uudenlaista tietoa kysymys-vastaus-jaksojen tehtävistä luentomuotoisessa perehdytyksessä. Nyt analysoitu esimerkki näyttää, että perehdyttäjien

esittämällä tietämystä selvittäväillä kysymyksillä voidaan seurata, mutta myös kontrolloida perehdytysprosessin etenemistä: sitä, mitä perehdytettävät ovat oppineet ja mitä heidän odotetaan osaavan. Kysytyn asian tietäminen asetetaan kysymyksissä perehdytettävien vahvistettavaksi; kysymyksiin odotetaan siis ensisijaisesti myönteisiä – tiedon hallintaa osoittavia – vastauksia.<sup>vi</sup>

Esimerkin 2 kysymykseen tuotetut vastaukset eivät varsinaisesti muuta käsitystä siitä, miten tietämystä selvittäviin kysymyksiin vastataan perehdytysluennoilla. Ne kuitenkin laajentavat käsitystä vastausmahdollisuuksista. Esimerkin 1 yhteydessä esitin, että perehdyttäjän tietoa käsitteleviin kysymyksiin reagoidaan perehdytysluennoilla usein kehollisesti, esimerkiksi nyökyttelemällä. Myös esimerkissä 2 kaksi perehdytettävää (P1 ja P2) nyökyttelee riveillä 3, 5 ja 6. Tällä tavalla perehdytettävät vahvistavat kysymykseen sisältyvän oletuksen: heille verkko-ohje-demonstraatio on tuttu. Yksi perehdytettävä (P3) reagoi kysymykseen hyvin hienovaraisesti, nutristamalla suutaan rivillä 6. Näiden ei-kielellisten reaktioiden lisäksi luennoitsijan kysymykseen reagoidaan nyt kuitenkin myös sanallisesti. P1, P2 ja P4 vastaavat kysymykseen käyttäen samaa dialogipartikkelia *mm* (rivit 4, 6 ja 7). Ei-kielellisten reaktioiden lisäksi tällaiset yksisanaiset reaktiot, kuten dialogipartikkelit *joo* ja *mm*, ovatkin tyypillisiä vastauksia tietämystä selvittäviin kysymyksiin perehdytysluennoilla. Yhtä sanaa pidemmät vastaukset ovat sen sijaan selvästi harvinaisempi reagoititapa tutkimusaineistossa. Ne liittyvät tyypillisesti jonkinlaiseen ongelmatilanteeseen (ks. esimerkki 3).

Esimerkissä 2 tilanne jatkuu perehdytettävien vastausten jälkeen eri tavalla kuin esimerkissä 1. Luennoitsija ei ryhdy esittelemään demonstraatiota yleisölleen samaan tapaan kuin esimerkin 1 luennoitsija esittelee mysteerishoppausta. Perehdyttäjä esittää riveillä 8–9 lyhyen arvion demonstraation toimivuudesta. Tämän jälkeen perehdyttäjä palaa välittömästi jatkamaan asian esittelyä, jonka tietoa käsittelevän kysymyksen esittäminen hetkellisesti keskeytti.

Tarkastellaan seuraavaksi esimerkkiä 3. Tässä katkelmassa käy ilmi, että kaikilla perehdytettävillä ei ole tietoa, jonka hallinnan luennoitsija on osoittanut kysymyksellään odotuksenmukaiseksi. Muutamit perehdytettävät päätyvät tässä tilanteessa selittämään tiedon puutettaan sanallisesti. Ennen esimerkin 3 alkua luennoitsija on pyytänyt perehdytettäviä kommentoimaan edeltävän viikon harjoittelupäivää. Riveillä 1–2 hän esittää yleisölleen harjoitteluun liittyvän vaihtoehtokysymyksen: *saiko- pääsikö kaikki tekemään henkilötunnusta*. Kysymyksessä esiintyvä käsite *henkilötunnus* (rivi 2) viittaa asiointityyppiin, jota perehdytettävät olivat harjoittelemassa.

