

Piia Mikkola



## 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 tietotasosta 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.

#### Johdanto

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). Tästä näkökulmasta perehdytystä voidaan luonnehtia tieto-orientoituneeksi vuorovaikutustilanteeksi; perehdytykseen liittyy pedagogisia päämääriä samalla tavoin kuin luokahuonevuorovaikutukseen (Margutti 2006), työharjoitteluun (Hindmarsh ym. 2011) tai ammatilliseen koulutukseen (Lindwall &

Lymer 2011). Sen lisäksi, että uusien työntekijöiden perehdytyksessä välitetään ja omaksumaan 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 ootteks-te 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 & Dailey 2012; Van Maanen & Schein 1979; Waung 1995). Aikaisemman perehdytystutkimuksen perusteella voidaan tunnistaa kaksi tutkimuslistaa 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). Esimerkiksi Rollag ym. (2005) tuovat esiin epämuodollisen tiedonvälityksen tärkeyden virallisen tiedonvälityksen rinnalla. Se, miten uusien työntekijöiden tietotasoa ja osaamista konkreettisesti seurataan ja selvitetään perehdytyksen aikana, on sen sijaan rajautunut aikaisemman tutkimuksen ulkopuolelle.

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 luentomuotoisesta perehdytyksestä – esimerkiksi siitä, millaista hienovaraista neuvottelua kysy-

mysten ja vastausten avulla käydään sekä siitä, millaisia haasteita yleisön tietämystä selvittävien kysymysten esittämiseen liittyvä luentomuotoisessa perehdytyksessä. Keskustelunanalyysin näkökulmasta tutkimukseni lisää ymmärrystä siitä, miten tietämystä selvittäviä kysymys-vastaus-jaksoja muotoillaan eri tavoin erilaisiin tarpeisiin työelämän pedagogisessa vuorovaikutustilanteessa.

### **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 ym. 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. Keskustelunanalyytit 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 opettaja-johtoiseen 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.

## Tietoa käsittelevät kysymykset ja vastaukset ammatillisissa vuorovaikutustilanteissa

Kysymyksen ja vastauksen muodostamat jakson ovat olleet keskeinen tutkimuskohde keskusteluanalyysin alkuvuosista lähtien. Kysymysten ja vastausten tehtäviä on analysoitu sekä arkikeskusteluissa (Raevaara 1993) että ammatillisissa vuorovaikutustilanteissa. Institutionaalisia tilanteita, joissa kysymys-vastauspareja on analysoitu, ovat esimerkiksi lääkäripotilas-vuorovaikutus (Korpela 2007), luokahuonevuorovaikutus (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 perehdyttävät jo hallitsevat. Tällaisia kysymyksiä voidaan nimittää *aidoiksi kysymyksiksi* erotuksena niin kutsutuista *testikysymyksistä*, joilla on pedagoginen tarkoitus. Testikysymykset eivät tosiasiaa pyydä tietoa, vaan selvittävät vastapuolen osaamista: *koska [lentokone] saa jatkaa [lähestymistä], vai kuttaako johonkin (...) lähtevään liikenteeseen* (kouluttajan esittämät testikysymykset ovat lennonjohtokoulutusta koskevasta tutkimuksesta – ks. Koskela & Arminen 2012, 24, 30). Esittelen seuraavaksi tutkimuksia, joissa on tarkasteltu sellaisia aitoja kysymyksiä, jotka vertautuvat tutkimusaineiston kysymyksiin.

Luokahuonevuorovaikutusta 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 op-

pimista, kun kysymyksiä esitetään opiskelijoille tehtävän suorittamisen jälkeen esimerkiksi ammatillisessa koulutuksessa tai muuseon oppimisympäristössä (ks. Lindwall & Lymer 2011, 468, 469; Hemmings ym. 2000). Esimerkkejä tällaisista kysymyksistä ovat *did you understand why (ymmärsittekö, miksi)* sekä *you gained understanding from it as well (te myös opitte siitä [tehtävästä])* (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, osaa van tai vähintäänkin opettelevan. Tsai (2017) on tunnistanut yleisön tietämystä selvittäville kysymyksille vielä yhden tarkoituksen. Kysymyksillä, kuten *have you heard of diabetes (oletteko kuullut diabeteksestä)*, osoitetaan vastakeskustelijalle tämän tiedolliset tarpeet. Kysymykset toimivat terveysneuvojen työvälineinä heidän valmistautuessaan kertoamaan potilaalle sairaudesta ja sen ehkäisemisestä. Kysymykset ja niihin annetut vastaukset rakentavat toisin sanoen maaperää uuden tiedon välittämiseksi.

