

Ei joko–tai vaan sekä–että: kaikille kielille on tilaa ja tarvetta

Monikielisen henkilön elämässä olevia kieliä ei ole syytä asettaa vastakkain. Perinteisesti Suomessa ei olekaan pyritty siihen, että muualta Suomeen muuttaneet tai Suomessa maahanmuuttajaperheisiin syntyneet lapset unohtaisivat taustansa. Meillä on jo kuitenkin nähtävissä maan valtakieli ensin -tyyppistä ajattelua, joka on tuttu esimerkiksi muualla Euroopassa käytävistä keskusteluista. Myös nykyinen kielten tilastointitapa tuottaa vastakkainasettelua, josta on monikielisille suomalaisille useita käytännön seurauksia. Toisaalta uusimmat perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet antavat aiempaa enemmän tilaa monikielisyydelle ja sen hyödyntämiselle opetuksessa.

Julkaistu: 11. huhtikuuta 2018 | Kirjoittanut: Sirkku Latomaa

Joko–tai

Viime vuoden lopussa luin sanomalehdestä tutkimusuutisen, joka koski eri-ikäisten henkilöiden vieraan kielen oppimista (ks. Salomäki 2017). Artikkelia lukiessani jäin tavaamaan yhtä kohtaa: ”Jos maahanmuuttaja maata vaihdettuaan lopettaa äidinkieltensä käytön, uuden kielen voi oppia niin hyvin, ettei puhetta edes tunnista vierasperäiseksi.” Virke oli todennäköisesti toimittajan kynästä; ainakaan sitä ei ollut laitettu artikkelia varten haastatellun tutkijan suuhun.

Mikä tuossa virkkeessä sitten vaivasi? Tietenkin se, että siinä asetettiin kaksi kieltä ja kaksi kielenoppijaryhmää vastakkain. Artikkelissa esitettiin, että uuden kielen voi oppia ”täydellisesti”, jos unohtaa äidinkieltensä tai ainakin lakkaa käyttämästä sitä. Tekstin mukaan näin voi tehdä nimenomaan maahanmuuttaja, joka muuttaessaan maasta toiseen vaihtaa myös kielen. Sitä vastoin artikkelissa ei oletettu, että suomenkielinen henkilö lakkaa käyttämästä äidinkieltään, kun hän opiskelee vieraita kieliä. Muusta tekstistä kävi ilmi, että suomenkielisten elämässä on tilaa myös suomen kielelle, vaikka he opiskelisivat vieraita kieliä – vauvasta vaariin.

Valtakielen puhujat: maan valtakieli ensin

Kielten asettaminen vastakkain ei ole uusi asia varsinkaan maahanmuuttajista puhuttaessa. Mediassa on lukuisia esimerkkejä siitä, miltä kannalta muuttajien kielitilanne nähdään. Toisinaan kerrotaan menestystarinoita esimerkiksi erinomaisen suomen taidon omaksuneesta suomalaisen kirjallisuuden kääntäjästä (Honkonen 2007) tai muista kieliasiantuntijan tehtävissä toimivista henkilöistä (Jauhiainen 2017). Tavallisemmin näkökulmana on kuitenkin huoli kieli- ja kulttuurierojen aiheuttamista hankaluuksista (Peltola 2017) tai

muuttajien puutteellisesta kielitaidosta (Kuivaniemi 2017) tai jopa ”kielitaidottomuudesta” (Pakarinen 2012). Kielitaito nähdään usein suomen taidon synonyymina: kielitaidottomia ovat ne, jotka eivät osaa suomea.

Toisinaan vastakkainasettelu näkyy päiväkotien ja koulujenkin kontekstissa. Varhaiskasvattajat ja opettajat saattavat kantaa huolta siitä, oppiiko lapsi tai nuori riittävän nopeasti ja hyvin suomea, jotta hän pääsisi samalle viivalle muiden kanssa. Yhtäältä huoli on ymmärrettävä ja kertoo siitä, kuinka vastuullisesti kielikasvattajat suhtautuvat työhönsä. Toisaalta täydennyskoulutuksissa on usein käynyt ilmi, että kantona kaskessa on joidenkin mielestä juuri lasten ja nuorten kielitausta: syynä suomen taidon hitaaseen karttumiseen tai muita heikompiin oppimistuloksiin saatetaan pitää monikielisyyttä.

