

**This is an electronic reprint of the original article.
This reprint *may differ* from the original in pagination and typographic detail.**

Author(s): Dufva, Hannele

Title: Vieraasta kielestä omiksi sanoiksi: Mitä Vološinov sanoi kielen oppimisesta ja opettamisesta?

Year: 2014

Version:

Please cite the original version:

Dufva, H. (2014). Vieraasta kielestä omiksi sanoiksi: Mitä Vološinov sanoi kielen oppimisesta ja opettamisesta?. Kielikoulutuspolitiikan verkoston verkkolehti, 13.3.2014(Maaliskuu 2014). <http://www.kieliverkosto.fi/article/vieraasta-kielesta-omiksi-sanoiksi-mita-volosinov-sanoi-kielen-oppimisesta-ja-opettamisesta/>

All material supplied via JYX is protected by copyright and other intellectual property rights, and duplication or sale of all or part of any of the repository collections is not permitted, except that material may be duplicated by you for your research use or educational purposes in electronic or print form. You must obtain permission for any other use. Electronic or print copies may not be offered, whether for sale or otherwise to anyone who is not an authorised user.



Vieraasta kielestä omiksi sanoiksi: Mitä Vološinov sanoi kielen oppimisesta ja opettamisesta?

Hannele Dufva

Toisten ja vieraiden kielten opettamisen perustana ovat mm. erilaiset kieltä ja sen oppimista koskevat käsitykset. Mitä siis opetetaan, kun opetetaan kieltä? Mitä opiskelija kokee oppivansa, kun hän opiskelee kieltä? Mitä arvioidaan, kun arvioidaan kielitaitoa? Usein kieltä – kielenopetuksen keskeisintä käsitettä – tunnutaan pitävän itsestään selvänä. Sitä se ei kuitenkaan ole. Muuttuva maailma ja uudet teoreettiset näkökulmat pakottavat tarkistamaan myös kielikäsitteitä. Tässä artikkelissa esittelen dialogista kielikäsitystä ja keskityn erityisesti Valentin N. Vološinovin antiin.

Johdannoksi

Kaikki kielten opiskeluun liittyvät käytänteet – se mitä oppijat ja opettajat tekevät ja miten he toimivat – perustuvat väistämättä *joihinkin* oletuksiin siitä, mitä kieli itse asiassa on. Se miten kieli esitetään oppikirjoissa, miten siitä puhutaan tunnilla, millaisia käsitteitä kielen analysoimiseen tarjotaan ja miten oppijat lähestyvät kieltä oman opiskelunsa kohteena perustuu erilaisiin, tietoisiin tai vähemmän tietoisiin käsityksiin kielestä. Juuri siksi kielikäsitteistä on puhuttava. Käsitteet perustuvat erilaisiin, useinkin kirjaviin taustaoletuksiin ja teorioihin. Nykyhetken opetussuunnitelmissa, oppikirjoissa ja käytänteissä ei puhu ainoastaan 2000-luvun retoriikka, vaan läsnä ovat myös monisatavuotinen kielitieteellinen ja pedagoginen perinne – sekä erilaiset kulttuuriset ja yhteiskunnalliset arvostukset.

Tässä artikkelissa esittelen dialogista kielikäsitystä vaihtoehtona perinteisille kielitieteellisille ja kielipedagogisille ajattelutavoille. Perinteisestihän kieli on ymmärretty *yhdeksi yhtenäiseksi, homogeeniseksi* kieleksi ja sekä tutkimuksen että opetuksen painotukset ovat olleet *formalistisia*: kieli on nähty muodoista rakentuvana, sanastollis-kieliopillisena järjestelmänä. Kielellinen tieto on esitetty useimmiten *dekontekstuaalisena*, vailla omaa vuorovaikutuksellista, sosiaalista tai kulttuurista käyttök kontekstiaan ja sitä on tarkasteltu paljolti ikään kuin kirjoitetun kielen suotimen kautta. Vastakkaista näkemystä edustaa *dialoginen* kielikäsitteys, joka korostaa kielen funktionaalista luonnetta, sen monimuotoisuutta ja sen tiivistä sidosta sosiaaliseen ja kulttuuriseen kontekstiinsa (ks. myös Dufva et al. 2011). Näitä ajatuksia voi soveltaa laajalti sekä kielen että oppimisen teoretisointiin. Tässä ajattelen asiaa lähinnä kielten – äidinkielen, toisten kielten ja vieraiden kielten – opettamisen kannalta.

