Nieuwe Amsterdammers leren van Stad en Taal

25
JAARGANG 9
Cultuur + Educatie

CULTUUR + EDUCATIE
Reeks thematische uitgaven over cultuureducatie. De reeks maakt kennis toegankelijk over onderzoek, beleid, theorie en praktijk en besteedt expliciet aandacht aan de verbanden daartussen. Iedere uitgave behandelt een per aflevering wisselend thema dat van belang is voor de maatschappelijke en inhoudelijke ontwikkeling van de cultuureducatie. Cultuur + Educatie is een uitgave van Cultuurnetwerk Nederland en is bedoeld voor mensen die beroepsmatig betrokken zijn bij cultuureducatie.

HOOFDREDACTIE
Marjo van Hoorn

EINDREDACTIE
Zunneberg & Ros Tekstproducties, Nijmegen

REDACTIE
Folkert Haanstra, Piet Hagenaars, Marjo van Hoorn en Melissa de Vreede

PRODUCTIEBEGELEIDING EN REDACTIESECRETARIAAT
Miriam Schout

ONTWERP EN VORMGEVING
Anker & Strijbos . vormgeving, communicatie . Utrecht

DRUKWERK
Drukkerij Libertas Bunnik

ILLUSTRATIE OMSLAG
© Sol LeWitt, Map of Amsterdam without the Amstel River, 1976 c/o Pictoright Amsterdam 2009

ILLUSTRATIES BINNENWERK
p. 11 Foam_Fotografiemuseum Amsterdam *Portret van NT2 cursist*; p. 23 Gert Jan van Rooy, Verzetsmuseum *Interieur Verzetsmuseum*, p. 33 Tropenmuseum *Ta'ziya*, p. 53 Stedelijk Museum Amsterdam *Stoepsok*, p. 77 Amsterdams Historisch Museum, detail uit *Johannes Lingelbach, De Dam, gezien naar het Noorden, 1656*

DEZE UITGAVE IS MEDE MOGELIJK GEMAAKT DANKZIJ BIJDRAGEN VAN STICHTING VOOR VOLKSHOGESCHOOLWERK IN NEDERLAND EN DE DIENST MAATSCHAPPELIJKE ONTWIKKELING VAN DE GEMEENTE AMSTERDAM.

UITGAVE
Cultuurnetwerk Nederland
Ganzenmarkt 6
Postbus 61
3500 AB Utrecht
Telefoon 030-236 12 00
Fax 030-236 12 90
E-mail info@cultuurnetwerk.nl
Internet www.cultuurnetwerk.nl

Stichting voor Volkshogeschoolwerk in Nederland
Jarig van der Wielenwei 32, 9243 SH Bakkeveen

Gemeente Amsterdam
Dienst Maatschappelijke Ontwikkeling

Nieuwe Amsterdammers leren van Stad en Taal

Halleh Ghorashi
Folkert Kuiken
Bea Ros
Sandra Trienekens
Niels Vlasman
Melissa de Vreede

Cultuurnetwerk Nederland, Utrecht 2009

Cultuur+Educatie 25 2009: Nieuwe Amsterdammers leren van Stad en Taal

Auteurs: Halleh Ghorashi, Folkert Kuiken, Bea Ros, Sandra Trienekens, Niels Vlasman en Melissa de Vreede

ISBN 978-90-6997-130-8

© Cultuurnetwerk Nederland, Utrecht

Overname is alleen toegestaan met bronvermelding en na schriftelijke toestemming van de uitgever.

Inhoud

Redactioneel 4

Musea en migranten zoeken elkaar op 8
Bea Ros

Taal als toegang tot een nieuwe horizon 20
Halleh Ghorashi

Stad en Taal: de relatie tussen kennis en thuis voelen 30
Sandra Trienekens & Niels Vlasman

Naar het museum om taal te leren 50
Folkert Kuiken

Ervaringen van vijf Amsterdamse musea 74
Melissa de Vreede

Redactioneel

Als nieuwe inwoner van een stad probeer je je weg te vinden. Vaak kan een cultureel ijkpunt je daarbij helpen. Parijs heeft de Eiffeltoren, Londen de Big Ben. En wat heeft Amsterdam? Voor veel toeristen is de Dam het herkenningspunt of de grachtengordel. Maar nieuwe Amsterdammers blijken deze plekken zelden of nooit te bezoeken.
De Amerikaanse kunstenaar Sol LeWitt ging op zoek naar de plek die hij kenmerkend vond voor de stad die hij in 1976 bezocht. Hij kocht een kaart van Amsterdam en knipte de Amstel eruit. Zo markeerde hij de identiteit van de stad. Deze rivier stroomt niet alleen dwars door het hart van de stad, het gaf de stad ook haar naam. In een zoektocht naar het gezicht van Amsterdam ontdekte de kunstenaar en passant hoezeer stad en taal verbonden waren. LeWitt verkocht de kaart vervolgens voor honderd gulden aan het Stedelijk Museum.

De stad, cultuur en taal horen bij elkaar als een stevige drie-eenheid. Dit voelde toenmalig wethouder Aboutaleb goed aan en in augustus 2006 ging dan ook op zijn initiatief het project *Stad en Taal* van start. Het was zijn ideaal om mensen via een culturele weg te laten inburgeren en nieuwe Amsterdammers te verwelkomen in verschillende culturele instellingen. Want iemand welkom heten lijkt zo simpel, maar het is een stap die vaak wordt overgeslagen.
Het project *Stad en Taal* is bedoeld voor mensen die Nederlands als tweede taal (NT2) leren. Taalverwerving wordt hierin gekoppeld aan een kennismaking met de cultuur en geschiedenis van de stad. Het Amsterdams Historisch Museum en het Stedelijk Museum waren de koplopers van het project. Zij ontvingen als eerste musea Amsterdamse inburgeraars. Het Verzetsmuseum, het Tropenmuseum en Foam_Fotografiemuseum Amsterdam sloten zich iets later aan. Samen laten deze musea de inburgeraars het gezicht van de stad Amsterdam zien. Of liever gezegd: de verschillende gezichten van de hoofdstad. Want niet alleen bieden de vijf musea een kennismaking met de stad

Amsterdam en haar geschiedenis, maar ook met de kunst en de verschillende culturen die er al eeuwenlang een plek hebben gevonden. In culturele instellingen kun je met elkaar in gesprek komen over allerlei aspecten die je (nieuwe) woonplaats te bieden heeft. Misschien wel beter dan waar ook. Kunst en cultureel erfgoed voeden de discussie, geven aanleiding om met elkaar van gedachten te wisselen over onze geschiedenis, maar ook over hier en nu. In de musea ervaren de cursisten dat er niet alleen verschillen zijn met de eigen cultuur. Er zijn juist allerlei overeenkomsten. Herkenning is een mooi startpunt om je in een nieuwe stad te oriënteren en om je verbonden te voelen. Vervolgens kunnen verschillen een positieve lading krijgen.

In de afgelopen twee jaar is een start gemaakt met onderzoek naar de mogelijkheden en gevolgen van een project als *Stad en Taal*. Een neerslag van deze eerste onderzoeken en de ervaringen zijn beschreven in deze publicatie. Het gros van de auteurs is afkomstig is uit de adviesgroep Stad en Taal.
Melissa de Vreede beschrijft in haar artikel de programma's en laat museummedewerkers aan het woord over de opgedane ervaringen.
Stad en Taal is een voorbeeld van hoe musea inspelen op de nieuwe doelgroep van NT2-leerders. In een inleidend artikel schetst Bea Ros in vogelvlucht de geschiedenis van NT2 en museumprogramma's voor inburgeraars.
Halleh Ghorashi beschrijft in een essay de betekenis van taal voor inburgering en integratie. Taal is de toegang tot een nieuwe horizon, want door en in een nieuwe taal leren migranten zich een nieuwe omgeving eigen maken. Liever dan te denken in termen van taalachterstanden en minderheden benadrukt ze de kracht en rijkdom van de inburgeraar als reiziger tussen twee werelden.
Gedachte achter *Stad en Taal* is dat kennis over cultuur en geschiedenis van de stad bijdraagt aan een thuisgevoel en dus aan inburgering. Sandra Trienekens en Niels Vlasman onderzochten in hoeverre de museumprogramma's dit waarmaken. In hun bijdrage tonen ze zich voorzichtig positief: de programma's dragen daadwerkelijk bij aan een thuisgevoel, zij het dat dit vooral geldt voor inburgeraars met een hoger opleidings- en taalniveau.
Folkert Kuiken vat in zijn bijdrage de resultaten samen uit twee onderzoeken naar *Stad en Taal* als basis voor taalverwerving. Hij concludeert dat het museum een rijke visuele omgeving is die uitnodigt tot interactie. De museummedewerkers slagen er bovendien goed in NT2-leerders aan het praten te krijgen. Ook lijken nieuw geleerde woorden goed te blijven hangen. Het blijkt dat het leren van de Nederlandse taal juist in musea bijzondere vorderingen kan maken. Maar ook dat uitvoeriger onderzoek nodig is om

werkelijk te kunnen vaststellen welke rol een lesprogramma over en in een culturele of erfgoedinstelling kan spelen in het proces van taalverwerven en inburgeren.

Sol LeWitt liet met zijn kaart Amsterdammers opnieuw kijken naar hun eigen stad door het accent te leggen op de rivier. Kunst en cultuur kunnen blikverruimend werken. Geen plek in de stad zou zwart moeten worden uitgeknipt, maar juist in alle kleuren van de regenboog moeten oplichten als een fonkelende sieradendoos met voor ieder een aanknopingspunt om de stad blijvend verder te onderzoeken. Projecten als *Stad en Taal* bieden daartoe een start of beter nog: een basis.

Marjo van Hoorn en Melissa de Vreede

Met dank aan Rixt Hulshoff Pol en Marlous van Gastel, Stedelijk Museum Amsterdam

Musea en Migranten zoeken elkaar op

Musea zijn op zoek naar nieuwe doelgroepen. En migranten willen - moeten - zich de Nederlandse taal en cultuur eigen maken. Eind twintigste eeuw komen beide ontwikkelingen samen en ontstaan er museumprojecten voor tweedetaalleerders. Dit artikel beschrijft in vogelvlucht de achtergronden van NT2-lessen en van museumprojecten voor inburgeraars.

Een 28 jarige man uit Nigeria na een bezoek aan het Stedelijk Museum Amsterdam: 'Alles is gezellig. De mensen zijn geweldig. Veel uitleg van de rondleider. Ik vind de medewerkers aardige mensen en wil terugkomen in het Stedelijk Museum.' (geciteerd van de website Dienst Maatschappelijke Ontwikkeling, www.dmo.nl)
Een 40-jarige vrouw uit Turkije heeft rondgekeken in het Verzetsmuseum: 'De Tweede Wereldoorlog heb ik gezien, de oorlog van Nederland. Die met Hitler. Ik heb de slechte kant van de oorlog gezien. Wij Turken waren daar ook bij betrokken. Ik wil wereldvrede. Ik wil dat niemand meer iemand anders discrimineert.' (www.dmo.nl)
En een vrouw uit Suriname bezocht Ecomare op Texel: 'Een heerlijke indrukwekkende dag in de natuur. Ik heb voor het eerst de Waddenzee gezien. Ik was onder de indruk van het zeeaquarium, de belichting, de vissen.' (www.ecomare.nl)
Drie mensen, drie museumbezoeken. Wat de drie mensen gemeen hebben, is dat hun museumbezoek onderdeel uitmaakte van hun lessen Nederlands als tweede taal (NT2). Voor musea zijn NT2-leerders een nieuwe doelgroep, voor NT2-leerders vormt het museum een plek waar ze – onder begeleiding – niet alleen hun woordenschat kunnen vergroten, maar ook kennismaken met de kunst en cultuur van hun nieuwe woonomgeving.
In het hiernavolgende beschrijf ik eerst afzonderlijk de ontwikkelingen binnen het Nederlandse cultuurbeleid en het NT2-onderwijs om vervolgens een historisch overzicht te geven van museumprogramma's voor NT2-leerders.

CULTUURBELEID

–

Een van de pijlers van overheidsbemoeienis met cultuur is cultuurspreiding: zoveel mogelijk mensen moeten met cultuur kunnen kennismaken en ervan genieten. Op het moment dat de deelnemers aan cultuur geen afspiegeling (meer) vormen van de samenleving, probeert de overheid actief in te grijpen. Dat valt af te lezen aan de opeenvolgende cultuurnota's.

Al in 1950 wordt een Commissie ter bevordering van het museumbezoek ingesteld door het toenmalige Ministerie van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen. In het rapport dat deze commissie in 1952 uitbracht, staat dat musea de taak hebben zoveel mogelijk bezoekers – vooral ook uit de lagere klassen – te trekken (zoals beschreven in Van Wengen 1975). De nadruk op de maatschappelijke en publieksfunctie van musea groeit daarna alleen maar. Zo stelt WVC-minister Hedy d'Ancona in haar ministeriële nota *Kiezen voor kwaliteit* (1990) dat musea creatiever dienen te zijn in het zoeken naar wegen om nieuwe groepen aan te boren.

De eerste die expliciet allochtonen of nieuwe Nederlanders als doelgroep voor culturele instellingen noemt, is Aad Nuis, in zijn cultuurnota *Pantser of ruggengraat* (1996). Hij stelt dat cultuurbeleid moet bijdragen 'aan de cohesie en solidariteit in een multiculturele samenleving'. Zijn beleid richt zich op het stimuleren van cultuurparticipatie van vooral jongeren (dankzij Nuis hebben we nu het schoolvak CKV) en allochtonen. Nuis beoogt een 'vruchtbare onderlinge wisselwerking' tussen de diverse culturele tradities in Nederland en subsidieert bij voorkeur projecten waarin die interculturele samenwerking of component aanwezig is.

Nuis noemt de doelgroepen al, maar zijn opvolger, staatssecretaris Rick van der Ploeg, is degene die de geschiedenis in zal gaan als de man van het doelgroepenbeleid. In zijn nota's *Ruim baan voor culturele diversiteit* (1999) en *Cultuur als confrontatie* (2000) verwijt hij culturele instellingen dat ze veel te elitair zijn. Uit SCP-onderzoek blijkt dat de gemiddelde cultuurparticipant autochtoon en hoog opgeleid is (De Haan & Knulst 2000). Van der Ploegs drieprocentsregeling – instellingen moeten drie procent van hun budget benutten om nieuwe doelgroepen te werven – heeft het niet gered in de Tweede Kamer, maar zijn Actieplan Cultuurbereik is breed uitgerold. Met een subsidiepot van 50 miljoen gulden wordt ingezet op verbreding van doelgroepen. Dit actieplan wordt in de volgende cultuurperiode 2005-2008 verlengd en heeft als recente opvolger het Fonds voor Cultuurparticipatie.

Los van publieksbereik ontstaat in de museumwereld een discussie over verzamelbeleid.

In een groeiende multiculturele samenleving kunnen musea niet langer volstaan met een louter blanke visie op voorwerpen en objecten. Die discussie start als eerste in de volkenkundige musea: hoe moeten we een collectie, opgebouwd uit exotische souvenirs die Nederlanders meenamen uit den vreemde, presenteren nu onder onze potentiële bezoekers steeds meer mensen uit de herkomstlanden zijn?'
Op 3 november 1998 houdt Hedy d'Ancona een lezing in het Museum voor Volkenkunde Rotterdam ter gelegenheid van de overdracht van de Necrophilia-verzameling aan dit museum. De stichting Necrophilia stelde eind jaren tachtig de tentoonstelling *Wit over zwart* in het Tropenmuseum samen en was daarna doorgegaan met het verzamelen van objecten rondom dit thema. Het Rotterdamse Museum voor Volkenkunde richt als nieuwe beheerder van deze collectie de stichting Imago Mundi op, met als doel stereotiepe (blanke) beeldvorming over 'de ander' aan de kaak te stellen en te doorbreken.
In haar lezing 'Wat verbeelden wij ons eigenlijk' gaat d'Ancona in op de beeldvorming over etnische groepen in onder meer musea. Ze houdt een vurig pleidooi voor het in Amsterdam te bouwen 'beeldverzamelgebouw' ofwel een museum over migratie. Parijs, Londen en New York hebben al dergelijke instituten. Dit Amsterdamse instituut zou in de Bijlmer moeten komen, de multicultiwijk bij uitstek. Dit beeldverzamelgebouw is er tot op heden nog niet gekomen. Wel is uit de plannen in 2001 het centrum Imagine Identity & Culture, kortweg Imagine IC, opgericht. Dit centrum produceert en presenteert persoonlijke verhalen van migranten en hun nakomelingen in Nederland in tentoonstellingen, workshops en talkshows.
Iets vergelijkbaars gebeurt in het project *Inventarisatie Cultureel Erfgoed* Minderheden in de Nederlandse collecties, wederom een plan uit de koker van staatssecretaris Rick van der Ploeg. Tussen 2001 en 2004 is dit project onder de koepel van de Nederlandse Museumvereniging uitgevoerd met als speerpunten migratiegeschiedenis, islamitisch erfgoed en slavernijverleden. Een van de conclusies is dat het cultureel erfgoed van nieuwkomers in de grote steden onvoldoende weerspiegeld is in de collecties en presentaties van musea.

Gedwongen dan wel uitgedaagd door deze beleidsmatige context zijn musea zich steeds meer gaan richten op intercultureel werken en op allochtonen als nieuwe doelgroep. De toenemende eisen voor inburgering en beheersing van de Nederlandse taal hebben daarbij een vruchtbare bodem voor samenwerking met taaldocenten gecreëerd.

NT2-LESSEN

–

Lange tijd was het leren van Nederlands een vrijwillige keuze van de vreemdeling die zich voor kortere of langere tijd in ons land vestigde. Alleen voor specifieke groepen geldt al langere tijd een taaleis. Zo moeten allochtonen die een beroepsopleiding willen volgen in Nederland een NT2-diploma hebben. Van een algehele verplichting was tot tien jaar geleden geen sprake.

Het NT2-onderwijs is dan ook begonnen als een activiteit van vrijwilligers. Vanaf de jaren zestig van de vorige eeuw worden op grote schaal taal- en conversatielessen opgezet vanuit vrijwilligersorganisaties zoals buurthuizen, wijkcentra, vormingscentra, kerkelijke en vrouwenorganisaties. Ze worden vaak gesubsidieerd vanuit de toenmalige ministeries Cultuur, Recreatie en Maatschappelijk Werk (CRM) en (later) Welzijn, Volksgezondheid en Cultuur (WVC).

Vanaf midden jaren tachtig wordt het NT2-onderwijs geprofessionaliseerd. Volgens de Rijksregeling Basiseducatie (1986) mogen vrijwilligers nog wel taallessen verzorgen, maar alleen onder supervisie van een officieel, bevoegd educatief werker. En met de komst van de Wet Educatie Beroepsonderwijs (WEB, 1996) en de Wet Inburgering Nieuwkomers (WIN, 1998) wordt NT2-onderwijs het domein van bevoegde docenten in erkende onderwijsinstellingen, namelijk de Regionale Opleidingen Centra (ROC's).

Inmiddels hebben de ROC's hun monopoliepositie in NT2-onderwijs weer moeten prijsgeven. Van gedwongen winkelnering bij ROC's is geen sprake meer, gemeenten mogen hun NT2-onderwijs ook inkopen bij particuliere taalinstituten, zij het dat de lessen wel in handen van mensen met lesbevoegdheid moeten zijn. Desondanks zijn er volgens een schatting van de Nederlandse Taalunie in Nederland ruim 10.000 vrijwilligers actief in het leren van Nederlands aan allochtonen (Coumou, Van Eemeren & Maton 2004). Een voorbeeld is het landelijke project *Gilde Samenspraak*, waarbij een Nederlandse vrijwilliger wordt gekoppeld aan een anderstalige; wekelijks voeren ze informele gesprekjes en ondernemen ze samen activiteiten.

De ontwikkelingen in het NT2-onderwijs worden niet alleen vanuit de onderwijspolitiek, maar vooral ook vanuit het integratiebeleid beïnvloed. Heel lang voerde Nederland nauwelijks enig beleid op dit terrein, vanuit de gedachte dat gastarbeiders inderdaad slechts te gast waren en naar verloop van tijd weer naar huis zouden keren. Toen allengs duidelijk werd dat voor velen Nederland het nieuwe thuis was, kwam de overheid langzaamaan in actie. Op basisscholen kwamen bijvoorbeeld de zogeheten OETC-leerkrachten (Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur), later OALT (Onderwijs in Allochtone Levende Talen)

genoemd. Beheersing van die eigen taal en cultuur werd gezien als belangrijke voorwaarde voor het welbevinden en welslagen van kinderen. Omdat wetenschappers verdeeld waren over het succes van deze lessen zijn ze in 2004 afgeschaft. De overheid zet daarentegen inmiddels breed in op Nederlandse taallessen voor jonge allochtone kinderen. Overigens zijn er alweer tegengeluiden te horen die stellen dat meertaligheid wel degelijk positief werkt op het leren van het Nederlands (zie onder meer Kuiken & Muysken 2009).

Voor volwassen allochtonen is het accent steeds meer verschoven van vrijwilligheid naar plicht. Sinds de WIN (1998) zijn nieuwkomers verplicht een inburgeringscursus te volgen. Deze bestaat uit taallessen en een oriëntatie op de Nederlandse samenleving en op werk en/of opleiding. Er geldt daarbij een inspanningsverplichting: ze moeten het programma volgen, maar het behalen van een diploma hoeft niet. Oudkomers, allochtonen die al voor 1998 in Nederland wonen, hoeven de cursus niet te volgen, maar mogen dat wel doen.

Dat is anders in de nieuwe Wet Inburgering (WI) die in 2007 in werking is getreden. De WI geldt voor zowel nieuw- als oudkomers en kent een resultaatverplichting. Deelnemers moeten met andere woorden niet alleen meedoen, maar ook een proeve van bekwaamheid afleggen. Nieuwkomers moeten dit binnen drieëneenhalf jaar doen, oudkomers binnen vijf jaar. Wat betreft de taaleisen wordt aangehaakt bij het Europees Referentiekader: een systeem met zes niveaus van taalvaardigheid, A1, A2, B1, B2, C1, C2, waarbij A1 het niveau van een beginnend taalgebruiker is en C2 dat van een native speaker. Nieuwkomers in Nederland worden geacht niveau A2 te behalen, voor oudkomers geldt niveau A2 voor spreken en luisteren en niveau A1 voor lezen en schrijven. Ter vergelijking: een vluchteling die in Nederland een mbo-opleiding wil volgen, moet examen op niveau B1 doen, voor een hbo- of universitaire opleiding geldt niveau B2 als eis. (Zie voor meer informatie over het inburgeringsprogramma het artikel van Folkert Kuiken elders in dit nummer).

VOORLOPERS

Eind twintigste eeuw zijn er dus twee tendensen te signaleren: enerzijds de roep vanuit cultuurbeleid om ernst te maken met aanbod voor allochtonen en anderzijds de verplichting voor allochtonen om zich de Nederlandse taal en cultuur eigen te maken. Dat vormt een vruchtbare voedingsbodem voor het ontstaan van museumprogramma's voor NT-2-leerders.

Een van de eerste musea die aanbod speciaal voor NT2-leerders ontwikkelt, is Ecomare op Texel. Sinds 1994 biedt dit Texelse natuurmuseum het programma *Natuur, Taal en Texel* (ofwel NT2) aan voor allochtone groepen. Centraal staat beleving van de Nederlandse natuur. Inmiddels heeft Ecomare nog een tweede NT2-programma, *Mensen en de Zee*.
Museum Boijmans van Beuningen in Rotterdam en het Frans Hals Museum in Haarlem zijn voorbeelden van kunstmusea die er al vroeg bij zijn. De eerste koppelt bijvoorbeeld in 1998 aan de tentoonstelling *Pavillon du Maroc* het educatieve programma *En route* voor NT2-leerders. Hierin worden bezoekers uitgedaagd te vertellen over hun eigen ervaringen met gebruiksvoorwerpen uit de expositie.
Mogelijk richten meer musea zich in de jaren negentig op deze specifieke doelgroep. Het gaat echter nog om incidentele en individuele initiatieven. Dat verandert als op initiatief van het Ministerie van OCW in 1998 het project Interculturele Museale Programma's (later Interculturele Programma's) opgezet wordt. Dit project, ondergebracht bij de Nederlandse Museumvereniging, leidt tot een landelijk museumproject NT2.