Esimerkki 3.

01 L:-->tota: saiko- pääsikä kaikki tekemään

02 henkilötun{nust{a, (.) >tai} onko} joku joka<  
                   {P1 nyökyttelee }  
                   {P2 nyökyttelee }

03 {>e[i päässy<, }  
       {L liikuttaa päättään sivulta sivulle }

04 P3: [se oli

05 P3: {just vähä huono se {Myllylä per}jantaina} koska:}  
       {P4 viittaa }  
       {P5 viittaa }  
       {P6 viittaa } }

06 P3: siellä ei ollu asiakkaita et niin ne sano

07 siis [nämä] kollega[t virkailijat perjantai on

08 L: [joo.] [.hjoo

09 P3: vähä huono päivä (et ei oikee)

10 L: joo. joo.

11 P2: sainkoha mä kaks tehä siinä °mutta°,

12 L: mut kuitenkin {et on suurin osa on kuitenkin päässy }  
                   {P2 nyökkää }

13 {tekemään sen, }  
       {P7 nyökyttelee }

Esimerkissä 3 esiintyy peräkkäin kaksi eri tavalla muotoiltua vaihtoehtokysymystä. Ensimmäisessä kysymyksessä (*pääsikä kaikki tekemään --*). luennoitsija käyttää pronominia *kaikki* (rivi 1). Kysymys muistuttaa esimerkin 2 kysymystä, jossa esiintyy *te*-pronomini. *Te-* ja *kaikki*-pronomien käyttö on yleistä nimenomaan perehdytysprosessin aikana hankittua tietoa käsittelevissä kysymyksissä: *onks kaikki nyt päässy, (0.4) <tekemään sitten henkilötunnusta>, onks teille kerrottu siit mejän yhtenäistämisoheesta*. Jompikumpi edellä mainituista pronomineista esiintyy 16:ssa tämän ryhmän 19 kysymyksestä. Pronominin *te* tai *kaikki* käyttö tekee näkyväksi sen odotuksen, että perehdytettävät ovat voineet hankkia tiedon nimenomaan perehdytysohjelman aikana.

Kaksi perehdytettävää (P1, P2) reagoi luennoitsijan ensimmäiseen kysymykseen nyökyttelemällä kysymysvuoron aikana (rivi 2), mutta suurin osa ryhmäläisistä ei reagoi kysymykseen lainkaan. Lyhyen tauon jälkeen luennoitsija muotoilee kysymyksensä toisella tavalla, jatkamalla vuoroaan

*tai*-konjunktioilla (kysymysten uudelleenmuotoilusta opetustilanteessa ks. Kleemola 2007). Nyt kysymys on muotoiltu siten, että erityisesti ne perehdytettävät, joilla ei ole kokemusta henkilötunnusasioinnista, ilmoittautuisivat (rivit 2–3): *>tai onko joku joka ei päässy<*. Luennoitsija on korvannut ensimmäisessä kysymyksessä esiintyneen pronominin *kaikki* jälkimmäisessä kysymyksessä pronominilla *joku*. Näin toimimalla hän lieventää odotusta myönteisestä vastauksesta. Luennoitsija ei kuitenkaan suuntaudu jälkimmäisessä kysymyksessä esitettyyn vaihtoehtoon kovin todennäköisenä, sillä pronomini *joku* viittaa vain yksittäisiin ryhmän jäseniin, ”poikkeustapauksiin”.