Dialogisuudella viitataan tässä ns. Bahtinin piiriin, erityisesti Mihail Bahtinin (1895–1975) ja Valentin Vološinovin (1895–1936) ajatteluun (ks. Brandist 2002, Lähteenmäki 2002). Sekä Bahtin että Vološinov ovat kiinnostavia myös kielten oppimisen ja opettamisen tutkijalle, vaikka heidän työnsä painopiste onkin laajempi, kielen ja tietoisuuden filosofiaa käsittelevä (ks. esim. Bakhtin 2004; Vološinov 1990; erityisesti ss. 84–103). Useat nykytutkijat ovatkin hyödyntäneet Bahtinin piiriin ajattelua (ks. esim. Hall, Vitanova & Marchenkova 2005; Salo 2009; Dufva 2012). Tässä artikkelissa keskityn Vološinovin (1990) vielä tänäkin päivänä ajankohtaisiin ajatuksiin siitä, mitä kieli merkitsee ja miten sitä opitaan ja opetetaan.

Onko kieli järjestelmä?

Kielitiede on tavannut kuvata kieltä järjestelmänä - ja samoin on ollut laita kielten opiskelussa. On ajateltu, että oppijat sisäistävät opiskelemansa kielen säännöt ja muodostavat itselleen oman ”sisäisen kieliopin”. Valentin Vološinov (1990: 63–83; 86–87) kuitenkin kyseenalaisti tämän ajatuksen jo 1929 ilmestyneessä teoksessaan *Kielen dialogisuus*. Siinä hän kirjoitti kriittisesti Ferdinand de Saussuren tuolloin tuoreesta väitteestä, jonka mukaan kieli oli ymmärrettävä abstraktina, havaittavan kielenkäytön alla sijaitsevana sosiaalisten sääntöjen järjestelmänä. Vološinovin mielestä kieli ei yksinkertaisesti ollut järjestelmä, ei sosiaalisella sen paremmin kuin yksilölliselläkään tasolla.

Mutta miksi ei? Dialoginen kielikäsitteys perustuu *konkreettisen* kielenkäytön tarkasteluun ja tätä puolestaan luonnehtii kielen *heteroglossia*: sen ajallinen muuttuminen ja sen tilanteinen, alueellinen ja sosiaalinen vaihtelu (Bakhtin 1981, 1986). Dialogisen käsityksen mukaan kieli ei siis voi olla järjestelmä, koska elävän ja jatkuvasti vaihtelevan kielenkäytön alta ei löydy yhtä yksiselitteistä sääntöjoukkoa. Tässä näkemys tuleekin lähelle nykytutkijoiden kuvauksia kielestä *käytänteinä* tai *tilanteisina resursseina*. Vološinov (1990: 85) siis esittää, että kuvaus kielestä järjestelmänä – tai kielioppina – on kieltä tutkivan ihmisen havaintojen, pohdinnan ja analyysin tulos: yksi *mahdollinen* muttei kattava kuvaus kielenkäytöstä. Jokainen kielioppi myös fokusoii, karsii ja yksinkertaistaa. Tärkeää on siis havaita, että karsiessaan jokainen kielioppi samalla ottaa kantaa siihen, *mikä* on kieltä – ja usein myös siihen, mikä on *hyvää* kieltä.

Kielenkäytön säännönmukaisuuksien systemaattista kuvausta ei kuitenkaan tule hylätä: kielenkäyttö ei ole myöskään sattumanvaraista. Paremminkin kielioppien fokusta ja käyttöä tulisi pohtia kriittisesti. Kielenkäytön säännönmukaisuudet ja normit ovat nekin pitkälti tilanteisia. Perinteiset kieliopit ovat useimmiten perustuneet *kirjoitetun yleiskielen* kuvaukseen. Miten puhutun vuorovaikutuksen piirteet ja sen ”dialoginen kielioppi” paremmin löytäisivät tiensä opetuksen ja arvioinnin käytänteisiin? Ja miten kieliopillinen tieto ymmärretään? Kun kielioppi on useimmiten hahmottunut oppimisen *kohteeksi*, tulisi se paremminkin nähdä oppimisen *tukena* ja *ymmärtämisen työkaluna*.