LANDELIJK MUSEUMPROJECT NT2

Van 1999 tot 2001 loopt het *Museumproject voor Nederlands als Tweede Taal*. Doel is om een format te ontwikkelen om de nieuwe doelgroep van inburgeraars en andere nieuwkomers het museum in te lokken. Uit een vooronderzoek (Ekkers 2000), waarbij NT2-cursisten en -docenten bevraagd zijn, is duidelijk geworden dat goede begeleiding vanuit het museum belangrijk is. Veel cursisten hebben nog nooit een museum bezocht en zeggen dat ze dat in hun eentje ook niet snel zullen doen. Ze zien een museum als een ontoegankelijke plek met moeilijke, vaak voor hen onbegrijpelijke teksten.
Een speciaal voor hen ontwikkeld museumprogramma moet nieuwkomers aanknopingspunten bieden. Centrale noemer is de geschiedenis van de eigen (nieuwe) woonomgeving, met nadrukkelijke aandacht voor de inbreng van migranten en nieuwkomers in die geschiedenis. De nadruk moet niet primair op kennis en informatie liggen, maar op (het delen van) ervaringen. Objecten uit de museumcollectie dienen als aanleiding om te praten over overeenkomsten en verschillen tussen de eigen en de nieuwe cultuur. Een petroleumstel roept herkenning op, evenals een schilderij waarop Nederlandse vrouwen met kapjes en mutsen afgebeeld staan ('ook in Nederland droegen vrouwen hoofddoeken'). Om dicht aan te sluiten bij de NT2-lessen gaan een museummedewerker en een taaldocent van een ROC samen het programma ontwikkelen.
In een eerste pilot beproeven twee duo's deze aanpak. Zo gaat het Amsterdams

Historisch Museum aan de slag met het ROC van Amsterdam rond het thema handel in de stad vroeger en nu, met aandacht voor de actieve rol die migranten door de eeuwen heen in de stad hebben gespeeld als kooplui en winkeliers. Het Zaans Museum werkt met het ROC Regio College in Zaanstreek-Waterland aan een programma over werken in Zaanstad vroeger en nu, met aandacht voor werkmigranten in de regio. Op basis van hun ervaringen wordt eind 1999 de eerste versie van de lesmap *Geschiedenis van de eigen omgeving* gepresenteerd.

In een vervolgfase gaan zes andere musea – Fries Museum, Maritiem Museum Rotterdam, Museum Catharijneconvent, Historisch Museum Rotterdam, Dordrechts Museum en Bijbels Openluchtmuseum – aan de slag volgens eenzelfde format. Zij werken ook samen met een ROC en hun museumprogramma's volgen de basisformule van de pioniers: een inleidende les waarin cursisten op school kennismaken met het museum en museumvoorwerpen, een les in het museum en een verwerkingsles. Dezelfde formule wordt tegenwoordig nog steeds toegepast, bijvoorbeeld in de Amsterdamse museumprogramma's *Stad en Taal*.

INTERCULTUREEL ERFGOEDPROJECT NT2

Vanaf 2001 start het *Intercultureel Erfgoedproject voor NT2* dat de werkwijze van het Landelijk Museumproject overneemt. Zes erfgoedinstellingen – Nationaal Archief in Den Haag, Historisch Centrum Overijssel, Archiefdienst voor Kennemerland, de Stichting Oude Groninger Kerken, de Stichting Vrienden der Geldersche Kasteelen en het Thermenmuseum Heerlen – ontwikkelen wederom samen met lokale ROC's een programma voor inburgeraars.

Gekozen wordt voor aansprekende en herkenbare thema's als rouwen & trouwen, religie, feesten en wonen. Onderwerpen waar iedereen in zijn leven mee te maken krijgt en waarover iedereen dus kan meepraten. Een museumbezoek en museumvoorwerpen kunnen het gesprek daarover bevorderen. Zo vertelt Ariane van Empel, docent van het Noorderpoortcollege, over een bezoek aan de Groningse Der-Aa-kerk: 'In de kerk bekeken we bijvoorbeeld de kansel en het doopvont. Het gaat mij er niet om dat zij die woorden onthouden, maar wel dat we in gesprek raken over religie. Veel buitenlanders zijn ontheemd. Ze vertellen graag over hun eigen cultuur, maar door de grote onderlinge verschillen tussen de cursisten blijft dat in de les meestal wat hangen. Deze les over de geschiedenis van de Nederlandse religies gaf hen opeens een kader waardoor ze tot een veel intensere uitwisseling kwamen.' (Kievit 2003)

De interculturele aspecten van het onderwerp komen soms pas in tweede instantie echt uit de verf, onder meer door de inbreng van cursisten, schrijft Dineke Stam in het projectverslag (Stam 2003): 'Zo evolueerden tamelijk traditionele lessen over het koningshuis tot herkenbare verhalen over verjaren, trouwen en rouwen. Tevens kwam zo de grondslag voor een Nederlandse traditie aan bod: de viering van Koninginnedag in de lessen van het Nationaal Archief in Den Haag.'

THUIS IN ROTTERDAM

In 2003 nemen vier kleinere historische musea in Rotterdam het initiatief tot het project *Thuis in Rotterdam*. Het Belasting & Douane Museum, het Havenmuseum, het Mariniersmuseum, het Nationaal Onderwijsmuseum en de Stichting Kunstzinnige Vorming Rotterdam (SKVR) zoeken samen contact met het ROC Zadkine. Doel is het ontwikkelen van praktijklessen – in het kader van maatschappijoriëntatie, NT2 en beroepenoriëntatie – over heden en verleden van Nederland, in het bijzonder van Rotterdam.
De cursisten maken via de museumcollecties kennis met heel praktische zaken uit hun nieuwe woonomgeving, zoals onderwijs, wonen en werken in een havenstad, belasting en democratie. De museumlessen zijn erop ingericht cursisten uit te dagen te praten en na te denken over hoe zaken in Nederland geregeld zijn en in hoeverre die verschillen van wat ze uit eigen land kennen. Via de SKVR werken acteurs mee aan de lessen; zo kunnen cursisten in rollenspelen situaties naspelen en beleven.
De reis van ROC naar het museum maakt nadrukkelijk onderdeel uit van het programma. Cursisten leren zo hoe het openbaar vervoer werkt en dat is een onmisbaar element in het je thuis gaan voelen in een stad. Voor veel cursisten is het museumbezoek ook een eerste kennismaking met de binnenstad.
Het in dit nummer centraal staande Amsterdamse NT2-project *Stad en Taal* kent een vergelijkbare opzet. Verschil is alleen dat de vijf Rotterdamse musea een samenhangend en elkaar aanvullend pakket aanbieden – cursisten bezoeken hier alle musea – terwijl inburgeraars in Amsterdam een keuze maken uit de deelnemende musea.

CONTINUÏTEIT

De afgelopen jaren zijn dus de nodige programma's ontwikkeld. Het hierboven gegeven overzicht noemt alleen de grotere (gesubsidieerde) projecten, daarnaast zijn er tal van

kleinere of eenmalige initiatieven.
Over de effectiviteit van deze programma's is nog nauwelijks diepgaand onderzoek verricht. Diverse studies (veelal scripties en stageverslagen van studenten) evalueren wel de eerste ervaringen van docenten, cursisten en medewerkers. Dat resulteert in praktische aanbevelingen als goed luisteren naar de eigen inbreng van cursisten en het accent leggen op ervaringen en uitwisseling in plaats van op kennis en informatie. Welk effect de NT2-museumprogramma's hebben op de taalvaardigheid, het thuisgevoel of de culturele vaardigheden van cursisten, is tot nog toe niet onderzocht. De artikelen in dit nummer geven daartoe een eerste aanzet.
Vraag is verder in hoeverre de afgelopen jaren ontwikkelde museumprogramma's zich hebben weten te handhaven en te verbreiden. Vooral bij de grotere projecten was overdraagbaarheid een van de doelstellingen. Zo kunnen instellingen zelf aan de slag met de lesmap *Geschiedenis van de eigen omgeving*. En het Rotterdamse concept is door Erfgoedhuis Zuid-Holland onder de noemer *Thuis in* ... uitgezet bij culturele instellingen in Delft, Dordrecht, Gouda, Leiden en Schiedam.
Maar lang niet alle ooit gestarte projecten draaien nog. Op websites van diverse van de hierboven genoemde musea zijn de NT2-projecten niet meer te vinden. Pionier Ecomare etaleert haar NT2-programma nog steeds, maar dat geldt bijvoorbeeld niet voor Boijmans van Beuningen, Historisch Centrum Overijssel of het Zaans Museum. En een programma als *Eemland Polderland* waaraan de betrokken partijen – Erfgoedhuis Utrecht, Museum Oud Soest, Kasteel Groeneveld en Museum 't Vurhuus – zich tot 2010 verbonden hadden, is nergens meer terug te vinden.
Dat veel ooit ontwikkelde programma's gestaakt zijn dan wel een sluimerend bestaan leiden, heeft twee oorzaken. Allereerst zijn de programma's arbeidsintensief, al was het alleen maar omdat NT2-groepen kleiner zijn dan reguliere klassen. Een speciale rondleiding voor vijf tot acht mensen verzorgen is duurder dan een schoolklas van dertig leerlingen ontvangen. En zoals wel vaker bij cultuureducatieve initiatieven het geval is, stopt het project zodra de subsidie stopt. Het programma *Thuis in Rotterdam* staat bijvoorbeeld onder druk, omdat onduidelijk is of de gemeentelijke subsidie verlengd wordt.
De veranderingen in het NT2-onderwijs zijn een andere oorzaak. Zoals hierboven al beschreven zijn de ROC's niet meer de enige aanbieder van NT2-onderwijs. De markt telt inmiddels de nodige particuliere aanbieders. Daarmee verliezen musea een vaste partner en wervingspunt. Van gezamenlijke ontwikkeling van programma's kan ook minder sprake zijn. Bovendien worden de eisen voor inburgeraars steeds strenger. Ze moeten binnen een bepaalde tijd examen doen, waardoor er steeds minder ruimte is

voor uitstapjes en 'extraatjes' als een museumbezoek (De Vreede 2009). De Rotterdamse musea signaleren een afname van NT2-groepsbezoeken. Zo vertelt Janine Jongen van het Maritiem Museum in *Bulletin Cultuur en School* over ROC Zadkine: 'Er is enorm bezuinigd op NT2-onderwijs en ik hoor van docenten dat ze nauwelijks tijd meer hebben.' (Ros 2006). Jongen meldt dat het Maritiem Museum desondanks allochtonen en inburgeraars als doelgroep wil behouden. Educatieve programma's voor het voortgezet onderwijs worden aangepast voor NT2-cursisten. De benodigde expertise wordt in plaats van bij het lokale ROC nu ingehuurd bij onderwijsadviesbureau CED-Groep. En in plaats van te werven via de ROC's wordt gezocht naar andere kanalen, zoals wijkorganisaties.

De conclusie kan getrokken worden dat veel culturele instellingen zich bewust zijn geworden van inburgeraars en NT2-leerders als nieuwe en interessante doelgroep. Tegelijkertijd ervaren ze ook dat dit geen makkelijk te werven doelgroep is. Tijd, geld en (gebrek aan) deskundigheid blijven struikelblokken om deze nieuwe doelgroep daadwerkelijk binnen de muren van het museum te krijgen.

Bea Ros

Bea Ros is neerlandica en mede-eigenaar van Zunneberg & Ros Tekstproducties. Ze publiceert over onderwijs, cultuureducatie, wetenschap en literatuur. Samen met Peter Zunneberg schreef ze *Nijmeegse passanten: een stadsgeschiedenis in twintig portretten*. Ze is hoofdredacteur van *Literatuur zonder leeftijd*.

LITERATUUR

Ancona, H. d' (1990). *Kiezen voor kwaliteit. Beleidsnota over de toegankelijkheid en het behoud van het museale erfgoed.* Rijswijk: Ministerie van WVC.

Ancona, H. d' (1998). *Wat verbeelden wij ons eigenlijk = What do we really imagine.* Rotterdam: Stichting Imago Mundi. Tekst van de Imago Mundi lezing, 3 november 1998 Museum voor Volkenkunde Rotterdam.

Coumou, W., Eemeren, H. van & Maton, E. (2004). *NT2-Vrijwilligerswerk onder de loep. De rol van vrijwilligers bij het ondersteunen van anderstalige leerders van het Nederlands.* Den Haag: Nederlandse Taalunie.

Ekkers, L. (2000). *Landelijk Museumproject NT2. Een inburgeringstraject in het museum voor nieuwe Nederlanders.* Stageverslag Reinwardt Academie Amsterdam.

Haan, J. de & Knulst, W. (2000). *Het bereik van de kunsten: een onderzoek naar veranderingen in de belangstelling voor beeldende kunst en podiumkunst sinds de jaren zeventig.* Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau/Elsevier bedrijfsinformatie.

Kievit, K. (2003). Inburgeren met erfgoed: Geschiedenis van de eigen omgeving. *Oud Nieuws,* (2), 6.

Kuiken, F. & Muysken, P. (2009). Doe je voordeel met meertaligheid. *Didaktief, 39*(6), 36-37.

Nuis, A. (1996). *Pantser of ruggengraat. Cultuurnota 1997-2000.* Den Haag: SDU.

Ploeg, F. van der (1999). *Ruim baan voor culturele diversiteit.* Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.

Ploeg, F. van der (2000). *Cultuur als confrontatie. Cultuurnota 2001-2004.* Den Haag: SDU.

Ros, B. (2006). Interculturele museumlessen. Herkenning en verbazing. *Bulletin Cultuur en School, 9*(41), 9-11.

Stam, D. (2003). *Projectverslag Landelijk Erfgoedproject voor Nederlands als Tweede Taal.* http://217.170.37.116/nmv/ip/activ/ntt2landelijk.html.

Vreede, M. de (2009). Thuis in Rotterdam: een museaal programma voor inburgeraars. *Kunstzone, 8*(2/3), 40-44.

Wengen, G.D. van (1975). *Educatief werk in musea.* (Vormingswerk theorie & praktijk 17). Groningen: Tjeenk Willink.

WEBSITES

www.dmo.nl

www.degeschiedenisvaninburgering.nl

www.ecomare.nl

www.erfgoednederland.nl > diversiteitslab biedt overzicht van kunst- en erfgoedprojecten rondom culturele diversiteit

www.imhp.eu/prisma (biedt onder meer databank van interculturele museumprojecten)

CAFE Royale
MOORD

Taal als toegang tot een nieuwe horizon

In onderstaand essay doordenkt Halleh Ghorashi de betekenis van taal voor inburgering en integratie. Ze stelt dat taal de sleutel tot ontmoeting tussen werelden is. Door en in een nieuwe taal leren migranten zich een nieuwe omgeving eigen maken. De schrijfster pleit ervoor om migranten aan te spreken op hun rijkdom en kracht als reiziger tussen twee werelden in plaats van op hun (taal)achterstand.

We zijn vaak geneigd te denken dat reizen of het lezen van (vertaalde) romans uit andere landen onze kennis van de wereld vergroot en ons rijker aan ervaringen maakt. Het is niet voor niets dat de Duitse filosoof Hans-Georg Gadamer elke vertaling van een boek een nieuwe schepping noemt. Een creatie waarbij het niet alleen om het vertalen van woorden gaat, maar om het verbinden van werelden. Juist in deze tekstuele ontmoeting van culturen ontstaat wat Gadamer omschrijft als horizonversmelting ('Versmeltung'): een integratie van twee werelden. En dat is de kracht van een goede boekvertaling: het is geen letterlijke vertaling van woorden, maar de kunst van het verbinden van werelden.
Op deze wijze kunnen we ook naar het concept van inburgering kijken. Voor migranten die naar een nieuw land verhuizen, betekent inburgering niet alleen het leren van een nieuwe taal, maar ook het toegang krijgen tot een nieuwe horizon. We zijn als mens min of meer gevangen in de vanzelfsprekendheden van onze eigen cultuur en gewoontes. We groeien op binnen culturele grenzen en systemen. De Franse socioloog en filosoof Pierre Bourdieu gebruikt de term habitus (gewoonte) voor het proces waarmee iemand elementen van de eigen cultuur internaliseert. Delen van deze culturele habitus ervaren we bewust. Er zijn echter ook elementen waarvan we ons niet altijd bewust zijn, maar die wel sterk doorwerken in ons doen en laten. Vaak is dit praktisch bewustzijn genoeg om te weten hoe we behoren te handelen om onszelf te redden. Maar soms willen we als individu meer dan alleen onszelf op praktisch niveau kunnen redden. En voor migranten vormt de kennismaking met nieuwe culturele patronen de aanleiding voor het noodgedwongen ter discussie stellen van de vanzelfsprekendheden van hun eigen cultuur.

Wanneer het contact tussen culturen - en de reflectie hierop - tot stand komt, zijn migranten in feite de vertalers die verschillende werelden met elkaar proberen te verbinden. Zij bewegen zich dan in een soort tussenruimte, een *in-betweenness*, waarin zij tegelijkertijd met ten minste twee referentiekaders te maken hebben en moeten proberen deze met elkaar te verbinden. Niet elke vertaler slaagt erin om deze verbinding op een adequate en mooie manier tot stand te brengen en niet elke migrant slaagt erin het beste uit de verschillende culturen met elkaar te combineren. Desondanks is het gegeven van *in-betweenness* op zich een potentiële basis voor vernieuwing en verrijking. Maar is er oog voor deze vernieuwende kant van migratie, in relatie tot taal en inburgering in Nederland? Wat mij betreft nauwelijks en dat heeft volgens mij met diverse factoren te maken.

CATEGORAAL DENKEN

–

De Nederlandse benadering van migranten is categoraal van aard. Dit betekent dat migranten niet individueel, maar als groep worden beschouwd en wel als een groep met een afwijkende cultuur en een sociaaleconomische achterstand. Dit categorale denken als dominant discours kunnen we beter begrijpen als we het in de Nederlands-historische context plaatsen van de verzuiling en de verzorgingsstaat.

De constructie van zuilen, 'eigen werelden' voor verschillende levensbeschouwelijke groepen, was in de eerste helft van de twintigste eeuw in Nederland het dominante sociologische raamwerk. Het denken in 'wij' versus 'zij', met de nadruk op groepsgrenzen, heeft – latent – richting gegeven aan de manier waarop de nieuwe migranten in Nederland werden benaderd. Het gevolg van deze geschiedenis van verzuiling is het meest zichtbaar bij migranten uit islamitische landen. Bij hen werd gedacht in termen van een nieuwe, islamitische zuil. Dit heeft geleid tot het ontstaan van culturele contrasten, waardoor het onmogelijk lijkt om de individuele migrant los te zien van zijn culturele dan wel etnische categorie.

Daarnaast heeft ook de opkomst van de verzorgingsstaat de achterstandscomponent van het categorale denken mogelijk gemaakt. Een onbedoeld effect van de verzorgingsstaat, met zijn nadruk op gelijkheid in combinatie met de routinematige werking van het stelsel van welzijnsinstanties, kan zijn dat zelfs zeer actieve en bekwame mensen al snel tot hulpeloze wezens worden gereduceerd. Dit betekent dat, ondanks de positieve betekenis van de verzorgingsstaat voor de individuele ruimte en voor de strijd tegen een maatschappelijke tweedeling, deze tegelijkertijd een belangrijke voedingsbodem is

geweest voor het categorale denken over migranten als groepen met een maatschappelijke achterstand (zie voor een verdere onderbouwing van deze redenering Ghorashi 2006).
Deze negatieve fixatie op cultuurverschillen en op de sociaaleconomische tekortkomingen van migranten blokkeert de mogelijkheid om migranten te zien als mensen die vernieuwend voor de ontvangende cultuur kunnen zijn. Ook de achtergrond van de Wet Inburgering draagt deze negatieve lading mee. Migranten worden vooral gezien als mensen die iets niet kunnen of niet willen. Ze spreken de taal niet, kennen de Nederlandse waarden en normen niet, hebben geen idee van de geschiedenis van Nederland, enzovoort. Hierdoor verliezen we niet alleen uit het oog dat migranten in Nederland een zeer diverse groep vormen, maar ook dat het creatieve individuen zijn die constant aan het onderhandelen zijn tussen hun culturele achtergrond en hun alledaagse Nederlandse realiteit.

Maar is het besef van deze achterstand dan niet realistisch? Nieuwkomers in Nederland hebben toch ten minste een taalachterstand?
Zeker wel, maar migranten hebben veel meer dan alleen een taalachterstand. En wanneer we vooral focussen op wat mensen niet zijn en niet kunnen, ontnemen we onszelf de kans hen te motiveren verder te gaan en hun ambities vorm te geven. Mensen die een nieuwe taal leren, gebruiken deze vaak aanvankelijk op een kinderlijke manier. Het is een valkuil te veronderstellen dat migranten niet in staat zijn verder te komen dan die eerste beperkte kinderlijke vorm van taal. Ik heb het over een valkuil, omdat wat ik hier beschrijf iets is wat we allemaal, bewust, als een grote denkfout zullen beschouwen. Desalniettemin komt het regelmatig voor dat we ons daar zelf - onbewust - ook schuldig aan maken. Daarom is het van groot belang dat betrokkenen bij inburgeringstrajecten zichzelf op dit punt constant scherp houden. Want de oordelen die we vellen over anderen zijn soms van cruciaal belang voor de ontwikkeling van die ander. Om dit te verduidelijken wil ik een voorbeeld uit mijn eigen leven geven.

KANS VOOR TALENT

–
Toen ik in 1988 op 26-jarige leeftijd naar Nederland kwam, wist ik heel goed dat ik de Nederlandse taal onmogelijk zo goed kon leren spreken en schrijven als een *native speaker.* In het eerste interview dat ik in 1994, naar aanleiding van mijn afstuderen als antropoloog gaf, beschreef ik de taal als de belangrijkste barrière voor mijn mogelijke succes

in Nederland. Anno 2009 constateer ik dat ik op het eerste punt gelijk had, maar dat mijn onvolmaakte beheersing van de taal toch geen blokkade voor succes is geweest. Ik ben op dit moment hoogleraar, een positie waarvan ik altijd gedroomd heb. Ik wil een aantal cruciale momenten uitlichten die essentieel zijn geweest voor dit succes.

Toen ik in 2001 universitair docent werd bij de afdeling Cultuur, Organisatie en Management van de Faculteit der Sociale Wetenschappen van de Vrije Universiteit had ik wel degelijk mijn twijfels en angsten. Zou mijn gebruik van de Nederlandse taal het geven van goed onderwijs niet in de weg staan? Ook al had ik eerder zeer goede onderwijsevaluaties van studenten gekregen, mijn onzekerheid bleef bestaan. Als nieuwe medewerker moest ik twee nieuwe onderwijsonderdelen verzorgen, het bijspijkeren van de taal- en schrijfvaardigheden van eerstejaarsstudenten en het geven van een reeks hoorcolleges voor zo'n 140 studenten. Bij het eerste dacht ik meteen: 'hoe kan ik in godsnaam autochtone studenten iets bijbrengen over hun taalvaardigheid?' En bij de hoorcolleges was mijn angst hoe ik zo'n grote groep studenten genoeg zou kunnen boeien zonder dat ze constant in lachen zouden uitbarsten om mijn 'rare' accent en mogelijke taalfouten. Uit de evaluaties bleek dat studenten het eerste onderdeel niet zo goed vonden, maar het tweede juist zeer goed. Ik verwachtte bij mijn evaluatiegesprek een opmerking over mijn taalachterstand.

Maar gelukkig legde mijn toenmalige baas niet de focus op de negatieve evaluatie van de schrijfcursus, maar op de bijzonder positieve evaluatie van de hoorcolleges. Hij vertelde dat ik de eerste cursus niet meer hoefde te geven, omdat er genoeg andere docenten voorhanden waren die juist daar goed in waren en die juist geen colleges voor grote groepen wilden geven. Dit is een voorbeeld van diversiteits-sensitief handelen: in de beoordeling van mensen en hun kwaliteiten een balans zien te vinden tussen talent en zwakte. Essentieel hierin is mensen de kans geven hun talent te ontwikkelen en hun zwakte niet negeren, maar ook niet allesbepalend te laten zijn.

Ongeveer vier jaar later, in 2005, kreeg ik de hoogste bekroning die een docent mag verwachten. De studenten van mijn faculteit en vervolgens die van de hele VU hebben mij tot 'docent van het jaar' gekozen. Een bijzondere gebeurtenis die laat zien hoe mensen in staat zijn hun tekortkomingen te compenseren met hun kracht, wanneer ze de kans en de erkenning ervoor krijgen.

EEN TUSSENRUIMTE SCHEPPEN

–

Voor nieuwkomers in Nederland is het leren van de taal de sleutel tot een nieuwe wereld.

Een dynamische interactie tussen taal en wereld is daarom essentieel om de taal voor mensen te laten leven. Het is belangrijk om in taallessen de ambitie van nieuwkomers en de interesse in de nieuwe taal (en wereld) te stimuleren. Erkenning voor wat in mensen leeft, is daarbij essentieel. Een statische benadering van taal – taal los van de wereld om je heen - zou daarentegen juist tot verstening van woorden kunnen leiden. Taal verliest dan haar sleutelfunctie en daarmee haar betekenis.

Kunnen we, in deze tijd van dominantie van categoraal denken en van een fixatie op achterstand, mogelijkheden creëren om *out of the box* te denken en te handelen, zodat de taal zo dynamisch mogelijk benaderd kan worden? Wat is er voor nodig om mensen vanuit hun kracht te benaderen, zodat ze zich hun nieuwe wereld eigen kunnen maken? Of, anders gezegd, hoe zouden we migranten een kans kunnen bieden om het beste uit hun toestand van *in-betweenness* te halen? Hoe zou je middelen kunnen ontwikkelen waardoor migranten praktisch kunnen inburgeren, maar zich tegelijkertijd als reizigers tussen twee of meer culturen kunnen bewegen?

