

Kuuntelemisen osoittaminen kirjoittamalla käydyssä yliopisto-opintojen verkkokeskustelussa



Kirjoittamalla käyty keskustelu on tärkeä vuorovaikutteinen opiskelumuoto verkko-opinnoissa. Avoimen yliopiston verkkokurssin keskusteluaineistoon perustuva tutkimus osoittaa, että aikuisopiskelijat osoittavat kuuntelemista

- 1) perustamalla vastauksensa aiemman viestin sisältöön,
- 2) suuntaamalla vastauksensa edellisen viestin kirjoittajaan tai omien ajatusten reflektointiin ja
- 3) kommentoimalla omaa tai ryhmän työskentelyä ja keskustelun etenemistä.

Kirjoitetun keskustelun kuunteleminen on kehitettävissä oleva taito, joka mahdollistaa kuulluksi tulemisen kokemuksen.

Abstrakti: <https://doi.org/10.33336/aik.143882>

KUUNTELEMINE ON TÄRKEÄ osa vuorovaikutusta kasvokkain ja verkossa. Lisäksi se on keskeinen opiskelussa tarvittava taito (Adelmann 2012). Puheen kuunteleminen on prosessi, jossa vastaanotetaan puhuttuja tai nonverbaaleja viestejä, rakennetaan niiden merkityksiä ja reagoidaan niihin (International Listening Association ILA 1996).

Kuuntelemista on lähestytty tutkimuksissa useista teoreettisista näkökulmista (Worthington & Bodie 2017). 'Kuuntelemisellä' voidaan tarkoittaa kognitiivista, emotionaalista (Bodie 2016; Worthington & Bodie 2017) tai sosiaalista (Adelmann 2012) prosessia. Tällöin pyritään ymmärtämään vastaanotettuja viestejä ja niiden lähettäjän tunteita sekä rakennetaan merkityksiä sosiokulttuurisessa kontekstissa. Kuunteleminen on lisäksi käyttäytymisen prosessi, jossa kuuntelemista osoitetaan puheella tai nonverbaalilla

toiminnalla (Bodie 2016; Worthington & Bodie 2017). Kuuntelemista voidaan siten tarkastella yhtäältä kuuntelijan sisäisenä tiedonkäsittelynä ja emotionaalisena prosessina, toisaalta vuorovaikutuksessa syntyvänä, ulkopuolelta havaittavana käyttäytymisenä (Worthington & Bodie 2017).

Kun valtioneuvoston (2020) jatkuvan oppimisen uudistus ja Digivisio2030 -hanke suuntaavat aikuisopiskelua yhä enemmän verkkoon, on tärkeää pitää huolta siitä, että verkko-opiskelu luo aidosti yhteyttä ja osallisuutta. Nykyiset verkko-oppimisympäristöt tekevät mahdolliseksi yhdessä opiskelun ja monipuolisen vuorovaikutuksen, vaikka opiskelijat olisivat fyysisesti ja ajallisesti etäällä toisistaan. Verkossakin voi syntyä oppimisyhteisöjä, joissa kuunnellaan ja tullaan kuulluiksi.

Vaikka verkossa opiskeltaessa kuunnellaan usein

KUUNTELEMISTA VOIDAAN TARKASTELLA KUUNTELIJAN SISÄISENÄ TIEDONKÄSITTELYNÄ JA EMOTIONAALISENA PROSESSINA SEKÄ VUOROVAIKUTTEISENA, ULKOPUOLELTA HAVAITTAVANA KÄYTTÄYTYMISENÄ.

myös puhetta, tässä tutkimuksessa olemme kiinnostuneita kuuntelemisen ilmiön yhdistämisestä kirjoitettuun vuorovaikutukseen. Kirjoittamalla käydyt, eriaikaiset verkkokeskustelut ovat verkossa käytetty vuorovaikutuksellinen opiskelutapa. Niiden on huomattu soveltuvan esimerkiksi avoimen yliopiston erilaisista taustoista tuleville opiskelijoille, koska keskustelut tukevat aikuisopiskelijan moninäkökulmaista ja integroivaa ajattelua sekä opitun liittämistä omaan työhön (Kallio 2020).

Verkkokeskusteluissa kuunnellaan puheen sijaan toisten kirjoittamia ajatuksia ja osallistutaan keskusteluun reagoimalla viesteihin. Kasvokkaisen vuorovaikutuksen käsitteet kuunteleminen ja puhuminen voidaan rinnastaa verkkokeskustelussa toisten viestien lukemiseen ja omien viestien kirjoittamiseen (Du ym. 2022; Wise ym. 2014). Tarkoitammekin kuuntelemisella nimenomaan tekstin kuuntelemista ja tuomme siten tuoreen näkökulman kirjoitettujen verkkokeskustelujen tarkasteluun.

Verkkokeskusteluissa opiskelijat kuuntelevat toisten kirjoittamia viestejä, prosessoivat lukemaansa ja reagoivat viesteihin kirjoittamalla (Chai ym. 2020; Wise ym. 2014). Verkkoo- opetusta tutkinut Alyssa Friend Wise kollegoineen (2011) nimesi viestien kuuntelemisen käsitteellä *online listening*, kuunteleminen verkossa. Kuunteleminen liittyy vastaanottajan toisten kirjoittamiin puheenvuoroihin (Bauer & Figl 2008; Chai ym. 2020; Delahunty 2018; Wise ym. 2014).

Kirjoittamalla käydyssä verkkokeskustelussa kuunteleminen on samalla metafora, johon sisältyvät

lukemisen lisäksi sitoutuminen ja huomion kiinnittäminen keskusteluun (Crawford 2009). Kuuntelemisen käsite kuvaa siksi paremmin verkkokeskusteluun osallistumisen vuorovaikutteisuutta kuin lukeminen, joka voi tarkoittaa vain keskusteluviestien passiivista vastaanottamista (Chai ym. 2020; Delahunty 2018; Wise ym. 2014). Verkossa kuuntelemiseen liitetäänkin usein termi *attend*, joka merkitsee kuuntelemisen lisäksi suuntautumista, tarkastelua, läsnäoloa ja osallistumista (Delahunty 2018; Wise ym. 2014; Wise & Hsiao 2019).

'Kuuntelukäyttäytymisellä' (*listening behaviour*) tarkoitamme viestien lukemista ja niihin reagoimista verkkoympäristössä. Opiskelijoilla on erilaisia tapoja kuunnella eli lukea toistensa viestejä ja vastata niihin (Durairaj & Umar 2015; Wise ym. 2012; Wise ym. 2013). Wisen ja kollegojen (2013) mukaan kuuntelukäyttäytymisessä on neljä ulottuvuutta: kuuntelemisen syvyys, laajuus, ajallinen tiheys ja reflektiivisyys. Näiden pohjalta he loivat lokitietojen avulla kolme kuuntelukäyttäytymisen mallia: 1) pintapuolisen, 2) keskittyneen ja 3) perusteellisen kuuntelemisen. Mallit eroavat siinä, paljonko verkkokeskusteluun käytetään aikaa, kuinka suuri osa viesteistä luetaan ja miten toisten kirjoittamiin viesteihin viitataan.

Luettujen viestien määrällä on yhteys kirjoitettujen viestien määrään (Xie 2013), ja mitä syvemmin viestejä kuunnellaan, sitä myönteisempiä viestejä lähetetään (Wise & Hsiao 2019). Eri opiskelijoiden työskentely verkossa painottuu eri tavoin kuuntelemiseen ja viestien kirjoittamiseen (Durairaj & Umar 2015; Wilton 2018).

Tekstin kuuntelemista voidaan lähestyä myös aktiivisen kuuntelemisen käsitteen avulla. Aktiivinen kuuntelija osoittaa, että on kuullut viestin. Empaattiseen kuuntelemiseen (Weger ym. 2014) rinnastettua aktiivisen tai aktiivis-empaattisen kuuntelemisen (Bodie 2011) käsitettä on käytetty pääasiassa puhutun kommunikaation yhteydessä, mutta samat periaatteet soveltuvat kirjoittamalla tapahtuvaan verkkokeskusteluun (Bauer & Figl 2008).

Aktiivinen kuuntelija tavoittaa puhujan viestin, ymmärtää tämän näkökulman ja ilmaisee ymmärtäneensä sen (Bauer & Figl 2008). Kuuntelemisen osoittamisen tapoja ovat esimerkiksi lisäkysymysten

YHTEINEN TIEDON RAKENTELU VERKKOKESKUSTELUSSA PARANTAA OPISKELIJOIDEN OPINTOMENESTYSTÄ.

tai yhteenvetojen esittäminen, rohkaisu, ymmärryksen osoittaminen ja tunteiden verbalisointi (Bauer & Figl 2008; Topornycky & Golparian 2016; Weger ym. 2014).

Tässä tutkimuksessa olemme kiinnostuneita siitä, mihin aikuisopiskelijat suuntautuvat kuunnellensa toistensa kirjoitettuja viestejä ja miten he osoittavat kuuntelemista eriaikaisissa verkkokeskusteluissa. Tutkimusaineistona on 11 verkkokeskustelua, jotka sisältyvät avoimen yliopiston opintojen verkkokurs-sisuoritukseen.