Onko kieli kuolleita kirjaimia?

Useissa kielen oppimisen ja opettamisen tutkimuksissa on tullut esiin se, kuinka vahvasti kielenoppijat ajattelevat kieltä kirjoitetun kielen kautta ja näkevät nimenomaan kirjat keskeisinä kielen oppimisen välikappaleina (ks. esim. Dufva & Alanen 2005; Kalaja, Alanen & Dufva 2008). Nämä käsitykset juontavat juurensa mm. oppikirjan ja tekstien keskeiseen asemaan koulutyöskentelyssä (ks. Luukka et al. 2008), mutta myös kulttuurillemme tyypilliseen kirjalliseen maailmankuvaan. Koska kirjoitettu kieli on ollut arvostettu kielimuoto, myös kielitaitoa on arvioitu paljolti kirjoitettujen taitojen kautta.

Kuitenkin jo Vološinov (1990: 90–93) problematisoi kirjoitetun kielen asemaa. Hänen mukaansa edeltävän aikakauden kielitieteilijät eli filologit eivät olleet tutkineet ”elävää puhetta”, vaan klassisten tekstien, ”kuolleitten vieraiden kielten”, valmiita, *kirjallisessa* muodossa esitettyjä lausumia, jotka olivat irronneet omista ajallisista ja kulttuurisista konteksteistaan (ks. myös Bakhtin 1986: 87; 91). Vološinovin mukaan

tämä oli virhe: kieltä ei voi analysoida ymmärtämättä sen sosiaalista ja kulttuurista taustaa, siinä kaikuvaa ”ideologiaa” ja siihen kietoutuvia merkityksiä.

Dialogisesti tarkastellen kielen ymmärtäminen on *aktiivista* silloin, kun se tapahtuu alkuperäisen kontekstin ja merkityksen kautta. Kun kieltä tarkastellaan esimerkiksi sanojen ja lauseiden rakenteita eritellen, se *esineellistyy*. Sanat muuttuvat ikään kuin mikroskoopin alla osatekijöihinsä hajotettaviksi kappaleiksi sen sijaan että ne puhuisivat vastaanottajalleen. Kielitiede olikin Vološinovin (1990: 93–97) mukaan tarkastellut kohdettaan pääosin esineellis-signaalisesti, ikään kuin *vieraana* kielenä. Tätä tutkivaa ja erittelevää asennetta Vološinov (1990: 94) vertaa kielen käyttäjien suhteeseen *omaan* kieleensä:

”Äidinkielen sanat ovat sen sijaan *omia sanoja*: ne ovat kuin ’oma veli’, joka koetaan kuin omat tutut vaatteet, tai paremminkin se tuttu ilmapiiri, jossa elämme ja hengitämme”.

Dialogisen ajatuksen mukaan äidinkielen käyttäjä ei ajattele sanoja ensi sijassa niiden muoto- tai rakennepiirteiden piirteiden kautta, vaan osana omaa merkitystoimintaansa, joka liittyy omiin tarpeisiin ilmaista jotain. Kieltä on opittu käyttämään erilaisissa konkreettisissa vuorovaikutussuhteissa, oikeiden ihmisten kanssa, tiettyjä konkreettisia asioita puhumalla – ja siksi sanoilla ja konstruktoilla on tiivis suhde näihin tilanteisiin ja niissä kehkeytyviin merkityksiin (ks. esim. Vološinov 1990: 89). Samantyyppisesti voisi linjata myös toisen ja vieraan kielen oppijoiden tavoitteet. Kielitaito kehittyi merkityksellisessä ja konkreettisessa toiminnassa.

Vološinov (1990) siis totesi, että hänen oman aikansa kielitieteellisissä käsityksissä näkyi selkeästi kirjoitetun kielen vaikutus. Itse hän toi esiin kuinka viestit välittyvät puhutussa vuorovaikutuksessa paitsi sanojen, myös äänenpainojen, ilmeiden ja eleiden kautta. Nykyiset kielentutkijat ovat vahvistaneet tätä näkemystä kielen monimuotoisuudesta – ja samalla kielen käyttöympäristöt ovat monipuolistuneet. Kirjoitetun kielen hallitseminen on toki tärkeää. Silti se on vain *yksi* kielen muodoista, ei ’kieli’ itse. Miksi kielellistä monimuotoisuutta ei voisi pitää myös kielten opettamisen lähtökohtana? Nykyteknologia tarjoaa tähän runsaat mahdollisuudet - ja samalla luodaan siltoja koulun ja koulun ulkopuolisen maailman erilaisten, monikielisten ja hybridisten käytänteiden välille.