Een belangrijke eerste stap hierbij is bewustwording van de werking van het categorale denken en er tijdelijk afstand van te nemen. We moeten ons oordeel tijdelijk opschorten, zodat we de migrant vooral als mens, met al zijn diversiteit kunnen zien. Daartoe moeten we een soort tussenruimte creëren, waar mensen vanuit verschillende achtergronden met elkaar in verbinding kunnen komen.

Maar hoe maak je zo'n tussenruimte? De belangrijkste condities zijn openheid en nieuwsgierigheid (Tennekes 1994). De sterke werking van het categorale denken heeft tot gevolg dat we in ons contact met de ander ons beeld al zodanig klaar hebben dat de deur naar ontmoeting gesloten blijft. Als de beelden over de ander vastliggen, is er geen basis meer voor nieuwsgierigheid. En als deze vooringenomen kennis vooral negatief is, is dat eerder een reden tot afstand dan tot contact. Daarom stelt filosoof Theo de Boer (1993) dat we, om tot een interculturele dialoog te kunnen komen, moeten beginnen met de tijdelijke opschorting van de waarheid van het eigen oordeel, een stap die hij in navolging van de fenomenoloog Edmund Husserl *epochè* noemt.

Janssens en Steyaert (2001) kiezen voor een vergelijkbare beschrijving, maar spreken van 'opzij stappen'. We kunnen niet naar de ander luisteren zonder achter onze eigen overtuiging tijdelijk een vraagteken te zetten. Dit betekent niet het twijfelen aan eigen ideeën, maar een aanzet tot een gemeenschappelijke ruimte, een tijdelijke tussenruimte om te kunnen luisteren en de ander te kunnen naderen. De Boer formuleert treffend dat zonder opschorting van het eigen oordeel discussie geen zin heeft en zonder overtuiging heeft de discussie geen inzet. Voor een maatschappelijke ontmoeting zouden we in staat moeten zijn de ander te naderen, te zien en te horen. Daarom is het belang-

rijk, alvorens die ander te beoordelen of veroordelen, een tussenruimte te creëren door tijdelijk opzij te stappen en ruimte te maken voor de ander.

MUSEUMBEZOEK

–

Stad en Taal is een van de inburgeringsinitiatieven waarin een dynamische combinatie van taal en leefwereld centraal staat. In dit project hebben vijf Amsterdamse musea, samen met de gemeente, diverse programma's ontwikkeld waarin taal en inburgering gekoppeld zijn aan museumbezoek. De meest interessante inzet van dit project is geweest de taal te laten leven door haar binnen de historische en ruimtelijke context van Nederland te plaatsen en tegelijkertijd als sleutel te laten fungeren om historische en actuele verhalen met elkaar te verbinden.
Een museumbezoek biedt op verschillende manieren de mogelijkheid tot het creëren van tussenruimtes. Deelnemers en docenten kunnen via schilderijen en andere museumobjecten een 'vrij' gesprek voeren, waarin taal verbonden wordt aan een veelvoud van werelden. Zo kunnen de diverse schilderijen in musea als stimuli fungeren voor het creëren van een tussenruimte. Hieronder schets ik twee verschillende observaties rondom eenzelfde schilderij.

> *"Tijdens de rondleiding zijn er momenten waarop eigen inbreng meer wordt gestimuleerd dan op andere momenten. Een schilderij waarbij vaak naar de eigen mening van cursisten wordt gevraagd, is het schilderij van Jan Jelis Valckenier en zijn gezin (in het Amsterdams Historisch Museum, HG). Op dit schilderij staan alle kinderen afgebeeld met een voorwerp in hun handen. Deze voorwerpen staan symbool voor wat de ouders hun kinderen in de toekomst toewensen. Een appel staat bijvoorbeeld voor vruchtbaarheid en een boek staat voor studie. De museumdocenten gebruiken dit schilderij als aanleiding om aan de cursisten te vragen wat zij voor hun kinderen wensen: 'Waar zou u uw kind mee laten afbeelden?'" (Vos 2007, p. 41)*

Daarnaast komen ook spontane reacties op dit schilderij los:

> *"Na het schilderij van de familie Valckenier loopt de groep naar de oude kaart van Amsterdam. Onderweg merkt een cursiste op dat in haar land van herkomst een appel vroeger aan mensen gegeven werd als een teken van liefde. Het geven van een appel betekent 'Ik hou van je'. Maar, zegt de cursiste: 'Nu wordt het met grote cadeaus gezegd.*

Je moet bijna een auto geven om te laten zien dat je van iemand houdt'." (Vos 2007, p. 39)

Een ander voorbeeld. Wanneer mensen de geschiedenis horen van de straat waarin ze wonen of van een gebouw dat ze elke dag passeren, wordt een verbinding gelegd tussen historische kennis en de persoonlijke beleving van nu. Heden en verleden komen bij elkaar. Waar bij het Amsterdams Historisch Museum de geschiedenis een belangrijk aanknopingspunt is voor gesprekken, biedt bij het Stedelijk Museum de kracht van hedendaagse kunst mogelijkheden tot gesprekken over alledaagse ervaringen.

"Een andere opdracht wordt uitgevoerd bij het kunstwerk 'Suburbia' (1972). Dit werk bestaat uit een serie foto's, gemaakt in een nieuwbouwwijk in de Verenigde Staten. De zwart-wit foto's worden begeleid door teksten op de muur. De museumdocenten geven hier de opdracht om een foto uit te kiezen die het meest aanspreekt. De cursisten krijgen de tijd om in tweetallen naar de foto's te kijken en daarna aan de groep uit te leggen waarom ze deze foto hebben gekozen. [...]
Een aantal cursisten heeft de foto met het barbecuefeest op straat gekozen. Ze vinden het er gezellig uitzien, een gezellige buurt. 'Waar woont u? Heeft u ook dit soort feesten?' vraagt de museumdocente. 'Ik ben er nooit geweest', zegt een van de cursisten. Ze vertelt dat er wel wat activiteiten in het buurthuis georganiseerd worden, maar verder heeft ze niet zoveel contact met de buren. 'Is dat iets dat bij de stad hoort? Zou u dit allemaal wel willen? Zo'n buurtfeest?' Iedereen in de groep wil dat wel." (Vos 2007, p. 51)

Deze beschrijving laat zien hoe een creatieve benadering van een fototentoonstelling taal kan laten leven. Een foto van een buurtfeest vormt aanleiding voor een gesprek over hoe deelnemers zelf denken over (meedoen aan) zo'n feest. Zo kan een kunstobject de mogelijkheid creëren tot een opening, een tussenruimte, waarbinnen de diverse partijen met hulp van een nieuwe taal ervaringen uitwisselen. Daarnaast is deze werkwijze informatief: deelnemers vergaren bijvoorbeeld historische informatie of verkennen de betekenis van moderne kunst. Een van de cursisten heeft dat laatste mooi verwoord:

"Mijn idee over moderne kunst was dat het raar was. Vandaag heb ik mijn idee veranderd. Ik vond het museum interessant en niet saai. Ik vond de foto's een leuke activiteit." (Vos 2007, p. 57)

VERRIJKING

–

Het leren van een nieuwe taal is een grote opgave. Een taal te leren door die te laten leven is een grote belevenis. Taal gaat leven door een samensmelting van diverse verhalen. Bijvoorbeeld wanneer mensen hun belevenissen zo rijk mogelijk kunnen vertellen of wanneer ze een verhaal van een ander kunnen meevoelen. Taal wordt hierdoor een sleutel tot een levensbelevenis. Het leren van nieuwe talen betekent zo ook het bij elkaar brengen van een veelvoud aan levensbelevenissen. Leerders van een nieuwe taal vormen een scharnier te midden van die veelvoud aan werelden; migranten zijn door hun komst naar een nieuw land bovendien de dragers van die veelvoud. De huidige instrumentele en eendimensionale benadering van het leren van Nederlands doet de meervoudige en veelzijdige functie die taal kan hebben tekort.

Het is juist de meerwaarde van een project als *Stad en Taal* dat ze taal als sleutel benut voor het leren kennen van Nederland. Het project kiest voor een dynamische en veelzijdige benadering van taal, en daarmee van inburgering.

Deze benadering van taal en inburgering gaat niet uit van een verplichting, maar legt de nadruk op verrijking door horizonversmelting via kennis van een nieuwe taal. Dit biedt de mogelijkheid voor migranten zichzelf te zien en door anderen gezien te worden, als vertalers van de diverse referentiekaders waarin ze zich dagelijks moeten bewegen. Hierdoor kunnen ze hun potentiële kracht, het gegeven van *in-betweenness*, omzetten naar de praktijk en kunnen ze fungeren als vernieuwers, als reizigers tussen ten minste twee culturen. Laten we deze rijkdom niet reduceren tot een verplichting van het leren van de taal. Laten we van verplichting en achterstand een nieuwe richting inslaan, namelijk naar vernieuwing en verbinding.

Halleh Ghorashi

Halleh Ghorashi is bijzonder hoogleraar Management van Diversiteit en Integratie (PaVEM leerstoel) bij de afdeling Cultuur, Organisatie en Management aan de Vrije Universiteit in Amsterdam. Zij heeft culturele antropologie gestudeerd aan dezelfde universiteit. In mei 2001 verdedigde zij haar proefschrift op het raakvlak van antropologie en vrouwenstudies aan de (huidige) Radboud Universiteit Nijmegen. Zie ook: www.hallehghorashi.com

LITERATUUR

Boer, T. de (1993). *Tamara A., Awater en andere verhalen over subjectiviteit.* Amsterdam: Boom.

Ghorashi, H. (2006). *Paradoxen van culturele erkenning. Management van diversiteit in nieuw Nederland.* Amsterdam: Vrije Universiteit. Inaugurale rede gehouden op 13 oktober 2006, Vrije Universiteit Amsterdam, Faculteit der Sociale Wetenschappen.

Janssens, M. & Steyaert, Ch. (2001). *Meerstemmigheid: Organiseren met verschil.* Leuven: Universitaire Pers Leuven.

Tennekes, J. (1994). Communicatie en cultuurverschil. *M&O, Tijdschrift voor organisatiekunde en sociaal beleid, 48*(2), 130-144.

Vos, E. (2007). *Stad en Taal: Een onderzoek naar de meerwaarde van kunst- en cultuureducatie in taal- en inburgeringstrajecten in Amsterdam.* Masterthesis Vrije Universiteit Amsterdam, afdeling Cultuur, Organisatie en Management.

Stad en Taal: de relatie tussen kennis en thuis voelen

Museumprogramma's als *Stad en Taal* verbeteren primair de taalvaardigheid van de cursisten. Daarnaast laten ze hen kennismaken met de stad Amsterdam, haar cultuur en culturele instellingen en haar geschiedenis. De aanname van musea daarbij is dat het aanreiken van kennis over de stad zal bijdragen aan het thuisgevoel van de cursisten. Vanuit het lectoraat Burgerschap en Culturele Dynamiek van de Hogeschool van Amsterdam onderzochten Sandra Trienekens en Niels Vlasman bij het Amsterdams Historisch Museum en het Verzetsmuseum of deze ambities waargemaakt werden.

Er is in de wetenschap en de politiek weinig consensus over wat 'integratie' – en in het verlengde hiervan 'inburgering' – is, hoe het gedefinieerd moet worden en op welke maatschappelijke domeinen het betrekking heeft (Scholten 2007). Dat blijkt ook uit het telkens wisselende beleid. Volgens voormalig minister Verdonk voor Vreemdelingenzaken en Integratie was 'gedeeld burgerschap' het doel van het 'integratiebeleid nieuwe stijl'. Een groep werd als geïntegreerd beschouwd als deze de Nederlandse taal beheerst, op evenredige wijze deelneemt aan structurele maatschappelijke terreinen, interetnische contacten onderhoudt en de basale Nederlandse normen onderschrijft, zoals het respecteren van de vrijheid van meningsuiting en de gelijkheid van man en vrouw (WODC & CBS 2006). Maatschappelijke binding uitte zich volgens het toenmalige kabinet Balkenende II en III in 'meedoen'. Tegelijkertijd gaf de regering aan dat mensen zich betrokken zouden moeten voelen bij en loyaal moeten zijn aan de samenleving.
Inmiddels is het roer omgeslagen. Het huidige kabinet, Balkende IV, laat zich minder nadrukkelijk uit over de culturele dimensie van burgerschap (zoals normen en loyaliteiten) en richt zich met zijn *Integratienota 2007-2011* op maatschappelijke emancipatie en sociale integratie (Ministerie van VROM/WWI 2007). Daarnaast wordt wederkerigheid tussen allochtonen en autochtonen – wederzijdse acceptatie – gezien als de basis voor integratie. Met het Deltaplan Inburgering wil het kabinet ervoor zorgen 'dat participa-

tie, burgerschap en het leren van de taal in de inburgering centraal komen te staan' (Ministerie van VROM/WWI 2007, p. 7).
Deze wisselende beleidsdoelstellingen vormen de context waarbinnen vijf Amsterdamse musea vanuit het gemeentelijke project *Stad en Taal* een programma voor inburgeraars aanbieden en waartoe ze zich met hun eigen doelstellingen moeten verhouden – zoals het doel om bij te dragen aan het thuisgevoel van de cursisten. De vaak uiteenlopende nationale en lokale doelstellingen roepen vragen op over de inburgeringstrajecten: hoe moeten de inburgeringsprogramma's eruit zien als inburgering ook het ontwikkelen is van een thuisgevoel en verbondenheid met je leefomgeving? In hoeverre geeft het inburgeringscertificaat aan dat men zich betrokken voelt bij de maatschappij? En is taalbeheersing en kennis over Amsterdam (Nederland) een absolute voorwaarde voor thuis voelen? Hoe moeten de inburgeringsprogramma's eruit zien als het bij integratie ook om wederzijdse acceptatie gaat? Anders geformuleerd is de vraag hoe het belang van het leren van de Nederlandse taal of het inlopen van een taalachterstand zich verhoudt tot het voorkomen van marginalisering en discriminatie, het wegwerken van wederzijdse vooroordelen of het aanleren van sociale competenties aan alle burgers, zodat zij beter met onoplosbare verschillen om kunnen gaan.
Dit artikel verkent bovenstaande vragen allereerst theoretisch, via de begrippen taalkennis en integratie, thuis voelen, zachte burgerschapcompetenties en meertaligheid. Daarna volgen de resultaten uit het empirisch onderzoek bij het Amsterdams Historisch Museum en het Verzetsmuseum. Onderzocht is of de Stad en Taallessen ook de beoogde secundaire effecten hadden, dus of meer kennis over de leefomgeving bij de deelnemers daadwerkelijk heeft geleid tot een grotere betrokkenheid bij hun leefomgeving.

RELATIE TAALKENNIS EN INTEGRATIE

Is taalbeheersing een absolute voorwaarde om je in een stad of land thuis te voelen? Uiteraard is het lastiger om kranten te lezen, het nieuws te volgen of met je buren en collega's te communiceren wanneer je de taal niet (goed) spreekt of de onderwerpen niet begrijpt. Een goede taalbeheersing zorgt ervoor dat mensen meer informatie oppikken uit de boodschappen om hen heen. Ze zijn dan minder afhankelijk van anderen voor het begrip van hun omgeving. Dit geldt voor hoog- en laagopgeleiden.
Taalbeheersing bepaalt ook op welk niveau inburgeraars instromen op de Nederlandse arbeidsmarkt. Een snelle economische integratie van migranten is belangrijk, maar in hoeverre bepaalt dit ook hun gevoel in Nederland thuis te zijn? Deze vraag is zeker

relevant, want zelfs hoogopgeleide, in Nederland geboren en getogen kinderen uit migrantenfamilies, met goede banen, ervaren sociale uitsluiting. Zij krijgen in hun relatief witte werkomgeving vaak de vraag naar hun zogenaamd 'werkelijke' afkomst. Al is hun identiteit misschien meervoudig en complex, zij krijgen hierdoor keer op keer weer een 'etnisch vreemde' identiteit toegeschreven en worden zo van hun collega's onderscheiden (Charifi 2008).
Omgekeerd is het de vraag of een beperkte taalbeheersing betekent dat mensen slecht geïntegreerd zijn of zich niet thuis voelen. Zijn bijvoorbeeld de NT2-cursisten nog niet geïntegreerd en voelen zij zich in Nederland niet thuis, omdat zij nog niet alle kennis bezitten die het inburgeringstraject van hen eist? Gezien de diverse samenstelling van de NT2-groepen is deze vraag niet eenduidig te beantwoorden. Ze verschillen niet alleen in taalniveau, maar ze bestaan uit oudkomers en nieuwkomers. Sommige cursisten wonen hier al bijna hun hele leven en hebben kleinkinderen voor wie Nederlands de moedertaal is. Andere cursisten zijn pas net een jaar in Nederland en hebben hier geen familiebanden. Sommigen komen uit Oost-Europese landen en wijken in hun cultuurgeschiedenis niet heel sterk van Nederland af, terwijl voor bijvoorbeeld Afghanen of Somaliërs het cultuurverschil mogelijk veel groter is. Daarnaast verschillen de cursisten sterk in opleidingsniveau en potentie om het in Nederland – economisch gezien – te maken. Al deze elementen beïnvloeden of iemand zich hier al dan niet (snel) thuis voelt, maar het gaat hierbij niet om lineaire verbanden. Taalbeheersing lijkt geen absolute noch de enige voorwaarde voor thuis voelen. En ook niet voor interetnisch contact (zoals het kabinet Balkenende II voorstond), want al kan een betere beheersing van de Nederlandse taal onder migranten leiden tot meer interacties in bijvoorbeeld de openbare ruimte, Blokland (2006) tekent daarbij aan dat dit niet automatisch gaat, maar zal moeten worden gestimuleerd.

THUIS VOELEN

–
Ook moet de vraag gesteld worden wat 'thuis voelen' betekent. Ten eerste is er een verschil tussen op een plek 'thuis zijn', er wonen en werken, en zich daar 'thuis voelen'. Thuis voelen is een complexer begrip dan thuis zijn; dat laatste lijkt enkel te verwijzen naar een geografische locatie. Zich thuis voelen wordt – zoals uit de vorige paragraaf bleek – door meer elementen beïnvloed en kent het verschillende niveaus: cultureel, sociaal, familiaal, politiek, enzovoorts (Hannerz 1996; Gowricharn 2003). Voor individuen en families zonder migratiegeschiedenis vallen 'thuis zijn' en 'thuis voelen' vaak

samen in dezelfde geografische locatie. Bauman (1998) spreekt hierbij over *locals*, die veel sterker gebonden zijn aan hun 'lokaliteit' dan de *globals*. De globals zijn migranten en hun nakomelingen voor wie thuis voelen vorm krijgt in transnationale gemeenschappen en relaties die meer geografische locaties tegelijk omvatten.
Ten tweede moeten we dus vaststellen dat het begrip 'thuis voelen' niet per definitie verbonden is aan één specifieke geografische locatie of huis. Aksoy en Robins (2003) bekritiseren dan ook op basis van hun onderzoek onder Turkse migranten in Groot-Brittannië de voortdurende focus op de 'nationale verbeelding' en daaraan gekoppelde noties als nationale identiteit en nationale gemeenschap, die aan de basis liggen van veel onderzoek en debat over migrantenculturen in de diaspora. In deze nationale verbeelding worden loyaliteiten en het thuisgevoel als onlosmakelijk verbonden beschouwd met de 'moedercultuur' van de nationale staat waarin iemand geboren wordt. Als gevolg daarvan worden alle culturele handelingen van migranten geïnterpreteerd als nostalgische pogingen om het verlies, de vervreemding of de breuk met de 'moedercultuur' te repareren. In plaats daarvan pleiten Aksoy en Robins ervoor de focus te verleggen naar het zelfbewuste en reflectieve individu om te kunnen begrijpen hoe transnationale netwerken de 'migrantenervaring' veranderen en om de productieve en nieuwe dimensies in deze ervaringen te kunnen benoemen. Bijvoorbeeld om te begrijpen hoe de moderne media en communicatiemiddelen ervoor zorgen dat lokale en translokale bindingen parallelle werkelijkheden kunnen zijn die niet per definitie tot conflict of identiteitscrisis leiden.
Voor het onderzoek naar hoe de museumprogramma's *Stad en Taal* de betrokkenheid van de cursisten bij hun leefomgeving versterken, betekent dit dat de verwachtingen getemperd moeten worden: niet alleen kent thuis voelen verschillende niveaus waarvan *Stad en Taal* er maar enkele raakt, ook is het thuisgevoel niet exclusief gericht op de lokale leefomgeving.

ZACHTE BURGERSCHAPSCOMPETENTIES

Een derde vraag is die naar het verband tussen beheersing van de Nederlandse taal en het voorkomen van marginalisering en discriminatie, het wegwerken van wederzijdse vooroordelen of het aanleren van sociale competenties aan alle burgers, zodat zij beter met onoplosbare verschillen om kunnen gaan. Zich thuis voelen op en zich betrokken voelen bij de woonplek hangt onder meer af van hoe iemand zich op die plek gewaardeerd en ontvangen weet. Dit geldt voor migranten en niet-migranten. Elders heeft Trienekens (2009, p. 15). gesteld dat:

'(...) om een rechtvaardiger begrip van burgerschap in de praktijk te laten doordringen, [zullen] de zachte burgerschapscompetenties van politici, maatschappelijke en publieke organisaties en burgers versterkt moeten worden. Die zachte burgerschapscompetenties zijn geen dominante fatsoensnormen die aan nieuwkomers of andersdenkenden opgedrongen moeten worden. Het gaat om het prikkelen van een gevoeligheid voor diversiteit ofwel om "diversiteitsensitieve competenties" (Ghorashi 2006, p. 32). Hiervoor moet gedrag ontwikkeld worden dat gericht is op en waarbij gehandeld wordt vanuit onder meer wederkerigheid, meertaligheid, respect en gelijkwaardigheid. Waar ik het over "zachte burgerschapcompetenties" heb, spreekt Parekh over "essentiele politieke deugden" (Parekh 2000, p. 340). Hij doelt daarmee op wederzijds respect en zorgzaamheid, tolerantie, zelfbeheersing, de bereidheid onbekende denkwerelden in te gaan, liefde voor diversiteit, een open geest voor nieuwe ideeën, een open oog voor de behoeften van anderen en het vermogen om met onoplosbare verschillen te leven. Uit het Nieuw Cultureel Burgerschapsproject van de stichting InterArt rolden een aantal vergelijkbare zachte burgerschapscompetenties, te weten vertrouwen, sociale sensibiliteit, reflexiviteit, engagement, acceptatie van onzekerheid en imperfectie, acceptatie van meertaligheid, een nomadische kijk op identiteit en culturele interactie en uitwisseling' (Boele van Hensbroek, van Heteren, Najand & Smelik 2006).

Om te kunnen nagaan in hoeverre de zachte burgerschapscompetenties worden versterkt, zijn de NT2-cursisten in het empirisch onderzoek gevraagd of er tijdens de museumles aandacht was voor hun culturele identiteit en achtergrond.
Met het belang dat gehecht wordt aan culturele uitwisseling en wederkerigheid verschuift de nadruk in het inburgeringsdiscours van de verantwoordelijkheid van de oud- en nieuwkomers naar een verantwoordelijkheid van alle burgers in de Nederlandse samenleving. Deze intentie spreekt uit de huidige Integratienota, die refereert aan wederkerigheid, en uit het *Deltaplan Inburgering*, dat stelt dat in 2011 ten minste 80 procent van de inburgeringstrajecten bestaan uit een combinatie van leren op school en maatschappelijke of economische participatie (Ministerie van VROM/WWI 2007). Hiermee lijkt het pleidooi van Forum, het Instituut voor de Multiculturele Samenleving, in 2007 te zijn gehoord. Forum pleitte ervoor om de bestaande inburgeringstrajecten te vervangen door inburgeren via stages. Dit zou niet alleen veel goedkoper zijn, maar ook efficiënter én meteen migranten met ingezetenen verbinden. Want pas als diverse sociale netwerken elkaar raken, zal sociale cohesie en ook voor sociale integratie of sociale mobiliteit bevorderd worden.

MEERTALIGHEID

–

Naast wederkerigheid is meertaligheid een zachte burgerschapscompetentie die interessant is om nader onder de loep te nemen. Meertaligheid als metafoor verwijst naar de vele culturen en subculturen die een land rijk is en waartussen de subculturele 'talen' stevig uiteen kunnen lopen. Om daarmee om te kunnen gaan wordt er wel van de noodzaak van 'culturele geletterdheid' gesproken. Anderen vragen aandacht voor het 'nomadisch bewustzijn' dat sommige meertaligen ontwikkelen: 'Een persoon die tussen twee talen in transit is, hier noch daar is, is in staat een gezonde dosis scepsis over vaste identiteiten en moedertalen te ontwikkelen' (Braidotti 1994, p. 12).