Kuunteleminen on aktiivista kognitiivista toimintaa, jossa viesti luetaan ja siihen reagoidaan. Tutkimme nimenomaan tätä reagoimista eli tekstistä havaittavissa olevaa kuuntelukäyttäytymistä. Vaikka keskusteluun reagoimattomat, hiljaiset opiskelijat (mm. Crawford 2011; Du ym. 2022; Duran 2020) voivat lukea aktiivisesti viestejä (Crawford 2011; Wilton 2018), vain viesteihin reagointi tekee kuuntelemisen muille opiskelijoille näkyväksi.

VERKKOKESKUSTELU OPISKELUMUOTONA

Verkkokeskustelu on opiskelumuoto, jossa opiskelijaryhmä keskustelee kirjoittamalla oppimistavoitteisiin sisältyvästä teemasta. Opintoihin kuuluva verkkokeskustelu on arvioitava opiskelusuoritus, jossa opiskelija pyrkii osoittamaan omaa osaamistaan. Verkkokeskustelu on puheen tapaan dynaaminen ja kehittyvä, mutta samalla tekstinä pysyvä, jolloin se mahdollistaa myöhemmän tarkastelun (Delahunty 2018).

Eriaikainen verkkokeskustelu harjaannuttaa kirjoitustaitoja, tarjoaa aikaa reflektoinnille ja vastaamiselle sekä mahdollistaa opiskelijoiden tasavertaisen osallistumisen ja vertaisoppimisen (Aloni & Harrington 2018). Toisin kuin kasvokkaisessa keskustelussa, eriaikaisessa verkkokeskustelussa opiskelija päättää

itse, milloin ja ketä hän kuuntelee, osallistuuko useaan keskusteluun tai tarkasteleeko keskustelukokonaisuutta yksittäisten viestien sijaan (Chai ym. 2020; Wise ym. 2011; Wise ym. 2014).

Verkkokeskustelussa syntyvälle yhteisöllisen oppimisen kokemukselle on tärkeää vuorovaikutuksen sujuvuus ja vastavuoroisuus (Vuopala 2013, 126). Sekä viestien lukemisen että kirjoittamisen on todettu lisäävän oppimista (Lee & Recker 2022; Kent ym. 2016; Xie 2013). Etenkin yhteinen tiedon rakentelu verkkokeskustelussa parantaa opiskelijoiden opintomenestystä (Lee & Recker 2022). Verkkokeskusteluissa käsitellään uutta, erityisesti teoriaan perustuvaa tietoa useammin kuin reaaliaikaisissa keskusteluissa (Vuopala 2013, 165). Tiedon rakentaminen on verkkokeskusteluissa yleistä, mutta uusia ratkaisuja tuetaan harvemmin (Sadaf ym. 2021).

Yhteys opiskelutovereihin (Aloni & Harrington 2018), toisten opiskelijoiden viestien myönteinen sävy (Hew ym. 2010) ja ohjaajalta saadut rohkaisevat kommentit (Kwon ym. 2019; Vuopala 2013, 152) aktivoivat verkkokeskusteluun osallistumista. Osallistumista edistävät myös usko omaan osaamiseen, vertaisopiskelijan palauteviestit (Xie 2013), aktivoivat kysymykset, uudet näkökulmat sekä perustellut erimielisyydet (Chen ym. 2020; Cheng & Kinshuk 2020).

Opiskelijoiden samanmieliset keskustelut päättyvät nopeammin kuin erimieliset keskustelut (Cheng & Kinshuk 2020). Myöskään ohjaajalta saatu samanmielinen tai tiivistävä kommentti ei lisää aktiivisuutta (Kwon ym. 2019). Erimielisyyden on todettu synnyttävän moninäkökulmaista keskustelua myös yhteisöllisessä kirjoittamisessa (Nykopp 2022). Ongelmanratkaisuun pyrkivät, avoimet verkkokeskustelut lisäävät paneutuvaa, säännöllistä kuuntelemista ja kommentointia (Vuopala 2013, 178; Wise & Hsiao 2019).

KUUNTELEMISEN OSOITTAMINEN KIRJOITAMALLA KÄYDYSSÄ VERKKOKESKUSTELUSSA

Verkkokeskustelu edellyttää viesteihin reagoimista, sillä vain viestejä kirjoittamalla osoitetaan kuuntelemista ja tehdään oma kognitiivinen prosessi näkyväksi. Kuuntelemisen osoittaminen on tärkeää myös

viestin lähettäjälle (Valkonen ym. 2020; Xie 2013). Reagoimattomuus vähentää kirjoittajan osallistumishalukkuutta ja opiskelumotivaatiota (Hew ym. 2010; Xie 2013) sekä aiheuttaa kielteisiä ajatuksia kansaopiskelijoista (Bedell 2016). Kuulluksi tuleminen kokemus vahvistaa uskoa itseän verkko-opiskelijana (Bedell 2016; Ortiz de Raet 2019) ja luottamusta omaan ajatteluun (Curzon-Hobson 2002). Kuulluksi tuleminen luo verkko-opiskelussa yhteenkuuluvuutta ja kokemuksen yhteisön jäsenyydestä (Bedell 2016; Ortiz de Raet 2019).

Verkkokeskusteluista on tunnistettu kolme luokahuonekeskusteluihin perustuvaa puhetapaa: itsenäinen, kumulatiivinen ja tutkiva puhe (Delahunty 2018; Mercer 1996). Puhetavat kertovat samalla kuuntelemisesta. Kuunteleminen tulee näkyväksi vain, jos kirjoitetun verkkokeskustelun viestit liittyvät aiempaan keskusteluun. Itsenäisiä viestejä sisältävissä keskusteluissa korostuvat tekstin ja tiedon määrä, lähteiden käyttö tai mielipiteen ilmaisut (Delahunty 2018; Fu ym. 2016). Kumulatiivisessa keskustelussa keskitytään yhteen aiheeseen sekä vahvistetaan ja rakennetaan toisten ajatuksia (Delahunty 2018). Viestit liittyvät edellisiin viesteihin, ja ajatuksia jatketaan esimerkkien, perustelujen tai kysymysten avulla (Fu ym. 2016). Tutkiva verkkokeskustelu kertoo syvällisestä kuuntelemisesta ja perustuu vastavuoroisuuteen, tiedon haastamiseen, ongelmien määrittelyihin ja ratkaisujen kehittämiseen (Delahunty 2018; Fu ym. 2016). Liisa Kääntä (2016) tutki suomalaisessa korkeakoulukontekstissa jatkuvuutta ylläpitäviä verkkokeskustelun vuorovaikutuskäytäntöjä. Niitä olivat keskusteluaiheen kuljettamisen johdonmukaisuus, retorinen herättelemine, samanmielinen kannanottaminen sekä omien kokemusten yhdistäminen yhteisölliseksi ja vertaistoimintaa rakentavaksi toiminnaksi.

KUUNTELEMISEN SUUNTAUTUMINEN

Opiskelijoiden kuuntelutyyliä ovat puhetilanteissa jäsentäneet organisaatioviestinnän tutkija Kittie W. Watson (1995) sekä viestinnän ja erityisesti kuuntelemisen tutkija Graham D. Bodie (2013) tutkimusryhmineen. Kuuntelutyyliä perustuvat lomake-

tutkimuksiin, joissa ihmiset vastasivat kuuntelemisen tapaa, kohdetta ja tavoitetta koskeviin kysymyksiin. Kuuntelutyyliä kuvaa yksilön taipumusta ja asennoitumista viestin vastaanottamiseen ja käsittelyyn kuuntelutilanteissa (Watson ym. 1995). Verkkokeskustelutilanteissa opiskelijoiden kuuntelemista kuvaava osallistumisen tyyli jäsenyi heidän valitsemansa osallistumisen tarkoituksen ja tavan avulla (Pala & Erdem 2020).

Kuuntelutyyliä tutkivasta on kuitenkin kritisoitu tyylien sisäisen johdonmukaisuuden puutteesta (Bodie & Worthington 2010). Itse määritelty kuuntelutyyli voi myös poiketa havainnoitavasta kuuntelukäyttäytymisestä aidossa vuorovaikutustilanteessa. Tässä tutkimuksessa tarkastelemme keskusteluviesteistä havaittavaa kuuntelukäyttäytymistä eli kuuntelemisen suuntautumista ja tapaa.

Tunnistimme aiemmista tutkimuksista kolme kuuntelemisen tapaa: sisältöön, ihmiseen ja toimintaan suuntautuva kuunteleminen. Ensimmäinen kuunteleminen on sisältöön suuntautuva, jos kuuntelija hakee ja arvioi kuuntelutilanteessa erityisesti tietosisältöä (Watson ym. 1995). Opiskelutilanteissa kriittisellä ja analyyttisellä kuuntelemisella pyritään jäsentämään ja arvioimaan tiedollista sisältöä sekä vertaamaan sitä aiempaan tietoon samalla, kun rakennetaan uutta (Ferrari-Bridgers 2020; Imhof & Janusik 2006). Kriittinen kuunteleminen keskittyy viestin epäjohdonmukaisuuksiin ja virheisiin, kun taas analyyttisessä kuuntelemisessä prosessoidaan asiaa kokonaisvaltaisesti (Bodie ym. 2013). Verkkokeskusteluissa sisältöön suuntautuva kuuntelija haluaa ennen kaikkea ymmärtää ja saada uutta tietoa (Pala & Erdem 2020).