Yksi perehdytettävä (P3) aloittaa sanallisen vastauksensa jo rivillä 4, perehdyttäjän kysymysvuoron yhä jatkuessa. Kolme muuta perehdytettävää (P4, P5, P6) ryhtyvät viittaamaan lähes samanaikaisesti rivillä 5. Viittaamalla nämä perehdytettävät ilmaisevat, että heillä ei ole kokemusta luennoitsijan mainitsemasta asiointityypistä. P3:n esittämä sanallinen vastaus (rivit 4–7, 9) on mielenkiintoinen. Vastauksessaan hän tuo esille sen, että harjoittelupäivä oli huonosti valittu, sillä hänen asiakaspalveluyksikössään ei ollut tuolloin asiakkaita. Hän tarjoaa siis eräänlaisen perustelun sille, miksi ei ole saanut kokemusta henkilötunnusasioinnista, vaikka on osallistunut harjoittelupäivään. P2:n sanallinen vastaus rivillä 11 on samansuuntainen: *sainkoha mä kaks [henkilötunnusta] tehä siinä °mutta°*. Vuoron lopussa esiintyvä *mutta* osoittaa Koiviston (2011, 127–166) mukaan varauksen esittämistä suhteessa edellä sanottuun. Myöskään P2 ei näin ollen käsittele vastauksessaan harjoittelupäivää täysin onnistuneena.

Edeltävien esimerkkien yhteydessä olen esittänyt, että reaktiot tietoa käsitteleviin kysymyksiin ovat perehdytysluennoilla usein ei-kiellellisiä tai vähintäänkin lyhyitä, yksisanaisia ilmauksia (*joo, mm*). Jos kysymyksessä kuitenkin käsitellään tietämistä vahvasti odotuksenmukaisena asiantilana, mutta perehdytettävillä ei ole kysyttyä tietoa, he voivat selittää tiedon puutettaan tai pyytää tietoa. Tällaisesta tilanteesta on kysymys esimerkissä 3. Pidempi sanallinen vastaus näyttää liittyvän nimenomaan kielteisen tilanteen perustelemiseen tai selvittämiseen. Perehdytettävät eivät sen sijaan koskaan kohtelee tiedon puutettaan ongelmallisena tai selitystä vaativana silloin, kun luennoitsijakaan ei ole kysymyksessään käsitellyt sitä ongelmallisena (vrt. esimerkki 1). Tässä mielessä tietoa käsittelevät kysymykset ja niihin annetut vastaukset ovat kiinteässä suhteessa toisiinsa.

Tässä luvussa olen tarkastellut kahden litteroidun esimerkin valossa kysymyksiä, joissa käsitellään tietoa, jonka perehdytettävät olisivat voineet saada ainoastaan käynnissä olevan perehdytysjakson aikana. Tällaisten kysymysten tehtävänä on auttaa luennoitsijaa seuraamaan perehdytyksen

etenemistä. Esimerkit osoittavat, että tietoa käsittelevillä kysymyksillä on myös arvioivia ja oppimista kontrolloivia päämääriä, joihin perehdytettävät voivat reagoida. Tarkastellut kysymykset muistuttavatkin Lindwallin ja Lymerin (2011, 468, 469) aineistossa esiintyvää väitelauseen muotoista kysymystä *you gained understanding from it as well*. Ohjaaja esitti kysymyksen laboratoriossa työskenteleville, ammatillisessa koulutuksessa oleville opiskelijoille. Kysymys osoittaa ammatillisen koulutuksen pedagogisen tarkoituksen: laboratoriotyöskentelyn päämääränä ei ole tehtävien mekaaninen suorittaminen, vaan niiden sisällön ymmärtäminen, uuden tiedon omaksuminen. Nissi ja Lehtinen (2016, 11) esittävät samansuuntaisesti, että tietoa käsitteleviin kysymyksiin voi liittyä esitelmätilanteessa normatiivisia odotuksia. Odotukset koskevat sitä, millaisiin asioihin esitelmää kuuntelevien yleisön jäsenten tulisi jatkossa kiinnittää huomiota.

Myös perehdytysluennoilla luennoitsija ja perehdytettävät neuvottelevat kysymys-vastaus-toimintajaksossa hienovaraisesti siitä, mitä perehdytettävien odotetaan tietävän ja millaiseen tiedon puutteeseen suhtaudutaan ongelmallisena. Analyysissa on näytetty, että perehdytykseen liittyvä tieto osoitetaan jo kysymyksen muotoilussa tiedoksi, joka perehdytettävien tulisi ensisijaisesti hallita ja jonka osaamisesta heitä voidaan pitää vastuullisina. Ennen perehdytystä hankittu tieto on sen sijaan etukäteis- tai taustatietoa, jota kaikkien ryhmän jäsenten ei edellytetä vielä tuntevan.