Meertaligheid refereert ook letterlijk aan het samenleven van mensen die verschillende talen machtig zijn en aan de manieren hoe we met elkaar omgaan om elkaar te verstaan en te begrijpen. Hier wordt meertaligheid een competentie. Rosello spreekt passend over 'multilingual (in)competence': het feit dat iemand een taal niet machtig is, zegt niets over iemands intelligentie of zijn vermogen zich in deze wereld te redden. Noch zegt een gemeenschappelijk gesproken taal dat er ook sprake is van wederzijds begrip.

Rosello ziet haar benadering van meertaligheid verbeeld in Ismaël Ferroukhi's film *Le Grand Voyage*. De film vertelt de gebeurtenissen tijdens de reis van ergens in Frankrijk naar Mekka door een analfabete vader die ogenschijnlijk alleen zijn Marokkaanse dialect spreekt en zijn zoon Reda die meer talen machtig is:

> *'The possibility to converse in one language does not preclude conflicts, misunderstandings or hostile silences, and each new encounter proposes a new way to deal with the presence of several languages, (...) and to come to terms with the babelization of our cultures. [Nor is] the simultaneous presence of more than one language (...) an obstacle to a successful dialogue (...) Reda can read a map but his father's illiteracy is not, or at least not only, a handicap. In a globalized and babelized Europe, Reda's globish is paradoxically not as effective as his father's supposedly archaic attempts at by-passing languages altogether' (Rosello 2007, p. 25/26).*

In een 'gebabeliseerde' wereld draait het om de acceptatie van meertaligheid. Door immigratie zullen er altijd mensen blijven die de Nederlandse taal niet volledig beheersen. Ook zullen steeds meer kinderen meertalig opgroeien. Uiteraard kunnen nieuwe migranten verleid worden tot en gesteund worden bij het leren van de Nederlandse taal. Tegelijkertijd is het slim om als gemeenschap erop te zijn ingesteld dat letterlijke

en figuurlijke meertaligheid een vast kenmerk van de maatschappij zal blijven.

OPZET VAN HET EMPIRISCH ONDERZOEK

De vijf musea die *Stad en Taal* aanbieden, verschillen sterk in hun collectie en de manier waarop ze het programma invullen. Bij sommige musea staat de cursist meer centraal, doordat ze zelf foto's maken of een voorwerp van huis meenemen waarover ze vertellen. Bij deze musea ligt de nadruk sterker op empowerment: gesprekken voeren, kritisch zijn en je mening geven bij het Stedelijk Museum of laten zien waar je trots op bent en iets van jezelf laten zien bij Foam_Fotografiemuseum Amsterdam (zie elders in dit nummer het artikel van Melissa de Vreede). Bij andere musea ligt de nadruk meer op het verhaal over Amsterdam. Het doel van ons empirisch onderzoek is niet om te onderzoeken welke museum het thuis voelen van de cursisten of hun empowerment het best bevorderen, maar om na te gaan in hoeverre kennis over de leefomgeving leidt tot een grotere betrokkenheid en een sterker gevoel van thuishoren. Daarom hebben we gekozen voor de twee musea die het dichtst bij Amsterdam, haar cultuur en geschiedenis staan: het Amsterdams Historisch Museum (AHM) en het Verzetsmuseum.

Voor het onderzoek zijn verschillende taalscholen en ROC-locaties benaderd. We hebben uiteindelijk met 42 cursisten van zeven taalgroepen gesproken. Het niveau van de taalgroepen varieerde van het laagste tot het hoogste taalniveau. Daarnaast zijn ook de taaldocenten van de zeven groepen geïnterviewd en bij beide musea één museumdocent.

De cursisten zijn in focusgesprekken met de groep in de les na het museumbezoek bevraagd. Deze focusgesprekken begonnen met het maken van een 'woordcirkel'. Daarbij plaatsten de cursisten dat wat hen was bijgebleven van het museumbezoek rondom de naam van het bezochte museum. Op die manier werden de herinneringen aan het bezoek geactiveerd en konden de cursisten even wennen aan het nieuwe gezicht voor de groep. Vervolgens kregen de cursisten de volgende vragen voorgelegd, waar nodig met uitgebreide toelichting: Heb je door het museumbezoek meer kennis gekregen over de Amsterdamse (Nederlandse) samenleving? Was er tijdens het museumbezoek genoeg aandacht voor de culturele identiteit en achtergrond van de cursisten? Voel je je door dit bezoek meer betrokken bij je leefomgeving? In sommige groepen zijn de vragen niet mondeling beantwoord, maar benutte de taaldocent het als een goede gelegenheid voor een schrijfoefening. Na de les zijn met een aantal cursisten uitgebreidere individuele gesprekken gevoerd over hun ervaringen.

DE BEVINDINGEN VAN HET EMPIRISCH ONDERZOEK

De beleving van de NT2-cursisten en de indruk van hun docenten beschrijven we hieronder aan de hand van de vragen die met hen zijn besproken.

Wat is je het meest bijgebleven van het museumbezoek en heb je door het museumbezoek meer kennis gekregen van Amsterdam/Nederland?

De cursisten en docenten zijn heel positief over de Stad en Taallessen en het museumbezoek. Een conclusie is dat alle taaldocenten het museumbezoek een belangrijke toevoeging aan de taallessen vinden, omdat het onderwerpen bespreekbaar maakt die anders blijven liggen. Daarnaast vonden ook alle 42 cursisten hun bezoek interessant en zeggen ze veel te hebben geleerd.

In de verschillende interviews is er gevraagd naar wat de cursisten nog weten van hun bezoek. Er blijkt veel te zijn blijven hangen en alle cursisten wisten nog een aantal feiten of bijzonderheden op te noemen. Over het AHM vertellen ze bijvoorbeeld dat ze nog weten dat er vroeger in Amsterdam veel water was, dat er veel handel werd gedreven en dat het museum een weeshuis was. Ze weten door het museumbezoek meer af van het gebouw dat ze bezocht hebben en van de vroegere functie van andere gebouwen in Amsterdam. Zoals een Marokkaanse cursiste het verwoordde: 'Ik zag altijd allemaal huizen en nu zie ik pakhuizen, dat is leuk'.

Meer taaldocenten melden dat het museumbezoek als activiteit op zich al nieuwe kennis en ervaringen oplevert. De bevraagde cursisten wonen niet in de binnenstad en ruim de meerderheid zegt niet vaak in de binnenstad te komen. Dit is juist het deel van Amsterdam waar de museumlessen van beide musea zich vooral op richten. Bovendien was het voor een ruime meerderheid de allereerste keer dat ze in een museum kwamen. Met andere woorden, de mentale kaart die de cursisten van Amsterdam en haar culturele instellingen hebben, wordt wat verder ingetekend door het museumbezoek.

Maar meer kennis is niet per definitie positief. Kennis kan ook tot verwarring leiden. Zo vertelt Liesbeth van der Horst van het Verzetsmuseum:

> *'Wat belangrijk is, is dat ze weten dat Nederland ook een periode heeft gekend van onderdrukking, van oorlog. Er is heel vaak toch een beeld dat Nederlanders makkelijk praten hebben, dat ze altijd welvarend zijn geweest. Dat kan je in de lange lijn van de geschiedenis misschien ook wel zo zeggen, maar er zijn ook andere tijden geweest, relatief kort geleden. En dat vind ik ook een hele grote eyeopener. Dus dat is belangrijk. En voor deze doelgroep – toch veelal islamitische groepen – is ook het verhaal van de*

Jodenvervolging belangrijk. Dat ze weten dat het heeft plaatsgevonden en dat het zeker in een stad als Amsterdam een enorme hoeveelheid mensen heeft weggevaagd. Het is wel een moeilijk verhaal hoor, want de groepen van laag taalniveau begrijpen dat niet altijd. Dan denken ze bijvoorbeeld: goh, die Nederlanders hebben dat gedaan en wij zijn nu ook een minderheidsgroep en straks doen ze het weer! Er worden soms verkeerde conclusies uit getrokken en linken gelegd die niet helemaal kloppen, maar ja dat houd je natuurlijk.' (citaat uit interview van Melissa de Vreede, zie artikel elders in dit nummer).

Daarnaast is het de vraag of meer kennis ook tot meer actie leidt. Een aantal docenten denkt dat de cursisten nadat ze in de veiligheid van een groep iets hebben ervaren, eerder geneigd zijn om alleen iets te ondernemen: 'Ze krijgen geen kennis over hun directe omgeving, ze weten niet veel meer af van hun eigen buurt en hun netwerk wordt niet uitgebreid, maar door het gezamenlijke museumbezoek kunnen ze wel zelfvertrouwen krijgen, waardoor ze daarna eerder iets zelf zullen ondernemen.' Dit zou vooral gelden voor cursisten die zelf nooit in een museum komen. Geen van de cursisten zei echter in de interviews of tijdens groepsgesprekken dat ze uit zichzelf, zonder de groep of zonder gratis kaartje als aanleiding, terug zouden gaan naar het museum.
Gevraagd naar wat ze er nu aan hebben dat ze meer weten over Amsterdam en haar historie, vinden vrijwel alle cursisten het moeilijk om dit onder woorden te brengen. Een aantal uitzonderingen heeft wel een mening. Zo zegt een oudkomer van 65 jaar, die 44 jaar in Nederland woont: 'Ik heb zwaar werk gedaan en geen tijd gehad om taal te leren. Nu ik oud ben, heb ik tijd en vind ik het leuk om te weten hoe de dingen zijn ontstaan, daardoor heb ik meer contact met mensen en met mijn kleinkinderen.'

Was er tijdens het museumbezoek genoeg aandacht voor de culturele identiteit en achtergrond van de cursisten?
De museumdocenten worden erop getraind dat ze niet alleen zelf aan het woord zijn, maar veel aansluiting zoeken bij de cursisten. In de inburgeringsprogramma's van de musea is vastgelegd dat museumdocenten zich dienen voor te stellen en te vragen naar de achtergrond – het land van herkomst – van de cursisten. De belangrijkste reden hiervoor is om cursisten op hun gemak te stellen in het museum. Een taaldocente vertelt dat er duidelijk aandacht wordt besteed aan het creëren van een veilige omgeving voor de cursisten in de musea. Maar de museumdocenten melden dat er weinig tijd is in de museumles om diep in te gaan op cultuur van de cursisten en om een werkelijk interculturele dialoog aan te gaan. Eerder is er sprake van een korte uitwisseling van ervaringen

en vergelijking van situaties. Als er bijvoorbeeld in het Verzetsmuseum gevraagd wordt wat de cursisten weten over de Tweede Wereldoorlog en wat de relatie is met het land van herkomst, vertellen sommige cursisten iets over oorlog of onderdrukking in hun eigen land (Verzetsmuseum 2007, p. 3). Ook in het AHM zijn er aanknopingspunten genoeg, niet alleen via universele thema's als opvoeden, maar ook door de getoonde relaties die Amsterdam vroeger onderhield met de verschillende delen van de wereld (al waren die relaties uiteraard niet allemaal positief). Een telkens terugkerend voorbeeld is een opvallend detail uit een schilderij dat allerlei handelstaferelen op de Dam verbeeldt. Een Turkse cursist zei hierover: 'Op de Dam tulbanden, mensen uit Turkije met tulpen, tulpen komen uit Turkije, echt leuk!'

Ondanks het feit dat de uitwisseling niet heel diep gaat, waarderen de cursisten en hun taaldocenten de interactie. Ruim de meerderheid van de cursisten is zeer positief over de museumdocenten. Opvallend is dat juist het delen van (persoonlijke) ervaringen aanspreekt. Zo zegt een cursist: 'Het was goed, ze vertelde over haar eigen verhaal in de oorlog.'

De cursisten lijken het niet erg te vinden dat er niet zoveel aandacht is voor hun eigen ervaringen en culturele achtergrond. Een kwart zegt dat ze geen aandacht hebben gekregen, maar dat ze dit niet vervelend vonden. Wel zegt driekwart van de cursisten nadrukkelijk dat ze het museumbezoek vooral te kort vinden en dat ze het moeilijk vinden om alles tegelijk te onthouden. De taaldocenten zijn het hier grotendeels mee eens en beschrijven het korte tijdsbestek waarin de rondleidingen moeten plaatsvinden en de hoge informatiedichtheid.

De verdieping in de culturele uitwisseling vindt vooral plaats buiten de museumles om: in de nabespreking in de les na het museumbezoek of bij het kopje koffie direct na het museumbezoek. Zoals een taaldocente vertelt: 'In de derde *Stad en Taal-les*, als we weer in onze cursusruimte zijn, is er wel meer aandacht voor de cultuur van de cursisten. De cursisten hebben dan de tijd gekregen om de informatie te laten bezinken, waardoor er ruimte komt voor reflectie.' Een andere taaldocente beschrijft eenzelfde ervaring: 'Ik heb niet het gevoel dat er tijdens het bezoek aan het Amsterdams Historisch Museum veel uitwisseling van culturen plaatsvond. Wel kwamen er achteraf in de klas verhalen los over hoe de dingen hetzelfde of anders waren in Nederland dan in hun herkomstland.' Dit betekent volgens deze taaldocente dat de diepgang en het effect van de culturele uitwisseling wordt bepaald door het handelen van de taaldocenten: 'Het is aan jou als taaldocent hoe je inspeelt op het bezoek en hoe je omgaat met de museumlessen. Uitwisseling komt wel voor en zit voor een deel ook verscholen in de educatieve programma's van de musea, maar de invulling die de taaldocent daaraan geeft, is erg

belangrijk. Dit bepaalt ook in hoeverre cursisten de ruimte krijgen om met elkaar hierover te praten.'

Voel je je door dit bezoek meer betrokken bij je leefomgeving (Amsterdam of Nederland); voel je je meer thuis?
De antwoorden van de docenten op deze vraag zijn positiever dan die van de cursisten zelf. Zo zegt een taaldocent: 'Cultuurparticipatie is in mijn ogen ongelooflijk belangrijk. Van muziek of een mooi schilderij kan je behoorlijk emotioneel en ontroerd raken. En plaatsen waar je ontroerd bent geweest, worden vanzelf belangrijk; krijgen een plekje in je hart.' Over *Stad en Taal* zegt een museumdocent: 'De taalontwikkeling is maar een deel van het verhaal. In het museum en ook in de verwerkingslessen speelt de inhoud een belangrijke rol. Het samen kijken naar en praten over de Amsterdamse maatschappij vroeger en nu draagt natuurlijk bij aan integratie en binding met de stad Amsterdam.'
De antwoorden van de cursisten op de vraag of meer kennis leidt tot meer betrokkenheid met de leefomgeving, laten zich op de volgende manier categoriseren:

- Het grootste deel van de cursisten (grofweg 70 procent) heeft hierop geen bevestigend antwoord.
- Een andere groep cursisten (grofweg 20 procent) zegt zich al Amsterdammer of Nederlander te voelen.
- De overige cursisten beantwoordt de vraag bevestigend: meer kennis over Amsterdam zorgt voor meer betrokkenheid.

De eerste groep bestaat uit oudkomers en nieuwkomers. In hoeverre deze groep zich al dan niet thuis voelt, is niet duidelijk. Een aantal cursisten zegt wel na het museumbezoek meer begrip te hebben voor Nederlanders. Zo wisten veel cursisten niet dat er in Nederland ook oorlog is geweest en dat we hier ook armoede hebben gekend. Volgens de museumdocent van het Verzetsmuseum en een taaldocent schept dat een band met de Nederlandse cultuur: 'Een museumbezoek leidt tot meer kennis en begrip, wat kan leiden tot meer openheid en daardoor tot meer toenadering tot de Nederlandse cultuur.' Een cursist beaamt dat: 'Ik begrijp mijn oudere buren beter nu ik weet dat zij hier ook honger en oorlog hebben gekend.' Ook is er een zeker ontzag waar te nemen voor wat Nederlanders in de geschiedenis hebben bereikt. Zo zegt een cursist dat hij het knap vindt 'dat Amsterdam uit helemaal niets is ontstaan', waarmee hij doelt op het feit dat Amsterdam gebouwd is op een moerassig gebied. Ruim de meerderheid van de cursisten zegt de historie van Amsterdam heel mooi te vinden; vooral de schilderijen, de

gebouwen en de handel van vroeger spreken tot de verbeelding.
De tweede groep, die zich al Amsterdammer of Nederlander voelt, omvat oudkomers en cursisten uit de hogere taalgroepen die hier nog niet zo lang wonen. Deze cursisten vinden het hier fijn en voelen zich al aardig thuis. Naar hun mening draagt de extra kennis over Nederland en Amsterdam hier verder aan bij.
De derde groep bestaat uit nieuwkomers uit de hogere taalgroepen. Ze voelen zich door hun nieuwe kennis meer verbonden met de stad. Zo zegt een cursist: 'Ik kan nu zelf mensen iets vertellen over Amsterdam. Dat vind ik leuk'.
Ten slotte was er één cursist die refereerde aan het feit dat thuis voelen op een nieuwe plek een *proces* is. Hij vond zelf dat hij op de goede weg was: 'Ik ben bijna Amsterdammer.' Misschien drukken zijn woorden de realiteit van het wortel schieten op een nieuwe plek nog wel het beste uit; zoiets gaat niet op stel en sprong.

CONCLUSIE EN DISCUSSIE

Het onderzoek naar de secundaire effecten van *Stad en Taal* wijst uit dat NT2-cursisten door de lessen en het museumbezoek hun mentale kaart van Amsterdam en haar culturele instellingen verder kunnen intekenen. Ook hebben ze naar eigen zeggen meer kennis opgedaan over hun leefomgeving en zeggen sommigen van hen meer begrip of waardering te voelen voor wat Nederlanders in het verleden hebben bereikt of hebben doorgemaakt. Grofweg 30 procent zegt zich door de nieuw verworven kennis ook (meer) thuis te voelen. Hierbij is het wel opvallend dat het vooral de cursisten met de hogere taalniveaus (en vaak hogere opleidingsniveaus) zijn bij wie de relatie tussen kennis en thuis voelen zich het duidelijkst manifesteert.
Musea blijken met programma's als *Stad en Taal* dus bij te dragen aan het thuis voelen van inburgeraars. Maar of deze betrokkenheid zich vervolgens uit in een zich actief inzetten voor de leefomgeving, is niet duidelijk.

Met gevoelige onderwerpen zoals inburgering, loyaliteiten en thuis voelen ligt het ook gevoelig om onderzoeksresultaten te presenteren. Of het glas halfvol of halfleeg is, hangt af van de politieke agenda van degene die de resultaten interpreteert (en dat is zeker niet alleen de onderzoeker!). Wij interpreteren onze bevindingen door enerzijds te reflecteren op de onderzoeksmethodiek en de beperkingen van het project *Stad en Taal* zelf en door anderzijds onze uitkomsten af te zetten tegen die uit andere onderzoeken naar effecten van kunstdeelname op de identificatie met de leefomgeving.

Een eerste kanttekening bij de methodiek betreft de duur van het empirisch onderzoek. Dit besloeg ongeveer een maand, verdeeld over de maanden maart en april 2009. Een langer lopend onderzoek had meer verdieping kunnen brengen in de antwoorden van de individuele cursisten. Zowel mondeling als op papier kwam er soms weinig informatie op tafel. Dat brengt ons bij de tweede kanttekening: de rol die taal heeft gespeeld in het onderzoek. Niet alleen raakten cursisten soms wat verlegen om Nederlands te spreken met een onbekend persoon, maar ook zijn concepten als 'thuis voelen' en 'betrokkenheid' in eerste instantie abstract en moeilijk onder woorden te brengen (zelfs in je moedertaal). Regelmatig contact over een langere periode zou meer genuanceerde inzichten hebben opgeleverd. Ten slotte is het bij NT2-cursisten die een inburgeringstraject volgen vrijwel onmogelijk om het effect van *Stad en Taal* op hun thuisgevoel los te koppelen van de rest van het traject, waarin zij eveneens de nodige kennis over Amsterdam en Nederland krijgen aangereikt.
Ook kunnen er kanttekeningen geplaatst worden bij de manier waarop het project *Stad en Taal* is opgezet en in hoeverre dit de sociale effecten belemmert. Ten eerste liet de theoretische beschouwing zien dat het een complexe samenstelling van factoren en niveaus is die bepaalt of iemand zich ergens thuis voelt. *Stad en Taal* raakt aan slechts een aantal factoren (kennis over de leefomgeving) en niveaus (het culturele). Dit terwijl thuis voelen waarschijnlijk sterker beïnvloed zal worden door praktische zaken als het hebben van werk dat correspondeert met je opleiding, het hebben van passende huisvesting en van emotionele zaken als de aanwezigheid van je familie in Nederland en je door Nederlanders juist bejegend voelen. Bovendien bleek uit de theorie dat thuis voelen voor mensen in transnationale netwerken niet enkel lokaal bepaald wordt en één cursist gaf terecht aan dat thuis voelen een proces is dat niet in één programma voltooid kan worden. Tevens blijkt taalbeheersing geen garantie te zijn voor thuis voelen.
Ten tweede is het tijdbestek van drie lessen *Stad en Taal* heel kort. Intensieve, langlopende projecten zullen meer effect hebben op het thuis voelen dan in kortlopende projecten het geval kan zijn. Ten derde vindt er in de *Stad en Taal-lessen* nauwelijks ontmoeting plaats met andere Nederlanders, terwijl thuis voelen ook samenhangt met de manier waarop migranten zich door hen bejegend voelen.

Hoe is het andere culturele initiatieven in dit opzicht vergaan? Langzaam begint zich uit onderzoek een beeld af te tekenen over wat deelname aan sociaalgeëngageerde kunstprojecten oplevert aan zachte burgerschapscompetenties en betrokkenheid bij – de in de meeste gevallen – de buurt. Veel van dergelijke kunstprojecten blijken in staat om daadwerkelijk – etnisch, cultureel en sociaaleconomisch – groepsoverstijgend te werken

(Trienekens 2008a). Daarmee vormen dergelijke projecten ideale omstandigheden om de zachte burgerschapsvaardigheden van de deelnemers te trainen: samen werken aan een eindproduct en de wederzijdse afhankelijkheid om van dat eindproduct iets moois te maken, zorgt ervoor dat deelnemers leren luisteren naar elkaar en respectvol met elkaars inbreng om moeten gaan. De bonte samenstelling van de deelnemersgroep kan er ook toe leiden dat men meer van elkaars cultuur kan leren kennen. Dit laat een studie zien naar meer dan vijftig community artprojecten in Belfast. Matarasso (1998) concludeert hierin dat 64 procent van de deelnemers gelooft dat ze door deelname aan het project een beter begrip van de culturen van andere mensen heeft gekregen.

Ook blijken sociaalgeëngageerde kunstprojecten die gericht zijn op de betrokkenheid van de deelnemers bij de eigen leefomgeving, een effect te hebben. Een recent voorbeeld hiervan is het project *De Zingende Stad* van Yo! Opera, dat zich richtte op de identificatie van de leerlingen van de Utrechtse Rietendakschool met hun leefomgeving. Een opvallende uitkomst uit het onderzoek hiernaar is dat de leerlingen hun weg van huis naar school na het project veel vaker als 'leuk' waarderen (75%) dan aan het begin van het project (32%) (Trienekens & Van Miltenburg 2009). Ook is een positievere identificatie met de leefomgeving vaak een secundair effect van kunstprojecten die in eerste instantie een ander doel nastreven. Bijvoorbeeld in het project *Jalan Jalan*, gericht op het tot stand brengen van interetnisch contact, bleek een belangrijk effect dat bijna de helft van de deelnemende kinderen (43%) hun buurt leuker is gaan vinden (Trienekens 2008b).

Kinderen zijn wel sneller bereid om hun mening te herzien dan volwassenen. Zo blijkt uit het al genoemde onderzoek van Matarasso (1998) dat driekwart van de respondenten na deelname aan een community artproject hetzelfde denkt over hun buurt, vier procent geeft aan de buurt slechter te waarderen en 20 procent waardeert deze beter. In vergelijking hiermee heeft *Stad en Taal* met 30 procent cursisten die zich meer thuis voelen, dus een positieve uitkomst behaald.

Bij deze vergelijking met andere projecten moet opgemerkt worden dat het hierbij gaat om projecten waarin een groot aantal mensen die elkaar vooraf niet kenden, bijeengebracht werden en om projecten waarin migranten en niet-migranten vertegenwoordigd waren. Bovendien gaat het in de projecten meestal heel gericht om de eigen buurt. Identificatie op een groter schaalniveau zoals de stad of de nationale staat, kan mogelijk anders – of minder snel – gestalte krijgen. Gegeven de doelgroep, opzet en duur van de onderzochte museumprogramma's lag het in lijn der verwachting dat deze verhoudingsgewijs een kleiner effect zouden sorteren dan bovengenoemde projecten. *Stad en Taal* scoort verhoudingsgewijs echter goed.