Toinen kuuntelemisen tapa, ihmiseen suuntautunut kuunteleminen, kantaa huolta toisen tunnetiloista, reagoi niihin ja pyrkii etsimään yhteistä kuunneltavan henkilön kanssa (Watson ym. 1995) sekä korostaa kuuntelemista suhteiden rakentamisena (Imhof & Janusik 2006). Relationaalisessa kuuntelussa pyritään toisen tunteiden ymmärtämiseen ja yhteyden saamiseen (Bodie ym. 2013). Empaattiseen kuuntelemiseen sisältyy sensitiivisyys toisen tunteita ja nonverbaalisia viestejä kohtaan sekä kuuntelemisen osoittaminen (Bodie 2011). Erityisesti ohjaustyössä käytettävässä reflektiivisessä

TUNNISTIMME AIEMMISTA TUTKIMUKSISTA KOLME KUUNTELEMISEN TAPAA: SISÄLTÖÖN, IHMISEEN JA TOIMINTAAN SUUNTAUTUVA KUUNTELEMINEN.

kuuntelemisessa korostuu hyväksynnän ja empatian osoittaminen niin, että kuultua heijastetaan takaisin selkeyttämällä ja tiivistämällä. Samalla kuuntelija varmistaa, että on ymmärtänyt oikein ja luo dialogia (Arnold 2014). Verkkokeskusteluihinkin osallistuu opiskelijoita, joille on tärkeää olla sosiaalisia ja luoda yhteyksiä toisiin opiskelijoihin. He ovat aktiivisia, korostavat kommentointia ja motivoivat muita mukaan keskusteluun (Pala & Erdem 2020).

Kolmanneksi toimintaan tai aikaan suuntautunut kuuntelija organisoii vuorovaikutustilanteita, välttää epäselvyyttä ja hyödyntää tehokkaasti työskentelyajan (Watson ym. 1995). Tätä kuuntelemisen tapaa on kutsuttu myös tehtäväorientoituneeksi, koska siinä keskitytään ihmisten sijasta tehtävään ja toivotaan puhujan pysyvän aiheessa (Bodie ym. 2013). Verkkokeskustelijoiden kuuntelemista ohjaa toisinaan se, että he pyrkivät suorittamaan annetun tehtävän vastuullisesti ja odotusten mukaisesti (Pala & Erdem 2020).

TUTKIMUSKYSYMYS, AINEISTO JA ANALYYSI

Kuvaamme tutkimuksessamme laadullisesti aikuisopiskelijoiden kuuntelukäyttäytymistä yliopisto-opintoihin kuuluvissa, eriaikaisissa ja kirjoittamalla käydyissä verkkokeskusteluissa. Opiskelijat osoittavat kuuntelemista suuntautumalla eri tavoin toisten opiskelijoiden kirjoittamiin viesteihin.

Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

- 1) Mihin opiskelijat suuntautuvat kuunnellessaan toistensa kirjoitettuja viestejä yliopisto-opintojen eriaikaisessa verkkokeskustelussa?
- 2) Miten opiskelijat osoittavat kuuntelemista yliopisto-opintojen eriaikaisessa, kirjoitetussa verkkokeskustelussa?

Tarkastelimme opiskelijoiden kirjoitettuja puheen- vuoroja oppimistavoitteisissa, eriaikaisissa verkkokeskusteluissa. Tutkimusaineistona olivat opiskelijoiden kirjoittamat verkkokeskustelujen viestit avoimen yliopiston erityispedagogiikan ja kasvatustieteen opintojen verkkokursseilla. Keskustelut olivat osa kurssisuoritusta, ja keskustelujen tehtävänanto oli ohjeistettu. Opettaja ei osallistunut keskusteluun.

Keskusteluviestit kerättiin kahdesta opintojaksosta, joihin osallistui yhteensä 31 opiskelijaa. He antoivat kirjallisen tutkimussuostumuksen. Keskusteluryhmiä oli kuusi, joista viidessä (B, C, E, F, G) käytiin kaksi keskustelua, kun A-ryhmässä keskustelua oli vain yksi. Kaikissa keskusteluissa oli käytössä tehtävänantoon kuuluva lähdemateriaali, jota tuli hyödyntää.

A-ryhmän keskustelu käsitteli erityispedagogiikan eettisiä kysymyksiä, ja keskusteluaikaa oli kaksi viikkoa. Ryhmän ensimmäinen tehtävä oli valita aihe kolmesta vaihtoehdosta. Kasvatustieteen oppiaineen keskustelut koskivat asiantuntijuuden muutosta, ammatillista identiteettiä ja toimijuutta. Keskusteluaikaa oli kolme päivää. Tehtävien ohjeistuksissa opiskelijoita pyydettiin esimerkiksi yhdistämään sisältöjä omiin havaintoihin, pohtimaan kiinnostavia kohtia ja viemään keskustelua omilla kommentailla eteenpäin.

Tutkimusmenetelmänä oli sisällönanalyysi, joka toteutettiin kahdessa vaiheessa. Sisällönanalyysi mahdollistaa tutkimusaineiston monipuolisen tarkastelun sekä teoria- että aineistolähtöisesti (Puusa 2020). Teoria voi toimia apuna tutkimusaineiston analyysissä, ja aloitimme sisällönanalyysin aiempaan tutkimukseen perustuvan luokituksen avulla teoria- lähtöisesti (Tuomi & Sarajarvi 2018).

Aiemmissa kuuntelemisen jäsennyksissä korostui kolme erilaista tapaa suuntautua toisen lähettämään viestiin: 1) sisältöön suuntautunut, kognitiivinen, oppimiseen ja tiedon rakentamiseen pyrkivä, analyttinen kuunteleminen (Bodie 2011; Fu ym. 2016; Pala & Erdem 2020; Watson ym. 1995; Worthington & Bodie 2017), 2) ihmisiin suuntautunut, sosiaalinen, yhteyden pyrkivä ja sensitiivinen kuunteleminen (Bodie 2011; Bodie ym. 2013; Pala & Erdem 2020; Watson ym. 1995) sekä 3) toimintaan suuntautunut, tehtäväorientoitunut, käytännöllinen ja keskustelun suorittamiseen keskittynyt kuunteleminen (Bodie ym. 2013;

Taulukko 1. Opiskelijaryhmät ja kirjoitetut viestit.

Keskusteluryhmä	Opiskelijat	Keskustelun sivumäärä	Viestejä yhteensä (kpl)	Viestit, joissa ei kuuntelemista (kpl)	Viestit, joissa kuuntelemista (kpl)
A	Tea, Riitta, Minna, Anne	A: 37	A: 57	A: 6	A: 51
B	Jenni, Kaisa, Mari, Niina, Sanni, Venla	B1: 17 B2: 18	B1: 30 B2: 33	B1: 7 B2: 7	B1: 23 B2: 26
C	Irmeli, Katri, Liisa, Paula, Pekka, Pirjo	C1: 15 C2: 22	C1: 24 C2: 32	C1: 6 C2: 3	C1: 18 C2: 29
E	Aleksi, Janita, Jarno, Merja, Pirkko	E1: 9 E2: 6	E1: 18 E2: 8	E1: 1 E2: 2	E1: 17 E2: 6
F	Heta, Karita, Sari, Tiina, Viivi	F1: 14 F2: 14	F1: 29 F2: 33	F1: 11 F2: 9	F1: 18 F2: 24
G	Anita, Antti, Maija, Seija, Veera	G1: 8 G2: 10	G1: 15 G2: 15	G1: 4 G2: 5	G1: 11 G2: 10
Yht.	31	170	294	61	233

Pala & Erdem 2020; Watson ym. 1995; Worthington & Bodie 2017).

Viestin sisällön kuunteleminen, viestin kirjoittajan tai itsen eli ihmisen kuunteleminen ja keskustelun etenemisen eli toiminnan kuunteleminen jäsenivät teorialähtöisesti vastaukset ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, joka koskee kuuntelemisen suuntautumista. Nämä kolme suuntautumista tarjosivat samalla lähtökohdan kuuntelemisen osoittamista koskevan toisen tutkimuskysymyksen aineistolähtöiselle, laadulliselle sisällönanalysille.

Tutkimusotteemme on enemmän tulkinnallinen kuin kielen merkitystä korostava, puhtaan konstruktionistinen lähestymistapa (Puusa & Juuti 2020). Emme tutkineet keskusteluketjuja laajemmin sosiaalisen toiminnan ja vuorovaikutuksen välineinä (Virtanen & Kääntä 2018; Lindholm ym. 2016), vaan keskityimme sisällönanalysin keinoin opiskelijoiden kuuntelemista osoittaviin puheenvuoroihin. Tunnistimme nämä tutkimusaineistosta aiemman tutkimuksen tarjoaman jäsenyyksen perusteella. Nojasimme aiemman tutkimuksen rakentamaan

konstruktion, jota täydensimme laadullisesti keräämämme tutkimusaineiston pohjalta. Tutkimuksemme tulokset ovat tämän konstruktion avulla tehty tulkinta kirjoitetusta verkkokeskustelusta. Siinä missä rakentamamme jäsenyyksen taustalla olevat tutkimukset kuvasivat tutkittavien itse määrittelemiä kuuntelutyyliä, tämän tutkimuksen kohteena oli konkreettinen, tekstistä havaittavissa oleva kuuntelukäyttäytyminen.

