

Meriläinen, L., L. Kolehmainen & T. Nieminen (toim.) 2012. AFinLA-e Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2012 / n:o 4. 7–21.

Hannele Dufva & Mari Aro

Jyväskylän yliopisto

Oppimisen kronotooppisuus: aika, paikka ja kielenkäyttäjä

This article discusses the notions of time and place in language and language learning theories and research. The traditional views of language and learning as timeless and placeless, fairly fixed systems are criticized and alternative viewpoints brought forward. Time and place are in this article seen in terms of chronotopes (Bakhtin 1981), leading to a view where languages are seen as dynamic, cross-chronotopical resources and learning as the situated appropriation of these resources.

Keywords: language, learning, chronotope

1 Johdanto

Ajan ja paikan huomioon ottaminen tuntuisi olevan ensisijaisen tärkeää niissä tutkimusasetelmissa, jossa pohditaan ensimmäisten, toisten ja vieraiden kielten oppimista: onhan kyseessä eri ympäristöissä tapahtuvan kielenkäytön muutos- ja kehitysprosessin kuvaus. Aikaa on kuitenkin oppimisen yhteydessä pidetty yleensä kontekstittomana, abstraktina ja pilkottavana määreenä; kantilaisittain absoluuttisena a priori -käsitteenä, jotka ovat olemassa ihmisistä ja heidän havainnoinnistaan huolimatta.

Opetuksen kontekstissa oppimisaika on jaettu oppitunteihin ja kotitehtäviin käytettyyn aikaan, ja oppimisen katsotaan tapahtuvan näiden ajanjaksojen aikana. Aika on määritellyt myös oppimisen paikat: luokkahuoneen, jossa opiskellaan; pöydän, jonka ääressä kotitehtävät tehdään. Tällaisesta aika- ja paikkakäsityksestä käsin oppiminen ymmärretään yksilössä tasaisesti karttuvana tietovarastona: kullakin oppitunnilla ja kotitehtäväkerralla oppija oppii lisää aiemmin opitun ”päälle”. Karttuvaa tietovarastoa taas on helppo testata tuokiokuvina, eräänlaisina ennen ja jälkeen -otoksina. Jos esimerkiksi edeltävän viikon oppimisjaksojen kohteeksi oli määritelty vaikkapa säännöllisen imperfektin muodostus, voimme viikon jälkeen kokeella testata, ovatko oppijat oppineet juuri sen asian. Opittava ja opittu aines on siis yleensä pilkottu samalla tavalla palasiksi kuin aikakin. Tällä tavoin oppimista on kuvattu useimmiten myös alan tutkimuksessa.

Tässä artikkelissa tarkastelemme kielen oppimista. Näkökulmamme fokuoitiu lähinnä toisen ja vieraan kielen oppimisen tutkimukseen. Tämä on pitkään perustunut perinteiseen, **monologiseen** kielikäsitukseen, jolla on pitkät, kielitieteelliset ja yhteiskunnalliset juuret (ks. myös Dufva ym. 2011b; Dufva ym. 2011c; monologismista, ks. Linell 2010). Tässä artikkelissa tarkastelemme kriittisesti perinteisiä kieli- ja oppimiskäsitteitä ja hahmottelemme kielenoppimista **aikapaikkaisen** tapahtumana. Tuomme esiin argumentteja Bahtinin piirin **dialogisesta** ajattelusta, nykypäivän kielikäsituskäytöstä (ks. esim. Pennycook & Makoni, toim.), toisen ja vieraan kielen oppimisen sosiokulttuurisista ja ekologisista suuntauksista (van Lier 2004; Lantolf & Thorne 2006) sekä ei-kartesiolaisista kieli- ja kognitiokäsitteistä (ks. esim. Järvilehto 1998; Cowley 2011). Tukeudumme myös Pennycookin (2010) ajatuksiin kielestä paikkaisena käytänteenä (*language as a local practice*).

Nämä argumentit luovat kielen oppimisesta uudenlaista kuvaa, jossa aikapaikkaisuudella on vahva osuutensa teorianmuodostuksessa ja jossa oppiminen näyttäytyy **kronotooppisena** (Bahtin 1981). Lähtökohdiltaan kognitiivinen näkemys korostaa uudentyypistä, holistista, kognitiokäsitteistä: oppijat ovat ajassa ja paikassa liikkuvia sosiaalisia, kognitiivisia ja ruumiillisia toimijoita ja oppiminen jatkuvasti käynnissä olevaa, aikapaikkaisesti erilaisten kohtaamisten seurauksena aina uudelleen muovautuvaa tapahtumista.

2 Ajan ja paikan merkitys ja merkityksellisyys

Adam (1998, 2000) on pohtinut aikaa ”aikamaisemana” (*timescapes*), erilaisten luonnon-tieteellisten ja kulttuuristen ajallisten ulottuvuuksien yhdistelmänä. Aikamaisemat ovat riippuvaisia havainnoijan asemasta: samainen lineaarisen ajan jatko, kuten vaikkapa oppitunti, voi tuntua eri yksilöistä hyvin erilaiselta. Yhden aika rientää, toisen matelee; jotkut ehtivät kyllästyä, toisille aika ei tunnu riittävän. Yksilön kannalta merkityksellistä ei niinkään ole objektiivisesti mitattu aika, vaan hänen oma *kokemuksensa* ajasta. Adamin (2000) mukaan ei tulisi niinkään miettiä mitä aika on, vaan miettiä mitä sillä teemme. Kuten Lemke (2004) huomauttaa, meillä ei ole tapana ajatella aikaa ja paikkaa energian kaltaisina resursseina. Niitä on tapana ajatella annettuina asioina, jotka määrittävät ulkopuolelta toimintamme kehykset. Oppiminen ei kuitenkaan vain tapahdu ajassa, vaan oppimisessa myös *tuotetaan* aikaa sosiaalisesti: toiminta luo ajalle merkityksen.

Sama koskee myös paikkaa. Tilasta tulee itse asiassa paikka vasta kun sillä on merkitys, ja tämä merkitys tuotetaan toiminnassa. Jos toiminta muuttuu, muuttuu myös paikan määritelmä: kirjavarastosta voi tulla oppilaiden oleskeluhuone. Tilana se pysyy kenties aivan ennallaan, mutta paikkana se muuttuu (Lemke 2004). Luokkahuoneen määrittää luokkahuoneeksi siellä tapahtuva, aikaan sidottu toiminta: se on oppimiselle institutionaalisesti määritelty paikka.