Toch kunnen er een aantal lessen geleerd worden uit onze onderzoeksresultaten en uit de vergelijking met andere projecten. De relatie tussen kennis en thuis voelen manifesteert zich het meest duidelijk bij de cursisten van de hogere taalniveaus en opleidingsniveau. Zij zijn mogelijk cognitiever ingesteld, waardoor de cognitieve prikkels van de *Stad en Taal-lessen* effect kunnen sorteren. Bovendien leggen zij sneller verbanden tussen wat er in de museumles wordt gepresenteerd (bijvoorbeeld de komst van de eerste Surinamers naar Nederland) en het bredere verhaal dat daar achter schuilt (het Nederlandse koloniale verleden). Dat kan in de les maar beperkt toegelicht worden. De kans op verwarring door veel informatie in korte tijd is bij deze groep minder groot. Dat betekent dat er andere manieren gevonden moeten worden om de betrokkenheid met de leefomgeving bij lager opgeleide cursisten te stimuleren (vooral bij hen die nog niet zo lang in Nederland wonen).
Om een groter effect te sorteren zou het thuis voelen van NT2-cursisten niet een secundaire, maar een primaire doelstelling moeten worden, zodat de lessen daarop ingericht kunnen worden. Nu blijkt er weinig tijd in de museumlessen voor diepgaandere culturele uitwisseling, terwijl cursisten juist het uitwisselen van persoonlijke ervaringen zeer waarderen. De lessen zullen ook gericht moeten zijn op het wegnemen van eventuele verwarring die is ontstaan door de nieuw vergaarde kennis en op het verdiepen van de culturele uitwisseling, zodanig dat culturele diversiteit nieuwe betekenis kan krijgen. Voor culturele uitwisseling zijn ook meer contacten nodig met andere Nederlanders; dan kunnen de zachte burgerschapscompetenties versterkt worden en kan wederzijdse acceptatie tot stand komen. Daarvoor moet inburgering wel – zoals het ministerie van VROM/WWI en FORUM al aanduidden – midden in de maatschappij plaatsvinden.

Sandra Trienekens & Niels Vlasman

Sandra Trienekens is lector aan de Hogeschool van Amsterdam, verbonden aan de Universiteit van Amsterdam en zelfstandig onderzoeker op het vlak van burgerschap, diversiteit en de kunsten. Zij promoveerde in 2004 op de dissertatie *Urban Paradoxes: lived citizenship and the location of diversity in the arts*. Sindsdien doet ze onderzoek naar de manier waarop zogenoemde culturele interventies een positieve impuls kunnen geven aan maatschappelijke vraagstukken en het versterken van zachte burgerschapscompetenties. http://www.karthuizer.hva.nl/content/karthuizer/lectoraten/burgerchap-en-culturele-d/

Niels Vlasman studeerde culturele en maatschappelijke vorming aan de Hogeschool

van Amsterdam en is momenteel werkzaam als projectleider opbouwwerk bij Stichting Boog in Den Haag. In zijn werk richt hij zich op de participatie van buurtbewoners en het versterken sociale cohesie in buurten.

LITERATUUR

Aksoy, A. & Robins, K. (2003). Banal transnationalism. The difference that television makes. In: K.H. Karim (Ed.), *The media and diaspora* (pp. 89-104). London: Routledge.

Bauman, Z. (1998). *Globalization. The human consequences.* Cambridge: Polity Press.

Blokland, T. (2006). *Het sociaal weefsel van de stad. Cohesie, netwerken en korte contacten.* (Opbouwteksten 21). Den Haag: Dr. Gradus Hendriks Stichting. Inaugurale rede gehouden op 12 januari 2006, Erasmus Universiteit Rotterdam, Faculteit der Sociale Wetenschappen.

Boele van Hensbroek, P., Heteren, L. van, Najand, S. & Smelik, A. (2006). *Nieuw cultureel burgerschap.* (Underground Theory 006). Arnhem: Stichting InterArt.

Braidotti, R. (1994). *Nomadic subjects.* New York: Columbia University Press.

Charifi, M. (2008). *Bewonersparticipatie: Hoe? Zo! Thuisgevoel en participatie in twee 'prachtwijken' in Utrecht en Arnhem.* Masterthesis Universiteit Utrecht.

FORUM (2007). *Van inburgering naar participatie. Inburgeren via stages, een alternatief voor de huidige inburgerpraktijk.* Utrecht: FORUM.

Ghorashi, H. (2006). *Paradoxen van culturele erkenning. Management van diversiteit in nieuw Nederland.* Amsterdam: Vrije Universiteit. Inaugurale rede gehouden op 13 oktober 2006, Vrije Universiteit Amsterdam, Faculteit der Sociale Wetenschappen.

Gowricharn, R. (2003). Democratie en het multiculturele vraagstuk. *Migrantenstudies, 19*(2), 83-92.

Hannerz, U. (1996). *Transnational connections. Culture, people, places.* London: Routledge.

Matarasso, F. (1998). *Vital Signs: mapping community arts in Belfast.* London: Comedia.

Ministerie van VROM/WWI (2007). *Integratienota 2007-2011: Zorg dat je erbij hoort!.*

Parekh, B. (2000). *Rethinking Multiculturalism. Cultural diversity and political theory.* London: MacMillan Press.

Rosello, M. (2007). *Ismaël Ferroukhis Le Grand Voyage: Successful Rudimentary Transactions and the Failure of Globalized Languages.* Paper gepresenteerd op ASCA's Encuentro Migratory Politics, 19-21 september, Amsterdam.

Scholten, P. (2007). *Constructing immigrant policies. Research-policy relations and immigrant integration in the Netherlands (1970-2004).* PhD Thesis, University of Twente.

Trienekens, S. (2006). *Kunst en sociaal engagement. Een analyse van de relatie tussen kunst, de wijk en de gemeenschap.* (Cultuur + Educatie 17). Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.

Trienekens, S. (2008a). *Meebewegen. Over methodiek, diversiteit en het democratiserend vermogen van community art.* Rotterdam: Kosmopolis.

Trienekens, S. (2008b). *De effecten lopen door! Over ontmoeting, cohesie en community art.* In Kunstenaars & CO (Ed.), *Jalan Jalan: Kunstenaars en buurtbewoners werken aan een betere buurt* (pp. 8-11). Amsterdam: Kunstenaars & CO.

Trienekens, S. (2009). *Kunst in het hart van de samenleving. Over burgerschap en dynamiek.* Amsterdam: HvA Publicaties. Openbare les, gehouden op 28 januari 2009, Hogeschool van Amsterdam.

Trienekens, S. & Miltenburg, L. van (2009). *De Zingende Stad. Sociale en culturele effecten van een kunstproject.* Amsterdam: HvA/Karthuizer.

Verzetsmuseum (2007). *Eindverslag. Inburgeraars in het Verzetsmuseum Amsterdam.* Amsterdam: Verzetsmuseum.

WODC & CBS (2006). *Integratiekaart 2006.* (Cahier 2006-8). Den Haag: WODC/CBS.

Naar het museum om taal te leren

Vergroot het project *Stad en Taal* daadwerkelijk de taalvaardigheid in het Nederlands? Die vraag staat centraal in dit artikel van Folkert Kuiken, hoogleraar Nederlands als tweede taal aan de Universiteit van Amsterdam. Uit twee deelonderzoeken blijkt dat het museum een omgeving is die uitnodigt tot veel interactie. Zowel analfabete als geletterde nieuwkomers gaan er in woordenschat op vooruit.

Museumdocent: De dam is belangrijk. En de Amstel, de rivier de Amstel, is ook belangrijk. Want de Amstel begint eigenlijk hier, bij het Centraal Station, maar hij is dichtgemaakt, hè. Hij begint hier, maar hij heeft de rivier de Amstel helemaal uitgeknipt. Want dankzij de rivier de Amstel heeft Amsterdam zijn naam gekregen. Komt van Amsterdam hè? De dam in de Amstel. Amsterdam. En dat was de kunst van Sol LeWitt. En andere kunst...

NT2-leerder: Wat betekent dam?

Museumdocent: Dam betekent eigenlijk, als je een rivier hebt, en je wil zorgen dat de rivier stopt, dat je dus een brug die helemaal naar beneden doorloopt bouwt. En dat hebben dus alle steden in Nederland met het woordje dam, dat was een rivier, dus daar stroomt water. Daar zet je een dam in, om te zorgen dat het water niet over het land heen gaat. Wat ze hadden kunnen doen, ze hadden ook - Nederlanders kunnen dijken bouwen, heel goed dijken bouwen. Maar dan hadden ze langs, als ze een dijk hadden gemaakt, dan hadden ze langs de hele zijkant van de rivier overal dijken moeten bouwen. En dan krijg je deze twee zijkanten nooit bij elkaar. Maar maak je een dam in het midden, dan verbind je de twee met elkaar. Dan wordt het een stad. Dus dat is, Rotterdam, is de dam in de Rotte, Zaandam is de dam in de Zaan, Schiedam is de dam in de Schie.

Bovenstaande conversatie speelde zich af in het Stedelijk Museum te Amsterdam tijdens de tentoonstelling *Mapping the City* rond het werk 'Map of Amsterdam without the Amstel river' van Sol LeWitt. De deelnemers aan het gesprek zijn een nieuwkomer die Nederlands als tweede taal (NT2) leert en een museumdocent; deze laatste geeft een rondleiding aan deelnemers aan het programma *Ontmoet Kunst*.

We zijn in bovenstaand fragment getuige van het moment waarop een NT2-leerder zich realiseert dat Amsterdam niet zomaar een naam is, maar dat de naam gebaseerd is op een situatie uit het verleden. Vervolgens wil hij daar het fijne van weten blijkens zijn vraag naar de betekenis van het woord 'dam'. Hij krijgt daarop uitgebreid antwoord en leert tegelijkertijd waarom zoveel Nederlandse plaatsnamen op 'dam' eindigen. En dat allemaal naar aanleiding van een kunstwerk van Sol LeWitt!

Als deze nieuwkomer het museum verlaat, heeft hij niet alleen een interessant kunstwerk gezien, maar ook een nieuw Nederlands woord geleerd en iets opgestoken van de Nederlandse toponymie wat bijdraagt aan zijn inzicht in de Nederlandse cultuur. In een notendop hebben we daarmee de doelstellingen van de pilot *Stad en Taal* te pakken. De gemeente Amsterdam heeft in 2006 het initiatief tot dit project genomen om nieuwe Amsterdammers meer te bieden dan een regulier inburgeringstraject: inburgeraars leren Nederlands en maken kennis met de kunst en cultuur die de stad rijk is. En dat het liefst in combinatie met elkaar. Want door hen de gelegenheid te bieden naar een museum te gaan is het doel om kennis te maken met de Nederlandse kunst en cultuur snel bereikt. Maar komt een dergelijk bezoek ook hun verwerving van het Nederlands ten goede?

Om deze vraag te beantwoorden zijn twee deelonderzoeken verricht. In het eerste onderzoek is gekeken naar de interactiemogelijkheden van het programma *Ontmoet Kunst* van het Stedelijk Museum. Want meer interactie betekent meer contact in en met het Nederlands, waardoor de kans op een betere en snellere verwerving van het Nederlands groter wordt. Het tweede onderzoek is een effectstudie naar het programma *Kind & Opvoeding* dat voor bezoekers van het Amsterdams Historisch Museum is ontworpen. Onderzocht is welke bijdrage dit programma levert aan het vergroten van de woordenschat van de cursisten.

Alvorens deze onderzoeken nader te presenteren geven we een toelichting op de doelstellingen en de opzet van het project *Stad en Taal*, gaan we kort in op de verplichtingen waaraan inburgeraars wettelijk moeten voldoen en bespreken we enkele kenmerken van goed taalonderwijs.

STAD EN TAAL

De Amsterdamse bevolking bestaat voor 51% uit allochtone Nederlanders, terwijl 49% van allochtone komaf is. Dat betekent dat voor veel Amsterdammers Nederlands niet de moedertaal is en dat zij het Nederlands als tweede taal (hebben) moeten leren. Volgens een schatting waren er in 2006 100.000 inwoners met te weinig kennis van de Nederlandse taal om volledig mee te kunnen doen op de arbeidsmarkt en in de maatschappij in het algemeen (Gemeente Amsterdam 2006). Voor deze groep worden allerlei cursussen georganiseerd, zoals cursussen om de lees- en schrijfvaardigheid te vergroten, activiteiten gericht op het vergroten van de betrokkenheid van ouders bij het onderwijs van hun kinderen en, voor nieuwkomers, speciale inburgeringscursussen.

De inburgeringscursussen zijn verplicht en richten zich naast het leren van het Nederlands op kennis van de Nederlandse samenleving. Zoals gezegd vindt de gemeente Amsterdam het belangrijk dat de nieuwe Amsterdammers ook kennismaken met de geschiedenis en cultuur van de stad en daartoe is in 2006 het project *Stad en Taal* opgezet. Het project is tot stand gekomen in samenwerking met het Amsterdams Historisch Museum en het Stedelijk Museum. De musea hebben voor de inburgeraars een speciaal programma ontwikkeld, bestaande uit een museumrondleiding met een aantal daaraan gerelateerde activiteiten. Vanwege de positieve respons hebben later ook het Tropenmuseum, het Verzetsmuseum en het Foam_Fotografiemuseum Amsterdam zich bij het project aangesloten en soortgelijke programma's voor de doelgroep ontwikkeld. De programma's bestaan in grote lijnen uit dezelfde onderdelen en kennen een soortgelijke opzet: een voorbereidende les op de cursuslocatie van de inburgeraars, een rondleiding van één à anderhalf uur in het museum en een afsluitende les wederom op de cursuslocatie. De museumles wordt gegeven door een museumdocent; de voorbereidende en afsluitende les verzorgt de taaldocent die daarbij gebruik kan maken van lesmateriaal van het museum.

De gedachte achter *Stad en Taal* – kennismaken met aspecten van de Nederlandse c.q. Amsterdamse samenleving en tegelijkertijd werken aan betere taalvaardigheid – is in lijn met de eisen die aan nieuwkomers in Nederland worden gesteld en met de manier waarop de huidige inburgering is ingericht. Het programma sluit ook aan bij recente inzichten in het proces van tweedetaalverwerving, waarbij veel belang wordt gehecht aan de koppeling van taal en (vak)inhoud. Taal is immers geen doel op zich, maar een middel om kennis en inzicht te verwerven.

INBURGERING IN NEDERLAND

In 1998 trad in Nederland de Wet Inburgering Nieuwkomers (WIN) in werking. Nieuwkomers in Nederland (én oudkomers) werden daarmee verplicht een programma te volgen dat bestond uit het leren van Nederlands, kennis van de Nederlandse samenleving en oriëntatie op werk en/of opleiding. Tegen iemand die niet aan het programma wilde deelnemen, konden sancties worden getroffen (zoals het intrekken van een uitkering), maar deelnemers waren niet verplicht om aan het afsluitend examen mee te doen. Er was, met andere woorden, sprake van een inspanningsverplichting.

De resultaten van de WIN waren niet om over naar huis te schrijven. In 2003 was bij 29% van de deelnemers aan een inburgeringscursus het taalniveau niet toegenomen. In 2006 gold dit zelfs voor 34%. Verbeterde in 2003 in 42% van de gevallen de taalvaardigheid van de cursisten met één niveau, in 2006 was dit gedaald tot 36%. Het percentage nieuwkomers van wie de taalvaardigheid met twee niveaus verbeterde, bleef min of meer gelijk: 29% in 2003 en 30% in 2006. Bij de oudkomers waren de resultaten nog bedroevender (Significant 2004; Driouichi 2007).

In 2007 is de WIN vervangen door de Wet Inburgering (WI). De WI kent niet langer een inspanningsverplichting, maar een resultaatverplichting: nieuwkomers moeten binnen drieëneenhalf jaar het inburgeringsexamen afleggen, oudkomers binnen vijf jaar. Het niveau van dit examen sluit aan bij het Europese Referentiekader, een waarderingssysteem waarin zes niveaus van taalvaardigheid zijn vastgesteld (A1, A2, B1, B2, C1, C2), waarbij A1 het niveau van een beginnend taalgebruiker is en C2 dat van een native speaker. Nieuwkomers in Nederland worden geacht niveau A2 te behalen, waarmee ze zich redelijk kunnen redden in het dagelijks leven, zij het soms met hulp. Voor oudkomers is niveau A2 voor spreken en luisteren vastgesteld en voor lezen en schrijven niveau A1.

Het inburgeringsexamen bestaat uit een centraal gedeelte en een praktijkgedeelte. Het centrale deel is voor alle kandidaten hetzelfde, het praktijkdeel kent een veel individueler invulling. Bij het praktijkdeel hebben de kandidaten de keuze uit het afleggen van een aantal assessments, het samenstellen van een portfolio of uit een combinatie van beide. Bij de assessments worden de kandidaten in verschillende (gesimuleerde) praktijksituaties gebracht waarin ze een aantal opdrachten moeten uitvoeren. Het portfolio bestaat uit een reeks proeven van bekwaamheid die de kandidaten in de loop der tijd in uiteenlopende situaties verzamelen.

Het spreekt vanzelf dat de kandidaten tijdens de inburgeringscursus op beide onderdelen van het examen goed moeten worden voorbereid. Voor het praktijkgedeelte betekent dit dat ze allerlei buitenschoolse opdrachten krijgen om het op de cursus geleerde

te oefenen en toe te passen in de praktijk. Voorbeelden van dit soort opdrachten zijn: het vragen van inlichtingen bij een verzekeringsmaatschappij, het voorbereiden van een werkoverleg of het voeren van een gesprek met een peuterspeelzaalleidster of leerkracht over de vorderingen van het eigen kind. Het leren van Nederlands staat dus van begin af aan in dienst van waar de NT2-leerder het later voor nodig heeft: bij de opvoeding van de kinderen, op het werk of tijdens een vervolgopleiding. Het inburgeringstraject is dan ook steeds vaker een geïntegreerd traject, waarbij taal en vakinhoud aan elkaar worden gekoppeld. Zoals gezegd ligt dit principe ook ten grondslag aan *Stad en Taal*, waarin het leren van Nederlands samengaat met kennis van de Nederlandse c.q. Amsterdamse geschiedenis, kunst en cultuur.

FACTOREN DIE TAALVERWERVING STIMULEREN

Kijken we naar factoren die belangrijk zijn bij het leren van een taal, dan gaat het vooral om de motivatie van de taalleerders, het taalaanbod en de mate van contact met de doeltaal. Wie gemotiveerd is om een taal te leren, leert die taal vaak beter en sneller. Die motivatie kan vanuit de leerders zelf komen, maar we kunnen hen daar ook bij helpen door het aanbieden van interessante onderwerpen en situaties. De vraag is of een museumbezoek inburgeraars de uitdagende context kan bieden die hun taalvaardigheid stimuleert.

Dan de tweede factor, het taalaanbod. We weten dat dit niet te makkelijk moet zijn: dan leren taalverwervers er niets bij. Maar als het te moeilijk is, kunnen ze het gesprek niet volgen en haken ze af. Ideaal is taalaanbod dat net iets hoger is dan het niveau waarop de taalleerders zelf zich bevinden. Ze zijn dan gedwongen om op hun tenen te lopen en op die manier komen ze steeds een stapje verder. Is het taalaanbod voor de deelnemers aan *Stad en Taal* te moeilijk, te makkelijk of net goed? Op die vraag zullen we vooral bij de evaluatie van het programma *Ontmoet Kunst* van het Stedelijk Museum ingaan.

Ten slotte is de mate van contact met de doeltaal van cruciaal belang bij het leren van die taal. Wie veel Nederlands om zich heen hoort en wie deelneemt aan gesprekken in het Nederlands, pikt de taal sneller op dan iemand die die mogelijkheid niet heeft. Bovendien speelt herhaling een belangrijke rol bij taalverwerving. Woorden, uitdrukkingen en bepaalde constructies moeten regelmatig voorbijkomen voordat taalleerders begrijpen wat daarmee bedoeld wordt en hoe ze deze zelf kunnen gebruiken. Van een woord dat één keer is aangeboden, kan niet worden verwacht dat dat meteen wordt opgepikt. In hoeverre is in *Stad en Taal* rekening gehouden met het herhaald aanbieden

van relevante begrippen en doelwoorden? Op deze vraag komen we terug bij de bespreking van *Kind & Opvoeding* in het Amsterdams Historisch Museum.
Hieronder gaan we na wat de uitvoering van de programma's in beide musea hebben opgeleverd voor de verwerving van het Nederlands. Omdat in deze bijdrage het leren van Nederlands in het museum centraal staat, concentreren we ons daarbij op de museumlessen en besteden we slechts zijdelings aandacht aan de voorbereidende en afsluitende les door de taaldocenten op de cursuslocatie.

ONTMOET KUNST IN HET STEDELIJK MUSEUM AMSTERDAM

De kern van het programma *Ontmoet Kunst* is een rondleiding van één à anderhalf uur in het Stedelijk Museum door een museumdocent. Hierbij moet worden opgemerkt dat het Stedelijk Museum ten tijde van het project vanwege een verbouwing een tijdelijke locatie had betrokken in het gebouw Post CS, op steenworp afstand van het Amsterdamse Centraal Station. Omdat de vaste collectie van het museum daar niet kon worden getoond, werden er wisselende tentoonstellingen georganiseerd. Voor het opzetten van een les- of museumprogramma is dat een complicerende factor, maar er zijn ook voordelen aan verbonden zoals we later zullen zien.
We beschrijven achtereenvolgens de museumrondleiding, de opzet van het onderzoek plus de indicatoren waar we bij het contact tussen museumdocent en deelnemers op gelet hebben en de resultaten van het onderzoek.

DE RONDLEIDING

Nadat de cursisten welkom zijn geheten, zich hebben voorgesteld en voorzien zijn van een klembord met papier en potlood, vindt in de entreehal van het museum een algemene introductie plaats. Dit gebeurt in de vorm van een door de museumdocent geleid groepsgesprek over de begrippen museum, kunst en moderne kunst. Daarbij komen ook twintig 'museumwoorden' aan de orde die in het voorbereidende lesmateriaal zijn opgenomen (woorden als entreebewijs, garderobe, collectie, schilderijen, beeldhouwkunst, tekeningen, videokunst, tentoonstelling, curator en titelkaartje). Vervolgens moeten de cursisten opschrijven waar ze aan denken bij het woord kunst. Na bespreking van de antwoorden neemt de museumdocent de groep mee naar de museumzalen.
In de zalen bespreekt de museumdocent een beperkt aantal vooraf geselecteerde kunstwerken. Hij stelt daarbij veel vragen aan de cursisten en moedigt hen aan te praten over wat ze zien en waaraan ze denken bij de kunstwerken. Vervolgens krijgen de cursisten

een kaartje met daarop een woord als gelukkig, blij, arm of spannend, en krijgen ze de opdracht een kunstwerk te kiezen dat past bij hun woordkaartje. Daarna worden de gekozen kunstwerken een voor een besproken waarbij de cursisten hun keuze motiveren. De rondleiding wordt afgesloten met koffie en thee in de koffiehoek van het museum.

Als alternatief voor de museumrondleiding kan ook gekozen worden voor *Ontmoet een Kunstenaar.* De cursisten maken dan met een kunstenaar een rondleiding van ongeveer anderhalf uur in de omgeving van het museum. Tijdens deze wandeling gaan de cursisten op zoek naar bijzondere en opmerkelijke zaken in het alledaagse straatbeeld. De cursisten maken daar foto's van en ze bedenken titels bij de foto's. Voorbeeld: een boom waarin een paar ballonnen zijn blijven hangen, krijgt de benaming ballonnenboom. Bij deze wandeling horen, net als bij de museumrondleiding, een voorbereidende en afsluitende les, waarvoor (apart) lesmateriaal is gemaakt.

DE OPZET VAN HET ONDERZOEK

Het programma is in de periode januari tot juni 2007 uitgeprobeerd en geëvalueerd. Er zijn in deze periode 27 groepen ontvangen met in totaal 287 cursisten en twintig taaldocenten. De rondleidingen zijn verzorgd door vijf museumdocenten.

De onderzoeksvraag bij *Ontmoet Kunst* luidt: Welke mogelijkheden voor taalwerwervingsbevorderende interactie doen zich voor bij dit programma? Aan het onderzoek namen vijf groepen NT2-leerders deel, bestaande uit acht tot twaalf cursisten met minimaal niveau A2, afkomstig uit Turkije, Marokko, Egypte, China en Oost-Europa. Drie groepen kregen een museumrondleiding, twee deden de wandeling met de kunstenaar. Bij twee groepen met een museumrondleiding en bij één groep met de kunstenaarswandeling zijn de voorbereidende en afsluitende lessen geobserveerd. Van alle rondleidingen, wandelingen en lessen zijn geluidsopnames gemaakt.

INDICATOREN VAN INTERACTIE

Met zijn interactiehypothese heeft Long (1980) een lans gebroken voor het belang van interactie bij de verwerving van een taal. Na behavioristische opvattingen over taalverwerving waarbij het taalaanbod van de omgeving *(nurture)* centraal stond en nativistische theorieën die het aangeboren taalvermogen van de mens in het middelpunt van de belangstelling plaatsten *(nature)*, legde Long het accent op de interactie tussen taalleerders en hun omgeving. Daarbij wordt het aangeboren taalvermogen als motor van de taalverwerving niet ontkend, maar die motor komt alleen op gang als deze voldoende benzine krijgt in de vorm van op de taalleerders afgestemd taalaanbod.