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. Esitelmöitsijä 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 esitellyt 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 selvittävillä 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 kysymystypeille voidaan tunnistaa erilaiset tarkoitukset kysymysten muotoilun, sijoittumisen sekä kysymyksiin annettujen vastausten perusteella.

### Taustateoria, menetelmä ja tutkimusaineisto

#### *Taustateorian kuvaus*

Tutkimuksessa perehdytystä tarkastellaan keskusteluanalyysin teoreettisessa viitekehityksessä, 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).

Keskusteluanalyysin lisäksi hyödynnän tutkimuksessa *vuorovaikutuslingvistä* lähestymistapaa, joka on kehitetty keskusteluanalyysin pohjalta (ks. Selting & Couper-Kuhlen 2001). Keskusteluanalyysi ja vuorovaikutuslingvistiikka jakavat lähtökohdan tarkastella aitoja vuorovaikutustilanteita mikroanalyytisesti. 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.

Keskusteluanalyysiset 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 nyökytelyä tai viittaamista vastauksena perehdyttäjän esittämään kysymykseen.

### *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 tietokonehuokassa. Tutkimusaineisto on kuvattu kahdella videokameralla. Kaikki asianosaiset ovat allekirjoittaneet kirjallisen tutkimusluvan, jossa he

antavat suostumuksensa aineiston käyttöön tutkimustarkoituksessa.

Aineistossa esiintyy kuusi perehdyttäjä. Heistä neljä esittää yleisön tietämystä selvittäviä kysymyksiä, jotka ovat tarkastelun kohteena tutkimuksessani. Koska kaksi tutkimusaineiston perehdyttäjä 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 keskustelunanalyttisen 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 keskustelunanalyttisiä merkkejä käyttäen (ks. Jefferson 2004, 13–31). Keskustelunanalyttiset litteraatiomerkit selityksineen ovat tutkimuksen liitteenä (liite 1).

Litterointimerkkejä tarvitaan siitä syystä, että keskusteluanalyyseissa ei ole tarkoitus kuvata ainoastaan puhetta, vaan vuorovaikutuksen tapaa kokonaisuudessaan: äänen sävyä, äänen voimakkuutta, intonaatiota, taukoja, eleitä sekä asennon ja katseen suunnan muutoksia. Puhetta ei myöskään muuteta kirjakieliseen muotoon tai siitä ei korjata mahdollisia kieliopillisia virheitä. Puhe pyritään esittämään litteraatioissa 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 tutkimusaineiston vaihtoehtokysymyksistä ovat *onks teille näytetty se mejän 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 kysymystypeistä (*ootteko te minkä verran perehtynyt jo tänne, (.) mejän lomakkeisiin*).

Analyyseissa otetaan huomioon kaikki kysymyskategoriat, mutta keskitytään erityisesti vaihtoehtokysymyksiin ja niiden vastauksiin, sillä nämä kysymykset ovat aineistossa selvästi suurin kysymysryhmä.

## Analyyssi

Tutkimusaineistossa esiintyvät kysymykset on jaettu analyyseissa kahteen kategoriaan: kysymyksiin, jotka käsittelevät tietoa, jonka perehdytettävät olisivat voineet hankkia perehdytysprosessin aikana sekä kysymyksiin, jotka käsittelevät tietoa, jonka perehdytettävät olisivat voineet saada ennen perehdytystä.

Tutkimusaineistossa esiintyviä kahdenlaisia kysymyksiä ja niihin tuotettuja vastauksia tarkastellaan seuraavissa alaluvuissa. Molempia kysymyskategorioita havainnollistetaan keskusteluanalyyttisesti litteroitujen esimerkkien avulla. Litteraatioissa kirjain P viittaa perehdytettäviin. Eri perehdytettävät erotetaan toisistaan juoksevilla numeroinnilla (P1, P2, P3 jne.) Kirjain L viittaa luennoitsijaan eli perehdyttäjään. Puherivin alapuolella esitetään osapuolten ei-kielellinen toiminta, kuten liikkeet ja eleet. Ei-kielellinen toiminta on merkitty lihavoinnilla ja kursiivilla, ja aaltosulje ( { } ) osoittaa, millä hetkellä jokin toiminta (esimerkiksi nyökyttely) tapahtuu puheen aikana. Nuoli-merkki (-->) osoittaa analyysein kannalta keskeisen rivin.