Tutkimuksemme analyysiyksikkö vaihteli muutamasta sanasta lauseisiin, jotka muodostivat ajatuskokonaisuuden. Samasta viestistä löytyi siis yleensä useita analyysiyksiköitä, jotka luokittelimme sen mukaan, mihin kuunteleminen niissä suuntautui. Emme tarkastelleet niinkään viestiketjuja vaan yksittäisiä viestejä ja niiden osia. Luokitteluvaiheessa luimme keskustelua kuitenkin kokonaisuutena, jotta näimme viestien sisällöllisen kytköksen toisiinsa. Viestejä oli 294, ja tekstiaineistoa noin 170 sivua rivivälillä 1,15 (**taulukko 1**). Opiskelijan viestikenttään kirjoittama puheenvuoro muodosti luokituksessamme yhden viestin. Viestien pituus vaihteli yhdestä rivistä puoleentoista sivuun.

TYYPILLISIÄ TAPOJA OSOITTA TOISIIN SUUNTAUTUVAA KUUNTELEMISTA OLIVAT VIESTIT, JOISSA ANNETTIIN MYÖNTEISTÄ PALAUTETTA JOKO YKSILÖLLE TAI RYHMÄLLE.

Jotta tulkitsimme viestin kuuntelemiseksi, siinä tuli näkyä yhteys toisen opiskelijan viestiin tai käytyyn keskusteluun. Viestien sisältämät lause- ja sanavalinnat muodostivat tulkintavihjeitä, joiden avulla sisällöllinen yhteys edellisiin viesteihin voitiin osoittaa. Emme yrittäneet katsoa viestin ”taakse”, vaan kuuntelemisen tuli ilmetä tekstistä.

Ne viestit, joista ei löytynyt mitään yhteyttä aiempiin viesteihin, eivät luokittelussamme osoittaneet kuuntelemista. Ne koskivat tyyppillisesti tehtävänantoa tai jakson lähteitä. Luokittelimme ei-kuuntelemiseksi myös aloittavat viestit, joissa opiskelija esitti kysymyksiä toisille, mutta jotka eivät liittyneet aiempiin viesteihin. Vaikka toisille esitetyt kysymykset ovat vuorovaikutuksen rakentamisen ja ylläpitämisen

näkökulmasta tärkeitä (ks. Kääntä 2016), ne eivät tulkintamme mukaan ilmentäneet kuuntelemista. Sen sijaan luokittelimme kuuntelemiseksi viestit, joissa opiskelija vastasi tällaisiin kysymyksiin. Kuuntelemista sisältäviksi viesteiksi luokittelimme 233 viestiä. Viestejä, joissa ei osoitettu kuuntelemista oli 61.

Testasimme luokittelurungon toimivuutta kahdessa verkkokeskustelussa. Jokainen meistä teki luokittelun itsenäisesti. Tämän jälkeen tarkastelimme luokittelumme samankaltaisuutta ja luokittelurungon kattavuutta. Totesimme luokituksemme samansuuntaisiksi, emmekä havainneet luokkiin sopimattomia kuunteluviestejä. Jatkoimme keskustelujen luokittelua kahden tutkijan voimin. Keskustelimme tekemistämme erilaisista luokituksista ja päädyimme yhteiseen näkemykseen. Näin esiin tuli muutamia toiselta havaitsematta jääneitä kommentteja.

Kun aineisto oli jäsentynyt kolmeen kuuntelemisen suuntautumista osoittavaan pääluokkaan, siirryimme tutkimuksemme aineistolähtöiseen sisällönanalyysiin (Tuomi & Sarajärvi 2018). Tarkastelimme yksityiskohtaisesti pääluokkien sisältöjä sekä sitä, miten kuuntelemista osoitettiin ja miten se näkyi yksittäisissä viesteissä. Näistä muodostuivat aineistolähtöisesti johdetut alaluokat (**taulukko 2**).

Taulukko 2. Esimerkki alaluokkien aineistolähtöisestä muodostumisesta.

Pääluokka	Alkuperäisilmaukset	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka
Toiminnan kuunteleminen ja sen osoittaminen	Sovitaan että kyse on eri käsitteistä, joiden määritelmät on lähellä toisiaan! :D (F2, Heta)	Yhdessä sopiminen	Yhteisen toiminnan organisointia
	Minulle sopii siis hyvin ensimmäinen aihe. (A, Riitta)	Tehtävästä sopiminen	
	Niina: Mitä muita asioita teille tulee mieleen identiteettityöhön ja odotuksiin liittyen? (B2, Niina)	Organisoi keskustelua, esittää kysymyksen	
	Näin tehdään. Mietin juuri samaa tänään. :) (A, Riitta)	Yhteisen päätöksen toteaminen	
	Jatkan Sarin esiin tuomasta asian- tuntijuuden muodosta, kokemus- asiantuntijuudesta. (F1, Heta)	Kertoo omasta työskentelystä	Oman toiminnan sanoittaminen
Pirkko: Aloitan myös tämän toisen kommenttiketjun, sillä en tiedä kuinka paljon voin enää loppu viikosta aikaa tähän käyttää. (E1, Pirkko)	Perustelee työskentelyään		

Vaikka analyysin kohteena olivat yksittäiset ilmaukset, tarkastelimme viestin merkityksen ymmärtämiseksi ja luokittelun tueksi myös kontekstia tai ilmausten sisältöä osana laajempaa kommenttiketjua. Esimerkiksi yhdessä sopimista kuvaava Hetan kommentti on päätös keskustelulle, jossa opiskelijat kertoivat erilaisista näkemyksistään käsitteiden määrittelyssä. Sisällön ja ihmisen kuuntelemisen pääluokkien sisällönanalyyysissa etenimme samalla tavoin.

TULOKSET

Kuuntelemista osoitettiin suuntaamalla kuunteleminen viestien sisältöön, lähettäjään tai omaan itseen tai kokonaisvaltaisesti keskusteluun toimintana.

Verkkokeskustelun sisällön kuunteleminen ja sen osoittaminen

Opiskelijat osoittivat kuunnelleensa muiden opiskelijoiden lähettämien viestien sisältöä

- 1) täydentämällä tai rakentamalla aiempien tekstien sisällöllistä tietoa
- 2) toistamalla, tiivistämällä ja vetämällä yhteen aiempia sisältöjä
- 3) osoittamalla saman- tai erimielisyyttä edellisiin teksteihin tai vahvistamalla aiemman tekstin sisältöä
- 4) vastaamalla aiemmissä viesteissä olleisiin kysymyksiin tai tekemällä lisäkysymyksen, joka kohdentui sisällöllisesti aiempiin viesteihin sekä
- 5) arvioimalla aiemman tekstin sisältöä.

Yleisimmin opiskelijat osoittivat aiempien tekstien sisällöllistä kuuntelemista täydentämällä sisältöä omalla tekstillä. Tällöin opiskelija liitti aiempiin teksteihin uuden näkökulman käsiteltävästä aiheesta tai aiempia keskusteluita tukevan, havainnollistavan ja täydentävän esimerkin. Se saattoi myös olla oma-kohtainen näkemys tai käsiteltyn aiheeseen liittyvä, lähdekirjallisuuteen perustuva tieto. Aiempi tieto rakentui keskustelun edetessä. Täydentäviä, tekstin sidosteisuutta rakentavia ilmaisuja viesteissä olivat ”lisäisin vielä”, ”myös”, ”lisäksi”, ”toisaalta”, ”taas”, ”tähän liittyen”. Uudet näkökulmat olivat täydentäviä,

rinnakkaisia tai vaihtoehtoisia, mutta eivät haastaneet aiemmin käsiteltyä sisältöä.

”Vertaistuotantoon ja aiemmin Sannin mainitsemaan vertaisverkostoon ei liity hierarkkisia asetelmia, joten tavoitteet eivät ole valtaan tai taloudelliseen hyötyyn tähtääviä kuten perinteisissä asiantuntijajärjestelmissä voi olla.” (B1, Kaisa)

”Nostaisin keskusteluun teknisen kehityksen vaikutusten lisäksi myös toisen asiantuntijuuteen ja varsinkin sen yhteiskunnalliseen merkitykseen vaikuttavan trendin; kansalaisyhteiskunnan nousun.” (C1, Pirjo)

Toiseksi yleisin tapa osoittaa sisällöllistä kuuntelemista oli aiemman viestin tai aiempien viestien sisällön toistaminen, tiivistäminen tai yhteenveto viestin alkuun. Suppeimmillaan tämä ilmeni yhden viestin ydinasian tai ilmaisuuden toistamisena tai kiteyttämisenä, laajimmillaan koko aiemman keskustelun yhteen vetämisenä. Tyypillisiä näihin kohtiin liittyviä ilmaistapoja olivat ”kuten”, ”mikä tulikin”, ”tosiaanakin”, ”eli” tai suora viittaus nimellä henkilöön ja hänen tekstinsä kiteytys. Teksti jatkui usein sisältöä täydentävällä osiolla.