Oppiminen on kognitiivista toimintaa, joka on tilanteista ja ruumiillista. Siksi se ei ole sitoutunut ainoastaan fyysiseen ympäristöön, vaan myös ihmisen omaan fyysisyyteen. Ihmismieli tulisikin Damasion (1996) mielestä ymmärtää organismin kokonaisuuden kautta: mieli ei toimi ilman ruumista. Mieli ei siis ole yksilön ominaisuus tai omaisuus, vaan yksilö fyysisine ominaisuuksineen ja ympäristö muodostavat systeemisen kokonaisuuden. Tämä tarkoittaa, että kognitiivinen toiminta on myös väistämättä tilanteista: yksilöt ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa sosiaalisen ja fyysisen ympäristönsä kanssa, ja näin kognitiivinen toimintakin tapahtuu tietyissä aika-paikkakoordinaateissa. Aika ja paikka ovat siksi osa yksilön tietovarantoa (Dufva 2003).

Kullakin yksilöllä on siis oma, ainutlaatuinen paikkansa maailmassa. Kahdella eri yksilöllä ei voi olla täsmälleen samanlaisia kokemuksia, ja esimerkiksi saman vuorovaikutustilanteen eri osapuolet kokevat jakamansa tilanteen eri tavoin. Ajatus voisi johtaa ongelmalliseen tilanteeseen: kuten van Eijck & Roth (2009) huomauttavat, jos paikka voi olla vain yksilöllinen paikan kokemus, olisimme itse asiassa eristyksissä toisistamme emmekä jakaisi maailmaa toisten ihmisten kanssa. Näin ei toki ole, eikä ainutkertainen paikkamme maailmassa tarkoita, että olisimme oman aikapaikkaisuuskoordinaattiemme vankeja. Ymmärrämme ympäröivän maailman kielen, *ideologisten diskurssien* (Bah-tin 1984) kautta ja rakennamme myös käsityksemme aikapaikkaisuudesta suurilta osin kielen, ja näin ollen toisten ihmisten, avulla. Ideologisten diskurssien kautta kokemuk-

semme ajasta ja paikasta on siksi paitsi yksilöllinen, myös väistämättä jaettu ja limittäinen toisten ihmisten kokemusten kanssa. Aikapaikkaisuutemme tulisi siksi ymmärtää **kronotoopin käsitteen kautta** (Bahtin 1981): kokonaisuutena, jossa fyysinen ympäristö, yhteisö ja dialogit yhdistyvät yksilön ainutkertaiseen kokemukseen. Kronotooppi on bahtinilaisittain silta mielen ja maailman välillä: aika-paikka, jossa muodostuu merkityksiä (Clark & Holquist teoksessa Bahtin 1981: 279).

3 Aika, paikka ja kielen oppiminen

3.1 Kieli ja sen oppiminen

Mutta miten aikapaikkaisuutta on tarkasteltu toisen ja vieraan kielen oppimisen tutkimuksessa? Perinteisessä, kognitiivisesti orientoituneessa tutkimuksessa on ollut kaksi merkittävää tausta-ajatusta. Ensimmäinen on *kielitieteellinen*. Saussuresta lähtien kieltä on tarkasteltu pääosin *kielijärjestelmänä*: näkökulma on ollut synkroninen. Synkroninen tarkastelukulma jäädyttää ajan jo lähtökohtaisesti ja samalla asettaa paikan toisarvoiseksi. Kun synkroninen perspektiivi yhdistyy ajatukseen kielestä aktuaalisen kielenkäytön alla vaikuttavana abstraktina järjestelmänä, kielen aika-paikkaisuus häivyttyy entisestään. Kieli mieltyy ajattomaksi ja paikattomaksi systeemiksi (ks. luku 3.2).

Kun kieltä tarkastellaan abstraktina muotojen järjestelmänä, se on periaatteessa tilanteeton ja staattisluontoinen systeemi. Jos taas kieli mielletään **toimintana**, jossa käytetään **kielellisiä resursseja**, ajatus pitää sisällään sekä paikallisen variaation että ajallisen uusiutumisen. Dialogisen käsityksen mukaan kieli on heteroglossinen ilmiö (ks. Dufva ym. 2011a; Dufva & Pietikäinen, tulossa): kielelliset resurssit vaihtelevat tilanteesta ja modaliteetista toiseen. Siksi sen kuvauksessa on tärkeää ottaa huomioon paikkaisuus (ks. myös Pennycook 2010). Mutta yhtä lailla kieli elää ja muuttuu myös ajassa ja sen käytänteet ovat toistuvia ja toistettavia (ks. Pennycook 2010, Aro 2009). Jos ja kun kieli mielletään näin – ei järjestelmänä, vaan käytänteiden vaihtelevana ja muuttuvana summana – aikapaikkaisuus on jo kielessä lähtökohtaista.

Toinen taustaoletus tulee vanhasta *filosofisesta, kasvatuksellisesta ja psykologiatieteellisestä* perinteestä ja luonnehtii oppimista tiedon siirtona ”ulkoa” ”sisälle” eli sisäistämisenä. Tässä ajattelussa keskeisiä ovat metafora muistista (ja/tai aivoista) ”varastona” ja esineellinen, reifioitu kuva muistitiedosta tähän varastoon sijoitettuina staattisina representaatioina (ks. luku 3.3). Esimerkiksi toisen ja vieraan kielen oppimisen tutkimuksessa on päädytty nämä kaksi tausta-ajatusta yhdistävään näkemykseen, jossa kielenoppijan oletetaan sääntö tai sana kerrallaan ”sisäistävän kielijärjestelmän”, eli siis tässä tapauksessa tietyn kielen rakenteellisen kuvauksen (ks. esim. Gass & Selinker 2001: 5–11). Arki-

kielisesti kielen oppimisen ja opettamisen kontekstissa puhutaan ”kieliopin ja sanaston” oppimisesta.

Jos kielen oppiminen nähdään tiedonsiirtometaforan kautta, ajatellaan, että prosessi ”päättyy” kun järjestelmä on omaksuttu kunkin puhujan sisäiseksi kielitiedoksi. Kronotooppisuuden avulla oppimista voidaan puolestaan kuvata metaforisesti ”kierätyksenä”, prosessina, jossa ajassa ja paikassa liikkuva oppija ottaa haltuunsa ”toisten sanoja” ja tekee ne omikseen (ks. Bahtin 1981: 293–294). Oppiminen on jatkuvaa toimintaa: kielenkäyttäjät oppijat oppivat koko elämänkaarensa ajan ja oppiminen merkitsee myös ”unohtamista”, resurssien jäämistä pois käytöstä. Myös itse kielelliset resurssit muuttuvat: kun niitä kierrätetään, ne myös uusiutuvat ja organisoituvat uudelleen. Järjestelmäajattelun vastapainoksi asettuu näkemys, joka korostaa kielenkäytön vaihtelua ja muutosta, ja joka näkee oppimisen yksiköiden sisäistämisen sijasta erilaisten ajallisten prosessien ja paikallisten kohtaamisten jatkumona.