## 6. Johtopäätökset ja pohdinta

Työelämä on muuttunut siten, että työtehtävissä edellytetään aiempaa useammin yksityiskohtaista asiantuntijatietoa. Työnantajaorganisaatioiden perehdytysohjelmilla on tärkeä rooli siinä, miten tällaista tietoa välitetään työyhteisön uusille tulokkaille. Tiedon välittämiseen kytkeytyy kiinteästi myös sen selvittäminen, mitä perehdytettävät jo tietävät työhön liittyvistä asioista. Tässä tutkimuksessa olen tehnyt näkyväksi sitä vuorovaikutuksellista toimintaa, jonka avulla uusien työntekijöiden tietämystä ja osaamista selvitetään luentomuotoisessa perehdytyksessä.

Monissa tutkimuksissa on osoitettu, että tiedon välittäminen ja omaksuminen ovat perehdytyksen keskeisiä päämääriä (ks. esim. Griffin, Colella & Goparaju 2000; Klein & Weaver 2000; Stephens ja Dailey 2012; Van Maanen & Schein 1979; Waung 1995). Niitä ei kuitenkaan ole tarkasteltu aikaisemmin yksityiskohtaisesti, osallistujien vuorovaikutuksen näkökulmasta. Uusien työntekijöiden osaamisen selvittäminen ja kontrollointi, johon tutkimukseni erityisesti kohdistuu, on rajautunut aikaisemman tutkimuksen ulkopuolelle. Tässä tutkimuksessa on näytetty, että perehdytettävien osaamista tarkastellaan tietämystä selvittävien kysymysten avulla, joihin rakentuu eriasteisia odotuksia työhön liittyvän tiedon hallinnasta.

Kaikenlaiseen tiedon puutteeseen ei suhtauduta perehdytysluennoilla ongelmallisena. Kysymykset, jotka käsittelevät ennen perehdytystä hankittua tietoa, toimivat usein uuden keskustelunaiheen avauksena. Näissä kysymyksissä tiedon puuttuminen esitettiin mahdollisena – jopa todennäköisenä – asiantilana. Toinen kysymyskategoria muodostuu kysymyksistä, jotka käsittelevät tietoa, jonka perehdytettävät olisivat voineet saada ainoastaan perehdytysohjelman aikana. Tällainen tieto perehdytettävien oletettiin ensisijaisesti hallitsevan. Viimeksi mainittujen kysymysten tehtävänä ei välttämättä ole pelkkä neutraali tiedonhaku. Kysymyksillä voitiin myös arvioida uusien työntekijöiden osaamista ja ilmaista, millaisia asioita heidän edellytettiin jo hallitsevan. Perehdytettävien vastauksista puolestaan kävi ilmi, että perehdytettävät tunnistivat kysymyksiin rakentuvia etukäteisodotuksia ja saattoivat käsitellä niitä vastauksissaan; tiedon puuttumista saatettiin esimerkiksi perustella ja selittää.