”Irmeli esitti keskustelun avauksessa asiantuntijatiedon välittämiseen, säilyttämiseen, etsimiseen ja löytämiseen tarkoitetut koneet. Olemmekin mielestämme pelottavalla tavalla tulleet riippuvaisiksi erilaisista pilvivalveluista.” (C1, Paula)

”Tässä keskustelussa on tuotu hyvin esille mitä ammatillisella identiteetillä tarkoitetaan, mikä on sen merkitys yksilölle ja yhteisölle työssä ja niistä haasteista mitä nykyinen työelämä tuo ammatillisen identiteetin kehittymiseen, vahvistumiseen tai säilyttämiseen. [--] Keskustelun perusteella ammatillinen identiteettiä koetaan tärkeäksi osaksi työssä kehittymiselle, oppimiselle, työhyvinvointiin liittyvissä kysymyksissä kuten myös organisaatioiden kehityksessä ja työn tuottavuudessa ja tuloksissa.” (E2, Jarno)

Sisällöllinen samanmielisyyttä tai aiempia tekstejä vahvistava ilmaisu aloitti usein uuden tekstin. Se ilmaistiin

IHMISIIN SUUNTAUTUVAA KUUNTELEMISTA OSOITETTIIN MYÖS TOISIIN OPISKELIJOIHIN SUUNTAUTUVALLA KOHDENNETULLA SAMANMIELISYYDELLÄ.

esimerkiksi sanoilla ”toki”, ”varmasti”, ”tietenkin”, ”kieltämättä”, ”myös”, ”näin on”, ”tosiaankin”, ”minäkin” tai ”juurikin”. Samanmielisyyden jatkui perustelulla tai täydentävällä näkökulmalla. Erimielisyyden ilmauksia koko aineistossa oli vain kaksi ja ne ilmaistiin varovasti ”voi olla” -muodossa, perusteltiin esimerkillä tai kokemuksella ja liitettiin samanmielisyyteen ”mutta” - ja ”kuitenkin” -ilmaisuuilla.

”[m]utta yhteistyön lomassa olen toisaalta myös huomannut, että paljon on niitä innokkaitakin yksilöitä, jotka ovat valmiita uusiin tuuliin ja muutoksiin muuttuvien aikojen mukaisesti. Eli yhdyin Kaisaan ja läheteokseen tässä asiassa: suhtautuminen vaihtelee hyvin paljon.” (B2, Niina)

Opiskelijoiden toisilleen asettamia tarkentavia kysymyksiä ja niitä seuraavia vastauksia oli aineistossa vähän. Kysymyksellä oli mahdollista houkuttaa toista kuuntelemaan ja jakamaan oma näkemyksensä. Esimerkissä opiskelija vastaa aiemmin esitettyyn kysymykseen.

”Anne kysyy, täytyykö yhteiskunnassamme sorron kriteerit? Mielestäni osittain kyllä, valitettavasti, sillä normalisaatio ei toimi läheskään täydellisesti.” (A, Minna)

Harvinaisempi kuuntelemisen osoittamisen tapa oli aiempaan tekstisisältöön kohdentuva arviointi. Esimerkissä Janita kiteyttää aiemman keskustelun sisällön, toteaa asia hyväksi ja tuo esiin myös asian kriittisen seurauksen.

”Kuten edellä on jo keskusteltu, niin muun muassa sosiaalisen median myötä keskusteluun on päässyt laajalla skaalalla erilaisia toimijoita, mikä lähtökohtaisesti voi olla hyvä asia, mutta antaa myös mahdollisuudet disinformaation levittämiselle ja lieveilmiöille.” (E1, Janita)

Aineisto sisälsi runsaasti aiempien viestien sisältöä koskevaa kuuntelemista. Tämä saattaa johtua siitä, että verkkokeskustelun tehtävänanto, lähteiden käytön ohjeistus ja arvioitava oppimistavoite ohjasivat keskustelun kulkua.

Verkkokeskusteluun osallistuvan ihmisen kuunteleminen ja sen osoittaminen

Opiskelijat osoittivat kuuntelemista myös viesteillä, joiden pääsisältö tai painotus kohdistui ihmisiin. Nämä viestit suuntautuivat joko kirjoittajaan itseensä tai toisiin opiskelijoihin. Itseen suuntautuvaksi kuuntelemiseksi nimesimme viestit, joissa aiempi viesti sai opiskelijan refleктоimaan omaa toimintaansa ja kuvaamaan oivallustaan tai oppimistaan.

Jotta tulkitsimme viestin kuuntelemiseksi, itsereflektiassa tuli näkyä, että sitä tehtiin suhteessa toisten kirjoittamiin viesteihin: ”En olisi itse edes tullut ajatelleeksi tuota puolta.” (A, Tea) Opiskelija saattoi myös kuvata, millaista jatkopohdintaa toisen opiskelijan viesti tuotti hänessä: ”Itse en myöskään ollut kuullut aiemmin tätä antroposeenin käsitettä ja mielenkiinnolla siitä luin ja etsiskelin eri lähteistä enemmän tietoa.” (F1, Karita) Vaikka viestien keskeinen sisältö oli omasta ymmärryksestä tai oppimisesta kertominen, kuuntelemista osoitettiin tuomalla esille kytkös toisten opiskelijoiden aiempiin viesteihin.

Itseen suuntautuvaa kuuntelemista osoitettiin myös viesteillä, joissa toisille jaettiin jotain henkilökohtaista tai tunnepitoista kokemusta. Omien kokemusten jakaminen ilmaisi tulkintamme mukaan kuuntelemista silloin, kun viesti kiinnittyi sisällöllisesti aiempiin viesteihin. Sari jatkaa keskustelua jakamalla henkilökohtaisen kokemuksen ja Veera jakamalla oman esimerkin kyseisestä aiheesta:

TUTKIMUSAINEISTOSSAMME LÄHES 80 PROSENTISSA KIRJOITETUISTA VIESTEISTÄ NÄKYI TOISEN KUUNTELEMINEN

"[e]li muutos lastenhoitajasta erityisavustajaksi aiheutti minulle aikoinaan ammatillisen identiteettikriisin." (F2, Sari).

"Omasta lähipiiristäni tulee mieleen oma isäni [--]."
(G2, Veera)

Tehtävänannoissa opiskelijoita ohjeistettiin hyödyntämään omia kokemuksia ja havaintoja teorian konkretisoimiseksi, ja tämä oli nähtävissä viesteistä. Vaikka opiskelijat olivat keskustelun alkaessa vieraita toisilleen, myös toisiin opiskelijoihin suuntautuvissa kuunteluviesteissä oli nähtävissä henkilökohtaisuutta tai toiselle opiskelijalle osoitettua empatiaa.

"Kurjaa Seija, jos kaikkia ammattiryhmiä ei arvosteta samalla tavalla." (G2, Anita)

"Kuulostaa kyllä todella upealta työpaikalta ja kokemukselta Mari!" (B2, Venla)

Toisiin suuntautuvalla kuuntelemisella tarkoitetaan viestejä, jotka osoitettiin toiselle opiskelijalle, koko ryhmälle tai "meidän" ryhmälle, jolloin opiskelija sisällytti itsensä viestin sisältöön. Tyypillisiä tapoja osoittaa toisiin suuntautuvaa kuuntelemista olivat viestit, joissa kiitettiin nimellä mainitun viestistä tai annettiin jotain myönteistä palautetta joko yksilölle tai ryhmälle:

"Mielenkiintoisia pohdintoja teidän oman ammatillisen identiteettinne kehittymisestä." (E2, Merja)

Merjan esimerkin kaltaisia lyhyitä, myönteisiä tai kiittäviä viestejä annettiin paljon. Opiskelijan antama lyhyt myönteinen aloitus jatkui usein pidemmällä sisällöllisellä kommentilla.

Ihmisiin suuntautuvaa kuuntelemista osoitettiin myös toisiin opiskelijoihin suuntautuvalla kohdenetulla samanmielisyydellä tai viesteillä, joissa mepuheella tuotiin esille ryhmän yhteinen, samanmielinen näkemys. Toiseen opiskelijaan suuntautuva samanmielisyys oli tyypillisesti aloitus, jossa kerrottiin samansuuntaisesta mielipiteestä tai näkemyksestä kuin toinen opiskelija oli esittänyt. Viestissä tuotiin selkeästi esille henkilö, jolle samanmielisyyttä osoitettiin:

"Mari toi esille kommentissaan peruskiviä oman hyvinvoinnin tueksi, ja voin kyllä yhtyä näihin."
(B2, Niina)

Nimeämällä viestiin tietty opiskelija varmennettiin, että se kohdistui oikein. Suoraan toiseen opiskelijaan suuntautuvaa erimielisyyttä esiintyi vain yksittäisessä kommentissa, jota vielä pehennettiin hymiöllä.

Verkkokeskustelun toiminnan kuunteleminen ja sen osoittaminen

Toiminnan kuunteleminen näkyi opiskelijoiden viesteissä yhteisen työskentelyn sopimisena ja yhteenveitoina sekä oman työskentelyn sanoittamisena. Näitä viestejä kirjoitettiin vähiten verrattuna sisältöön tai ihmisiin suuntautuviin viesteihin. Omaa toimintaa kuvaavissa viesteissä opiskelija sanoitti omaa työskentelyään toisille siten, että kuvaus kiinnittyi aiempaan keskusteluun tai koko keskustelun kulusta tehtyihin havaintoihin.

"Tämä seuraava esille tuomani asia liittyy osittain tuohon toiseenkin keskustelunaloitukseen, mutta sopii toisaalta hyvin jatkoksi myös tuohon Kaisan viimeisimpään kommenttiin." (B2, Niina)

Edellä Niina pohti oman viestinsä oikeaa paikkaa ja osoitti sitä kautta tutustuneensa muihin kirjoituksiin.