Kielen oppiminen: muotojen mieleen painamista vai merkitystoimintaa?

Kielitieteen 1900-luvun valtavirtaa voi luonnehtia pääosin *formalistiseksi*. Siinä kielen nähdään ensisijaisesti muotoina ja rakenteina. Dialoginen kielikäsitelmä puolestaan sitoutuu merkitystoimintaa korostavaan, *funktionalistiseen*, ajatteluun. Myös kielenopetuksessa on omat formaaliset ja funktionaaliset traditionsa, jotka ovat taistelleet keskenään valta-asemasta vuosisatojen ajan (ks. esim. Laihiala-Kankainen 1993: 12–13). Formaalin traditio painottaa kielen sääntöjen ja muotojen analyysiä, funktionaalinen puolestaan kielen käytön näkökulmaa. Formaaliin traditioon liittyy usein myös kirjoitetun kielen ensisijaisuus (lukemista ja kirjoittamistaitojen korostaminen), kun taas funktionalistit kiinnittävät enemmän huomiota puhuttuun kieleen ja sen osaamiseen (ks. myös Aalto et al. 2009).

Vološinov (1990: 86–89) esittää, että kieli ei ensisijaisesti ole muotoa: kielellisen muodon tehtävänä onkin hänen mukaansa vain *auttaa* puheen hahmottamisessa. Kielenkäyttäjän päämääränä ei ole *tunnistaa* sanoja *signaalina*, vaan *ymmärtää* niitä tilanteisesti *merkkinä*:

”kielellinen muoto ei ole puhujalle tärkeä niinkään pysyvänä ja aina itsessään samana *signaalina*, vaan alati joustavana ja muuttuvana *merkkinä*”.

Sana *ruusu* ei ole signaali, jonka kantama merkitys – tai johon assosioituva käännösvastine (esim. *rose*) – on aina sama. Sanan *ruusu* käyttäminen on vihje, joka auttaa tulkitsemaan merkityksen vaikka kasvilajiksi,

lempikukaksi, tietyksi kasviyksilöksi, ostokseksi kukkakaupassa, hajuveden tuoksuksi, tietyksi väriksi tai naisihmisen nimeksi. Dialogisesti katsottuna on tärkeää ymmärtää se, millaisia tulkintoja ja merkityksiä juuri tietyssä tilanteessa syntyy.

Kuten Vološinov (1990: 89–90) toteaa, vuorovaikutuksessa kielenkäyttäjät eivät kohtaa sanaa ”sanakirjan sanana”, vaan osana ilmauksia ja tilanteista kielenkäyttöä. Äidinkieli opitaan siis tulemalla ”asteittaisesti mukaan kielelliseen kanssakäymiseen” (Vološinov 1990: 101). Nykytutkija voisi käyttää sanaa *osallisuus*: kielen käyttäjät sosiaalistuvat yhteisöjen kielellisiin käytänteisiin osallistumalla näiden toimintaan – ja oppivat sanat ja ilmaukset niiden omissa merkityksellisissä konteksteissaan. Ensi sijaista on tällöin funktionaalisuus – kieltä käytetään jottain varten ja johonkin tarkoitukseen – ei siksi, että muodostettaisiin tietty kieliopillinen lause. Perinteisesti – ja osin myös nykyisin – kieltä on opiskeltu suhteellisen muutokeskeisesti. Miten opiskelua voisi ohjata enemmän ajatus merkitykselliseen toimintaan osallistumisesta? Kysymys johtaa miettimään niitä keinoja, joiden avulla oppilas pääsee osalliseksi kieleen jo vaikka aivan oppimisen alkuvaiheissa funktiolähtöisesti, esimerkiksi omia juttuja kertomalla *sadutuksen* kautta (Mäenpää 2012) tai *fraasien* avulla (Wray 2008).