Seuraavaksi käsittelemme tarkemmin näitä kahta ajatusta kielestä järjestelmänä ja oppimisesta järjestelmän sisäistämisenä sekä etsimme niille vaihtoehtoja.

3.2 Kielen oppiminen: järjestelmän sisäistämistä vai tilanteista toimintaa?

On tietenkin mahdollista kuvata kieltä staattisena järjestelmänä ja näin kielitiede pääosin onkin tehnyt. Kollektiivisen kielen eli sosiaalisesti ja historiallisesti jäsenyteniden käytänteiden formaalinen kuvaus – oli se sitten kielitieteellinen teoria tai koulukielioppi – ei kuitenkaan ole välttämättä adekvaatti kuvaamaan sitä tapaa, jolla yksilöt osallistuvat kielellisiin käytänteisiin. Kuten Vološinov (1990: 86) sanoi: ”Kielijärjestelmä on kieleen kohdistuvan refleksion tulos, jota ei suinkaan tuota kyseistä kieltä puhuvan yksilön tietoisuus, ja joka ei kuulu lainkaan puhumisen välittömiin päämääriin”. Oppimisessa on kuitenkin juuri yksilöiden osallisuudesta kielellisiin käytänteisiin: se on tapahtumasarja, jossa kukin kielenkäyttäjä oppii havaitsemaan, ymmärtämään ja käyttämään ympäristöissään olevia kielellisiä resursseja, kykenee näin osallistumaan omien kielellisten yhteisöjensä käytänteisiin ja kehittyä näissä käytänteissä omien edellytystensä ja tilanteisen tarjonnan mukaisesti.

Silloin kun kieltä kuvataan järjestelmänä, kuvaus viittaa nimenomaan kielellisten **muotojen** järjestyneisyyteen eli kielijärjestelmän **sisäiseen** logiikkaan ja rakentumiseen. Esimerkiksi perinteisen strukturalismin nojaavan ajattelun mukaan kielen oletetaan koostuvan eri tasoista (fonologia, morfologia, syntaksi, semantiikka), joiden oletetaan järjestyneen yksiköiksi ja näiden yhdistelysäännöiksi. Koulukieliopissa ajattelu mieltyy usein yksinkertaisemmin kieliopiksi ja sanastoksi. Sekä kielen oppimisen tutkimuksessa että kielten opetuksessa oppimisen on nähty prosessina, jossa yksilö sisäistää kielen

yksiköitä ja niiden yhdistelysääntöjä. Näkökulma on formalistinen: kieli nähdään muotojen järjestelmänä, joka on sisäisesti looginen, mutta jonka yhteyksiä ”ulkomaailmaan” ei ole kuvattu. Kielellä ei ole ajallista ja paikallista kontekstiaan. Missä – ja millä tapaa koodattuna – on se tieto, jonka avulla ihminen osaa käyttää kielellistä tietoansa paikakaidonaisesti, tilanteisesti? Ajatus sisäisen kielellisen tiedon luonteesta lukitsee myös ajallisen aspektin: näihin päiviin asti muistitiedon on oletettu olevan ”pysyvää”. Yksiköt ja säännöt on esitetty periaatteessa staattisina, ei-muokattavina.

Itse lähdemme siis siitä, että kielen oppimisen kohteena *ei* ole kielijärjestelmä. Vaikka kieltä voikin *kuvata* järjestelmänä, kuvaukset eivät ole yhtä kuin kieli. Kartta ei ole maasto. Jokainen kuvaus on valikoiva, omalla tavallaan osuva, toisella tapaa puutteellinen: ”all grammars leak” (Sapir 1921: 39). Yksilölliseen kielen oppimisen ja osaamisen teoretisointiin tällaiset, sosiaalisen ja kollektiivisen kielenkäytön rakenteelliset kuvaukset eivät välttämättä sovellu ollenkaan. Lähdemme siitä, että kielen osaaminen merkitsee aikapaikkaista toimintaa: ymmärtämistä ja toimimista tilanteen ehdoilla.

Tulee myös muistaa, että kielijärjestelmän kuvaukset – kieliteoriat ja kieliopit – jotka ovat toimineet myös kielenoppimisen tutkimuksen innoittajina, ovat kulttuurinsa ja historiansa tuotteita. Ne eivät ole ainoastaan vajavaisia, vaan myös yksipuolisia ja mahdollisesti harhaanjohtavia. Eräs keskeinen esimerkki on kirjoitetun kielen vinouma (ks. esim. Linell 2005), jonka vaikutusta olemme käsitelleet tarkemmin muualla (ks. Dufva ym. 2011a; b). Kirjoitetut kielimuodot jähmettävät tapahtumaluonteisen puheen staattisiksi representaatioiksi; ne myös fokuoitetvat kuvaamaan tiettyjä kielenkäytön piirteitä ja jättävät toiset huomiotta.

Esimerkiksi alfabeettisesti kirjoitettu kieli jäsentää kielen diskreettien yksiköiden – kirjainten, sanojen ja lauseiden – avulla. Alfabeettinen kirjoitus ei kuitenkaan ole puhutun kielen tyhjentävä kuvaus, vaan eräs sen muistiin merkitsemisen teknologia. Kuitenkin kirjoitus on vaikuttanut kielitieteelliseen käsitteellistämiseen: esimerkkinä ovat foneemit/äännesegmentit, nuo ”kirjaimenkokoiset” yksiköt, joilla on oletettu olevan myös oma ”psykologinen todellisuutensa” muistiin representoituneina yksikköinä (tämän näkemyksen kritiikkiä, ks. esim. Dufva 1992). Mutta kuten Port (2010) osoittaa, (invariantit, abstraktit) segmentit ovat joko vähäisessä tai olemattomassa roolissa puheen ymmärtämisen ja puhumisen konkreettisissa tapahtumissa. Sen sijaan puhetta luonnehtii artikulaatiotapahtumien (*gestures*) dynaamisuus ja limittyneisyys. Voidaan siis väittää, että staattinen kirjoitus on osaltaan ollut luomassa harhaa staattisista muistiyksiköistä. Kun lähdetään purkamaan perinteisen kielitieteen järjestelmä-yksikkö-kuvausta, on asetettava kyseenalaiseksi myös käsitys siitä, *mitä* opitaan. Ovatko oppimisen kohteena sittenkään perinteiset kieliopilliset yksiköt ja onko käyttö niiden lineaaristusta?