Tällaisten ajatusten taustalla lienee [kuvitelma](#) siitä, että kieltä omaksuvan aivoissa on kielille vain rajallisesti tilaa. Jos lapsen tai nuoren elämässä on useita kieliä, niiden kehityksen katsotaan jäävän vähäiseksi, kun kuvitellun rajallisen tilan seinät tulevat vastaan. Tällainen mielikuva voi olla taustalla niissä kannanotoissa, joiden mukaan yhtä kielistä pitäisi suosia – muiden kielten kustannuksella. Kilpailuasetelmassa häviäjiksi jäävät helposti monikielisten lasten ja nuorten kotona puhumat kielet. Vaikka esimerkiksi oman äidinkielen opetuksen arvo ymmärretään koulumaailmassa suhteellisen laajalti, joskus kuulee, ettei opetusta pitäisi tukea julkisin varoin, vaan että rahat pitäisi käyttää esimerkiksi tehostettuun suomen kielen opetukseen (ks. esim. Rydman 2010). Ajatuksena on, että kun omaan äidinkieleen käytetty aika ja rahat saadaan hyödynnettyä toisen kielen oppimisen hyväksi, mahdollinen eriytymiskehitys saadaan estettyä.

Vai saadaanko? Esimerkiksi Ranskassa maahanmuuttajakielet on nähty kotoutumisen jarruna ja uhkana kansalliselle yhtenäisyydelle eikä koulujärjestelmän sisällä ole juuri tuettu oppilaiden äidinkieliä (esim. Hélot & Young 2006; Zirotti 2006). Erityisesti 2000-luvun alkupuolella uutisoitiin useaan otteeseen Ranskan lähiömellakoista, joissa nuoret olivat tuhonneet omaa lähiympäristöään polttamalla kouluja, autoja ja kahviloita. Mellakat yhdistettiin nuorten ranskan taidon puutteisiin ja kotona puhumiin kieliin, siis monikielisyysyteen. Eräässä mellakoita koskeneessa virallisessa raportissa maahanmuuttajavanhemmatkin haluttiin rekrytoida ranskan kielen opettajiksi: raportissa ehdotettiin, että vanhemmat puhuisivat ranskaa alle 3-vuotiaille lapsilleen (Zirotti 2006: 74). Ranskan opetuksesta ei kouluissa ole kuitenkaan ollut pulaa.

Syitä mellakoihin on varmasti lukuisia, mutta vähäisin niistä ei liene maan harjoittama sosiaalisesti marginalisoiva sekä kielelliseen ja kulttuuriseen sulauttamiseen pyrkivä politiikka. Muiden kielten läsnäoloa yhteiskunnassa ei tunnusteta; Ranska ei ole esimerkiksi allekirjoittanut Euroopan alueellisten ja vähemmistökielten peruskirjaa. Koulutusjärjestelmässä yksikielisyysihanne korostuu puolestaan siten, että ranskan opetus on kaikille oppilaille samaa: sisällöt, tavoitteet ja arviointikriteerit ovat yhtenevät. Lukuun ottamatta

alkuvaiheen vuoden mittaista jaksoa vastatulleille oppilaille ei ole erillistä ranska toisena kielenä -opetusta (Eurydice 2004). Koulutuksella pyritään yhtenäisyyteen, mutta samalla siihen on sisäänrakennettuna eriarvoisuus jo alusta lähtien. Muita huonommin ranskaa osaava voi koko koulupolun ajan tuntea olevansa epäkelpo. Lähiökoulusta valmistunut, vain lähiöranskaa osaava on auttamatta työmarkkinoiden ulkopuolella – ja aikansa siellä oltuaan valmis myös polttamaan vanhan koulunsa.

Esimerkkejä kielten vastakkainasettelusta löytyy lähempääkin ja aivan tuoreesti: marraskuussa 2017 uutisoitiin, että Göteborgissa asuvia suomenkielisiä oppilaita kiellettiin puhumasta suomea paitsi oppitunneilla myös välitunneilla (Pettersson 2017). Samasta asiasta kerrottiin hiljattain myös suomalaisessa mediassa (Pölkki 2018).