Tarkastellaan vielä lyhyesti kahden kysymystyyppin esiintymisyleisyyttä tutkimusaineistossa. Tietämystä selvittävistä kysymyksistä selvä enemmistö, 19 kysymystä 25:stä, tiedustelee perehdytettävien osaamista koskien perehdytysprosessiin liittyvää aihetta. Tällaiset kysymykset näyttävät siis olevan perehdytysohjelman kannalta keskeisemmässä asemassa kuin kysymykset, jotka käsittelevät ennen perehdytystä hankittua tietoa. Mistä tämä kertoo? Kysymykset, jotka kohdistuvat perehdytyksen aikana hankittavaan tietoon, antavat perehdyttäjälle käsityksen siitä, miten perehdytysohjelma on edennyt ja mitä perehdytettävät osaavat. Toisaalta ne voivat myös paljastaa puutteita perehdytettävien osaamisessa. Mikäli tiedollisia puutteita ilmenee, juuri perehdyttäjät ovat vastuussa puuttuvan tiedon välittämisestä uusille työntekijöille (ks. Hindmarsh et al. 2011). Perehdyttäjän on siis tehtävä todellinen päätös siitä, siirtyykö hän kysymyksensä jälkeen seuraavaan aiheeseen, vai ryhtyykö hän tarkastelemaan tiedustelevaansa asiaa laajemmin (ks. tarkemmin Mikkola & Lehtinen, käsikirjoitus, tulossa). Kysymykset, jotka käsittelevät ennen perehdytysprosessia hankittua tietoa, eivät sen sijaan ole samalla tavalla ”kriittisiä”, sillä niihin ei näytä liittyvän aitoa mahdollisuutta aiheen sivuuttamisesta; perehdytettävien vastauksista riippumatta aihetta käsiteltiin jatkossa yksityiskohtaisemmin. Tällaiset kysymykset vaikuttavatkin olevan joidenkin perehdyttäjien käyttämä aloitusstrategia, jonka avulla uusia aiheita tuodaan keskusteluun ja esitellään yleisölle.

Sen lisäksi että tutkimus antoi tietoa kysymysten ja vastausten roolista osaamisen selvittämisen tehtävässä, mikroanalyttinen aineiston tarkastelutapa teki näkyväksi luennoilla esitettyjen kysymysten rajoitteita. Tutkimusaineistossa yleiset vaihtoehtokysymykset, kuten *onko teille näytetty --, onko teille kerrottu --*, rajoittavat vastausvaihtoehtoja asiantilan myöntämiseen tai kiistämiseen, eivätkä ne edellytä sanallista vastausta. Perehdytysluennoilla vaihtoehtokysymyksiin

vastattiinkin usein ei-kielellisesti tai niihin ei reagoitu lainkaan. Hienovaraiset vihjeet tiedon puutteesta tai tietämyksestä saattavat jäädä luennoitsijalta huomaamatta. Vastaamattomuuden merkitystä voi puolestaan olla vaikeata tulkita: kertooko se tiedon puutteesta vai tiedon hallinnasta? Koska onnistuneen perehdytyksen on aikaisemmassa tutkimuksessa todettu vaikuttavan työtyytyväisyyteen, työssä suoriutumiseen ja työmotivaatioon (ks. Griffin et al. 2000; Klein & Waver 2000; Wallace 2009), havainnot, joilla voidaan osoittaa perehdytykseen liittyviä vuorovaikutuksellisia haasteita, ovat tärkeä anti työelämän tutkimukselle. Perehdyttäjien on esimerkiksi hyvä olla tietoisia siitä ilmiöstä, että vaihtoehtokysymyksiä esittämällä ei välttämättä saada kovin tarkkaa tietoa kaikkien ryhmään kuuluvien yksilöiden osaamisesta. Haasteiden havaitseminen ja tiedostaminen voivat auttaa perehdytysohjelmien suunnittelussa. Tässä mielessä tutkimuksestani voi olla myös käytännön hyötyä.