### *Kysymys-vastaus-toimintajaksot, joissa käsitellään ennen perehdytysohjelmaa hankittua tietoa*

Ensimmäiseksi tarkastellaan niitä tutkimusaineiston kysymys-vastaus-jaksoja, jotka käsittelevät sellaista tietoa, jonka perehdytettävät olisivat voineet saada jo ennen perehdytysohjelman käynnistymistä. Tutkimusaineistossa esiintyy kuusi tällaista kysymys-vastaus-jaksoa. Havainnollistan näitä toimintajaksoja esimerkin 1 avulla. Tässä esimerkissä luennoitsijan kysymys koskee sitä, onko perehdytettävillä tietoa palvelulaadun arvioinnista tai mysteri-shoppauksesta, joka on konkreettinen palvelulaadun arvioinnin menetelmä. Palvelulaadun arviointi liittyy perehdytettävien tulevaan työhön, sillä luennoitsija kertoo myöhemmin keskustelussa, että palvelun laatua arvioidaan

myös yksikössä, jossa perehdytettävät tulevat työskentelemään.

Esimerkin alussa luennoitsija seisoo perehdytettävien ryhmän edessä ja kävelee vaihtamaan näkyville seuraavan PowerPoint-dian diaesityksestään (rivit 1 ja 2). Katkelma alkaa siis siirtymästä uuden aiheen käsittelyyn (vrt. Nissi & Lehtinen 2016, 10; Tsai 2017, 48). Tästä näkökulmasta rivin 2 ilmaus *pikakertaus* herättää huomiota. Ilmauksen käyttö saattaa

liittyä siihen, että luennoitsija on maininnut osan asioista olevan kertausta niille työntekijöille, jotka ovat aikaisemmin työskennelleet saman organisaation palveluksessa, eri tehtävissä. Riveillä 4 ja 5 luennoitsija esittää ryhmäläisille tietämystä selvittävän kysymyksen, joka on erityisen tarkastelun kohteena tässä analyysissä: *onko kellekää mysteerisopping, (.) tuttu tai ylipäätään toi palvelulaadun >arviointi<*.

Esimerkki 1.

01 L: {okei no mutta tää oikeestaas tää tulee nyt  
{L kävelee vaihtamaan uuden dian

02 {teille pika}kertauksena.  
{L vaihtaa uuden dian}

03 (0.8)

04 L:--> onko kellekää mysteerisopping, (.) {tuttu  
{P1 nyökkää  
{P2 alkaa nyökkytellä

05 {tai {ylipäätään toi palvelu}laadun >arviointi<}, =  
{P2 nyökkyttelee }  
{P3 nyökkyttelee }  
{P4 viittaa }

06 L: = >su- sulle on mysteerisoppaus {°tuttua°<.  
{P4 nyökkää

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)enf

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 reagoitivaihtoehtoa (Margutti 2006, 331). Perehdytettävät voivat joko myöntää tai kiistää, että mysteerishoppaus ja palvelulaadun arviointi ovat heille tuttuja menetelmiä. Mikrotason kielen piirteiden, partikkeleiden ja pronomien, avulla luennoitsija voi kuitenkin sisällyttää jo kysymykseensä *taustaodotuksia* (ks. Berg 2003; Raymond 2010, 98, 99) perehdytettävien tietämyksestä (kysymysten muotoilemisesta määrätynlaista vastausta odottavaksi ks. Pomerantz 1988, 366–368). Kuten Koskela ja Arminen (2012, 19, 20) toteavat, ohjaajat ja kouluttajat tekevät jatkuvasti erilaisia tulkin-toja koulutettavien osaamisesta.

Tätä taustaa vasten esimerkissä 1 voi kiinnittää huomiota siihen piirteeseen, että luennoitsija kohdistaa kysymyksensä yleisölle käyttämällä pronominia *kellekään* (rivi 4). Tämä pronomini on niin kutsuttu *kieltohakui-nen polaarisuusaines*, joka asettaa varauksia kysytyn asian hallitsemiselle (ISK 2004, 1548–1550). *Kellekään*-pronominia käyttämällä luennoitsija siis ilmaisee, ettei hän ole kaikkilla 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*, kuten *kukaan*, *mitään*, *yhtään*, *jotakin* tai *joku*, avulla puhuja voi sisällyttää vaihtoehtokysymykseensä oletuksia yleisön tietämyksestä tai tiedon puutteesta (polaarisuusaineiksista ks. tarkemmin ISK 2004, 1601).