Maahanmuuttajat: maan valtakieli ensin

Kieliä ei aseta vastakkain vain valtaväestö, vaan suomi ensin -asennetta on myös maahanmuuttajien keskuudessa. Olen useissa yhteyksissä kuullut sanottavan, että suomi toisena kielenä -opetus ja muutkin erityisjärjestelyt, mukaan lukien oman äidinkielen opetus, syrjivät oppilaita ja etteivät oppilaat halua osallistua tähän heille järjestettyyn opetukseen, vaan kokevat sen stigmatisoivaksi. Täydennyskoulutukseen osallistuneet opettajat ovat kertoneet, että myös oppilaiden vanhemmat suhtautuvat epäillen sekä oman äidinkielen opetukseen että S2-opetukseen. (Ks. myös Suni & Latomaa 2012.)

Ei ole vaikea uskoa, että erityisesti murrosikäiset haluavat olla mahdollisimman samanlaisia kuin muut. Harva 13-vuotias suomalaispoika valitsee tekstiilityön tai luovan kirjoittamisen valinnaisaineikseen. Siksi olisikin ihme, jos oma äidinkieli – reumatunteina toteutettuna – ei joskus tuottaisi motivaatio-ongelmia esimerkiksi murrosikäiselle maahanmuuttotilanteeseen oppilaalle. Myös vanhempien kielteiset asenteet saattavat liittyä maahanmuuttajan yleiseen elämäntilanteeseen. Erityisesti vasta maahan muuttaneilla on suuri tarve sulautua nopeasti osaksi uutta yhteiskuntaa, eivätkä he siinä tilanteessa osaa välttämättä nähdä, että kotona puhutulla kielellä saattaisi olla jopa taloudellista merkitystä lasten aikuiselämässä (työelämän kielitaitotarpeista ks. esim. EK 2014). On siis koulujen asia välittää vanhemmille oikeaa tietoa monikielisydestä ja myös syistä siihen, ettei lasta laiteta uimaan suomalaisluokkaan vailla minkäänlaista uimaopetusta.

Väestörekisteriin yksi kieli – mutta mikä niistä?

Kieliä asettaa vastakkain myös kielitilasto, ja tilastointiin liittyy muitakin haasteita. Esimerkiksi oppilaiden monikielisyys on kovin kapeasti tiedossa, jos monikielisyyttä arvioidaan Tilastokeskuksen tarjoamien tietojen perusteella (esim. Latomaa 2012; Karlsson 2017; Vanninen 2017). Tilastointitavan vuoksi meillä on tietoa lähinnä ensimmäisen sukupolven monikielisydestä, eikä siitäkään ole kattavaa kuvaa, sillä väestörekisteriin voi merkitä vain yhden

kielen. Jos siis vanhemmilla on eri äidinkielet, väestörekisteriin laitetaan lapsen äidinkieleksi vain toinen niistä. Maassa syntyneen, niin sanotun toisen sukupolven rekisterikieleksi⁽¹⁾ on yhä useammalla merkitty suomen kieli (Martikainen ym. 2013: 42).

Mitä käytännön merkitystä kielitilastolla sitten on? Ensinnäkin kunnat voivat saada [korotettua valtionosuutta](#) oppilaista, joiden äidinkieli on muu kuin koulun opetuskieli. Jos monikielisellä oppilaalla on väestörekisterissä äidinkielenä suomi, kunnalta ja koululta jää saamatta tämä ylimääräinen rahoitus. Väestörekisterin tiedolla on seurauksia myös yksittäisen oppilaan valinnanmahdollisuuksiin. Rekisterikieli vaikuttaa esimerkiksi siihen, minkä oppimäärän mukaisen ylioppilastutkinnon lukiolaiset tekevät oppiaineessa äidinkieli ja kirjallisuus. Jos väestörekisterissä on kielenä suomi, oppilas suorittaa suomi äidinkielenä -kokeen; jos rekisterissä on muu kieli, oppilas voi halutessaan suorittaa suomi toisena kielenä -kokeen. Rekisterikieleen liittyvä ehto on toisinaan aiheuttanut nopeita rekisterikielen vaihtoja lukion loppuvaiheessa, jos suomenkieliseksi merkitty oppilas onkin halunnut tehdä S2-kokeen. Rekisterikieli ei kuitenkaan itsessään kerro mitään oppilaan kielitaidosta, ja ”kielenvaihtoa” mielekkäämpää olisi hakea oppilaalle oikeutta S2-kokeeseen esimerkiksi rehtorin kirjoittaman puoltolauseen avulla, kuten koetta koskevissa määräyksissä (YTL 2017: 1) ohjeistetaan.