Kieltä voi varmasti *kuvata* muotoina ja rakenteina. Näin on tehty kirjoitusjärjestelmissä, kieliopissa, sanakirjoissa ja kielentutkimuksessa. Myös kielellisillä käytänteillä,

puheen ja kirjoittamisen tapahtumalla, on oma järjestyneisyytensä. Se, miten tätä järjestyneisyyttä kuvataan, on monella tapaa auki oleva kysymys. Vielä avoimempi on kysymys siitä, miten järjestyneisyys syntyy kielenkäyttäjän tajunnassa, eli millaista kielenkäyttäjän tieto ja taito on. Kuten Vološinov (1990: 55) toteaa, kielitieteellisen analyysin yksiköiden ja ”sisäisen puheen” muotojen välille ei ole välttämätöntä olettaa samuutta ja koko kysymys kielenkäyttäjän tiedosta on purettava alkutekijöihinsä.

Omana lähtökohtamme onkin oletus siitä, että kielenkäyttäjät eivät omaksu kieltä muotojen ja rakenteiden järjestelmänä. Sen sijaan esitämme, että kielen käyttäjät oppivat **tilanteista toimintaa**: *ymmärtämään ja käyttämään erilaisia kielellisiä resursseja*. Tätä tapahtumaa voi kuvata esimerkiksi sanomalla, että oppijat omaksuvat *paikantuneita käytänteitä* (Pennycook 2010), sosiaalistuvat erilaisiin *puheen lajeihin* (Bahtin 1986:60), ottavat haltuunsa erilaisia *kielellisiä resursseja* (Ochs 1996), tai omaksuvat yhteisönsä *kielellistä repertoaria* (Gumperz 1964). Nämä kielelliset resurssit ovat luonnostaan *monikielisiä* ja *monimuotoisia* (ks. Dufva 2010a; Dufva & Pietikäinen, tulossa). Oppimisen tapahtumaa sanelevat siis tilanteissa saatavilla olevat – eri modaliteeteissa toteutuvat – resurssit, jotka oppijat hyödyntävät. Oppimisen kohteena eivät olisikaan yksiköt ja rakenteet vaan aika-paikkainen kielenkäyttö.

Oppiminen nähdään siis tilanteisesti emergoituvana *tekemisenä* (*doing*) tai *toimintana* (*activity*; ks. esim. van Lier 2004; Lantolf & Thorne 2006). Toimintaa voi kuvata monella tasolla: esimerkiksi sosiaalisina, kognitiivisina tai sensoris-motorisina tapahtumina, mutta käytännössä nämä ovat samanaikaisesti ja/tai limittäisesti käynnissä. Yksi ja sama tilanne kutsuu sekä sosiaalisesti määräytyvää että kognitiivisesti toteutuvaa toimintaa: esimerkiksi puhuttu vuorovaikutus on tapahtuma, jossa reagoidaan tilanteen vaatimuksiin, rytmitetään omat vuorot toisten puheen kanssa, merkityksellistetään omia kokemuksia ja kantoja, havainnoidaan keskustelukumppania, artikuloidaan, katsotaan, ilmehditään, elehditään jne. Kirjoittaminen puolestaan hyödyntää erilaisia resursseja, kutsuu erilaisia toimintoja ja käyttää erilaisia työkaluja: kynää ja paperia, näppäimistöä ja näyttöä jne. Jos aktuaalisia, konkreettisia kielellisiä käytänteitä – puhuttua vuorovaikutusta, kirjoitusta, lukemista, toimintaa virtuaalisissa konteksteissa – kuvataan prosessuaalisina ja toiminnallisina *tekoina*, seuraavaksi voisi kysyä, mitä tämä merkitsee oppimisen kuvauksessa. Ajatus kielenkäytöstä toimintana muuttaa käsitystä ”sisäisestä tiedosta”: dekontekstuaalisen, representaatioluonteisen tiedon sijasta kyseessä voisikin olla joukko erilaisia konkreettisia, modaliteettikohtaisia ja kontekstuaalisia toimintavalmiuksia.

3.3 Kielen oppiminen: tiedon siirtoa vai tiedon syntymistä?

Kielen oppimista on perinteisesti kuvattu **tiedonsiirtona**, tapahtumasarjana, jossa tieto siirryy ”ulkoa”, esimerkiksi sosiaalisesta kielenkäytöstä tai oppimateriaalina olevasta kirjasta, ”sisälle”, oppijan omaksi muistitiedoksi. Oppijan on oletettu abstrahoivan ”oman kielensä” – kielitiedon ja/tai kielitaidon – omaksi pysyvänluonteiseksi sisäiseksi/mentaaliseksi kieliopikseen ja leksikokseen näkemänsä ja kuulemansa syötöksen ja/tai oman synnynnäisen kielenomaksumiskykynsä perusteella. Vaikka tiedonsiirtometaforia onkin kritisoitu eri yhteyksissä (ks. esim. Reddy 1979; Rommetveit 1974; 1992), ajattelu on monesti läsnä uusimmissakin kielenoppimista kuvaavissa teoksissa.

Tiedonsiirtometaforan aikapaikkaisuus on kapeaa. Oppimisen kuvauksessa ajallinen aspekti rajoittuu sen tiedonsiirtoprosessin kestoan, jonka seurauksena tietty tieto siirryy paikasta A (”ulkoa”) paikkaan B (”sisälle”). Koska sisäinen tieto on nähty pysyvänä rakenteellisena tai sanastollisena tietona, aika on pysähtynyt kun tieto on tullut painetuksi mieleen. Näkemyksen vastapainoksi voidaan asettaa ajatus tiedon jatkuvasta uusiutumisesta ja muovautumisesta. Oppimisen tapahtumapaikka on puolestaan sijoitettu yksilöön, tai hänen aivoihinsa. Mutta myös tätä käsitystä voi kyseenalaistaa: onko kielellisen tiedon paikka yksilössä, hänen aivoissaan tai tietosäiliönä toimivassa muistissaan?