Vaikka mikrotason analyysi ja videoaineiston käyttö mahdollistivat aineiston yksityiskohtaisen ja tarkan kuvaamisen, eräänä tutkimukseni rajoitteena voidaan pitää sitä, että tutkimusaineisto on lähtöisin vain yhdestä organisaatiosta. Tässä mielessä se on suppea. Vastaava rajoite koskee vuorovaikutuksen tutkimusta yleisemminkin. Vuorovaikutuksen tutkimuksen kaltaisessa laadullisessa tutkimuksessa ei kuitenkaan lähtökohtaisesti pyritä selvittämään, miten yleisiä jotkin ilmiöt ovat. Sen sijaan tavoitteena on selvittää, miten ilmiöt rakentuvat sosiaalisessa todellisuudessa. Keskusteluanalyysin yksityiskohtaisella menetelmällä saadaan perehdysvuorovaikutuksesta sellaista uutta tietoa, jota ei olisi mahdollista tavoittaa laajan otoksen haastattelu- tai kyselytutkimuksella. Tästä syystä keskusteluanalyysillä on annettavaa perehdytystutkimukselle. Se voi täydentää aikaisempien tutkimusten näkökulmaa perehdytykseen ja siihen, miten tietämistä ja osaamista käsitellään perehdytysluennoilla. Aineiston suppeudesta johtuen tutkimuksen tuloksia voidaan kuitenkin pitää vasta alustavina. Uusien työntekijöiden perehdytys on vuorovaikutusta, jolla on kauaskantoisia vaikutuksia sekä työntekijään että työnantajaorganisaatioon. Siksi perehdytyslentojen vuorovaikutuskäytännöistä tarvitaan jatkossa lisää tutkimusta.

#### Kirjallisuus

Artemeva, N. & Fox, J. (2010) Awareness versus production: Probing students' antecedent genre knowledge. *Journal of Business and Technical Communication* 24 (4), 476–515.

Asmuss, B. & Svennevig, J. (2009) Meeting talk. An introduction. *Journal of Business Communication* 46 (1), 3–22.

- Berg, M. (2003) Syytöksiä ja epäilyksiä. Toimittajan ja poliitikon vuorovaikutuksesta televisiokeskustelussa. Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- Couper-Kuhlen, E. & Selting, M. (2001) Introducing interactional linguistics. Teoksessa M. Selting & E. Couper-Kuhlen (toim.) *Studies in Interactional Linguistics*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. 1–22.
- Drew, P. (2013). Turn design. Teoksessa J. Sidnell & T. Stivers (toim.) *The Handbook of Conversation Analysis*. West Sussex: Blackwell Publishing Ltd, 131–149.
- Etelämäki, M. (1996) Keskustelu tarkoitteesta kamerataiteen oppitunnilla – ja pronominit tu, se tämä. Pro gradu –tutkielma. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- Glenn, P. & LeBaron, C. (2011) Epistemic authority in employment interviews: Glancing, pointing, touching. *Discourse & Communication* 5 (1), 3–22.
- Goodwin, C. (2000) Action and embodiment within situated human interaction. *Journal of Pragmatics* 32, 1489–1522.
- Griffin, A., Colella, A. & Goparaju, S. (2000) Newcomer and organizational socialization tactics: an interactionist perspective. *Human Resource Management Review* 10 (4), 453–474.
- Hayano, K. (2013) Question design in conversation. Teoksessa J. Sidnell & T. Stivers. (toim.) *The handbook of conversation analysis*. West Sussex: Blackwell Publishing Ltd, 415–432.
- Have, P. ten (2010) *Doing conversation analysis. A practical guide*. London: SAGE Publications Ltd.
- Hemmings, T, Randall, D., Marr L. & Francis, D. (2010) Task, talk and closure. Situated learning and the use of an ‘interactive’ museum artefact. Teoksessa D. Francis & S. Hester (toim.) *Local educational order: Ethnomethodological studies of knowledge in action*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 223–244.
- Heritage, J. (1992) *Garfinkel and ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press.
- Hindmarsh, J., Reynolds, P. & Dunne, S. (2011) Exhibiting understanding: The body in apprenticeship. *Journal of Pragmatics* 43, 489–503.