Toimintaa kuuntelevat viestit koskivat lisäksi yhteisen toiminnan organisoimista. Opiskelijat keskustelivat tehtävän ohjeistuksesta ja siihen sisältyvistä käytännön asioista: "Mietin myös sitä, että haetaanko tässä kuitenkin sivuilla 71–72 mainittuja asiantuntijatyön uusia muotoja, niitä olisi se 6 minkä opettaja mainitsi välikommentissaan." (G1, Veera) Veera

KIRJOITAMALLA KÄYDYSSÄ VERKKOKESKUSTELUSSA ON MAHDOLLISTA SEKÄ KOKEA ITSE TULLEENSA KUULLUKSI ETTÄ VAHVISTAA TOISEN KUULLUKSI TULEMISEN KOKEMUSTA.

osoitti ”myös”- ja ”kuitenkin”-sanoilla lukeneensa muiden opiskelijoiden ehdotuksia, mutta ehdotti itse vielä jotain uutta.

Yhteisen toiminnan organisointiin kuului yhteinen sopiminen esimerkiksi tehtävän työskentelystä, kuten Annen (A) viestissä: ”Aihe 1 sopii oikein hyvin, siitä jo monta ajatusta lähtee syntymään! Mennäänkö sillä? :)” Anne osoitti toiminnan kuuntelemista vastaamalla keskustelussa esitettyyn yhteistä työskentelyä koskevaan kysymykseen. Toiminnan organisointia kuvaavien viestien kirjoittamiseen vaikutti myös tehtävän ohjeistus. Esimerkiksi A-keskustelun ohjeissa opiskelijoiden tuli aluksi valita yhteinen keskusteluaihe annetuista esimerkeistä, mikä tuotti toimintaan suuntautuvaa keskustelua.

POHDINTA

Selvitimme tässä tutkimuksessa, mihin aikuisopiskelijat suuntautuvat kuunnellessaan toistensa kirjoitettuja viestejä ja miten he osoittavat kuuntelemista yliopisto-opintojen eriaikaisessa verkkokeskustelussa. Koska verkkokeskusteluviestien kuuntelemista on tutkittu aiemmin pääasiassa määrällisesti lokitietojen avulla, halusimme ymmärtää keskusteluviestien kuuntelemisen ilmiötä laadullisesti.

Kirjoittamalla käyty verkkokeskustelu on yleinen opiskelumuoto, jonka ymmärtämiseen ja kehittämiseen kuuntelemisen käsite tuo uuden näkökulman. Tarkastelimme kuuntelemista sellaisena kuin se verkkokeskustelujen yksittäisissä viesteissä näyttäytyi. Aiemmissa tutkimuksissa tekstimuotoisen keskustelun kuunteleminen jäsenyi joko sisällön, ihmisen tai toiminnan kuuntelemisena. Tämä jäsentely

perustui opiskelijoiden ajatuksille omasta puheen kuuntelemisen tyylistä. Tutkimuksemme kuitenkin osoitti, että nämä kolme kuuntelemisen suuntautumista näkyvät myös kirjoitetuissa verkkokeskusteluissa. Analysoimme kutakin niistä vielä aineistolähtöisesti luokkien sisällä, sillä halusimme saada yksityiskohtaista tietoa siitä, millaisin keinoin opiskelijat osoittivat kuuntelevansa toistensa viestejä.

Kuuntelemista osoitettiin tutkimusaineistomme keskusteluissa runsaasti, sillä lähes 80 prosentissa kirjoitetuista viesteistä näkyi toisen kuunteleminen. Sisällön kuuntelemista osoitettiin kuunteluviesteissä eniten, mitä voi selittää se, että keskustelu sisältyi arvioitavaan opiskelusuoritukseen, jonka osaamistavoitteet ja opiskelumateriaali oli ennakkoon määritelty. Kuuntelemiselle opiskeluympäristössä on tyypillistä, että tiedollista sisältöä pyritään ymmärtämään ja vertaamaan aiempaan tietoon (Ferrari-Bridgers 2020). Myös kognitiivisen kuuntelemisen määritelmässä korostuvat tiedon prosessointi ja vastaanotetun viestin tulkitseminen (Worthington & Bodie 2017).

Sisällön kuuntelemista osoitettiin tutkimusaineistossamme kielen sidosteisuuden avulla erityisesti täydentämällä, toistamalla ja tiivistämällä edellisten viestien tietosisältöä. Täydentävät kommentit perustuivat esimerkiksi keskustelutehtävän pohjana oleviin yhteisiin lähdemateriaaleihin, joiden on todettu vahvistavan opiskelijoiden rakentavaa keskustelua ja yhteistä tiedon rakentamista (Järvelä & Häkkinen 2002).

Toisen opiskelijan tekstin toistaminen ja tiivistäminen painottavat tärkeänä pidettyä asiaa ja antavat arvon kirjoittajalle, samalla kun ne erottavat oman tekstin aiemmista ja nostavat oman osaamisen esiin (Kääntä 2016). Opiskelija pyrkii samanaikaisesti tuomaan viesteissä esille sisällöllistä osaamistaan sekä huomioimaan ryhmässä työskentelyn ja toiset opiskelijat. Silloin, kun tehtävä arvioidaan, voikin pohtia, kenelle opiskelija ensisijaisesti kirjoittaa viestinsä.

Ihmisen kuuntelemista osoittavat viestit suuntautuivat toiseen opiskelijaan tai kirjoittajaan itseensä. Aiemmista tutkimuksista poiketen sisällytimme itsensä kuuntelemisen osaksi ihmisen kuuntelemista. Itseensä suuntautuvassa kuuntelemisessä kirjoittaja reflektoi oppimaansa tai jakoi henkilökohtaisia kokemuksia,

KAIKKIA KUUNTELEMISEN VAATIMIA KOGNITIIVISIA TAI EMOTIONAALISIA PROSESSEJA EI VOI HAVAITA TEKSTISTÄ.

mutta näiden lähtökohtina olivat toisten kirjoittamat viestit. Samoin toisiin opiskelijoihin suuntautuvaa kuuntelemista osoitettiin viesteillä, joissa reagoitiin sensitiivisesti heidän kirjoittamiinsa henkilökohtaisiin kokemuksiin. Tämä muistuttaa Bodien (2011, 2016) kuvaamia empaattista ja emotionaalista kuuntelemista. Kirjoitetuissa viesteissä tunnepitoisen kuuntelemisen ilmaiset näkyvät kuitenkin rajallisemmin kuin kasvokkaisessa vuorovaikutuksessa, jossa pienetkin nonverbaaliset ilmaukset voivat kertoa empaattisesta kuuntelemisesta. Avoimuutta ja henkilökohtaista sisältöä sisältävien viestien kirjoittaminen edellyttää ryhmäläisten välistä luottamusta (ks. Valkonen ym. 2020).

Toiminnan kuuntelemista osoittavat viestit sisälsivät yhteistä työskentelyä koskevaa kirjoittajan oman työskentelyn kuvausta tai ryhmän keskustelun ja toiminnan organisointia. Yhteisen työskentelyn suunnittelu ja koordinointi on tärkeää yhteisöllisen oppimisen onnistumiselle (Vuopala 2013, 174). Watsonin ja kollegoiden (1995) kuvaamassa toimintaan suuntautuvassa kuuntelemisessa pyritään jäsentyneisiin keskusteluihin ja vältetään epäselviä, turhauttavia tilanteita. Tämän tutkimuksen aineistossa työskentelyn sujuvaa etenemistä varmistettiin omaa ja ryhmän toimintaa suuntaavilla ja tarkistavilla viesteillä. Toiminnan kuunteleminen on yhteydessä Kent Adelmanin (2012) määrittelemään sosiaalisen kuuntelemisen prosessiin. Siinä korostuu sosiokulttuurinen konteksti, joka oli tutkimuksessamme opiskeluun liittyvä verkkokeskustelu ja siihen osallistuvien ryhmä.

Tutkimusaineistomme opiskelijat olivat hyväntahtoisia, pyrkivät samanmielisyyteen ja välttivät osaamattomuuden kokemuksen tuottamista toisille. Kriittistä, tietoa arvioivaa ja analyysoivaa kuuntelemista (ks. Bodie 2011; Ferrari-Bridgers 2020) osoitettiin harvemmin. Tietosisältöjä ei arvioitu tai

haastettu, ja erimielisyys tuotiin esiin varovasti, eikä aineistossamme ollut työskentelyä koskevaa kiistelyä tai ilkeilyviestejä (ks. Erikson 2013). On mahdollista, että erimielisyys tai kriittinen arviointi esiintyi aineistossamme myönteisenä täydennyksenä tai toistona (vrt. Kääntä 2016).

Analysoimienne keskustelujen tehtävänannot eivät myöskään suoraan ohjanneet eriävien näkökulmien esittämiseen. Vertaisopiskelijan kirjoittamien ajatusten haastaminen on todettu harvinaiseksi aiemmassa tutkimuksessa (Delahunty 2018). Kriittisyys ja arvioiva ote voisivat kuitenkin olla yksi tapa osoittaa ja lisätä keskusteluviestien kuuntelemista. Kriittisyyden on havaittu olevan verkkokeskusteluissa tärkeää keskustelun syvenemiselle (ks. Cheng & Kinshuk 2020; Delahunty 2018; Nykopp 2022). Erilaisten ajatusten työstämisessä ja ongelmien ratkaisemisessa tehokainta on avoin tutkiva puhetapa (Mercer 1996). Opiskelijoita olisi siksi tärkeää ohjata rakentavan erimielisyyden ilmaisemisen taitoihin.