Onko oppimisessa siis kyse siitä, että tieto siirtyy ihmiseltä toiselle tai ihmisen ympäristöstä hänen mieleensä? Oman näkemyksemme mukaan tieto ei *siirry*, vaan syntyy tai *kehkeytyy* siinä tilanteessa, jossa sitä käytetään. Esimerkiksi Linell (1998) on tuonut työssään esiin ajatusta puhutun vuorovaikutuksen dialogisesta luonteesta, jossa sekä vuorot että merkitykset rakentuvat ja jäsentyvät dialogisesti, yhteistyössä. Tiedon syntyminen on siis sosiaalista, ”yhteisöllistä tuottamista”. Sosiokulttuurisessa näkökulmassa tuodaan esiin myös se, että sosiaalinen toiminta ei ole vain kasvokkaista vuorovaikutusta, vaan myös toimintaa kulloisessakin sosiaalisessa ja kulttuurisessa ympäristössä, erilaisten työkalujen ja artefaktien avulla (ks. esim. Lantolf & Thorne 2006).

Toisaalta dialogiset ajatukset korostavat myös sitä, että vuorovaikutus ei ole vain sosiaalista, vaan myös kognitiivista – ja sillä on oma yksilöllinen, subjektiivinen aspektinsa (Vološinov 1990; Dufva 2010b). Vaikka vuorovaikutus syntyykin yhteistyössä ja siinä on vaikea erottaa yhtä yksittäistä tiedon *tekijää*, merkityksellisellä toiminnalla on kuitenkin aina myös *tulkitsijansa* t. *kokijansa*. Kuten esimerkiksi Rommetveit (1992) korostaa, ymmärtämisessä ei ole kyse merkitysten *siirtymisestä* puhujalta kuulijalle, vaan **merkitysneuvottelusta**, jossa ihmiset tulkitsevat toistensa kielellistä toimintaa ja sen alla piileviä merkityksiä. Ja kuten Linell (1995) sanoo, ymmärtäminen on likiarvoista, parhaimmillaankin vain osittaista ja fragmentaarista. Tulkinat ovat siis periaatteessa aina yksilöllisiä, omasta perspektiivista tapahtuvia ja siksi samalla aina toisistaan ”poikkeavia”.

Kuten Bahtin (1984) korostaa, ymmärtämisessä on kyse dialogisuudesta ja jatkuvuudesta: olemassaolo on kysymisen ja vastaamisen prosessia, joka ei koskaan lopu, eikä tulkinta siis myöskään koskaan sulkeudu.

Tämä näkemys merkitsee siis sitä, että tieto ei siirry, vaan ”kierrättyessään” syntyy aina uudelleen. Samalla se merkitsee myös kannanottoa, jonka mukaan kielenkäytön tutkimuksessa vuorovaikutuksellisuus ja subjektiivisuus eivät sulje toisiaan pois. Näkökulmamme mukaan uuden kielellisen käytänteen oppiminen tapahtuu siis toiminnassa, joka on ulkoisesti havainnoitavissa: keskusteluissa, tehtävissä, pelatessa jne. Toisaalta toimintaa – esimerkiksi tulkintaa, intentionaalisuutta, asennoitumista, muistamista, suunnitelmallisuutta, havaitsemista – tapahtuu myös yksilössä näiden tapahtumien osallisena: toimijana ja kokijana.

Oppimista ei voi siis kuvata pelkästään behaviorismin tapaan ulkoista käyttäytymistä tai joidenkin keskustelututkimusten suuntausten tapaan ulkoista vuorovaikutusta kuvaamalla. Jos kognitiivinen aspekti jätetään huomiotta, tutkimus jättää vastaamatta keskeisiin oppimisprosessia ja oppijoiden toimintaa koskeviin kysymyksiin (ks. esim. Hammersley 2003; Dufva 2010b). Oma näkökulmamme tuo yhteen oppimisen sosiaaliset ja kognitiiviset aspektit (ks. myös Dufva ym. 2011a). Vaikka tieto ei näkemyksemme mukaan *siirry* ihmisen omaisuudeksi, on väistämättä oletettava, että se *syntyy* tapahtumassa, jossa hän on *osallisena*. Tarkastelemme oppimista ajassa ja paikassa tapahtuvana toimintana, jossa ulkoisesti havainnoitavissa oleva toiminta on käynnissä samanaikaisesti suoran havainnon ulottumattomissa olevien prosessien kanssa.

On vielä täsmennettävä, ettemme asetu puolustamaan käsitystä, jonka mukaan oppimisen tapahtumapaikka on yksilön *aivoissa*. Näemme oppimisen *hajautettuna* (Cowley 2011) tai *systeemisenä* (Järvilehto 1994) prosessina, jossa oppimista tarkastellaan ihmisen ja hänen toimintaympäristöjensä yhteistyöprosessien kautta. Esimerkiksi Järvilehto (1994) kuvaa psyykkistä tapahtumaa **organismi–ympäristö–järjestelmän** käsitteen avulla. Muistamista hän kuvaa aika-paikkaisena toimintana, jota luonnehtii sekä mieleenpainamisen että mieleenpalauttamisen dynaamisuus. Järvilehto (1994) esittää, että muistiin painaminen merkitsee *muutosta eliö–ympäristö–järjestelmän järjestäytymistavassa*. Kielen oppimiseen sovellettuna: uuden kielellisen käytänteen merkille paneminen merkitsee mahdollisuutta ymmärtää se tai toimia sen avulla tarkoituksenmukaisesti tulevassa tilanteessa, joka joko edellyttää sen ymmärtämistä tai mahdollistaa sen käytön. Näin jokin on muuttunut ihmisen *tavassa toimia* kielellisissä ympäristöissään.

Samantyyppinen ajattelu on ollut esillä myös sosiokulttuurisissa näkökulmissa. Winegar (1997) – joka tosin käyttää sanaa sisäistäminen (*internalisation*) – korostaa nimenomaan sosiaalisen välittyneisyyden roolia oppimisessa ja kuvaa sitä hieman Järvilehdon tapaan: se henkilön ja ympäristön suhteessa emergoituva ja suhdetta uudelleen

järjestävä piirre, joka osin myös mahdollistaa *toistuvuuden* kokemuksen. Järvilehto toteaa vastaavasti, että eliö-ympäristö-järjestelmällä on *historiansa*: osa entisten ympäristöjen piirteistä kertaantuu nyky-ympäristössä. Muisti merkitseeikin ”kunkin hetkistä eliö-ympäristö-järjestelmän organisaatiota, jonka yksityiskohtaiset piirteet sisältävät sekä lajinkehityksen aikana tapahtuneen järjestäytymisen että henkilökohtaiset kokemukset” (Järvilehto 1994:154–155). Kielen oppiminen on tapahtumasarja, jossa mukana on oppija omine oppimishistorioineen ja kulloinenkin ympäristö resurssineen.