- Houtkoop-Steenstra, H. (2000) Interaction and the standardized survey interview. The living questionnaire. Cambridge: University Press.
- Hutchby, I. & Wooffitt, R. (2002) Conversation analysis. Cambridge: Polity Press.
- ISK = Hakulinen, A., Vilkuna, M., Korhonen, R., Koivisto, V., Heinonen, T. R. & Alho, I. (2010) Iso suomen kielioppi. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Jefferson, G. (2004) Glossary of transcript symbols with an introduction. Teoksessa G. H. Lerner (toim.) Conversation analysis. Studies from the first generation. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 13–31.
- Kleemola, S. (2007) Opettajan kysymykset oppitunnilla. Teoksessa L. Tainio (toim.) Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskusteluanalyysi. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 61–89
- Klein, H. & Weaver, N. (2000) The effectiveness of an organizational-level orientation training program in the socialization of new hires. *Personnel Psychology* 53, 47–66.
- Koivisto, A. (2011) Sanomattakin selvää? *Ja, mutta ja että* puheenvuoron lopussa. Väitöskirja. Helsinki: Unigrafia Oy.
- Korpela, E. (2007) Oireista puhuminen lääkärin vastaanotolla. Keskusteluanalyttinen tutkimus lääkärin kysymyksistä. Väitöskirja. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 1111. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Koskela, I. & Arminen, I. (2012) The embedded evaluations in air traffic control training. Teoksessa G. Rasmussen, C. E. Brouwer & D. Day (toim.) Evaluating cognitive competences in interaction. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 15–42.
- Koskela, I. & Palukka, H. (2011) Trainer interventions as instructional strategies in air traffic control training. *Journal of Workplace Learning* 23 (5), 293–314.
- Kääntä, L. & Haddington, P. (2011) Johdanto multimodaaliseen vuorovaikutukseen. Teoksessa P. Haddington & L. Kääntä (toim.). Kieli, keho ja vuorovaikutus. Multimodaalinen näkökulma sosiaaliseen toimintaan. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 11–45.

- Llewellyn, Nick (2008). Organization in actual episodes of work: Harvey Sacks and organization studies. *Organization Studies* 29 (5), 763–791.
- Lindwall, O. & Lymer, G. (2014) Inquiries of the body: Novice questions and the instructable observability of endodontic scenes. *Discourse Studies* 16 (2), 271–294.
- Margutti, P. (2006) “Are you human beings?” Order and knowledge construction through questioning in primary classroom interaction. *Linguistics and Education* 17, 313–346.
- Melander, H. & Sahlström, F. (2009) Learning to fly – The progressive development of situation awareness. *Scandinavian Journal of Education Research* 53 (2), 151–166.
- Mikkola, P. & Lehtinen, E. (käsikirjoitus). Drawing conclusions about what co-participants know: Knowledge-probing question-answer sequences in new employee orientation lectures.
- Nevile, M. (2015) The embodied turn in Research on language and social interaction. *Research on language and social interaction* 48 (2), 121–151.
- Nissi, R. & Lehtinen, E. (2016) Negotiation of expertise and multifunctionality: PowerPoint presentations as interactional activity types in workplace meetings. *Language & Communication* 48, 1–17.
- Nyroos, L. & Sandlund, E. (2014) From paper to practice. Asking and responding to a standardized question item in performance appraisal interviews. *Pragmatics and Society* 5 (2), 165–190.
- Ostroff, C. & Kozlowski, S. (1992) Organizational socialization as a learning process: The role of information acquisition. *Personnel Psychology* 45, 849–874.
- Pomerantz, A. (1988). Offering a candidate answer: An information seeking strategy. *Communication Monographs* 55 (4), 360–373.
- Raevaara, L. (1993) Kysyminen toimintana. Kysymys-vastaus-vieruspareista arkikeskustelussa. *Lisensiaatintyö*. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- Selting, M. & Couper-Kuhlen, E. (toim., 2001) *Studies in Interactional Linguistics*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Raymond, G. & Heritage, J. (2013) One question after another: same-turn repair in the formation of yes/no type initiating actions. *Teoksessa M. Hayashi, G. Raymond & J. Sidnell (toim.)*

Conversational repair and human understanding. Cambridge: Cambridge University Press, 135–171.