On totta, että kielellä on kahdet kasvot. Toisaalta kielellinen toiminta on merkitystoimintaa. Kuten funktionaalisesti ajattelevat tutkijat väittävät, tämä on kielen ensi sijainen tehtävä. Toisaalta kielenkäyttö väistämättä järjestyy jollain tapaa. Molemmat aspektit tulee ottaa huomioon myös opetuksessa. Dialogisuuteen perustuvassa kielenopetuksessa ei tarvitse hylätä kielen rakenteen, muodollisten seikkojen ja kieliopin opettamista; tämä aspekti olisi kuitenkin nähtävä alisteisena merkitykselliselle ja henkilökohtaisesti mielekkäälle kielelliselle toiminnalle, jossa kieltä opetellaan käyttämään erilaisissa tilanteissa ja tuokioissa. Kielitiedon opiskelu sijoittuukin mielekkäimminkin tehtäviin, joissa sen opiskelua ei ohjaa ulkoa opettelu, vaan oppijan omatoiminen havainnointi, analyysi, vertailu ja pohdiskelu tehtävissä, jossa vastaukset eivät välttämättä ole ennalta annettuja ja joissa haetaan uusia näkökulmia. Tällöin kyseessä on oppijan oman *kielitajun* kehittäminen.

Lopuksi

Vološinov (1990: 98) kritisoi ”lingvististä” opetuksen perinnettä, jossa elävää kieltä tutkittiin valmiina tuotteena – ”ikään kuin se olisi loppuunsaatettu, valmis”. Vieraan kielen ”terveistä” opetusmetodeista hän toteaa seuraavaa:

Näiden metodien olemushan tiivistyy perimmiltään siihen, että perehdytetään opiskelija kuhunkin kielelliseen muotoon vain konkreettisesti yhteydessään ja konkreettisesti tilanteessa. Opiskelija siis perehtyy sanaan niiden erilaisten kontekstien kautta, joissa sanaa käytetään. - - - Yhteydestään irroitettu sana, joka on kirjoitettu vihkoon ja opeteltu ulkoa suhteessa venäläisen vastineensa merkitykseen, ns. signalisoituu, muuttuu yksittäiseksi esineeksi ja piintymäksi; sen ymmärtämisprosessista tulee liian vahvasti tunnistamista. Lyhyesti: oikeassa ja terveessä opetuskäytännössä muoto omaksutaan puhunnan konkreettisesti rakenteessa muuttuvana ja joustavana merkinä eikä abstraktin kielijärjestelmän itseidenttisenä muotona” (Vološinov 1990: 88–89).

Keskusteltaessa kielen oppimisen ja opettamisen kysymyksistä, historian kätköistä löytyy hämmentävänkin usein uudenaikaiselta tuntuvia näkökulmia ja mainioita ajatuksia. Klassikoiden lukeminen siis kannattaa. Näin mielestäni myös Vološinovin kohdalla. Ihan perinteinen kielitietokin voidaan omaksua myös vuorovaikutuksellisin keinoin vaikkapa draaman avulla tai kontekstuaalisesti, omien kiinnostusten mukaista sanavarastoa eri lähteistä keräämällä.

Dialogisessa ajattelussa oppiminen ja vuorovaikutus ovat toisiinsa kietoutuvia käsitteitä. Oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa, dialogissa, jossa *toisten sanat* muuttuvat vaivihkaa *omiksi sanoiksi* (ks. Bakhtin 1981:

345, viite 31; Bakhtin 1986: 89; ks. myös Suni 2008; Aro 2009). Sanat kuljettavat mukanaan kulttuurista kontekstia ja ideologisia valintoja, ja ilmausten “dialogiset sävyt” tarjoavat noviiseillekin mahdollisuuden osallistua keskusteluun ja ottaa haltuun käsitteitä ja puhetapoja (Bakhtin 1986: 92). Kieltä oppii käyttämällä sitä. Tänä päivänä maailma on yhä monikielisempi ja kielenkäytön muodot yhä moninaisempia; samoin moninaistuvat maailman kielenkäyttäjille tarjoamat resurssit. Erityisesti nuoret kielenkäyttäjät sosiaalistuvat jo omissa ympäristöissään erilaisiin, monikielisiin käytänteisiin. Heille kielet eivät välttämättä olekaan enää ”vieraita” vaan uusia resursseja, joita kohdataan luonnollisissa käyttöyhteyksissä ja autenttisissa vuorovaikutustilanteissa. Näin oppijat kasvavat osallisiksi itselleen relevantteihin kielenkäyttöyhteisöihin ja kasvattavat omaa toimijuuttaan kielenkäyttäjänä - omaa kielirepertoariaan. Miksei näin olisi myös kielten opetuksessa ja luokkahuoneissa? Miten *vieraista* kielistä parhaiten tulisi *omia* sanoja?