Tutkimusaineiston kysymyksissä, jotka käsittelevät ennen perehdytystä hankittua tietoa, esiintyy viidessä tapauksessa kuudesta kieltohakui-nen polaarisuusaines tai useampia kieltohakuisia polaarisuusaineiksia. Esimerkkejä tällaisista kysymyksistä ovat vaihtoehtokysymykset *ONKS kellä niinku tä- tämmöses-tä niinku arvioinnista kokemusta*, (.) *a- >aika-*

*semmis työpaikoissa* < sekä *o- oottekste yhtään kukaan perehtyny kirjanpitoon °koskaan°*. (Polaarisuusaineikset on alleviivattu esimerkeissä.) Myös hakukysymys *kui- e- kuinka monella teistä on aikasempaa asiakaspalvelu-kokemusta* 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 uudenlaisesta näkökulmasta. Kysymykset muistuttavat sijoittumisensa perusteella Nissin ja Lehtisen (2016, 10, 11) tarkastele-mia PowerPoint-esitelmien yhteydessä esitettyjä kysymyksiä. Heidän aineistossaan esitelmöitsijä esitti yleisön tietotasoa selvittäviä kysymyksiä hankkiakseen etukäteisinfor-maatiota 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. Samalla kysymykset toimivat alustuksena uudelle aiheelle tai näkökulmalle.

Miten esimerkin 1 kaltaisiin yleisön tietämystä selvittäviin kysymyksiin sitten reagoidaan perehdytysluennoilla? Yleisin vastaus-tapa 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 pereh-

dyttäjän kysymän tiedon. Viittaaminen on aineistossa nyökyttelyä selvästi harvinaisempaa. Viittaaminen vaikuttaa kuitenkin olevan sikäli ”tehokas” reagoitivaihtoehto 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 mysteerisoppaus °tuttua° < (0.2) >m- mistä,<), vaikka kolme muutakin ryhmäläistä on osoittanut tietämystään nyökyttämällä.

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 nyökyttämällä 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 odotuksen mukaisena (ks. Hayano 2013, 395; Sacks ym. 1974, 703, 704). Perehdytysluennoilla vastuu reagoimisesta näyttää kuitenkin jakautuvan samanaikaisesti usealle henkilölle samaan

tapaan kuin opettajajohtoisessa luokkahuonevuorovaikutuksessa (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 jonkinlaisen 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 havaitsivat, että harjoittelijalta puuttuu olennaista tietoa, he suuntautuvat opetustehtäväänsä eli pyrkivät tarjoamaan puuttuvan tiedon harjoittelijalle (ks. Hindmarsh ym. 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 kysymyksiin annettujen vastausten jälkeenkin. Kysymyksiä ei siis muotoilla siten, että perehdytettävien olisi odotuksen mukaisesti hallita kysyttävä asia eikä aiheen käsittelyä koskaan päätetä perehdytettävien vastauksiin.

Yhteenvedonä tämän luvun kysymys- ja vastausjaksoista 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.

*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.

01 L: ja näytätte ihan sitte siellä 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 **nutristaa 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>?

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 perehdytettäviltä, tuntevatko he kyseisen demonstraation (rivit 3, 5).

Luennoitsijan esittämä, yleisön tietämystä selvittävä kysymys (*onhan teille näytetty se verkko-ohje (.) -demo*) eroaa muotoilul-

taan esimerkin 1 kysymyksestä ennen muuta siksi, että kyseessä ei ole vaihtoehtokysymys, vaan toteamus. Vaikka vuoro on toteamusmuotoinen, se voidaan ymmärtää kysyväksi, sillä perehdytettävät vastaavat siihen (rivit 3–7). Kun vuoroa tarkastellaan yksityiskohteisesti, havaitaan, että siinä esiintyy useita piirteitä, jotka osoittavat luennoitsijan odottavan perehdytettävien tuntevan verkko-ohjedemonstraation. Ensimmäiseksi voidaan kiinnittää huomiota siihen edellä mainittuun piirteeseen, että vuoro on toteamus.