Tutkimus teki näkyväksi sen, miten kuuntelemista osoitetaan kirjoittamalla käydyssä verkkokeskustelussa. Kuuntelemisen tavat eivät ole irrallisia toisistaan. Kun kirjoittajaa kuunnellaan ihmisenä, hän alkaa luottaa omaan ajatteluunsa ja ilmaista itseään, mikä lisää keskustelun sisältöä ja syventää oppimista. Toiminnan kuunteleminen taas auttaa ryhmää saavuttamaan keskustelun tavoitteet.

Kirjoittamalla käydyssä verkkokeskustelussa on mahdollista sekä kokea itse tulleen kuulluksi että vahvistaa toisen kuulluksi tuleminen kokemusta. Eriaikainen verkkokeskustelu tarjoaa mahdollisuuden lukea toisten kirjoittamia ajatuksia ja oppia niistä myös silloin, kun keskustelu ei johda yhteiseen tiedon rakenteluun (Arvaja & Hämäläinen 2021).

Verkkokeskustelu voi tukea omaäänisyyttä ja tarjota perustellun pedagogisen vaihtoehdon aikana, jolloin kannetaan huolta tekoälyn tuottamista opiskelijoiden teksteistä. Sen sijaan, että opiskelijat tuottavat opintosuorituksenaan itsenäisesti valmiin tekstin, verkko-opiskelussa voitaisiin hyödyntää entistä enemmän lähdemateriaaleihin pohjautuvaa verkkokeskustelua. Keskustelu tekee mahdolliseksi tiedon käsittelyn ja soveltamisen. Se on parhaimmillaan toisia kuunteleva yhteinen prosessi, joka edistää op-

KUUNTELEMINEN VAATII KIRJOITETUSSA VERKKOKESKUSTELUSSA KESKITTYMISTÄ JA AIKAA.

pimistä. Tiedon hankkiminen on nykyisin helppoa, mutta tiedon ymmärtämiseen ja sisäistämiseen tarvitaan keskustelua ja kuuntelemisen taitoa.

Kirjoittamalla käydyssä verkkokeskustelussa yksilön viestimistä vaikuttaa kuuntelemisen osoittamiseen. Kuunteleminen näkyy sanoina ja tekstin nonverbaliikkana, kuten sävynä, valittuina sanoina, ajan käyttönä, tekstin pituutena tai hymiöinä (Al Tawil 2019). Ilmais- ja sanavalinnat paljastavat, onko keskusteluun osallistuja kuunnellut muiden viestejä (Delahunty 2018).

Kaikkia kognitiivisia tai emotionaalisia prosesseja ei voi kuitenkaan havaita tekstistä. Tekstin kuuntelemisen osoittamisesta tekee yksilöllistä sekin, että verkkokeskusteluun osallistutaan eri ajankohtina, ja opiskelija voi valita, mitä viestejä lukee ja mihin reagoi. Verkkokeskustelut voivatkin sisältää tällaista valikoivaa kuuntelemista (Phirangee 2016). Viestejä saatetaan kuunnella, mutta kuuntelemista ei tehdä viestin kirjoittajalle näkyväksi (Zembylas & Vrasidas 2007). Kuuntelemisen osoittaminen riippuu myös verkkooppimisympäristön tarjoamista teknisistä mahdollisuuksista (Du ym. 2022). Opiskelijoidemme käyttämä oppimisympäristö ei esimerkiksi mahdollistanut ”peukutuksia” eikä näyttänyt, oliko viesti luettu.

Verkkokeskusteluihin osallistujien on tärkeää tiedostaa kuulluksi tulemisen merkitys ja osoittaa kuuntelemista. Kuulluksi tuleminen on vastakohta sivuutetuksi tulemisen kokemukselle (Bedell 2016), joka voi olla riski sekä opiskelijan hyvinvoinnille että oppimiselle. Siksi opiskelijoita on tärkeä ohjata kuuntelemaan toistensa viestejä. Kuunteleminen voi syventää viestejä lukevan opiskelijan oppimista ja lisätä viestin kirjoittajan kuulluksi tulemisen kokemusta.

Kuunteleminen vaatii kirjoitetussa verkkokeskustelussa keskittymistä ja aikaa, mutta samalla keskustelun hitaus ja viive antavat aikaa pohdinnalle, reagoimiselle

ja oppimiselle. Hitaus mahdollistaa tietoisien, empaattisten ja aktiivisten kuuntelemisen. Kun vastaaja osoittaa kuunnelleensa muiden opiskelijoiden viestejä, hän vaikuttaa osaltaan myönteisesti koko keskustelun ilmapiiriin ja luo ”dialogista tilaa” keskustelijoiden välille (Arvaja & Hämäläinen 2021; Delahunty 2018).

Verkkokeskusteluaineistomme kerättiin opiskelijoilta, jotka keskustelivat opintoihin kuuluvasta tehtävästä toistensa kanssa vain kirjoittamalla. Verkkokeskustelut voivat vaihdella toteutukseltaan ja tavoitteiltaan, mutta hyvä keskustelu edellyttää aina kuuntelemista ja kuulluksi tulemista. Tutkimustietoa kuulluksi tulemisen kokemuksesta verkko-opiskelussa tarvitaan lisää. Kuulluksi tulemisen kokemus vahvistaa yhteisöllisyyttä ja on tärkeä osa demokraattista keskustelukulttuuria. Opiskeluympäristössä harjaantuneet kuuntelemisen taidot ovat tarpeen myös sosiaalisen median välillä kärjistyneissä keskusteluissa. Toisten kuunteleminen rakentaa hyväksynnän, luottamuksen ja toisen ihmisen kunnioittamisen keskusteluilmapiiriä.



SANNA UOTINEN


KT, yliopistonopettaja
Jyväskylän yliopisto, avoin yliopisto

 <https://orcid.org/0000-0002-4560-8250>



HELI TYRVÄINEN


TtM, yliopistonopettaja
Jyväskylän yliopisto, avoin yliopisto

 <https://orcid.org/0000-0001-5005-2026>



LEENA VALKONEN

KT, yliopistonopettaja
Jyväskylän yliopisto, avoin yliopisto

 <https://orcid.org/0000-0002-0141-2280>

LÄHTEET

- Adelmann K. (2012). The art of listening in an educational perspective. *Education Inquiry*, 3(4), 513–534. <https://doi.org/10.3402/edui.v3i4.22051>
- Aloni, M. & Harrington, C. (2018). Research based practices for improving the effectiveness of asynchronous online discussion boards. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 4(4), 271–289. <https://doi.org/10.1037/stl0000121>
- Al Tawil, R. (2019). Nonverbal communication in text-based, asynchronous online education. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 20(1), 144–163. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v20i1.3705>
- Arnold, K. (2014). Behind the mirror: Reflective listening and its tain in the work of Carl Rogers. *The Humanistic Psychologist*, 42, 354–369. <https://doi.org/10.1080/008873267.2014.913247>
- Arvaja, M. & Hämäläinen, R. (2021). Dialogicality in making sense of online collaborative interaction: A conceptual perspective. *The Internet and Higher Education*, 48. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2020.100771>
- Bauer, C. & Figl, K. (2008). “Active listening” in written online communication – a case study in a course on “soft skills for computer scientists”. 38th Annual Frontiers in Education Conference, F2C-1-F2C-6. <https://doi.org/10.1109/FIE.2008.4720282>
- Bedell, K. (2016). *Online discussion forums and the effects of ostracism and synchronicity on psychological needs, social perceptions, and motivation*. Dissertation. Educational Psychology and Educational Technology. Michigan State University.
- Bodie, G. D. (2011). The active-empathic listening scale (AELS): Conceptualization and evidence of validity within the interpersonal domain. *Communication Quarterly*, 59 (3), 277–295. <https://doi.org/10.1080/1463373.2011.583495>
- Bodie, G. D. (2016). Listening. Teoksessa C. R. Berger & M. E. Roloff (toim.) *The International Encyclopedia of Interpersonal Communication*. Chichester: Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118540190>
- Bodie, G. D. & Worthington, D. L. (2010). Revisiting the Listening Styles Profile (LSP-16): A Confirmatory Factor Analytic Approach to Scale Validation and Reliability Estimation. *The International Journal of Listening*, 24, 69–88. <https://doi.org/10.1080/10904011003744516>
- Bodie, G. D., Worthington, D. L. & Gearhart, C. C. (2013). The listening styles profile-revised (LSP-R): A scale revision and evidence for validity. *Communication Quarterly*, 61(1), 72–90. <https://doi.org/10.1080/1463373.2012.720343>
- Chai, H., Liu, Z., Hu, T. & Li, Q. (2020). A new conceptual framework for measuring online listening in asynchronous discussion forums. *Artificial Intelligence Supported Educational Technologies*. Cham: Springer International Publishing, 59–73. https://doi.org/10.1007/978-3-030-41099-5_4
- Chen, G., Lo, C. K. & Hu, L. (2020). Sustaining online academic discussions: Identifying the characteristics of messages that receive responses. *Computers & Education*, 156, 103938. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103938>
- Cheng, M. & Kinshuk. (2020). Effect of behavior patterns on the death of threads in asynchronous discussion forums: A study of informal learners from China. *Educational Technology Research and Development*, 68(6), 3371–3392. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09827-9>
- Crawford, K. (2009). Following you: Disciplines of listening in social media. *Continuum*, 23(4), 525–535. <https://doi.org/10.1080/10304310903003270>
- Curzon-Hobson, A. (2002). A pedagogy of trust in higher learning. *Teaching in Higher Education*, 7(3), 265–276.
- Delahunty, J. (2018). Connecting to learn, learning to connect: Thinking together in asynchronous forum discussion. *Linguistics and Education*, 46, 12–22. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2018.05.003>
- Durairaj, K. & Umar, I. N. (2015). Analysis of students’ listening behavior patterns in an asynchronous discussion forum. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 176, 27–34. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.440>
- Duran, L. (2020). Distance learners’ experiences of silence online: A phenomenological inquiry. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 21(1), 82–98. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v20i5.4538>
- Du, Z., Wang, F., Wang, S. & Xiao, X. (2022). Online listening responses and e-learning performance. *Information Technology & People*. <https://doi.org/10.1108/ITP-09-2021-0687>
- Eriksson, I. (2013). Tukea vai ilkeilyä verkkokeskustelupalstalla? *Aikuiskasvatus*, 33(3), 190–200. <https://doi.org/10.33336/aik.94046>
- Ferrari-Bridgers, F. (2020). Preliminary findings to support the internal consistency and factor structure of the Ferrari-Lynch-Vogel listening test (FLVLT). *International Journal of Listening*. <https://doi.org/10.1080/10904018.2020.1730841>
- Fu, E. L. F., Aalst, van, J. & Chan, C. K. K. (2016). Toward a classification of discourse patterns in asynchronous online discussions. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 11(4), 441–478. <https://doi.org/10.1007/s11412-016-9245-3>