Kirjoittaja on professori Kielten laitoksella Jyväskylän yliopistossa.

Lähteet

Aalto, E., Mustonen, S. & Tukia, K. 2009. Funktionaalisuus toisen kielen opetuksen lähtökohtana *Virittäjä* 3/2009, 404–423.

Aro, M. 2009. *Speakers and doers. Polyphony and agency in children’s beliefs about language learning.* Jyväskylä Studies in Humanities 116. Jyväskylän yliopisto.

Bakhtin, M. M. 1981. *The dialogic imagination.* Austin: University of Texas Press. (Käänt. C. Emerson & M. Holquist).

Bakhtin, M. M. 1986. *Speech genres and other late essays.* Austin: University of Texas Press.

Bakhtin, M.M. 2004. Dialogic origin and dialogic pedagogy of grammar: Stylistics as part of Russian language instruction in secondary school, *Journal of Russian and East European Psychology* 42, 6, 12–49. (Käänt. L. Stone).

Brandist, Craig. 2002. *The Bakhtin circle: Philosophy, culture and politics.* London: Pluto Press.

Dufva, H. 2012. Bakhtin and Second Language Acquisition. *The Encyclopedia of Applied Linguistics.* Volume A. Ohta (ed.) *Social, Dynamic, and Complexity Theory Approaches to Second Language Development.*

Dufva, H. & R. Alanen 2005. Metalinguistic awareness in dialogue: Bakhtinian considerations. Teoksessa J. Kelly Hall, G. Vitanova & L. Marchenkova (toim.) *Dialogue with Bakhtin on second and foreign language learning: New perspectives.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 99–118.

Dufva, H., M. Aro, M. Suni & O.-P. Salo. 2011. Onko kieltä olemassa? Teoreettinen kielitiede, soveltava kielitiede ja kielen oppimisen tutkimus. *AFinLA-e publication* 3 (2011), 22–34. <http://ojs.tsv.fi/index.php/afinla/article/view/4454/4261>

Hall, J.K., G. Vitanova & L. Marchenkova (toim.). 2005. *Dialogue with Bakhtin on second and foreign language learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

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*. Palgrave Macmillan, 186–198.

Laihiala-Kankainen, S. 1993. *Formaalinen ja funktionaalinen traditio kieltenopetuksessa*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 99. Jyväskylän yliopisto.

Luukka, M-R. , S. Pöyhönen, A. Huhta, P. Taalas, M. Tarnanen & A. Keränen 2008. *Maailma muuttuu – mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytännöt koulussa ja vapaa-ajalla*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.

Lähteenmäki, M. 2002. Dialoginen näkökulma kieleen: Mihail Bahtin ja Valentin Vološinov. Teoksessa H. Dufva & M. Lähteenmäki (toim.) *Kielentutkimuksen klassikoita*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 179–200.

Mäenpää, N. 2012. Die Freude am freien Erzählen – Geschichten-Dichten im Fremdsprachenunterricht. Teoksessa M. Bendtsen, M. Björklund, L. Forsman & K. Sjöholm (toim.) *Global trends meet local needs*. Vaasa: Åbo Akademi University.

Salo, O.-P. 2009. Dialogisuus kielikasvatuksen kehystenä, *Puhe ja kieli* 29, 2, 89–102.

Suni, M. 2008. *Toista kieltä vuorovaikutuksessa: kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa*. Jyväskylä Studies in Humanities 94. Jyväskylän yliopisto.

Vološinov, V. 1990. *Kielen dialogisuus*. Tampere: Vastapaino. (Käänt. Tapani Laine).

Wray, A. 2008. *Formulaic language: Pushing the boundaries*. Oxford: OUP.