Op basis van wat taalverwervers horen in hun omgeving stellen zij hypotheses op over de regels van het taalsysteem. Uit de taal die ze produceren en uit fouten die ze daarbij maken, zoals 'de kaartje' in plaats van 'het kaartje' of 'schilderijes' in plaats van 'schilderijen', kunnen we opmaken dat dat verwervingsproces niet meteen in alle gevallen goed gaat. Maar in feite gaat het hier om intelligente fouten die aangeven dat taalleerders bezig zijn met de verwerving van het bepaalde lidwoord ('de' versus 'het') en met de regels voor meervoudsvorming (soms '-en' zoals in 'tekeningen', soms '-s' zoals in 'collecties'). Door feedback van mensen in de onmiddellijke omgeving die hun het goede model teruggeven (het kaartje, schilderijen), realiseren taalleerders zich uiteindelijk het verschil tussen wat ze zelf zeggen en hoe native speakers dat doen. Als dit vaak genoeg gebeurt, stellen ze hun aanvankelijke hypothese bij en verschijnen de correcte vormen. Bij taalverwerving gaat het dus vooral om de interactie tussen het taalaanbod (input) van de omgeving, de taalproductie (output) van de taalleerders en om de reactie (feedback) van de omgeving op deze output. En hoe meer interactie er tussen taalleerders en hun omgeving is, hoe meer taal zij krijgen aangeboden, hoe meer ze zelf produceren en hoe meer feedback ze krijgen, met als gevolg een snellere en betere beheersing van de doeltaal.

Als we het over interactie hebben, dan gaat het dus zowel om een theoretisch construct dat het tweedetaalverwervingsproces moet kunnen verklaren als om een didactische werkvorm die in meer of mindere mate kan voorkomen tijdens het verwervingsproces. In dit onderzoek gaat het vooral om dit laatste: de mate waarin het taalaanbod is afgestemd op de taalleerders, de gelegenheid tot output die taalleerders krijgen en de mate waarin ze feedback krijgen op hun taalproductie. Deze onderdelen zijn bij de museumrondleiding als volgt geoperationaliseerd:

1. de inhoudgerichtheid van de interactie (staat de inhoud of de taalvorm centraal?) en de onderwerpsruimte (welke ruimte krijgen cursisten om zelf gesprekonderwerpen aan te dragen?);
2. het taalaanbod van de docenten (spreken ze niet te snel of in te moeilijk Nederlands?);
3. de spreekruimte voor de cursisten (krijgen ze genoeg gelegenheid om aan het woord te komen?) en het soort vragen dat de docent stelt (vooral gesloten of ook open vragen?);
4. de manieren waarop de docenten de cursisten feedback geven (is dit positieve of negatieve feedback en van welke technieken maken de docenten gebruik?).

De verwerking van deze gegevens is gebeurd met het COLT observatie- en analyseschema (Spada & Fröhlich 1995), aangevuld met een indeling in interactionele handelingen

van Long (1983) en Lyster (2007). COLT is ontwikkeld om interactie in klassensituaties te observeren. De in dit onderzoek gebruikte COLT-categorieën betreffen de soort activiteit, de groepsvorm, de modaliteit (zoals spreken of schrijven), de gebruikte materialen, de inhoudsgerichtheid en de onderwerpsruimte. De op deze manier verzamelde informatie is aangevuld met gegevens over het taalaanbod van de docent, het spreekaandeel van de cursisten, het soort vragen dat de docent stelt en de feedback op de cursisten.
Het onderzoek is uitgevoerd door Monique Hummel in het kader van haar masterscriptie voor de duale master Nederlands als tweede taal aan de Universiteit van Amsterdam en begeleid door de auteur van dit artikel. We zullen nu, geïllustreerd met de nodige voorbeelden, de antwoorden op de vier bovenstaande vragen bespreken (zie Hummel (2008) voor een volledig verslag van het onderzoek).

INHOUDGERICHTHEID EN ONDERWERPSRUIMTE

Uit de observaties van de rondleidingen blijkt dat deze erg lijken op een natuurlijk gesprek. In de gesprekken staat de inhoud centraal en wordt nergens expliciet geoefend met taalvormen. Het gespreksonderwerp wordt alleen globaal door de museumdocent gestuurd. Er 'moet' over de kunstwerken worden gepraat, maar daarbinnen is ruimte voor de cursisten om hun eigen onderwerpen aan te snijden, zoals onderstaande conversatie bij 'Persimmons' van Lisa Yuskavage illustreert:

Museumdocent:	Nou heren, welke emotie, welk woord hebben jullie?
NT2-leerder:	Blij.
Museumdocent:	Blij, oké. Ehm, wie wil beginnen met vertellen?
NT2-leerder:	Ja, de eerste indruk, eh, deze foto op maakt mij maakt het eh blij. Is een beetje humor, een beetje romantisch ook, de kleuren zijn ook eh eh ook blij blij kleuren zij zijn mooi kleuren ook. Zij zijn beetje zacht. Kleur. Rood, ben ook gek op rood. Geel, ook. En eh, ook de vrouw eh is, denk ik, zij is, zij is gelukkig ook.
Museumdocent:	Je noemde net er zit een beetje humor in. Kan je daar wat meer over vertellen?
NT2-leerder:	Is beetje verleiding.
Museumdocent:	Verleiden, ja zij is ons een beetje aan het verleiden, hè?
NT2-leerder:	Ja, verleiden denk ik, ja.
Museumdocent:	En en en hoe doet ze dat, waar zie je dat aan?
NT2-leerder:	Aan haar g... een beetje glimlachen, en haar ogen. Eh, zij ook eh vrucht eh pakt.

Museumdocent: Ja ja ja. Dus dat fruit, dat heeft wat met verliefd om met verleiden...
NT2-leerder: Ja.

We zien in dit gesprek dat de museumdocent de cursisten niet alleen voldoende ruimte biedt voor een eigen inbreng, maar dat deze daarbij ook voortdurend ingaat op de onderwerpen die de cursisten aandragen. Als de NT2-leerder over humor begint, vraagt de docent daar iets meer over te vertellen. En als de NT2-leerder vervolgens het onderwerp verleiding aansnijdt, vraagt de docent waar je dat aan kunt zien. De cursist wordt dus gestimuleerd om zich nader te verantwoorden, wat zijn taalverwerving ten goede komt.

TAALAANBOD

Op diverse manieren passen de museumdocenten hun taal aan het niveau van de NT2-leerders aan: het spreektempo ligt laag en de docenten bouwen kleine pauzes tussen de woorden in, waardoor deze beter van elkaar te onderscheiden zijn. Ook parafraseren ze veel woorden en zinsdelen, zoals in onderstaand gesprek bij 'Map of Amsterdam without the Amstel river' van Sol LeWitt (waarbij de parafrases zijn gecursiveerd):

Museumdocent: Dit kunstwerk gaat over een bekende stad. Herkent u de plattegrond?
NT2-leerder: Ja.
Museumdocent: Welke stad?
NT2-leerder: [onverstaanbaar]
Museumdocent: Nu, het is gemaakt door een Amerikaanse kunstenaar, en binnen de kunst heb je allerlei verschillende stromingen, hè? *Allerlei verschillende richtingen*. En dit is conceptuele kunst. Dus het concept, *het idee* dat was belangrijk. Sol LeWitt, zo heet hij, die dacht, als ik nou aan New York denk, wat komt er dan onmiddellijk bij me naar boven? *Waar denk ik aan als ik aan New York denk?*

Met een enquête is de cursisten gevraagd wat zij van het taalniveau van de rondleiding vonden. Zo'n 85% van de ondervraagden beoordeelde dit als 'makkelijk' of 'goed', zodat we kunnen concluderen dat de museumdocenten niet over de hoofden van de cursisten heen praten.

SPREEKRUIMTE EN SOORTEN VRAGEN

De gelegenheid tot taalproductie die de cursisten wordt geboden is met twee indicatoren onderzocht: spreekruimte en het soort vragen van de museumdocenten. Het blijkt dat de museumdocent 36% tot 54% van de tijd aan het woord is (met een gemiddelde van 45%), terwijl dat percentage voor de cursisten varieert van 31% tot 41% (met een gemiddelde van 36%). Hoewel de museumdocent het meest aan het woord is, kunnen we toch spreken van een interactieve rondleiding, waarbij cursisten in hoge mate bijdragen aan het gesprek.

Die actieve deelname lokken docenten ook uit met hun vragen aan de cursisten. Deze vragen zijn op twee manieren geanalyseerd en ingedeeld: enerzijds vragen naar kennis en feiten ('Weet u misschien wanneer fotografie is ontwikkeld?') versus vragen naar meningen en associaties ('Wat denken jullie, hoe voelt deze man zich?'); anderzijds simpele ja/nee-vragen ('Zijn dit de auto's van de jaren zestig, zeventig?'), vragen waarop een kort antwoord volstaat ('Weet u welk land het is?') en vragen die een langer antwoord vereisen ('U heeft dit schilderij uitgekozen hè, bij uw woord 'gelukkig', en waarom?').

Ter illustratie een voorbeeld uit een gesprek over het werk 'Hand and foot (right)' van Douglas Gordon:

Museumdocent:	Wat voor gevoel krijg je hierbij? Vind je het spannend of eh...
NT2-leerder:	Ik vind het een beetje gewelddadig.
Museumdocent:	Gewelddadig! Vertelt u eens wat vindt u er gewelddadig aan?
NT2-leerder:	Iemand zit daar op de hand van iemand.
Museumdocent:	Mhm.
NT2-leerder:	Is een beetje pijnlijk.

De museumdocent stelt in bovenstaand fragment twee vragen: 'Wat voor gevoel krijg je hierbij?' waarop de cursist met een kort antwoord kan volstaan, en de vraag : 'Vertelt u eens wat vindt u er gewelddadig aan?' die een langer antwoord vereist. In beide gevallen gaat het om een vraag naar een mening van de cursist. Het fragment is illustratief voor wat de museumdocenten in het algemeen doen: vooral vragen stellen waarop een lang antwoord te verwachten is en vooral vragen naar meningen, associaties en beredeneringen in plaats van naar feiten of kennis. Het voorbeeld illustreert bovendien de veel voorkomende techniek van de museumdocent om een relatief laagdrempelige vraag die een kort antwoord vereist vooraf te laten gaan aan een veeleisender vervolgvraag.

FEEDBACK

De meest voorkomende vorm van feedback tijdens de geobserveerde rondleidingen is positieve feedback in de vorm van minimale responsen ('mhm', zoals ook in bovenstaand voorbeeld), goedkeurende responsen ('ja', 'inderdaad', 'goed zo') of letterlijke herhalingen van wat de cursisten zeggen. Een voorbeeld van de laatste techniek is te vinden in onderstaand fragment (waarbij de herhalingen zijn gecursiveerd):

Museumdocent:	En u ziet, ja wat ziet u eigenlijk?
NT2-leerder:	Een bril.
Museumdocent:	*Een bril.*
NT2-leerder:	Die gaat kapot.
Museumdocent:	*Die gaat kapot.*
NT2-leerder:	Is ja is een, een auto.
Museumdocent:	*Ja, een auto inderdaad.*
Taaldocent:	Kijk, daar komt ie aan.
NT2-leerder:	T... is eh eh telefoon ... auto ... een een man en eh ... tractor?
Museumdocent:	*Het lijkt wel een tractor inderdaad.*
NT2-leerder:	Lijkt wel eh [onverstaanbaar]. Gaat niet goed, gaat kapot, heel veel ... van de fabriek en alles gaat stuk Alles!
Museumdocent:	*Alles gaat stuk, ja.*

Hoewel de meeste uitingen van de cursisten niet foutloos zijn, geven de museumdocenten opvallend weinig negatieve feedback. Ze doen dat eigenlijk alleen wanneer ze een cursist niet begrijpen, zoals in onderstaand voorbeeld:

NT2-leerder:	Hij wordt droog.
Museumdocent:	Wat zeg je?
NT2-leerder:	Hij wordt droog.
Museumdocent:	Hij wordt droog?
NT2-leerder:	Ja, er stroomt geen bloed meer.

In plaats van expliciete negatieve feedback kiezen de museumdocenten voor zogeheten 'recasts', dat wil zeggen het impliciet verbeteren van fouten door cursisten het goede model aan te bieden, zoals in de twee voorbeelden hieronder (waarin het goede model gecursiveerd is):

Museumdocent: Nou wat heeft u voor woordje?
NT2-leerder: Vreemd.
Museumdocent: Vreemd.
NT2-leerder: Dat twee.
Museumdocent: *Die twee*. Deze.

NT2-leerder: En deze stilte is hier eh wij kunnen zien heel heel duidelijk.
Museumdocent: Ja.
NT2-leerder: Stilte van eh frozen time. Of hoe heet het.
Museumdocent: *Ja, bevroren tijd. Bevroren.*
NT2-leerder: Bevroren.
Museumdocent: *Bevroren tijd.* Ja, heel mooi. Iemand anders?

Ook breiden de museumdocenten veelvuldig de taalproductie van de cursisten uit, zoals het volgend fragment illustreert (de uitbreidingen zijn gecursiveerd):

Museumdocent: Nu is het dag. Wat staat daar in de hoek bijvoorbeeld?
NT2-leerder 1: Lamp.
NT2-leerder 2: Dat is toch een straatlamp?
Museumdocent: Dat is een straatlamp, *een lantaarnpaal. Ja. Verlichting voor op straat*. En dit, deze lange paal, kunt u die herkennen?
NT2-leerder 1: Elektrisch...
Museumdocent: *Elektriciteit, ja. Elektriciteitspalen zijn dat*. En hij laat een heleboel voorwerpen, laat hij naar boven gaan.

Interessant is verder dat de museumdocenten vooral proberen de spreekbeurt bij de cursisten te laten en ze aansporen zichzelf te verduidelijken om tot uitgebreidere taalproductie te komen. In de literatuur wordt dit aangeduid met de term 'prompting'. Onderstaand fragment bevat twee voorbeelden van (impliciete) prompting (de 'prompts' zijn gecursiveerd):

NT2-leerder: Als je goed kijkt... ik heb deze gekozen alleen deze voor de boos.
Museumdocent: Ja. *Dus de gezichtsuitdrukking...?*
NT2-leerder: Uitdrukking is eh... wordt nog erger straks boos.
Museumdocent: Ja.
NT2-leerder: Volgens mij als je kijkt naar die foto, past ook heel goed bij boos.

Want ze heeft een kind, en ze moet nog afwassen. En ja, ze is echt boos hoor.

Museumdocent: *Volgens mij herkent u heel veel.*

NT2-leerder: Ja. Haha. En dat kind zit in de weg. Ze kan niet eh haar huishoudelijke eh of zo.

Uit deze voorbeelden blijkt hoe de museumdocenten op verschillende manieren de interactie met de cursisten en tussen de cursisten onderling proberen te bevorderen.

KIND & OPVOEDING IN HET AMSTERDAMS HISTORISCH MUSEUM

Het Amsterdams Historisch Museum heeft als eerste museum in Amsterdam een programma voor anderstaligen ontwikkeld, genaamd *Mijn Mokum*. Voor het project Stad en Taal heeft het museum in 2006 een nieuw programma samengesteld, *Kind & Opvoeding*, waarin het opvoeden van kinderen in het verleden centraal staat. Dit gebeurt aan de hand van de schilderijen in het museum die daarop betrekking hebben. Daarbij is gemakkelijk een koppeling naar het heden te maken, want zaken als verzorging, geborgenheid, veiligheid, ziekte en gezondheid zijn van alle tijden. Maar ook de luizenkammen die op een van de schilderijen staan afgebeeld, zijn actueel; ook vandaag de dag wordt menig ouder met schoolgaande kinderen daar tegen wil en dank mee geconfronteerd. Het programma probeert door die herkenning reacties bij de cursisten te ontlokken, met als doel het bevorderen van de taalvaardigheid, interactie, eigen inbreng en uitwisseling van cultuur.

Omdat veel cursisten afkomstig zijn uit ouderbetrokkenheidstrajecten heeft het museum het programma geschikt gemaakt voor twee doelgroepen: analfabete cursisten en cursisten op taalniveau A1/A2. In *Kind & Opvoeding* worden thema's aangeboden als 'liefde', 'familie' en 'opleiding'. Daarbij zijn 36 doelwoorden geselecteerd, zoals 'de grootouders', 'het gezin', 'het beroep' of 'de werkplaats. Het is de bedoeling dat de cursisten deze doelwoorden leren en zo hun woordenschat uitbreiden (zie ook tabel 1).

DE OPZET VAN HET ONDERZOEK

Omdat het programma met doelwoorden werkt, is besloten om in het onderzoek de algemene doelstelling ervan (het bevorderen van taalvaardigheid) toe te spitsen op de uitbreiding van de woordenschat. De onderzoeksvraag luidt daarom: Bevordert het programma *Kind & Opvoeding* de woordenschatverwerving van de deelnemers?

Om die vraag te beantwoorden zijn drie analyses uitgevoerd:

1. een inhoudsevaluatie, waarbij gekeken is in hoeverre het programma aansluit bij recente inzichten uit de literatuur over woordenschatverwerving;
2. een procesevaluatie, waarbij is nagegaan hoe het programma in de praktijk wordt uitgevoerd;
3. een productevaluatie, waarbij is vastgesteld in welke mate de deelnemers aan het programma de doelwoorden ook werkelijk hebben verworven.

De inhoudsevaluatie heeft aan de hand van documentanalyse plaatsgevonden: alle beschikbare documenten (uitgangspunten en doelstellingen, handleidingen voor museum- en taaldocenten, cursistenmaterialen) zijn gecheckt op principes van woordenschatdidactiek en vergeleken met wat daarover in de literatuur wordt gezegd.
De procesevaluatie bestond uit observatie van twee groepen cursisten tijdens de voorbereidende les, de museumles en de verwerkingsles: een groep van veertien geletterde cursisten op niveau A1 en een gemengde groep bestaande uit dertien cursisten onder wie zeven geletterde cursisten op niveau A1/A2 en zes analfabete cursisten op weg naar niveau A1.
Bij de productevaluatie zijn in totaal 41 cursisten op drie verschillende momenten onderworpen aan een woordenschattoets: voorafgaand aan het programma (voortoets), meteen na afloop (natoets) en twee weken daarna (retentietoets, om na te gaan of er sprake is van een blijvend effect). Van deze 41 cursisten waren er 17 geletterd en 24 analfabeet. Helaas was het vanwege de beperkte tijd waarin het onderzoek moest plaatsvinden praktisch niet mogelijk om dezelfde toetsen bij een met de experimentele groep overeenkomende controlegroep af te nemen.
Het onderzoek is uitgevoerd door Sarah Droge en begeleid door de auteur van dit artikel. We gaan hieronder in op de belangrijkste resultaten (zie Droge (2007) voor een volledig verslag).

INHOUDSEVALUATIE

Over het belang van woordenschatverwerving en de manier waarop in het onderwijs woorden het beste aangeleerd kunnen worden, is veel geschreven. Het gaat te ver om daar in deze bijdrage uitgebreid bij stil te staan en we volstaan daarom met verwijzing naar Verhallen en Verhallen (1994), Schmitt (2000) en Nation (2001). We beperken ons hier tot drie relevante factoren van woordenschatonderwijs, te weten contextuele steun bij het aanleren van woorden, het belang van het herhaald aanbieden van woorden en

de selectie van (doel)woorden.
In de literatuur wordt het gebruik van visuele ondersteuning bij het aanleren van woorden aanbevolen. De gedachte hierachter is dat de cursist daarmee direct een beeld voor ogen heeft van de betekenis van een woord. In het programma *Kind & Opvoeding* kunnen de cursisten de 36 doelwoorden terugvinden op de museumafbeeldingen en tijdens de museumles kunnen ze de originele schilderijen zien. Ze zien een verbeelding van thema's als liefde en familie en zien hoe een luizenkam eruit ziet. De kans dat ze deze woorden zullen onthouden, is daardoor groter.
Wanneer gekeken wordt naar de mate van herhaling van de aangeboden woorden, is het de vraag of het programma daarin voldoende voorziet. Volgens sommige taalwetenschappers moet een woord minstens zeven keer zijn behandeld, wil het verankerd raken in het geheugen van de taalleerder. In het museumprogramma wordt dat aantal niet altijd gehaald. De meeste oefening vindt plaats tijdens de voorbereidende les.
Bij de selectie van doelwoorden zijn frequentie en nut belangrijke criteria. Volgens het frequentiecriterium zijn woorden die vaak gebruikt worden belangrijker dan woorden die minder vaak of zelden voorkomen. Woorden als 'ondergoed' en 'knuffelen' zijn om die reden geschikte doelwoorden. Daar staat tegenover dat enkele doelwoorden zo hoogfrequent zijn, bijvoorbeeld 'dokter', 'familie' en 'leerling', dat ze vaak al bekend zijn bij taalleerders. Het heeft dan geen zin meer om ze tot doelwoord te maken.
Daarnaast moet men zich bij de keuze van doelwoorden afvragen in hoeverre deze nuttig zijn voor de leerders. Bij de door het museum gekozen doelwoorden als 'valhoedje' en 'aderlaten' kan men daaraan twijfelen. Want ook als staan ze op de schilderijen afgebeeld, er zullen ongetwijfeld native speakers zijn die ook niet meteen doorhebben wat er met deze woorden wordt bedoeld. Het is daarmee zeer de vraag of dergelijke woorden tot doelwoorden bestempeld moeten worden.

PROCESEVALUATIE

Bij de procesevaluatie gaat het om de vraag hoe het programma in de praktijk wordt uitgevoerd. Uit observaties bij zes lessen van twee groepen is gebleken dat die uitvoering nogal verschilt. De ene groep volgt het programma precies zoals beschreven in de handleiding, terwijl de andere slechts enkele onderdelen uitvoert. In deze laatste groep hebben de cursisten minder de gelegenheid om na te denken en samen te praten over de opvoeding van kinderen. De verschillende thema's worden minder uitvoerig behandeld dan in de groep waarin het programma volgens de handleiding wordt uitgevoerd. Niettemin ontstaat in beide groepen een aantal keren een groepsgesprek tussen de cursisten onderling of tussen de cursisten en de taal- of museumdocent. Beide groe-

pen hebben kennisgemaakt met de opvoeding in Nederland in vroeger tijden en in het heden, zij het in de ene groep meer dan in de andere.

PRODUCTEVALUATIE

Uiteraard is de hamvraag in dit onderzoek of de deelnemers de aangeboden doelwoorden ook daadwerkelijk verwerven. Daartoe zijn de cursisten op drie tijdstippen aan een multiplechoicetest onderworpen om de beheersing van de aangeboden doelwoorden te toetsen. In de voormeting werd getoetst welke doelwoorden de cursisten al beheersen voordat zij met het programma beginnen. In de nameting, direct na afloop ervan, werd gemeten of de cursisten zijn vooruitgegaan. Tot slot werd in de retentiemeting twee weken na afronding van het programma gemeten of de cursisten de doelwoorden hadden onthouden. Bij alle drie de metingen moest uit drie plaatjes het goede, bij het stimuluswoord behorende plaatje worden gekozen. Op deze manier konden zowel de analfabete cursisten als de geletterde cursisten de test maken.

Na afname van de toetsen bleek dat een omvangrijk deel van de doelwoorden reeds bij de eerste test in zekere mate bekend was bij de cursisten (zie Tabel 1). Voor sommige woorden gold dat ze bij alle cursisten al bekend waren (de schoot en het speelgoed) of bij bijna alle (de zorg, de dokter, liefhebben en de leerling).