Tämä näkemys ei siis tuntuisi välttämättä edellyttävän sisäisiä kielellisiä representaatioita – staattista yksilöllistä muistitietoa – tai vähintään asettaa näiden oletettujen representaatioiden luonteen vakavasti uudelleen harkintaan (representationalism in eri tulkinnoista, ks. esim. Clark 1997). Sen sijaan näkemys tuntuisi puhuvan sen puolesta, että kielellisten rakenteiden ja yksiköiden syntyminen voikin tapahtua toisella tapaa – esimerkiksi sosiokulttuurisesti tai systeemisesti rakentuvassa toiminnassa ja/ tai hajautetun kognition kautta. Esimerkiksi vuorovaikutustilanne voisi rakentua sosiaalisten käytänteiden vuorotteluna ja limittymisenä, jota rajoittaa, mahdollistaa ja säätelee joukko kulttuurisesti määräytyviä seikkoja. Yksilöllisen puheen rakentumisen voisi puolestaan mieltää useiden osatekijöiden – esimerkiksi artikulatoriset rajoitukset, tarkkaavaisuuden kapasiteetti tai havaitsemisen prosessin tilannekohtaiset piirteet – vuorovaikutuksena: näin syntyy järjestyneisyyttä, joka vaikuttaa ulkoa tarkasteltuina ”yksiköiltä” (ks. esim. Port 2010).

Näkemyksemme korostaa kielellisten käytänteiden kuvaamista tapahtumaluonteisesti, toimintana – ja jättää kysymyksen representaatioista toistaiseksi avoimeksi. Kielenkäyttäjän tieto hahmottuu nyt kyvyksi tunnistaa ja ymmärtää kielellisiä resurssia ja valmiudeksi toimia niiden varassa. Näiden toimintojen alkusysäys on *kulloisessakin tilanteessa* – ei omassa muistivarastossa. Näkemys haastaa perinteiset mallit, joissa staattinen muistitieto haetaan muistivarastosta ja muunnetaan puheeksi tai kirjoitukseksi (puheentuottamismallien kritiikkiä, ks. Dufva 1992). Ajatusmalli muuttuu oikeastaan vastakkaiseksi. Kielenkäytössä kulloinenkin tilanne tarjoaa affordansseja (van Lier 2004), aktivoi, virittää ja tuottaa erilaisia havainnoinnin ja toiminnan mahdollisuuksia, jotka voivat reaalistua erilaisina kielellisinä käytänteinä. Nämä ajatukset korostavat myös kielenkäytön ja oppimisen aktiivista luonnetta ja näkevät ne **toimijuutena** (*agency*). Koska kielen käyttö on tilanteista toimintaa, kielitaidon voi nähdä myös **toimintarepertoaarina**. Oma näkökulmamme siis korostaa tiedon jatkuvaa kehittymistä ja uusiutumista käytön ja tilanteiden myötä. Samoin se luo mahdollisuuden tarkastella tietoa itseään uudesta, prosessuaalisesta näkökulmasta.

4 Aikapaikkaisuus, kielen oppimisen teoria ja tutkimuksen empiria

Miten oppimisen kronotooppisuutta sitten voisi tarkastella kielenoppimisen tutkimuksessa? Yllä hahmottelimme teoriataustamme herättämiä ajatuksia, mutta kyseessä on tietenkin mittavampi teoreettis-metodinen haaste. Tuomme alla esiin muutaman lisähuomion.

Ihminen on kielen oppijanakin liikkuva ja ruumiillinen toimija, oman lajinsa ja oman sosiaalisten ja kulttuuristen yhteisöjensä jäsen. Järvilehdon (1994) tavoin kuvaamme ihmistä organismi–ympäristö–järjestelmänä, ja tähdennämme samalla, että tämä näkökulma ei merkitse sosiaalisen ja kulttuurisen maailman poissulkemista. Ihminen on sekä yhteisönsä sosiaalisia konventioita kierrättävä kielenkäyttäjä että fyysisissä ympäristöissä toimiva, kieltä monissa modaliteeteissa käyttävä puhuja, kuulija, kirjoittaja ja lukija: sosiaalinen, kognitiivinen ja ruumiillinen toimija (ks. Dufva tulossa).

Kielen oppiminen tapahtuu ajassa ensinnäkin siksi, että se on yhteisöllistä käytänteiden kierrätystä ihmisten ja sukupolvien välillä. Käytänteet, joita oppijat kohtaavat ovat partikulaarisia – kontekstuaalisia, konkreettisia ja siksi monimuotoisia. Ne välittyvät puhuttuina, kirjoitettuina ja viitottuina, visuaalisesti, auditiivisesti tai näiden yhdistelminä – niin virtuaalisissa kuin kasvokkaisissakin tilanteissa. Siksi kielen oppimisessa on mukana myös paikkaisuus. Ihminen havaitsee ympäristönsä resursseja, suhteuttaa niitä oman oppimishistoriansa aiempiin konteksteihin ja saa valmiuksia hyödyntää niitä tulevaisuuden konteksteissa. Uskomme, että sisäistämistä parempi sana tälle prosessille on *haltuunotto* – kyseessä ei ole kielen omistus vaan valmius ymmärtää ja käyttää saatavilla olevia resursseja.

Ajallisuus on siis mukana myös siinä, että kielen oppiminen merkitsee kykyä *toistaa* käytänteitä. Kyseessä ei ole mekaaninen toisto, tarkka reproduktio. Kyse on käytänteiden **relokalisoinnista**, joka merkitsee toisessa ajassa – ja usein myös toisessa paikassa – tapahtuvaa toimintaa. Pohjimmiltaan toisto ei siis merkitse samuutta, vaan uusiutumiskykyä: ”kielellinen muoto ei ole puhujalle tärkeä niinkään pysyvänä ja aina itsessään samana signaalina, vaan alati joustavana ja muuttuvana merkinä”, kuten Vološinov (1990: 87) sen ilmaisee. Kyse on pikemminkin merkityksellistävistä ja ymmärtävistä toiminnasta kuin signaalinomaisesta ja ”tunnistavasta” käytöstä. Kuten Pennycook (2010) sanoo, relokalisoinnissa ei ole kyse tarkasta kopioinnista: kyseessä on *hedelmää kantava mimesis* (*fertile mimesis*).