Väestörekisterin kielitietoa on käytetty muissakin yhteyksissä. Toisen asteen ammatillisiin opintoihin hakiessaan kokelaan piti aiemmin osallistua kielikokeeseen, jos väestötiedoissa oli äidinkielenä muu kuin suomi. Asetuksessa (167/2002, 21 §) sanottiin: ”Koulutuksen järjestäjä voi ottaessaan opiskelijoita ammatilliseen peruskoulutukseen kielikokeella tai muulla tavoin mitata sellaisten hakijoiden kielitaidon, joiden äidinkieli on muu kuin opetuskieli.” Oppilaitosten käytänteistä tehtiin kirjallinen kysymys eduskunnalle helmikuussa 2009 (KK 4/2009 vp). Sittemmin lainsäädäntöä on muutettu kahteenkin otteeseen. Nykyisin voimassa olevassa asetuksessa (451/2015, 24a §) mainitaan kuitenkin edelleen seuraavasti: ”Kun hakukohteen opetuskieli on suomi tai ruotsi, hakijan riittävät valmiudet opetuskielen suulliseen ja kirjalliseen käyttämiseen selvitetään valtakunnallisesti yhtenäisellä kielikokeella, **jos hakijan äidinkieli on muu kuin opetuskieli** eikä hakija täytä 24 §:n 2 momentin 1–8 kohdassa säädettyjä edellytyksiä.” Kielitaidon osoittamisen tapoja on selkiytetty, mutta alkuperäinen virke, joka viittaa väestörekisterin tietoon, on jäänyt asetustekstiin.

Voikin kysyä, mahtavatko jotkut ammatillisiin opintoihin pyrkivät vaihtaa äidinkieleksi suomen, jotta heillä olisi paremmat mahdollisuudet päästä sisään oppilaitokseen. Todennäköisesti väestörekisterin kielitiedot piilottavat muutakin taktikointia. On esimerkiksi mahdollista, että vanhemmat valitsevat lapselleen suomen kielen väestörekisteriin jo perusopetuksen aikana, jos he arvelevat, että oppilas ”joutuu” automaattisesti S2-opetukseen, mikäli hänen tiedoissaan on äidinkielenä jokin muu kuin suomen kieli. Näinhän ei suinkaan ole, vaan oppimäärä määräytyy [pedagogisin perustein](#).

Väestörekisteriin merkityn kielen ei pitäisi vaikuttaa siihenkään, voiko oppilas osallistua oman äidinkielen opetukseen. Täydennyskoulutusten yhteydessä opettajat ovat kuitenkin kertoneet, ettei kouluissa välttämättä ohjata maahanmuuttotaustaista oppilasta oman äidinkielen opetukseen, jos oppilaan äidinkieleksi on merkitty suomi. Näin ei Opetushallitus asiaa kuitenkaan määrittele eikä myöskään edellytä myöntämänsä valtionavustuksen perusteeksi, että oppilaalla tulee olla väestörekisteriin merkittynä juuri opiskeltava kieli. Kunta voi saada valtionavustusta opetukseen, kunhan opetusryhmän minimikokoa koskeva ehto – neljä oppilasta opetuksen alkaessa – täyttyy. Katsaus suurimpien kaupunkien kotisivuille vahvistaakin sen, että oman äidinkielen opetukseen ovat oikeutettuja hyvin monenlaisista taustoista tulevat oppilaat. Kriteeriksi riittää, että opetettava kieli on lapsen äidinkieli, yksi kotona puhutuista kielistä tai niin sanottu ylläpitokieli, jonka oppilas on omaksunut asuessaan vanhempiensa työn vuoksi ulkomailla.