TABEL 1_ PERCENTAGE GOEDSCORES OP VOOR-, NA- EN RETENTIETOETS (N = 41)

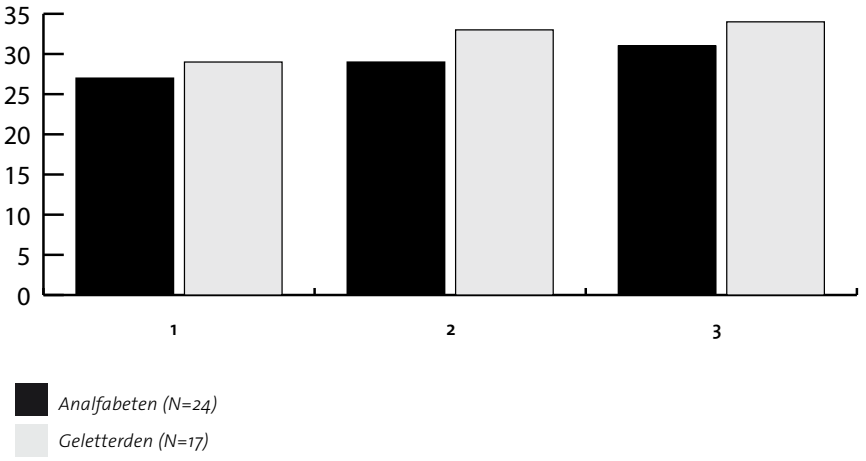
Woord	**Voortoets**	**Natoets**	**Retentietoets**
1. De schoot	100	93.8	97.6
2. De wolk	75.6	93.8	86.4
3. Aderlaten	82.9	96.9	100
4. De ontwikkeling	65.9	84.4	92.7
5. De preekstoel	26.8	71.9	70.7
6. Het geloof	90.2	93.8	97.6
7. Het grachtenhuis	68.3	87.5	90.2
8. De geborgenheid	85.4	100	97.6
9. De grootouders	92.7	96.9	100
10. De zorg	97.6	100	100
11. De dokter	97.6	100	100
12. De besmettelijkheid	85.4	93.8	92.7
13. Het hart	92.7	96.9	90.2

14. Liefhebben	97.6	96.9	100
15. De leerling	97.6	96.9	95.1
16. De werkplaats	78.0	87.5	92.7
17. Het gezin	78.0	75.0	78.0
18. De kerk	87.8	87.5	90.2
19. Het valhoedje	46.3	65.6	80.5
20. De omgeving	31.7	56.3	78.0
21. De witte kragen	87.8	90.6	100
22. Het respect	56.1	96.9	87.8
23. Het ondergoed	68.3	90.6	95.1
24. De luizenkam	82.9	90.6	92.7
25. Knuffelen	82.9	87.5	87.8
26. Verzorgen	87.8	90.6	97.6
27. De opleiding	90.2	81.3	90.2
28. Het beroep	73.2	68.8	87.8
29. Protestant	39.0	21.9	48.8
30. De kinderstoel	95.1	93.8	95.1
31. De veiligheid	43.9	56.3	75.6
32. Het speelgoed	100	100	100
33. De familie	92.7	90.6	95.1
34. Katholiek	53.7	37.5	68.3
35. De gezondheid	85.4	93.8	95.1
36. De hygiëne	80.5	93.8	90.2

Niettemin boeken beide groepen cursisten, zowel de analfabete als de geletterde, vorderingen. Zij presteren op het tweede meetmoment significant beter dan op het eerste, en op het derde significant beter dan op het tweede (Paired Samples T-test, $p<.05$). Hieruit kan geconcludeerd worden dat de cursisten na afronding van het programma *Kind & Opvoeding* receptief meer doelwoorden kennen en dus wat hun woordenschat betreft vooruit zijn gegaan (zie Figuur 1). Ook blijkt dat de geletterde cursisten significant meer doelwoorden correct hebben onthouden (gemiddeld 34,3) dan de groep analfabete cursisten (gemiddeld 31,0) (Independent Samples T-test, $p<.05$).
Voorzichtigheidshalve moet hierbij wel worden aangetekend dat er bij de verkregen resultaten sprake kan zijn van een test-hertesteffect. Dat wil zeggen dat de mogelijkheid bestaat dat de cursisten door afname van de drie testen beter zijn gaan presteren,

doordat deze voor hen een vorm van herhaling en oefening zijn geweest. Dat vermoeden wordt bevestigd doordat de cursisten op de retentietoets significant beter scoren dan op de natoets. Het is echter ook mogelijk dat (een deel van) de aangeboden woorden in de periode tussen de natoets en retentietoets in de les teruggekomen zijn, waardoor de cursisten meer gelegenheid hebben gekregen om de woorden te onthouden.

FIGUUR 1_GEMIDDELDE TEST SCORE



CONCLUSIE

De resultaten van de mogelijkheden tot taalverwerving in zowel het Stedelijk Museum als het Amsterdams Historisch Museum suggereren dat het leren van Nederlands in het museum een veelbelovende toekomst tegemoet kan gaan.

Bij de rondleidingen in het museum wordt gebruik gemaakt van de rijke visuele omgeving van het museum, waarbij niet-talig materiaal onderwerp van gesprek vormt. Uit het onderzoek naar het programma *Ontmoet Kunst* van het Stedelijk Museum kwam naar voren dat het museum een omgeving is die uitnodigt tot veel interactie, wat de taalverwerving van nieuwkomers ten goede komt. De museumdocenten geven de cursisten ruim de gelegenheid tot interactie en deze nemen die ook werkelijk te baat. De museumdocenten letten erop dat hun taalaanbod is afgestemd op het taalniveau van de cursisten. Ze stellen veel vragen, vooral naar de mening van de cursisten, vragen dus die langere antwoorden genereren. De feedback van de museumdocenten op de output van de cursisten is grotendeels inhoudelijk. Ze geven vooral positieve feedback en bekrachtigen wat de cursisten zeggen door goedkeurende reacties of herhalingen. Daarnaast proberen ze de cursisten tot verdere taalproductie te stimuleren door te parafraseren wat de cursisten zeggen, door hun het goede model aan te bieden (recasts) en hen te stimuleren zichzelf te verduidelijken met impliciete prompts.

We zouden de docenten hooguit willen adviseren om dat nog meer te doen, en om niet alleen inhoudelijke feedback te geven, maar zo nu en dan ook de cursisten tot zelfverbetering te stimuleren als zij tegen de taalvorm zondigen. Een andere aanbeveling is om de opdracht met de woordkaartjes, waarbij de cursisten een woord aan een kunstwerk moeten koppelen, niet individueel, maar in tweetallen uit te laten voeren. Daardoor worden cursisten gedwongen met elkaar te overleggen en dat stimuleert dus interactie. Verder bleken de cursisten tijdens de rondleiding maar weinig woorden op hun klembord te noteren en kwamen de museumdocenten daar aan het eind van de rondleiding ook niet op terug. Het is aan te raden om dit wel te doen, desnoods in de afsluitende les met de taaldocent.

Bij het programma *Kind & Opvoeding* van het Amsterdams Historisch Museum is de woordenschatverwerving onderzocht. Geconstateerd kon worden dat het daadwerkelijk de woordenschat van cursisten vergroot. De mogelijkheden om concrete afbeeldingen c.q. schilderijen te gebruiken bij het aanleren van nieuwe woorden worden goed benut. In de lessen lokt het programma een groepsgesprek uit tussen cursisten onderling en tussen cursisten en docent. De cursisten blijken aan het eind van het programma significant meer doelwoorden te kennen dan daarvoor en dat is twee weken later nog steeds

het geval. Wel is het zo dat relatief veel doelwoorden aan het begin van het programma al bij de meeste cursisten bekend waren en bestond er twijfel omtrent het nut van sommige doelwoorden. Op basis van deze bevindingen heeft het Amsterdams Historisch Museum de lijst met doelwoorden aangepast, waarbij woorden als 'aderlaten' en 'het valhoedje' zijn vervangen door bijvoorbeeld 'wassen' en 'het echtpaar'. Het museum blijkt dus een goede plek om woorden te leren.
De opzet van beide programma's komt op veel punten met elkaar overeen en kan gemakkelijk door andere musea worden overgenomen. Dat geldt met name voor het programma van het Stedelijk Museum dat niet op een vaste collectie is afgestemd en als blauwdruk voor andere musea kan fungeren.
Rest de vraag of het museum uit het oogpunt van efficiëntie ook de beste plek is om woorden te leren. Het zou namelijk zo kunnen zijn dat een andere context, een explicieter manier van aanbod en consolidering van woorden tot (nog) betere resultaten leidt. In het huidige onderzoek was die vraag niet aan de orde, maar het zou de moeite waard zijn om daar in een eventueel vervolgonderzoek aandacht aan te besteden. Waarbij het dan wel weer de vraag is of de cursisten daarbij ook hun culturele kennis vergroten. Want het aardige van het project *Stad en Taal* is nu juist dat het zowel de taalvaardigheid bevordert als de culturele kennis stimuleert.

Folkert Kuiken

Folkert Kuiken is taalkundige met als specialisatie taalverwerving. Hij is sinds 2005 aangesteld bij de Universiteit van Amsterdam als bijzonder hoogleraar Nederlands als tweede taal vanwege de gemeente Amsterdam. Hij is daar coördinator van de duale master Nederlands als tweede taal.

LITERATUUR

Driouichi, F. (2007). *De casus inburgering en nationaliteitswetgeving. Iconen van nationale identiteit. (WRR-Rapport).* Amsterdam: Amsterdam University Press.

Droge, S. (2007). *Evaluatie Kind & Opvoeding.* Stageverslag Duale Master Nederlands als tweede taal, Universiteit van Amsterdam.

Gemeente Amsterdam (2006). *Niemand aan de kant: Inburgering, de Amsterdamse aanpak.* Amsterdam: Gemeente Amsterdam.

Hummel, M. (2008). *Museumbezoeken met taalkwaliteit. Een onderzoek naar interactie bij rondleidingen voor NT2-cursisten in het Stedelijk Museum.* Masterscriptie Duale Master Nederlands als tweede taal, Universiteit van Amsterdam.

Long, M. (1980). *Input, interaction and second language acquisition.* Unpublished Ph.D. dissertation, University of California at Los Angeles.

Long, M. (1983). Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics,* 4, 126-141.

Lyster, R. (2007). *Learning and teaching languages through context. A counterbalanced approach.* Amsterdam: John Benjamins.

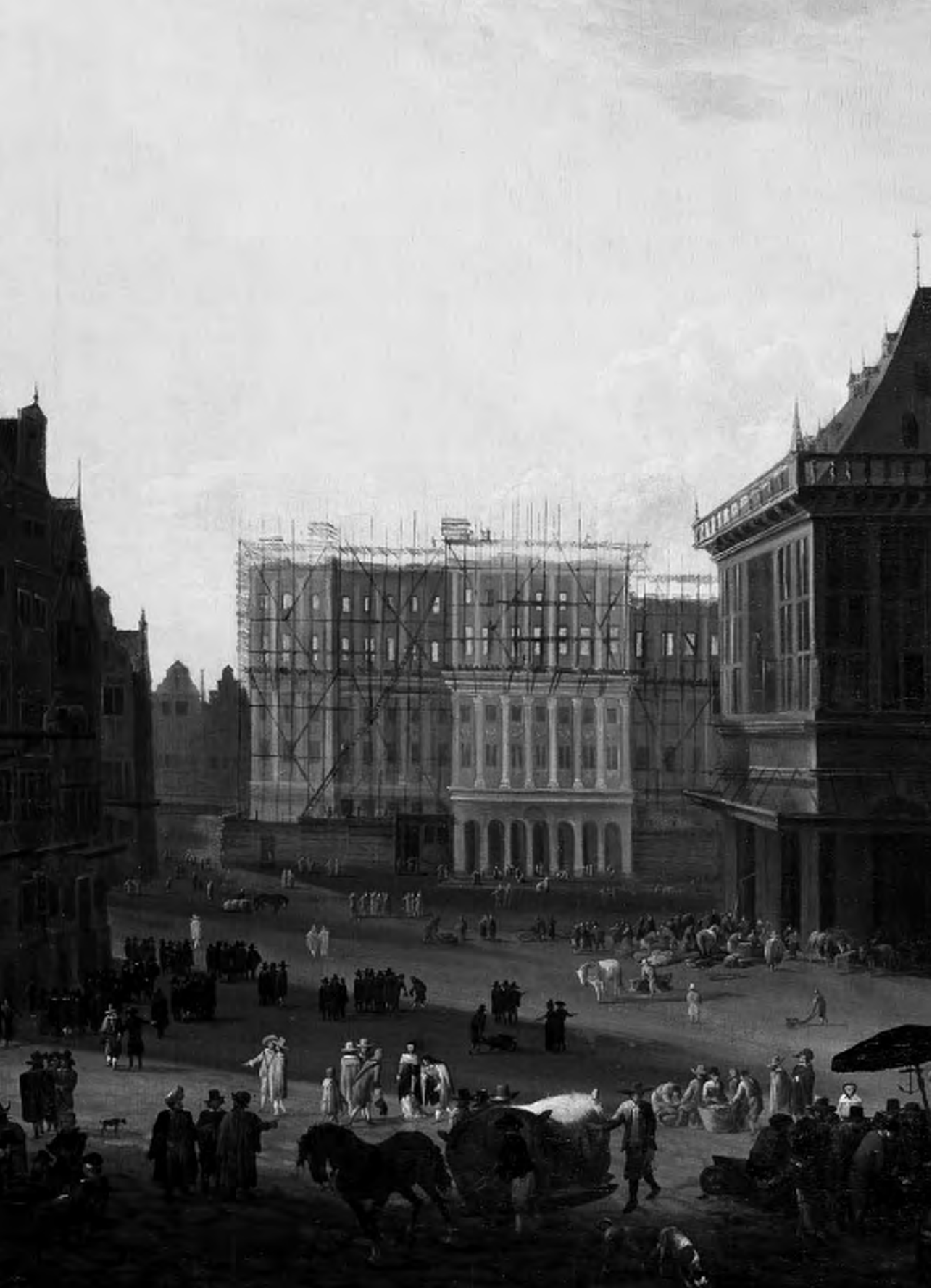
Nation, I.S.P. (2001). *Learning vocabulary in another language.* Cambridge: Cambridge University Press.

Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in language teaching.* Cambridge: Cambridge University Press.

Significant (2004). *Inburgering nieuwkomers.* Kwalitatieve rapportage 2003. Barneveld: Significant B.V.

Spada, N. & Fröhlich, M. (1995). *COLT: Communicative Orientation of Language Teaching Observation Scheme. Coding conventions and applications.* Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research (NCELTR).

Verhallen, M. & Verhallen, S. (1994). *Woorden leren, woorden onderwijzen. Handreiking voor leraren in het basis- en voortgezet onderwijs.* Hoevelaken: CPS.



Ervaringen van vijf Amsterdamse musea

In 2006 en 2007 liep in de gemeente Amsterdam het project *Stad en Taal*. Vijf musea deden hieraan mee. Melissa de Vreede interviewde museummedewerkers en beschrijft in dit artikel hun ervaringen. De musea vertellen over hun aanpak en over de successen en struikelblokken bij het verzorgen van museumprogramma's voor NT2-leerders.

In het Amsterdams Historisch Museum (AHM) hangt een schilderij van Johannes Lingelbach uit 1656. Het verbeeldt de Dam, waar de schepen toen nog konden aanleggen op de plek waar zich tegenwoordig de Beurs en het Damrak bevinden. Het nieuwe stadhuis, dat later de functie van paleis heeft gekregen, is nog in aanbouw. Op de Dam bevinden zich groepjes mensen die druk met elkaar in gesprek zijn. Hun uiterlijk en hun kleding verschillen.
Dit schilderij levert tal van onderwerpen waar een museumrondleider dankbaar gebruik van kan maken. Het laat een bekende plek zien met een aantal herkenningspunten, zoals het Paleis, de Nieuwe Kerk en de Oude Kerk. Er zijn ook gebouwen, zoals de oude Waag, die niet meer bestaan. Verder maken de verschillend uitgedoste mensen duidelijk dat Amsterdam al eeuwen een smeltkroes van culturen is. De rondleider hoeft slechts te vertellen dat destijds zwart en wit in Amsterdam de modekleuren waren en de vraag rijst waar al die figuren met bonte tulbanden en andersoortige hoofddeksels dan vandaan komen. NT2-cursisten moeten doorgaans grinniken wanneer tot hen doordringt dat zij niet de eerste lichting nieuwkomers in Amsterdam zijn: 'Dat zijn allochtonen!'
Het schilderij van Lingelbach is een voorbeeld van hoe kunst en erfgoed de gesprekken tussen nieuwkomers en Nederlanders op gang kunnen brengen. Dat is een van de grondslagen van het Amsterdamse project *Stad en Taal*.

ONTSTAAN VAN HET PROJECT

Het is allemaal begonnen met een welkomstbrief van de toenmalige Amsterdamse wethouder Ahmed Aboutaleb aan Gijs van Tuyl, die als kersverse directeur van het Stedelijk Museum vanuit Duitsland in Amsterdam kwam wonen. Van Tuyl nodigde daarop de wethouder uit voor een gesprek en samen bespraken zij op welke manier het Stedelijk Museum een bijdrage zou kunnen leveren aan programma's voor inburgeraars.
Het Amsterdams Historisch Museum had op dit terrein al ervaringen opgedaan. En zo ontstond *Stad en Taal*, een educatief project voor mensen die Nederlands als tweede taal (NT2) leren. Het leren van de taal wordt gecombineerd met een kennismaking met lokale musea en de stad. Dit vanuit de gedachte dat inburgeren meer behelst dan louter het leren van een taal; ook kennismaking met de cultuur en geschiedenis van een stad helpt iemand om zich in die stad thuis te voelen. De kunstwerken of objecten uit museumcollecties vertellen iets over de stad en haar inwoners.
In Amsterdam is de gemeentelijke Dienst Maatschappelijke Ontwikkeling (DMO) verantwoordelijk voor de inburgering. Deze dienst gaf in 2006 gehoor aan de wens van Aboutaleb om museumbezoek onderdeel te laten zijn van het inburgeringsprogramma en trok 140.000 euro uit voor de pilot *Stad en Taal*. Met dit geld konden de musea programma's voor deze specifieke doelgroep, NT2-leerders, ontwikkelen. Daarnaast ondersteunde DMO de musea bij de werving van NT2-groepen.
Er werd een klankbordgroep van NT2-docenten samengesteld en een adviesgroep die in de pilotperiode 2006-2007 de museumprogramma's monitorde en waar nodig adviezen en tips gaf.
Aanvankelijk vonden de programma's plaats in twee musea, het AHM en het Stedelijk Museum. Later sloten achtereenvolgens het Verzetsmuseum, het Foam_ Fotografiemuseum Amsterdam en het Tropenmuseum zich bij het project aan. De basis van de NT2-programma's is in alle vijf musea hetzelfde: een voorbereidende les op school waarin cursisten alvast woorden die met het museum of de collectie te maken hebben, oefenen. Daarna een museumbezoek met rondleiding en opdrachten en een afsluitende les wederom op school. In de lespakketten van de musea zitten woordkaartjes, woordenlijsten en opdrachten om de taalverwerving te stimuleren. Het lesmateriaal is zo gemaakt dat het in principe langdurig gebruikt kan worden.
Hieronder presenteren we eerst de aanpak en programma's van elk van de vijf musea. Daarna belichten we de succesfactoren en struikelblokken.

AMSTERDAMS HISTORISCH MUSEUM: HERKENNING EN VERBAZING

–

Het Amsterdams Historisch Museum wil een museum zijn waar alle Amsterdammers zich thuis voelen. Nadrukkelijk wordt niet alleen de geschiedenis van de rijke, witte bovenlaag getoond, maar ook van de gewone Amsterdammer. Niet alleen in collectievorming, maar ook in publieksbereik beoogt het AHM de gehele Amsterdamse bevolking te bereiken. Het museum probeert wijkbewoners, scholen, verenigingen en taalaanbieders aan zich te binden, onder meer door zogeheten outreachprogramma's. Deze lijn zal ook onder de nieuwe directeur, Paul Spies, worden voortgezet: 'Vroeger was het museum als vanzelfsprekend het educatieve centrum waar iedere stedeling een keer geweest moest zijn om een idee te krijgen van zijn burgerschap. Nu moeten we ook zelf naar buiten treden, de burger opzoeken, bijvoorbeeld door allianties aan te gaan en samenwerking te zoeken met organisaties die die mensen al bereiken'. (Wiggers & Kruseman 2009, p.3).

Vanuit deze filosofie had het AHM al eerder ervaring opgedaan met groepen bezoekers die de Nederlandse taal nog niet spreken. De subsidie vanuit *Stad en Taal* bood de kans om twee programma's die in aanzet al bestonden, goed uit te werken.

Het eerste programma is *Mijn Mokum*. Door participatie in de wijk had het AHM al contacten met buurthuizen en migrantenorganisaties. Vanuit twee hoeken kwam het verzoek om een programma over de geschiedenis van Amsterdam te maken: van enkele taaldocenten en van het Gilde Amsterdam, een organisatie van senioren die onder meer rondleidingen door de stad verzorgt. Mila Ernst, tot 1 juni 2008 hoofd educatie, vertelt over *Mijn Mokum*: 'De doelgroep bestond uit laaggeletterde en analfabete vrouwen. We hebben er toen niet heel diep over nagedacht, maar we wisten wel: we moeten zorgen dat het dicht bij de cursisten ligt. Het moet concreet zijn. Dus het moet gaan over wat je ziet en niet zo zeer over wat wij allemaal zo graag willen vertellen.'

Een ander idee dat al een tijdje in de steigers stond, was een programma over vrouwen, kinderen en opvoeden. Er was al een rondleiding voor studenten van een mbo-opleiding Verzorging. Daar zaten veel vrouwen bij die deze studie op latere leeftijd waren gaan doen, met bovendien allemaal een andere culturele achtergrond. 'Opvoeding bleek een ontzettend leuk onderwerp te zijn om verschillen te overbruggen en echt met elkaar in gesprek te raken', vertelt Ernst. 'Het onderwerp ligt iedereen na aan het hart, dus komt er al snel een uitwisseling tot stand. Bovendien sloot het programma naadloos aan bij overheidsbeleid rondom taal- en ouderparticipatie.'

Het AHM stelde een projectmedewerker aan die ging onderzoeken hoe museumbezoek zou kunnen aansluiten bij taalprogramma's voor analfabete vrouwen. Uitgangspunt

was dat de museale collectie een aanleiding zou moeten vormen om een bijdrage te leveren aan taalverwerving. Een stagiaire, masterstudente NT2 Sarah Droge van de Universiteit van Amsterdam, werd bij het ontwikkelproces betrokken. Ernst: 'Zij vertelde wat de basiswoorden zijn en hoe volwassenen eigenlijk een taal leren. Dat was allemaal nieuw voor ons. En zo inspirerend! Wij hadden de neiging om soms moeilijke woorden te gebruiken die ze daarna nooit meer zouden horen. Voor een cursist totaal nutteloze woorden.'

In plaats van zelf voornamelijk aan het woord te zijn zouden museummedewerkers en rondleiders nu deelnemers moeten uitdagen om taal te gebruiken en bewust te oefenen met nieuwe woorden en begrippen. De collectie dient daarbij meer als middel dan als doel. Het AHM koos daarom bewust voor medewerkers die zowel kennis van de collectie als van de doelgroep hadden. Die kennis werd ook in huis gehaald met een tijdelijk medewerker, Zakia Boucetta. Om de continuïteit te waarborgen was ook de educatief medewerker in vaste dienst intensief betrokken bij de programmaontwikkeling.

Sinds september 2007 heeft het AHM drie programma's voor NT2-cursisten in het vaste aanbod: *Mijn Mokum* en *Focus op Amsterdam* over Amsterdam als stad en nieuwe woonplaats en *Kind & Opvoeding* over opvattingen en denkbeelden uit heden en verleden over kinderen.

STEDELIJK MUSEUM: KUNST ALS GESPREKSSTOF

Het Stedelijk Museum kon profiteren van de ervaringen van het AHM. Marlous van Gastel, oorspronkelijk projectmedewerker voor *Stad en Taal*, maar inmiddels medewerker educatie in vaste dienst, observeerde de groepsbezoeken in het AHM. 'Ik zag er een gejaagdheid in. Je kreeg het gevoel dat er een vast programma was en dat de mensen per se alles moesten zien. Dat ging soms ten koste van de sfeer in de groep, althans dat was mijn interpretatie. Dus ik nam me voor uit te gaan van de basispunten van onze familieprogramma's, namelijk een relaxte ontspannen sfeer creëren en de tijd nemen. Het AHM is dat later ook gaan doen. In de pilotfase hadden we zelfs de kans na afloop van het bezoek nog rustig met elkaar na te praten. We gingen dan samen koffie drinken en koekjes eten. Dat maakte heel veel los. Zo kwamen we ook te weten wat de mensen ervan vonden. Daar hebben we veel van geleerd. Helaas is dat nu praktisch niet meer mogelijk.'

Het Stedelijk Museum heeft het programma *Ontmoet Kunst* ontwikkeld. Uitgangspunt is dat kunstwerken en tentoonstellingen vooral aanleiding zijn om tot een gesprek te

komen. Vanwege de tijdelijke huisvesting is gekozen voor een flexibel programma dat bruikbaar is voor verschillende disciplines binnen de moderne kunst. Rixt Hulshoff Pol, hoofd educatie & publieksbegeleiding, schrijft daarover: 'Kunst is meer dan alleen een visuele aanleiding voor een gesprek. Het is een anker waarop kan worden teruggegrepen. Het kunstwerk is zoals het is en verandert niet, maar iedereen bekijkt het met een andere blik, vanuit een eigen achtergrond. Hiermee kan een kunstwerk een houvast zijn voor een inhoudelijke discussie – het begin van een eindeloze verdieping' (Hulshoff Pol 2007, p. 29).