Nämä ajatukset asettavat joitain reunaehtoja myös tutkimuksen empirialle ja metodeille ja mahdollisesti edellyttävät uudentyypistä ajattelua myös tässä suhteessa. Bahtin (1981) näki tarpeelliseksi tutkia niin kielenkäytön kuin tietoisuudenkin kysymyksiä konkreettisesti. Tähän liittyen hän piti juuri aikapaikkaisuutta keskeisenä teoreetti-

sena oletuksena: jokaisella on oma uniikki aikapaikkainen, ruumiillinen positionsa ja samalla oma perspektiivinsä, josta tarkastella maailmaa. Tässä artikkelissa olemme yrittäneet soveltaa sekä aikapaikkaisuutta että kronotoopin käsitettä kielen oppimisen teoretisointiin. Toimiessaan tässä hetkessä ihmiset nojautuvat, tietoisesti tai tiedostamatta, aikaisempiin kokemuksiinsa ja toisaalta toimivat tulevaisuuden päämääriensä eteen. Kukin hetki liittyy väistämättä menneeseen ja tulevaan, eivätkä ”oppimishetket” siksi ole selkeästi eristettävissä olevia yksiköjä: oppiminen se on jatkuvaa prosessia, tarinaa, etenemistä radalla, joka jatkuvasti risteää toisten ratojen kanssa.

Kielen oppimisen tutkimuksessa on tavallaan jo päädytty myös aikapaikkaisuuden pariin niissä tutkimussuuntauksissa, joissa oppimista on analysoitu empiiristen aineistojen avulla kokemuksellisenä, subjektiivisena **tarinana** tai **narratiivina**. Näissä tutkimuksissa aineistoja ei kuitenkaan ole suhteutettu – eikä ole pyrittykään suhteuttamaan – varsinaisesti oppimisen käsitteellistämiseen ja teoretisointiin. Tutkijat ovat kuvanneet kielten oppimista esimerkiksi oppimishistorian, kielielämäkerran tai muun tyyppisten subjektiivisten kuvausten avulla, esimerkiksi tarkastelemalla millaisia kohtaamisia, merkittäviä tapahtumia, tärkeitä ihmisiä, käännekohtia tai näkökulmia oppimispolkuihin liittyy (esim. Pavlenko 2007; Kalaja ym. 2008).

Narratiiviset lähestymistavat muistuttavat Bahtinin (1981) tapaa käyttää kronotoopin käsitettä kaunokirjallisten teosten analyysissä: tarinoissa oppiminen jäsentyy *merkityksellisenä, koettuna ja laadullisena* prosessina. Näkökulma asettuu vaihtoehdokseksi *mittaavalle, määrälliselle* ajatustavalle, jossa kielen oppiminen nähdään additiivisena, usein mekaanisena prosessina, esimerkiksi käytössä olevien yksiköiden määrän lisäyksenä.

Toinen lähestymistapa, joka mahdollistaa aikapaikkaisuuden huomioon ottamisen on **neksusanalyysi** (*nexus analysis*). Esimerkiksi Scollon & Scollon (2004) esittävät, että neksusanalyysin tavoitteena on tarkastella toimintaa tietyssä ajassa ja paikassa, *neksuksessa*, ja yrittää ymmärtää tapahtumista kohtaamispisteenä, joka tuo yhteen erilaisia kehityskaaria ja erilaista historiaa – niin ihmisten, paikkojen, esineiden kuin diskurssienkin kannalta. Samalla tarkastellaan, millaisia uusia toiminnan mahdollisuuksia tästä nimenomaisesta neksuksesta kumpuaa. Lähestymistapa yrittää tavoittaa ilmiötä toiminnan prosessuaalisuuden ja toimijoiden dynamiikan kautta. Oppimisen ja opetuksen kontekstissa lähestymistapaa on käytetty analysoimaan inarinsaamenkielisten lasten rap-esityksen muodossa esittämää vetoomusta saada omankielisiä oppimateriaaleja (ks. Pietikäinen & Dufva, tulossa).

5 Lopuksi

Kritisoimme yllä perinteisiä näkemyksiä, jotka pitävät sekä kieltä että oppimista ajattomina ja paikattomina järjestelminä. Itse toimme esiin ajatuksia, jotka korostavat aika-paikkaisuutta niin kielen, kielen oppimisen kuin oppijoidenkin kuvauksessa. Tarkastelemme kieltä kierrättyvänä ja uusiutuvana tilanteisena toimintana, jota kukin yksittäinen käyttäjä pitää yllä sekä toistamalla että uusintamalla käytänteitä. Kullakin käyttäjällä on oma henkilökohtainen oppimispolkunsu, ratansa ja tarinansa, mutta silti hänen polkunsu lähes lakkaamatta risteää erilaisissa päivittäisissä toimissa toisten ihmisten, uusien resurssien ja erilaisten sosiaalisten ja kulttuuristen virtausten kanssa. Oppimista voisi kuvata Vološinovin (1990:101) sanoin ”astumisena kielellisen kanssakäymisen virtaan”.

Kirjallisuus

- Adam, B. 1998. *Timescapes of modernity: The environment and invisible hazards*. London: Routledge.
- Adam, B. 2000. The temporal gaze: The challenge for the social theory in the context of GM food. *British Journal of Sociology*, 51 (1), 124–142.
- Aro, M. 2009. Speakers and doers: Polyphony and agency in children’s beliefs about language learning. *Jyväskylä Studies in Humanities* 116. Jyväskylä: University of Jyväskylä. Saatavissa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3532-0>.
- Bakhtin, M. M. 1981. *The dialogic imagination: Four essays*. Toim. M. Holquist. Käänt. C. Emerson & M. Holquist. Austin & London: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. M. 1984. *Problems of Dostoevsky’s poetics*. Käänt. C. Emerson. Minneapolis: University of Minneapolis Press.
- Bakhtin, M. M. 1986. *Speech genres and other late essays*. Toim. C. Emerson & M. Holquist. Käänt. V. W. McGee. Austin: University of Texas Press.
- Block, D. 2007. Bilingualism: Four assumptions and four responses. *Innovation in Language Learning and Language Teaching*, 1 (1), 66–82.
- Clark, A. 1997. *Being there: Putting brain, body and world together again*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- Cowley, S. R. 2011. *Distributed language*. Amsterdam: John Benjamins.
- Cummins, J. 2005. A proposal for action: Strategies for recognizing heritage language competence as a learning resource within the mainstream classroom. *Modern Language Journal*, 89, 585–592.
- Damasio, A. R. 1996. *Descartes’ error: Emotion, reason and the human brain*. London: Papermac.
- Dufva, H. 1992. *Slipshod utterances: A study of mislanguage*. *Studia Philologica Jyväskylälänsia*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Dufva, H. 1998. From “psycholinguistics” to a dialogical psychology of language: Aspects of inner discourse(s). Teoksessa M. Lähteenmäki & H. Dufva (toim.) *Dialogues on Bakhtin: Interdisciplinary readings*. Jyväskylä: Centre for Applied Language Studies, 87–104.
- Dufva, H. 2003. Beliefs in dialogue: A Bakhtinian view. Teoksessa P. Kalaja & A. M. F. Barcelos (toim.) *Beliefs about SLA: New research approaches*. Dordrecht: Kluwer, 131–151.
- Dufva, H. 2010a. Oppimisen dialogit – osaamisen asteet: Näkökulmia monen kielen oppimiseen ja käyttöön. Teoksessa S. Stolt, M. Lehtihalmes, S. Tarvainen & K. Launonen (toim.)