Rollag, K. Parise, S. & Cross, R. (2005) Getting new hires up to speed quickly. *MIT Sloan Management Review* 46 (2), 35–41.

Sacks, H. Schegloff, E. A. & Jefferson, G. (1974) A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language* 50 (4), 696–735.

Schegloff, E. A. (1996) Turn organization. One intersection of grammar and interaction. Teoksessa E. Ochs, E. A. Schegloff & S. A. Thomson (toim.) *Interaction and Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press, 52–133.

Schegloff, E. A. (2007) *Sequence organization in interaction*. Cambridge: Cambridge University Press.

Seppänen, E.-L. (1998) Läsnaolon pronominit. *Tämä, tuo, se ja hän* viittaamassa keskustelun osallistujiaan. *Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia* 715. Vaasa: Ykkös-Offset Oy.

Sidnell, J. (2013) Basic conversation analytic methods. Teoksessa J. Sidnell & T. Stivers (toim.) *The Handbook of Conversation Analysis*. West Sussex: Blackwell Publishing Ltd, 77–99.

Stephens, K. & Dailey, S. (2012) Situated organizational identification in newcomers: impacts of preentry organizational exposure. *Management Communication Quarterly* 26 (3), 404–422.

Tainio, L. (2007, toim.) *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskusteluanalyysi*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

Tsai, M.-H. (2017) “Have you heard of diabetes?” – The use of perspective-checking questions in creating knowledge needs in Taiwanese health education talks for elderly lay people. *Concentric: Studies in Linguistics* 43, 47–76.

Van Maanen, J. & Schein, E. (1979) Toward a theory of organizational socialization. *Research in Organizational Behavior* 1, 209–264.

Wallace, K. (2009) Creating an effective new employee orientation program. *Library Leadership & Management* 23 (4), 168–176.

Waung, M. (1995) The effects of self-regulatory coping orientation on newcomer adjustment and job survival. *Personnel Psychology* 48, 633-650.

---

<sup>i</sup> Tämän tutkimuksen tekemisen on mahdollistanut Työsuojelurahasto. Kiitän Esa Lehtistä yhteistyöstä tämän artikkelin teemaan liittyen.

<sup>ii</sup> Tietoon liittyvien päämäärien lisäksi uusien työntekijöiden perehdytyksen tavoitteeksi on tutkimuksissa esitetty myös esimerkiksi uusien työntekijöiden sosiaalinen sopeutuminen työnantajaorganisaatioon (ks. Stephens & Dailey 2012).

<sup>iii</sup> Esimerkiksi Rollag et al. (2005) tuovat esiin epämuodollisen tiedonvälityksen tärkeyden virallisen tiedonvälityksen rinnalla.

<sup>iv</sup> Myönteisiä polaarisuusaineita suomen kielessä ovat esimerkiksi pronominit *joku, jokin*, partikkelit *jo, jopa* ja *melko* sekä *kin*-liitepartikkeli. Kielteisiä polaarisuusaineita ovat esimerkiksi pronominit *kukaan, mikään*, partikkelit *lainkaan, ollenkaan, mitään, yhtään*, sekä *kaan*-liitepartikkeli. (ISK 2004.)

<sup>v</sup> Yhdessä tapauksessa tiedusteleva kysymys esiintyy toisen kysymyksen jälkeen, kun perehdytettävät eivät ole selkeästi reagoineet luennoitsijan ensimmäiseen kysymykseen. Ensimmäinen kysymys käsittelee perehdytysprosessin aikana hankittavaa tietoa: *onks teille kerrottu siit mejän yhtenäistämisoheesta?* Toinen kysymys ottaa etäisyyttä perehdytysprosessiin ja lieventää samalla odotusta tiedon hallinnasta: *ootteko ikinä kuullu organisaation X yhtenäistämisoheesta?*

<sup>vi</sup> Se, miten vahvasti nämä kysymykset odottavat perehdytettäviltä myöntävää vastausta, kuitenkin vaihtelee kysymyksestä riippuen.