Voi kuitenkin olla, ettei kaikissa kunnissa ole vieläkään riittävästi tietoa oman äidinkielen opetuksen mahdollisuudesta. Toisaalta on kuntia, joissa ryhmän minimikooksi on määritelty kahdeksan tai enemmän tai joissa on tehty muita omia linjauksia. Esimerkiksi eräs kunta on rajannut oppilaiden määrän tiukasti väestörekisteritiedon perusteella ja edellyttää, että opetettava kieli on oppilaan ”virallinen” äidinkieli. Kunnan verkkosivuilla sanotaan:

”Maahanmuuttajataustaisella oppilaalla on mahdollisuus saada oman äidinkiелensä tai muun kotona puhutun kielen opetusta, **mikäli hänen oma äidinkiелensä on virallisesti (väestörekisteriin merkittynä) jokin muu kuin suomi, ruotsi tai saame.**”

Kyseisen kunnan valitsema linja onkin saanut aikaan sen, että useissa kaksikielisisä perheissä harkitaan lapsen rekisterikielen vaihtamista suomesta perheen toiseksi kotikieleksi, jotta lapsella olisi mahdollisuus hakeutua oman äidinkielen opetukseen.

Sekä–että: kaikki kielet oppimisen voimavaraksi

Lisääntyneestä monikielisyydestä keskusteltaessa unohtuu helposti, ettei kielellinen monimuotoisuus ole uutta Suomessakaan (ks. esim. Wickström & Wolff 2016). Myös suomalaisessa koululaitoksessa on aina ollut monikielisiä oppilaita, aina ensimmäisen kansakouluasetuksen (1866) säätämisestä lähtien. Monikielisyyttä ei kuitenkaan ole juuri huomioitu eikä monikielisten oppilaiden läsnäoloa ole tunnistettu ennen 1990-lukua, mikä näkyy esimerkiksi opetussuunnitelma-asiakirjoja tutkimalla (Latomaa tulossa). Nykyisin voimassa olevan lainsäädännön mukaan opetusta voi antaa muulla kuin laissa mainituilla viidellä kielellä – suomi, ruotsi, saame, romani ja viittomakieli – ”jos se ei vaaranna oppilaan mahdollisuuksia seurata opetusta” (Perusopetuslaki 1998/628). Onkin tärkeää huomata, että perusopetuslaki säätää **opetuksessa** käytettävästä kielestä, mutta **oppimisen** kielistä ei laissa ole sanottu mitään. Myös uusimmissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2014) on lukuisia viitteitä siitä, ettei

kieliä tarvitsisi enää asettaa vastakkain, vaan että kaikista oppilaiden osaamista kielistä on tullut legitiimejä oppimisen kieliä:

Oppilaita ohjataan lukemaan kielitaidolleen sopivia tekstejä ja hankkimaan opiskelussa tarvittavaa tietoa **eri kielillä**. -- Opetus tukee oppilaiden monikielisyyttä hyödyntämällä **kaikkia, myös oppilaiden vapaa-ajalla käyttämiä kieliä**. (OPH 2014: 287.)

Uusituissa perusteissa on siis avattu tila monikielisen ja monikielitetöisen kielikasvatuksen toteutukselle (vrt. Hornberger 2002: 30^[2]), ja on paikallistason toimijoista kiinni, miten tämä mahdollisuus hyödynnetään. Oppilaiden äidinkieliä arvostamalla ja tukemalla varmistetaan se, että muualta muuttaneet saavat myös suomen kielen haltuunsa ja valmistuvat koulusta hyvin oppimistuloksien. Kun kaikki kielet säilyvät elinvoimaisina, tästä kielellisestä pääomasta hyötyy koko yhteiskunta (ks. esim. Pyykkö 2017). Kielikoulutuksessa ei ole pakko eikä ole syytä valita kahden välillä.

[1] Oikeastaan kielitilastossa olevia kieliä pitäisi kutsua äidinkielten sijaan rekisterikieliksi (ks. esim. Lomaa 2012).

[2] "... multilingual language policies are essentially about opening up ideological and implementational space in the environment for as many languages as possible..." (Hornberger 2002: 30).

Kirjoittaja Sirkku Lomaa työskentelee suomen kielen lehtorina Tampereen yliopistossa.

Lähteet

EK 2014. [Kielitaito on kilpailuetu. EK:n henkilöstö- ja koulutustiedustelu](#). Helsinki: Elinkeinoelämän keskusliitto.

Eurydice 2004. [Integrating immigrant children into schools in Europe](#). Brussels: Eurydice.