Korpelan (2007, 141–148; ks. myös Raevara 1993, 114, 115) mukaan toteamuksen käyttäminen kysymystarkoituksessa on yleisiä tilanteissa, joissa kysyjällä on etukäteistietoa asiasta. Esittämällä toteamusmuotoisen vuoron kysyjä siis varmistaa etukäteisodotuksensa. Esimerkin 2 tapauksessa etukäteisodotuksena voidaan pitää sitä, että perehdytettäville on näytetty verkko-ohjedemonstraatio. Samanlainen etukäteisodotusta tarkistava merkitys on kysymyksen liitepartikkelilla *-han* (*onhan teille näytetty*, rivi 3) (ISK 2004, 798). Kolmas piirre, joka osoittaa verkko-ohjedemonstraation tuttuutta, on *se*-pronominin tarkenteen 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. Raevara (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*-pronomiiniin: *onhan teille näytetty* -- (rivi 3). Monikko-*te*-pronominin osoittaa, että kysyjä kohtelee yleisöään ryhmänä, jonka jäsenillä on

samanlainen tietotaso (vrt. Nissi & Lehtinen 2016, 10). Esimerkin 2 tapauksessa pronomi-nivalinta ohjaa tulkitsemaan, että perehdytettävät ovat voineet saada tiedon verkko-ohje-demonstraatiosta nimenomaan ryhmänä, perehdytysohjelman aikana. Tässä mielessä kysymys eroaa selvästi esimerkin 1 kysymyksestä, jossa kieltohakuisen polaarisuusaineksen eli *kellekään*-pronominin käyttö osoitti luennoitsijan lähestyvän ryhmän jäseniä yksilöinä, joista osalla saattaa olla tietoa kysytystä asiasta, osalla ei. Kiinnostava huomio on se, että kieltohakuksia polaarisuusaineksia, kuten *kukaan*, *yhtään* tai *koskaan*, ei ylipäättään 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 selvittävä 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. Se, miten vahvasti nämä kysymykset odottavat perehdytet-

täviltä myöntävää vastausta, kuitenkin vaihtelee kysymyksestä riippuen.

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-ohjedemonstraatio on tuttu. Yksi perehdytettävä (P3) reagoi kysymykseen hyvin hienovaraisesti, nutristamalla suutaan rivillä 6. Näiden ei-kielallisten 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-kielallisten 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 perehdytettyjen 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 hetkelisesti keskeytti.

Tarkastellaan seuraavaksi esimerkkiä 3. Tässä katkelmassa käy ilmi, että kaikilla perehdytettävillä ei ole tietoa, jonka hallinnan luennoitsija on osoittanut kysymyksellään odotuksenmukaiseksi. Muutamat 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- pääsikö 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*-pronominiinien käyttö on yleistä nimenomaan perehdytysprosessin aikana hankittua tietoa käsittelevissä kysymyksissä: *onks kaikki nyt päässy, (0.4) <tekemään sitten henkilötunnusta>, onks teille kerrottu siit mejän yhtenäisämishjeesta*. 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 opetuslanteessa 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 toi-

mimalla 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 tuoloin 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 yksi-

sanaisia 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 esimerkiksi 3. Pidempi sanallinen vastaus näyttää liittyvän nimenomaan tilanteen perustelemiseen tai selvittämiseen. Perehdytettävät eivät sen sijaan koskaan kohtele tiedon puutettaan ongelmallisena tai selitystä vaativana silloin, kun luennoitsijakaan ei ole kysymyksessään käsittelevät sitä ongelmallisena (vrt. esimerkki 1). Tässä mielessä tietoa käsittelevät kysymykset ja niihin annetut vastaukset ovat kiinteässä suhteessa toisiinsa.

Tässä luvussa olen tarkastellut kahden literoidun 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-vas-

taus-toimintajaksoissa hienovaraisesti siitä, mitä perehdytettävien odotetaan tietävän ja millaiseen tiedon puutteeseen suhtaudutaan ongelmallisena. Analyysissä 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.

### 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 ym. 2000; Klein & Weaver 2000; Stephens & 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 eriaisteisia odotuksia työhön liittyvän tiedon hallinnasta.

Kaikenlaisen 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 perehdyttävät olisivat voineet saada ainoastaan perehdytysohjelman aikana. Tällainen tieto perehdyttävien 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. Perehdyttävien vastauksista puolestaan kävi ilmi, että perehdyttävät 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 perehdyttävien 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 perehdyttävät osaavat. Toisaalta ne voivat myös paljastaa puutteita perehdyttävien osaamisessa. Mikäli tiedollisia puutteita ilmenee, juuri perehdyttäjät ovat vastuussa puuttuvan tiedon välittämisestä uusille työntekijöille (ks. Hindmarsh ym. 2011). Perehdyttäjän on siis tehtävä todellinen päätös siitä, siirtykö hän kysymyksensä jälkeen seuraavaan aiheeseen, vai ryhtyykö hän tarkastelemaan tiedustelevaansa asiaa laajemmin (ks. tarkemmin Mikkola & Lehtinen, tulossa). Kysymykset,