- Hew, K. F., Cheung, W. S. & Ng, C. S. L. (2010). Student contribution in asynchronous online discussion: a review of the research and empirical exploration. *Instructional Science*, 38, 571–606. <https://doi.org/10.1007/s11251-008-9087-0>
- Imhof, M. & Janusik, L. A. (2006). Development and validation of the Imhof-Janusik listening concepts inventory to measure listening conceptualization differences between cultures. *Journal of Intercultural Communication Research*, 35 (2), 79–98. <https://doi.org/10.1080/17475750600909246>
- International Listening Association ILA (1996). https://www.listen.org/resources/Documents/56_Apr_96Spring.pdf
- Järvelä, S. & Häkkinen, P. (2002). Web-based cases in teaching and learning – the quality of discussions and a stage of perspective taking in asynchronous communication. *Interactive Learning Environments*, 10(1), 1–22. <https://doi.org/10.1076/ilee.10.1.1.3613>
- Kallio, E. K. (2020). From multiperspective to contextual integrative thinking in adulthood: Considerations on theorisation of adult thinking and its place as a component of wisdom. Teoksessa E. Kallio (toim.) *Development of adult thinking: Interdisciplinary perspectives on cognitive development and adult learning*. London: Routledge, 9–32. <https://doi.org/10.4324/9781315187464-2>
- Kent, C., E. Laslo & Rafaeli, S. (2016). Interactivity in Online Discussions and Learning Outcomes. *Computers & Education*, 97, 116–128. doi:10.1016/j.compedu.2016.03.002.
- Kwon, K., Park, S. J., Shin, S. & Chang, C. Y. (2019). Effects of different types of instructor comments in online discussions. *Distance Education*, 40(2), 226–242. <https://doi.org/10.1080/01587919.2019.1602469>
- Kääntä, L. (2016). *Hyviä pointteja. Vuorovaikutus vertaisten kesken institutionaalisessa verkkokeskustelussa*. Acta Wasaensia 359. Väitöskirja. Vaasan yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-476-701-9>
- Lee, J.-E. & Recker, M. (2022). Predicting student performance by modeling participation in asynchronous discussions in university online introductory mathematical courses. *Educational Technology Research and Development*. <https://doi.org/10.1007/s11423-022-10153-5>
- Lindholm, C., Stevanovic, M. & Peräkylä, A. (2016). Johdanto. Teoksessa Stevanovic, M. & Lindholm, C. (toim.) *Keskusteluanalyysi. Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta*. Tampere: Vastapaino, 9–30.
- Mercer, N. (1996). The quality of talk in children's collaborative activity in the classroom. *Learning and Instruction*, 6(4), 359–377.
- Nykopp, M. (2022). *Yliopisto-opiskelijoiden yhteisöllinen kirjoittaminen kasvokkain ja verkossa*. JYU Dissertations 567. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/83614>
- Ortiz de Raet, A. (2019). *A Phenomenological study exploring student experiences of being heard in online counselor education programs*. Adams State University. ProQuest Dissertations Publishing. www.proquest.com/docview/2371152240/previewPDF/3E3D8DDDEF94499DPQ.
- Pala, F. K. & Erdem, M. (2020). Development of a participation style scale for online instructional discussions. *Educational Technology Research and Development*, 68(6), 3213–3233. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09817-x>
- Phirangee, K. (2016). Students' perceptions of learner-learner interactions that weaken a sense of community in an online learning environment. *Online Learning*, 20(4), 13–33.
- Puusa, A. (2020). Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus, 145–156.
- Puusa, A., & Juuti, P. (2020). Laadullisen tutkimuksen tieteenfilosofinen tausta. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus, 25–40.
- Sadaf, A., Wu, T. & Martin, F. (2021). Cognitive presence in online learning: A systematic review of empirical research from 2000 to 2019. *Computers and Education Open*, 2. <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2021.100050>
- Topornycky, J. & Golparian, S. (2016). Balancing openness and interpretation in active listening. *Collected Essays on Learning and Teaching*, 9, 175–184. <https://doi.org/10.22329/celt.v9i0.4430>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Valkonen, L., Tyrväinen, H. & Uotinen, S. (2020). Luottamuksen rakentuminen verkko-opiskelussa. *Kasvatus*, 51(1), 21–37.
- Valtioneuvosto (2020). Jatkuvan oppimisen parlamentarisen uudistuksen linjaukset. Osaaminen turvaa tulevaisuuden. Valtioneuvoston julkaisuja 38. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-610-5>
- Virtanen, M. T. & Kääntä, L. (2018). At the intersection of text and conversation analysis: analysing asynchronous online written interaction. *AFinLA-teema*, 11, 137–155. <https://doi.org/10.30660/afinla.69081>
- Vuopala, E. (2013). *Onnistuneen yhteisöllisen verkko oppimisen edellytykset*. Näkökulmina yliopisto-opiskelijoiden kokemukset ja verkkovuorovaikutus. Acta Universitatis Ouluensis, E 133. Väitöskirja. Oulun yliopisto.

- Watson, K. W., Barker, L. L. & Weaver, J. B. (1995). The listening styles profile (LSP-16): Development and validation of an instrument to assess four listening styles. *International Journal of Listening*, 9, 1–13. <https://doi.org/10.1080/10904018.1995.10499138>
- Weger, H., Castle Bell, G., Minei, E. M. & Robinson, M. C. (2014). The relative effectiveness of active listening in initial interactions. *International Journal of Listening*, 28(1), 13–31. <https://doi.org/10.1080/10904018.2013.813234>
- Wilton, L. (2018). Quiet participation: Investigating non-posting activities in online learning. *Online Learning*, 22(4), 65–88. <https://doi.org/10.24059/olj.v22i4.1518>
- Wise, A. F., Hausknecht, S. N. & Zhao, Y. (2014). Attending to others' posts in asynchronous discussions: Learners' online "listening" and its relationship to speaking. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 9(2), 185–209. <https://doi.org/10.1007/s11412-014-9192-9>
- Wise, A. F. & Hsiao, Y.-T. (2019). Self-regulation in online discussions: Aligning data streams to investigate relationships between speaking, listening, and task conditions. *Computers in Human Behavior*, 96, 273–284. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.01.034>
- Wise, A. F., Marbouti, F., Hsiao, Y.-T. & Hausknecht, S. (2012). A survey of factors contributing to learners' "listening" behaviors in asynchronous online discussions. *Journal of Educational Computing Research*, 47(4), 461–480. <https://doi.org/10.2190/EC.47.4.f>
- Wise, A. F., Marbouti, F., Speer, J. & Hsiao, Y. (2011). Towards an understanding of "listening" in online discussions: A cluster analysis of learners' interaction patterns. Teoksessa H. Spada, G. Stahl, N. Miyake & N. Law (toim.) *Connecting Computer-Supported Collaborative Learning to Policy and Practice: CSCL2011 Conference Proceedings*, 1, Long Papers, 88–95. Hong Kong, China: International Society of the Learning Sciences. <https://repository.isls.org/handle/1/2572>
- Wise, A. F., Speer, J., Marbouti, F. & Hsiao, Y.-T. (2013). Broadening the notion of participation in online discussions: Examining patterns in learners' online listening behaviors. *Instructional Science*, 41(2), 323–343. <https://doi.org/10.1007/s11251-012-9230-9>
- Worthington, D. L. & Bodie, G. D. (2017). Defining listening: A historical, theoretical, and pragmatic assessment. Teoksessa D. L. Worthington & G. D. Bodie (toim.) *The Sourcebook of Listening Research: Methodology and Measures*. Hoboken: Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781119102991.ch1>
- Xie, K. (2013). What do the numbers say? The influence of motivation and peer feedback on students' behaviour in online discussions. *British Journal of Educational Technology*, 44(2), 288–301. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2012.01291.x>
- Zembylas, M., & Vrasidas, C. (2007). Listening for silence in text-based, online encounters. *Distance Education*, 28(1), 5–24. <https://doi.org/10.1080/01587910701305285>