Hélot, C. & Young, A. 2006. Imagining multilingual education in France: A language and cultural awareness project at primary level. Teoksessa O. García & T. Skutnabb-Kangas & M. E. Torres-Guzmán (toim.) *Imagining multilingual schools. Languages in education and glocalization*. Clevedon: Multilingual Matters, 69–90.

Honkonen, J. 2007. [Bui Viet Hoa on Vietnamin Elias Lönnrot](#). *Helsingin Sanomat* 28.2.2007.

Hornberger, N. H. 2002. Multilingual language policies and the continua of biliteracy: An ecological approach. *Language Policy*, 1(1), 27–51.

- Jauhiainen, I. 2017. [Somalin kielessä on runsaasti työntekoa ylistäviä sanontoja: ”Istumalla kotona ei saa keittoa”](#). *Talouselämä* 17.9.2017.
- Karlsson, F. 2017. [Suomen kielet 1917–2017](#). Turku: Lingsoft.
- Kuivaniemi, O. 2017. [Enemmistö pk-yrityksistä ei palkkaisi puutteellisesti suomea osaavaa maahanmuuttajaa](#). *Turun Sanomat* 21.4.2017.
- Latomaa, S. 2012. [Kielitilasto maahanmuuttajien väestöosuuden mittarina](#). *Yhteiskuntapolitiikka* 77 (5), 525–534.
- Latomaa, S. tulossa. Kohti monikielistä ja monikielitetietoista koulua. Teoksessa A. Nurmi, S. Isomaa & P. Pahta (toim.) *Kielten ja kulttuurien mosaiikki: Valta, periferia ja arki* [työnimi].
- Martikainen, T. & Saari, M. & Korkiasaari, J. 2013. Kansainväliset muuttoliikkeet ja Suomi. Teoksessa T. Martikainen, P. Saukkonen & M. Säävälä (toim.) *Muuttajat. Kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta*. Helsinki: Gaudeamus, 23–45.
- OPH 2014. [Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014](#). Helsinki: Opetushallitus.
- Pakarinen, A. 2012. Meltolassa hämmennyttiin kielitaidottomasta opettajasta. *Uutisvuoksi* 21.1.2012.
- Peltola, M. [Kieli- ja kulttuurierot vaikeuttavat ensihoitajien työtä vastaanottokeskuksissa](#). *Keskisuomalainen* 13.10.2017.
- Pettersson, G. 2017. [Elever förbjöds av lärare att tala finska](#). *Göteborgs-Posten* 13.11.2017.
- Pyykkö, R. 2017. [Monikielisyys vahvuudeksi. Selvitys kansallisen kielivarannon tilasta ja kehittämistarpeista](#). Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:51. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Pölkki, M. 2018. [Suomen kieli kulkee jyrkkää alamäkeä Ruotsissa – Opettaja kielsi yhdeksänvuotiasta Ursina Funkia puhumasta välitunnilla suomea](#). *Helsingin Sanomat* 17.3.2018.
- Rydman, W. 2010. [Maahanmuuttajille on opetettava suomea eikä heidän alkuperäistä kulttuuriaan](#). *Helsingin Sanomat* 13.6.2010.
- Salomäki, A. 2017. [Iäkkäänkin päähän mahtuu uusia kieliä](#). *Lapin Kansa* 23.12.2017.
- Suni, M. & Latomaa, S. 2012. Dealing with the growing linguistic diversity in schools: The Finnish example. Teoksessa J. Blommaert, S. Leppänen, P. Pahta & T. Räisänen (toim.) *Dangerous multilingualism: Northern perspectives to order, purity and normality*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 67–95.
- Vanninen, S. 2017. [Suomessa puhutaan jo lähes 160:tä kieltä](#). *Savon Sanomat* 28.2.2017.

Wickström, M. & Wolff, C. (toim.) 2016. *Mångkulturalitet, migration och minoriteter*. Helsingfors: Svenska litteratursällskapet i Finland.

YTL 2017. [Suomi toisena kielenä -kokeen määräykset ja ohjeet](#).
Ylioppilastutkintolautakunta 9.2.2017.

Zirotti, J.-P. 2006. Enjeux sociaux du bilinguisme à l'école. *Langage et Société*, 116 (2), 73–91.