- Suomalainen monikielisyys ja sen haasteet*. Puheen ja kielen tutkimuksen julkaisuja 42. Helsinki: Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistys, 21–33.
- Dufva, H. 2010b. Reclaiming the mind: Dialogism, language learning and the importance of considering cognition. Teoksessa K. Junefelf & P. Nordin (toim.) *Proceedings of the Second International Interdisciplinary Conference on Perspectives and Limits of Dialogism in Mihail Bakhtin, Stockholm, June 3–5, 2009*. Stockholm: University of Stockholm, 41–48. Saatavissa: <http://www.nordiska.su.se/pub/jsp/polopoly.jsp?d=11267&a=60149>.
- Dufva, H. (tulossa). Language learners as socio-cognitive and embodied agents: Dialogical considerations. Tarjottu julkaistavaksi.
- Dufva, H., M. Aro, R. Alanen and P. Kalaja. 2011a. Voices of literacy, images of books: Sociocognitive approach to multimodality in learner beliefs. *ForumSprache* 6/2011, 58–74.
- Dufva, H., M. Aro, M. Suni & O.-P. Salo. 2011b. Onko kieltä olemassa? Teoreettinen kielitiede, soveltava kielitiede ja kielen oppimisen tutkimus. *AfinLA-e publication* 2011.
- Dufva, H., M. Suni, M. Aro & O.-P. Salo. 2011c. Languages as objects of learning: Language learning as a case of multilingualism. *Apples: Journal of Applied Language Studies*.
- Dufva, H. & S. Pietikäinen (tulossa). Unitary language or heteroglossic languaging: On the conceptualization of language in applied linguistics.
- Eijck, M. van & W.-M. Roth. 2010. Towards a chronotopic theory of “place” in place-based education. *Cultural Studies of Science Education*, 5, 869–898.
- Gass, S. & L. Selinker 2001. *Second language acquisition: An introductory course*. Toinen laitos. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gumperz, J. J. 1964. Linguistic and social interaction in two communities. *American Anthropologist*, 66 (6), 137–153.
- Hammersley, M. 2003. Conversation analysis and discourse analysis: Methods or paradigms? *Discourse & Society*, 4 (6), 751–781.
- Heller, M. 1999. *Linguistic minorities and modernity: A sociolinguistic ethnography*. London: Longman.
- Hinnenkamp, V. 2005. Semilingualism, double monolingualism and blurred genres: On (not) speaking a legitimate language [online]. *Sowi-online* [luettu 9.5.2011]. Saatavissa: <http://www.jsse.org/2005/2005-1/semilingualism-hinnenkamp.htm>.
- Järvilehto, T. 1994. *Ihminen ja ihmisen ympäristö: Systemisen psykologian perusteet*. Oulu: Pohjoinen.
- Kalaja, P., R. Alanen & H. Dufva 2008. Self-portraits of learners of EFL: Finnish students draw and tell. Teoksessa P. Kalaja, V. Menezes & A. M. F. Barcelos (toim.) *Narratives of learning and teaching EFL*. Houndmills: Palgrave Macmillan, 186–198.
- Lantolf, J., & S. L. Thorne 2006. *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford: Oxford University Press.
- Lemke, J. L. 2004. Learning across multiple places and their chronotopes. Julkaisematon esitelmä. AERA 2004, San Diego.
- Linell, P. 1995. Troubles with mutualities: Towards a dialogical theory of misunderstanding and miscommunication. Teoksessa I. Marková, C. F. Graumann & K. Foppa (toim.) *Mutualities in dialogue*. Cambridge: Cambridge University Press, 176–213.
- Linell, P. 1998. *Approaching dialogue: Talk, interaction and contexts in dialogical perspectives*. Amsterdam: John Benjamins.
- Linell, P. 2005. *The written language bias in linguistics: Its nature, origins and transformations*. London: Routledge.
- Linell, P. 2009. *Rethinking language, mind, and world dialogically*. Charlotte, NC: IAP Press.

- Ochs, E. 1996. Linguistic resources for socializing humanity. Teoksessa J. Gumperz & S. Levinson (toim.) *Rethinking linguistic relativity*. Cambridge: Cambridge University Press, 407–438.
- Pavlenko, A. 2007. Autobiographic narratives as data in Applied Linguistics. *Applied Linguistics*, 28 (2), 163–188.
- Pennycook, A. 2010. *Language as local practice*. London & New York: Routledge.
- Pennycook, A. & Makoni S. (toim.) 2007. *Disinventing and reconstituting languages*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Pietikäinen, S. & H. Dufva (tulossa). Polyphonic performance: Heteroglossia in Sámi text book rap. Teoksessa A. Creese & A. Blackledge (toim.) *Heteroglossia as practice and pedagogy*.
- Port, R. 2010. Language as a social institution: Why phonemes and words do not live in the brain. *Ecological Psychology*, 22 (4), 304–326.
- Reddy, M. 1979. The conduit metaphor: A case of frame conflict in our language about language. Teoksessa A. Ortony (toim.) *Metaphor and thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 284–324.
- Rommetveit, R. 1974. *On message structure*. London: Wiley.
- Rommetveit, R. 1992. Outlines of a dialogically based social-cognitive approach to human cognition and communication. Teoksessa A. H. Wold (toim.) *The dialogical alternative: Towards a theory of language and mind*. Oslo: Scandinavian University Press, 19–44.
- Sapir, E. 1921. *Language: An Introduction to the study of speech*. New York: Harcourt Brace.
- Scollon, R. & S. Wong Scollon 2004. *Nexus analysis: Discourse and the emerging internet*. London & New York: Routledge.
- Van Lier, L. 2004. *The ecology and semiotics of language learning: A sociocultural perspective*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Winegar, L. T. 1997. 'Can internalization be more than a magical phrase?' Notes toward the constructive negotiation of this process. Teoksessa C. Lightfoot & B. D. Cox (toim.) *Sociogenetic perspectives on internalization*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum, 25–43.
- Vološinov, V. 1990/1929. *Kielen dialogisuus*. Tampere: Vastapaino.