jotka käsittelevät ennen perehdytysprosessia hankittua tietoa, eivät sen sijaan ole samalla tavalla ”kriittisiä”, sillä niihin ei näytä liittyvän aitoa mahdollisuutta aiheen sivuuttamisesta; perehdyttävien vastauksista riippumatta aihetta käsiteltiin jatkossa yksityiskohdaisemmin. 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 ym. 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, 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 yksityis-



kohtaisen 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 haastattelutai kyselytutkimuksella. Tästä syystä keskusteluanalyysilla on annettavaa perehdytystutkimukselle. Se voi täydentää aikaisempien tut-

kimusten 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 perehdytysluentojen vuorovaikutuskäytännöistä tarvitaan jatkossa lisää tutkimusta.

### Kiitokset

Tämän tutkimuksen tekemisen on mahdollistanut Työsuojelurahasto. Kiitän Esa Lehtistä yhteistyöstä tämän artikkelin teemaan liittyen.

### 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 (2), 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. (2004) *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 keskustelunanalyysi*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 61–89.
- Klein, H. & Weawer, N. (2000) The effectiveness of an organizational-level orientation training program in the socialization of new hires. *Personnel Psychology* 53 (1), 47–66.
- Koivisto, A. (2011) *Sanomattakin selvää? Ja, mutta ja että* puheenvuoron lopussa. Väitöskirja. Helsinki: Unigrafia Oy.
- Korpela, E. (2007) Oireista puhuminen lääkärin vastaanotolla. Keskustelunanalyttinen 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, N. (2008) Organization in actual episodes of work: Harvey Sacks and organization studies. *Organization Studies* 29 (5), 763–791.
- Lindwall, O. & Lymer, G. (2011) Uses of “understand” in science education. *Journal of Pragmatics* 43 (2), 452–474.
- Margutti, P. (2006) “Are you human beings?” Order and knowledge construction through questioning in primary classroom interaction. *Linguistics and Education* 17 (4), 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. (tulossa). Drawing conclusions about what co-participants know: Knowledge-probing question-answer sequences in new employee orientation lectures. *Discourse & Communication*.
- 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 (4), 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.
- Raymond, G. (2010) Grammar and social relations: Alternative forms of yes/no-type initiating actions in health visitor interactions. Teoksessa A. Freed & S. Ehrlich (toim.) “Why do you ask?” The functions of questions in institutional discourse. Oxford: Oxford University Press, 87–107.
- 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.
- Selting, M. & Couper-Kuhlen, E. (toim., 2001) *Studies in Interactional Linguistics*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Seppänen, E.-L. (1998) Läsnaolon pronominit. *Tämä, tuo, se ja hän* viittaamassa keskustelun osallistujan. 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 (1), 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 (3), 633–650.

## LIITE 1.

Esimerkeissä esiintyvät keskusteluanalyttiset litterointimerkit ja niiden selitykset

Puhe:

.	laskeva sävelkulku
,	tasainen sävelkulku
?	nouseva sävelkulku
[	päällekkäisen puheen alku
]	päällekkäisen puheen loppu
(0.6)	tauon kesto sekunteina
(.)	mikrotauko (alle 0.2 sekuntia)
=	toisiinsa liittyvät sanat
<joo>	ympäröivää puhetta hitaampi jakso
>joo<	ympäröivää puhetta nopeampi jakso
°joo°	ympäröivää puhetta hiljaisempi jakso
JOO	voimakas ääni
siellä	äänteen painotus
siellä:	äänteen venytys
si-	kesken jäänyt sana (esim. si- siellä)
hhh	uloshengitys
.joo	sana lausuttu sisäänhengittäen
£siellä£	hymyillen lausuttu sana tai pidempi jakso
s(h)siellä	nauraen lausuttu sana
(siellä)	epäselvästi kuultu jakso sulkeiden sisällä

Ei-kielellinen toiminta:

<b>nyökkää</b>	Ei-kielellinen toiminta esitetty keskustelurivin alapuolella lihavoinnilla ja kursivoinnilla merkittynä (esim. <b><i>L nyökkää</i></b> = luennoitsija nyökkää).
{	Aaltosulkeet osoittavat toiminnan keston suhteessa puheeseen.
{	ei-kielellisen toiminnan alku
}	ei-kielellisen toiminnan loppu