Van Gastel onderschrijft deze zienswijze: 'Wij hebben ons expliciet afgevraagd wat wíj de mensen zouden kunnen bieden. We merkten dat kunst een ontzettend goede aanleiding is voor gesprekken, ook over allerlei thema's die in de groep leefden. Die taalbarrière bleek eigenlijk juist goed te werken bij het kijken naar kunst. Er ontstond rust en soms ook stilte, waardoor mensen de tijd namen om te kijken, gewoon omdat ze niet zo snel konden praten of reageren en moesten zoeken naar woorden. Iedereen ziet iets anders in een schilderij, iedereen neemt z'n eigen achtergrond mee.'

Het museum wilde er van meet af aan kunstenaars bij betrekken. Hedendaagse kunstenaars werken steeds 'globaler' en houden zich veelal bezig met thema's die iedereen aangaan, niet in de laatste plaats bezoekers met een cultureel diverse achtergrond. 'Evenals mensen van wie de wortels elders liggen, kijken kunstenaars vaak met een verfrissende blik naar hun eigen leefomgeving. Dit alles maakt het museum voor moderne en hedendaagse kunst tot een plek waar een vonk kan overslaan tussen kunst, stad, en al haar bewoners', zoals Hulshoff Pol schrijft (2007, p. 30).

De medewerkers educatie van het Stedelijk Museum lieten zich bij hun werkzaamheden ook inspireren door musea in het buitenland, vooral Engeland en Canada. Daar is het veel vanzelfsprekender dat musea zich specifiek op alle bevolkingsgroepen in de wijde omtrek richten. Om te achterhalen hoe ze het museum een gastvrije uitstraling konden geven, gingen ze te rade bij eigen collega's die ooit een inburgeringsexamen hadden gedaan en voor wie Nederlands de tweede taal is. Op de afdeling 'Facilitair en Beveiliging' is dat zelfs 80 procent. Van Gastel: 'We dachten: van die mensen kunnen we heel veel leren. Hoe wen je aan een nieuwe omgeving? Hoe kijk je naar moderne kunst als je uit een niet-westers land komt? Wat betekent een museum eigenlijk voor jou?'

Een aantal van hen werd geïnterviewd en hun verhalen plus portretfoto's (gemaakt door Koos Breukel) kregen een plaats in het lesboek. Zo heeft het museum voor de NT2-cursisten al een gezicht. Personen uit hun lesboek nemen de jassen in ontvangst of lopen als suppoost rond op de zaal. Behalve de portretten bevat het lesboek informatie over het museum, grappige citaten over het leren van taal ('Nederlands is geen taal,

maar een verkoudheid'), opdrachten en vragen bij kunstwerken en een woordenlijst.
Intern zorgden de portretten ervoor dat het hele museum betrokken raakte bij *Stad en Taal*. Van Gastel vertelt: 'Alle medewerkers hebben de boekjes thuis. Ze zijn opgestuurd naar familieleden in allerlei landen. Er zijn handtekeningen gevraagd. Er zijn managers die ontroerd waren, nadat ze een verhaal hadden gelezen van een medewerker die ze elke dag gedag zeiden, maar van wie ze nog nooit hadden geweten wat die allemaal heeft meegemaakt. Dit deel uit het lesboek heeft meer bijgedragen aan het succes van *Stad en Taal* dan we ooit van te voren hadden kunnen voorzien'.
Op de tijdelijke locaties zijn de omstandigheden voor het programma niet altijd ideaal. Het is de bedoeling weer actief met het programma *Ontmoet Kunst* aan de slag te gaan, zodra het museum op zijn oude plek heropend is.

VERZETSMUSEUM: OORLOGSVERHALEN

–
Het Verzetsmuseum sloot zich begin 2007 aan. Directeur Liesbeth van der Horst vertelt dat het museum al bezig was met diversiteitsbeleid. 'We hadden tentoonstellingen gehad over Marokko en over Suriname en ook al verschillende keren groepen allochtonen in het museum gehad, onder wie inburgeraars. We merkten dat onze collectie heel goed aansloeg en veel herkenning gaf. Juist voor deze doelgroep hebben we een belangrijk verhaal te vertellen.'
In het NT2-programma *Amsterdam in bezettingstijd* toont het museum hoe de oorlogsjaren werden doorgebracht. Omdat een bezoek aan het Verzetsmuseum voor inburgeraars afkomstig uit oorlogsgebieden schokkend zou kunnen zijn, is het museum te rade gegaan bij Cogis, kennisinstituut voor de sociale en psychische gevolgen van oorlog, vervolging en geweld. 'Cogis heeft ons tips gegeven die we hebben gebruikt in de handleiding en in de scholing van museumdocenten', vertelt Van der Horst. 'Maar in de praktijk viel het mee. We hebben scenario's voor wanneer het iemand echt te veel wordt, maar die hebben we tot nu toe nog nooit hoeven toepassen.'
Bij de NT2-groepen bleek het museum vooral herkenning te bieden zonder dat het traumatisch werd. Sommige cursisten hebben zelf ook te maken gehad met schaarste en onderdrukking. Van der Horst: 'Je krijgt reacties op bijvoorbeeld de geïmproviseerde gebruiksvoorwerpen: oh, zoiets hebben wij ook! En de borden 'Verboden voor joden' roepen vaak eigen verhalen op over uitsluiting. Vaak heerst het beeld dat Nederlanders makkelijk praten hebben, omdat ze altijd welvarend zijn geweest. Ik vind het belangrijk om over te dragen dat Nederland relatief kort geleden een periode heeft gekend van

onderdrukking en van oorlog. Dat is voor inburgeraars vaak een echte eyeopener. En voor deze doelgroepen – veelal met islamitische achtergrond – is ook het verhaal van de Jodenvervolging belangrijk. Dat ze weten dat het hier in Nederland heeft plaatsgevonden en dat daardoor, zeker in een stad als Amsterdam, een enorme hoeveelheid mensen is weggevaagd.' En zo begreep een cursist na het bezoek aan het Verzetsmuseum opeens dat de davidster die haar docent aan haar ketting had hangen, niet zomaar een versiering was, maar een symbool.

FOAM: ACTIEVE KUNSTBEOEFENING

–

Foam telt jaarlijks zo'n 26 tentoonstellingen en dat stelt specifieke eisen aan het educatieve materiaal. Dit moet flexibel zijn en algemene aanknopingspunten bieden in plaats van vaste ijkpunten. Renske de Groot, medewerker educatie en publieksprojecten, vertelt dat deze opzet in een programma voor NT2-cursisten goed van pas komt: 'Onze docenten zijn er helemaal in getraind met hun programma te differentiëren. In al onze educatieprogramma's staat interactie centraal, welke groep er ook komt. Het is verboden om monologen te houden. Onze museumdocenten richten zich op goed kijken en stellen vragen over de foto's. Door jezelf vragen te stellen kan je van alles ontdekken. Die manier van werken is geschikt voor iedere doelgroep. Afhankelijk van het niveau van de groep gaat de museumdocent wel of niet de diepte in. En omdat beeld altijd het uitgangspunt is, zijn de gebruikte woorden altijd direct aanwijsbaar.'

Het NT2-programma van Foam heet *Verhalen vertellen met Foam*. Het museumbezoek wordt goed voorbereid met twee lessen op school. In de eerste les bespreekt de taaldocent zes foto's volgens de instructies in de docentenhandleiding. Uiteindelijk kennen de cursisten aan iedere foto vijf woorden toe die passen bij de foto en nog niet tot hun woordenschat behoren. Daarna verzorgt de museumdocent eenzelfde soort les op school. Hij komt voorgereden in een spectaculair verbouwde brandweerauto, de zogeheten Foam_mobiel. De Groot vertelt dat Foam ernaar streeft dat de les op school en in het museum door dezelfde museumdocent gegeven wordt. 'Dan kunnen ze zeggen: de volgende week is het bij ons, tot dan! Zo is meteen een heleboel van de nieuwheid en van de engheid van een museumbezoek weggenomen. Diezelfde docent staat dan weer bij de entree, heet de groep welkom en neemt ze mee.'

Anders dan de andere musea heeft Foam bewust gekozen voor actieve kunstbeoefening als onderdeel van de lessen. De Groot licht dit toe: 'Mijn ervaring met veel groepen die wat lastiger benaderbaar zijn, is dat het heel goed werkt om ze zelf iets te laten doen.

We hebben daarbij het geluk dat we een medium hebben waar dat makkelijk mee kan. Iedereen kan foto's maken.'
Onder begeleiding van de museumdocent gaan de deelnemers tijdens een workshop op de leslocatie een foto maken die iets over henzelf vertelt. Het kan een portret zijn, maar, omdat er regelmatig cursisten zijn die liever geen foto's van zichzelf hebben, ook een foto van een object dat een persoonlijk verhaal vertelt. In hun werkboek schrijven de deelnemers op wat ze graag deden toen ze kind waren, wat ze mooi vinden aan zichzelf en waar ze trots op zijn. Op basis daarvan wordt één onderwerp gekozen om op foto vast te leggen.
Aan het eind vindt een presentatie plaats van alle foto's en vertellen deelnemers hun verhaal erbij. De Groot spreekt van empowerment: 'Cursisten kunnen laten zien waar ze trots op zijn en zichzelf presenteren. Het is hartverwarmend om te zien wat voor effect het kan hebben, wanneer die foto's gigantisch groot op een beamer worden vertoond. Onzekere mensen zie je opbloeien door zoiets simpels als het maken van een foto. De deelnemers komen niet alleen als vipgast het museum in, ze komen ook nog eens hun eigen werk bekijken. En dat is een mooie extra laag. De cursisten, als toekomstige klanten van ons museum, maken zichzelf zichtbaar. Jouw werk is er te zien geweest en op die manier maak je het museum ook een beetje van jou.'

TROPENMUSEUM: PERSOONLIJKE VERHALEN OVER VOORWERPEN

–
Ook in het programma *Mooi meegenomen* van het Tropenmuseum zijn persoonlijke verhalen een belangrijk ingrediënt. Voorafgaand aan het museumbezoek wordt de deelnemers gevraagd een voorwerp mee te nemen dat hen dierbaar is. Meestal nemen de cursisten een handgemaakt gebruiks- of siervoorwerp mee. In de voorbereidende les vertellen ze elkaar waarom ze juist dat voorwerp hebben gekozen. Dit verhaal is tevens het startpunt van de museumles. Tijdens de ontvangst in de caféruimte vraagt de museumdocent de groepsleden hun verhaal te vertellen. Zelf heeft de museumdocent ook een voorwerp meegenomen. Zo leert de groep zich thuis te voelen bij hun nieuwe tijdelijke docent en krijgt deze een indruk van het taalniveau van de cursisten.
Dit concept – vertellen over een zelf meegebracht voorwerp – had het Tropenmuseum al eerder beproefd in een klein taalverwervingsproject voor ouders van leerlingen van het naburige Montessori College Oost. Omdat dit goed werkte, koos het museum dezelfde werkwijze als basis voor *Mooi meegenomen*. Medewerker educatie Gundy van Dijk benadrukt het belang om dichtbij de mensen zelf te beginnen. 'Je komt ergens vandaan,

bijvoorbeeld uit Marokko, en hebt daar goede herinneringen aan. Je herkent dingen, je ziet allerlei voorwerpen die met jouw achtergrond te maken hebben en van daaruit ga je vertellen.' Een valkuil bleek dat cursisten geneigd waren heel veel spullen mee te nemen, waardoor dit programmaonderdeel erg lang duurde. Dus is ervoor gekozen om deelnemers te vragen echt maar één voorwerp mee te nemen.
Bij de intake vraagt het museum altijd uit welke landen de deelnemers afkomstig zijn. Gekozen wordt voor een combinatie van bekend – een presentatie over het eigen land van herkomst – en onbekend (zoals Nederlands-Indië of Nieuw-Guinea). Van Dijk: 'We kijken of er veel overeenkomsten zijn of juist veel verschillen. We willen ook extra informatie toevoegen. Ik wil de cursisten bekend maken met het onbekende. Museumbezoek is voor velen een onbekende ervaring. En ons gebouw is statig, het ziet er niet echt gastvrij uit. Je denkt niet: daar stap ik makkelijk naar binnen. Wij willen laten zien dat hier veel herkenbare dingen zijn, waarover je in gesprek kunt raken.' Al dat praten gebeurt natuurlijk in het Nederlands. Het is de bedoeling dat de cursisten twee derde van de tijd praten en de museumdocent een derde.
In het museum worden de NT2-cursisten gefotografeerd met hun voorwerp. Wanneer zij niet herkenbaar in beeld willen, wordt bij voorbeeld gekozen voor alleen de hand en het voorwerp. Van degenen die daarvoor toestemming geven, wordt de foto samen met het verhaal op de website van het museum geplaatst.
Verder krijgt iedere cursist als opdracht te bepalen welk object uit de collectie het meeste indruk heeft gemaakt. Vaak worden de kleurige boubous, gewaden uit Mali, of de Ta'ziya uit India als favoriet gekozen. De groep krijgt afbeeldingen van de gekozen objecten op cd, zodat er tijdens de verwerkingsles op school nog aandacht aan kan worden besteed.

STADSWANDELINGEN

Omdat kennismaking met de stad zo'n belangrijk doel is bij *Stad en Taal*, bieden AHM, Stedelijk Museum en Verzetsmuseum als extra mogelijkheid een stadswandeling aan. Vlakbij het Verzetsmuseum liggen onder meer de Hollandse Schouwburg, het Auschwitzmonument en de voormalige kinderopvang van waaruit ongeveer zeshonderd Joodse kinderen werden gered. Liesbeth van der Horst: 'We wilden graag laten zien wat zich in deze stad heeft afgespeeld in de oorlogstijd. Dat komt heel dichtbij als je laat zien: kijk, hier gebeurde dat en dat kan je aan die herdenkingssteen zien, en in dit gebouw gebeurde dat.'

In het AHM bleek onder meer uit de behandeling van het al genoemde schilderij van Lingelbach, met het Paleis op de Dam in aanbouw, dat de meeste inburgeraars de Dam helemaal niet kennen. Wat voor toeristen doorgaans het eerste herkenningspunt is, blijft voor inburgeraars vaak onbekend terrein. Zij wonen doorgaans buiten de ring en bezoeken het centrum van de stad zelden of nooit. Omdat tal van historische gebouwen zich op steenworp afstand van het AHM bevinden, biedt het museum in samenwerking met het Gilde van Amsterdam een stadswandeling aan. Mila Ernst: 'Het is een mooie gedachte om autochtone Nederlanders allochtone Nederlanders mee te laten nemen. De vrijwilligers van het Gilde hebben aan het begin ook meegedaan met de instructie voor onze museumdocenten. Verteld werd hoe volwassenen een taal leren. We bespraken de tips die we van de taalaanbieders hadden gekregen over wat wel werkt en wat niet. Voor de mensen van het Gilde was die moderne interactieve manier van rondleiden nog moeilijker dan voor onze eigen museumdocenten.'
Ook de omgeving van Post CS, de tijdelijke huisvesting van het Stedelijk Museum, bood spannende aanknopingspunten. Beeldend kunstenaar Frank Koolen ontwikkelde het concept voor de wandeling. 'Hij laat mensen stilstaan bij plekken waar ze doorgaans aan voorbij lopen, een soort cursus 'kijken voor mensen zonder haast'. Door kleine ingrepen of simpele observaties stelt Koolen tijdens de wandelingen op eigenzinnige wijze de dagelijkse omgeving van de stad en van het museum aan de orde. Voorzien van camera's gaan cursisten als jagers op zoek naar bijzondere – om welke reden dan ook – situaties in het straatbeeld. Onverwachte beelden kunnen vervolgens onverwachte woorden opleveren' (Hulshoff Pol 2007, p. 30). Onder leiding van Koolen 'ontdekten' de cursisten allerlei schijnbaar toevallige beelden, die zij vastlegden en van een naam voorzagen. Zo werd een verloren sportsok op het trottoir een 'stoepsok' en bekeek een mevrouw de groep niet via haar spionnetje, maar via haar 'achteruitkijkraam'. Koolen heeft het concept van de wandeling overgedragen aan een aantal museumdocenten en het museum biedt de wandelingen nu ook aan voor mensen die geen Nederlands hoeven te leren. Voor de NT2-leerders is de stadswandeling een extraatje bij het gewone programma.

PRAKTIJKERVARINGEN

–
De vijf musea zijn alle enthousiast over NT2-leerders als nieuwe doelgroep. Wel was het even wennen, zowel voor de educatiemedewerkers als de museumdocenten en rondleiders. Het ontvangen van NT2-cursisten vergt kennis van hun achtergrond en vooral van

de manier waarop taal wordt geleerd. Alle museumdocenten die zich op deze groepen gingen toeleggen, kregen daarom instructie van NT2-docenten. In de pilotfase liepen de docenten ook met elkaar mee om elkaar tips en aanwijzingen te kunnen geven. Renske de Groot van Foam vertelt: 'Je kunt mensen onbedoeld tegen de haren instrijken door bijvoorbeeld te zeggen 'Wat kun jij al goed Nederlands'. Een andere valkuil is dat je plotseling heel kinderlijk gaat praten.'
Het AHM begon in een handleiding de do's en don'ts vast te leggen en de anderen vulden dit aan met zaken die specifiek voor het eigen museum gelden. Voorbeelden zijn: Gebruik niet te veel moeilijke woorden. Maak korte zinnen. Ondersteun je verhaal met gebaren. Houd er rekening mee dat de verleden tijd van sterke werkwoorden in het Nederlands moeilijk is. En dat jaartallen moeilijk zijn. Herhaal regelmatig iets. Probeer goed naar de gezichtsuitdrukkingen te kijken. Op welke manier kan je het taalniveau inschatten. En wees je bewust van de culturele achtergronden van de groep.
De meeste NT2-leerders zijn onbekend met een museum. Eva Vos, die voor haar studie Diversiteit en Integratie onderzoek deed bij het project *Stad en Taal*, wees op de noodzaak om deze groepen rustig te ontvangen. Hoewel ruimte in musea schaars is, volgden de meeste musea haar advies op. Mila Ernst (AHM) vertelt: 'We zijn ons ervan bewust geworden dat we mensen de tijd moeten geven om te acclimatiseren. Als musea zijn we gewend ervoor te zorgen dat groepen snel hun jassen kwijt kunnen, zodat we meteen met de inhoud aan de slag kunnen. Maar met deze groepen gaan we apart zitten en even praten. Je informeert bijvoorbeeld hoeveel kinderen iemand heeft. Daarna is de opbrengst van een rondleiding groter.' Foam laat de kennismaking al plaatsvinden op school, waar de museumdocent een gastles verzorgt voorafgaand aan het museumbezoek.

Een lastiger te tackelen struikelblok was het leggen en onderhouden van contacten met de aanbieders van taal- en inburgeringslessen. Lang was het ROC van Amsterdam de enige aanbieder. Met de nieuwe Wet Inburgering doen gemeenten echter niet langer verplicht zaken met het ROC, maar mogen ze inburgeringslessen ook aanbesteden aan andere (particuliere) aanbieders. Voor de musea verdwijnt daarmee echter een duidelijk aanspreekpunt. Marlous van Gastel (Stedelijk Museum): 'Vroeger werkten we intensief samen met het ROC. Je kon dan bij wijze van spreken drie docenten zo enthousiast maken, dat ze het museumbezoek opnamen in hun curriculum en dan kwamen ze met al hun groepen. Nu is er een enorme versnippering. Er zijn wel vijftig taalinstituten waar je contact mee moet hebben.'
Mila Ernst van het AHM spreekt van een zeer bewegelijke sector: 'De wetgeving verandert steeds en ook waar het geld zit, verandert voortdurend. Je moet eigenlijk iemand

aanwijzen om dat inburgeringsgebeuren in de gaten te houden, want het is echt heel ingewikkeld. Heb je net lekker samengewerkt met een organisatie, zakt alles weer als een plumpudding in elkaar, omdat ze niet meer in de aanbestedingen zitten. Eerlijk gezegd vind ik het managen van dit vakgebied een behoorlijk dramatische klus.'

Drie van de vijf musea gebruikten de subsidiegelden dan ook mede om een aparte projectmedewerker aan te trekken. Zo huurden het Verzetsmuseum en Foam Marie Anne Remmelink in. Als ervaren NT2-docent kon zij hen uitleggen wat de taalniveaus precies inhielden en kon ze mensen over de streep trekken om naar het museum te komen. 'Toen wij startten, was het een zeer turbulente tijd. Al die initiatieven rond inburgering verliepen niet zoals gepland. Heel verwarrend. Dankzij onze projectmedewerker ben ik door de bomen het bos blijven zien en kon ik steeds ons pad nog terugvinden', vertelt Renske de Groot van Foam.

Het Stedelijk Museum trok Marlous van Gastel aan als projectmedewerker voor *Stad en Taal*. Zij had vier dagen per week de tijd om zich in de wereld van NT2 te verdiepen. Inmiddels is ze in vaste dienst en moet ze tijd en aandacht verdelen over alle doelgroepen voor educatie. 'Het kost tijd om een netwerk op te bouwen en je kanalen te vinden. Als projectmedewerker ging ik op bezoek bij mensen, nodigde ik groepen uit, probeerde overal bij aanwezig te zijn, liet folders achter en verstuurde e-mails. Je merkt dat dat werkt. Nu ik dat niet meer zo intensief kan doen, dreigt het te verwateren. NT2-docenten fluctueren, dus je raakt je contacten kwijt. Je moet het allemaal bijhouden en er bovenop zitten.'

Ze noemt de NT2-leerders een interessante doelgroep. 'Het zijn frisse museumbezoekers. Ze hebben een heel andere kijk op dingen. En omdat ze aan het leren zijn, volwassenen in een schoolse situatie, vinden ze het niet raar om opdrachten te krijgen, wat normaal natuurlijk lastig is met volwassenen. Je moet gaan nadenken: Wie bepaalt eigenlijk of ze naar je museum komen? De docent? Bij gewone schoolgroepen is dat meestal zo. Als je de docent enthousiast hebt gekregen, dan komt hij met z'n groep. Maar moet je in dit geval voor de zekerheid ook de directeur van de opleiding benaderen? En: moet je de cursisten enthousiast krijgen of de docent? Ik denk eigenlijk allebei, maar dat valt niet mee. Er zijn zoveel regels en eisen dat ze amper nog tijd hebben om extra dingen te doen. Dat betekent dat je constant moet bewijzen wat het nut is, wat ze ervan leren en hoe ze er punten mee kunnen halen voor hun examen.'

Gezien de breekbare netwerken met de sector is pr voor de NT2-museumprojecten extra belangrijk. Dat blijkt een knelpunt. De musea komen amper toe aan het uitventen van onderwijsprogramma's of educatieve projecten. De gemeentelijke Dienst

Maatschappelijke Ontwikkeling biedt op de website wel informatie over Stad en Taal. In 2008 organiseerde de dienst bovendien docentenmiddagen. Het is de bedoeling dat deze middagen een jaarlijks terugkerend fenomeen worden. De musea hopen dat dit inderdaad doorgaat.

Een gezamenlijke pr-campagne komt moeizaam van de grond, omdat er niemand het voortouw wil nemen. DMO wil zo'n campagne wel faciliteren, maar is van mening dat de musea zelf de uitvoering voor hun rekening moeten nemen. Dat de DMO-contactpersoon voor *Stad en Taal* door veelvuldige personeelswisselingen binnen de gemeente nogal eens wisselt, maakt doortastend handelen er ook niet gemakkelijker op.

Wat de musea wél samen met DMO voor elkaar hebben gekregen, is een afspraak over het zogeheten bewijsformulier. De meeste inburgeraars moeten gedurende de cursus een portfolio opbouwen met dertig bewijsformulieren van gesprekken die ze hebben gevoerd, bijvoorbeeld met de huisarts, de leerkracht van de school van hun kind of dus de museumdocent. Astrid Fiddelers, projectcoördinator educatie bij AHM: toe: 'Museumdocenten hebben echter eigenlijk niet de tijd om te checken of Mehmed of Fatima daadwerkelijk een gesprek gevoerd heeft. Dus hebben we het voor elkaar gekregen dat die verantwoordelijkheid bij de begeleidende taaldocent ligt. Eigenlijk mogen taaldocenten die formulieren niet invullen. Maar het examenbureau heeft in dit geval toestemming gegeven onder het mom dat het 'praktijkinvulling van de wet' is.'

VERANKERING

De vijf musea hebben hun NT2-programma's inmiddels structureel opgenomen in het aanbod. Tijdens de pilotperiode konden de musea alle activiteiten gratis aanbieden. Nu cursisten ervoor moeten betalen, is het spannend of ze zullen blijven komen. Hoewel de aanmeldingen nog steeds binnendruppelen, loopt het niet storm. De musea wijten dit aan gebrekkige pr en aan de instabiele situatie van de taalaanbieders.

De situatie is er met de nieuwe Wet Inburgering (sinds 2007) niet rooskleuriger op geworden. Zowel oudkomers als nieuwkomers moeten nu verplicht binnen een bepaalde termijn een examen afleggen. Gevolg is dat opleidingen steeds efficiënter naar het examen toewerken. Allerlei extra's, zoals museumbezoeken gezien worden, dreigen uit het curriculum geschrapt te worden.

Toch weten de musea samen bijna een kwart van de inburgeraars te bereiken. In 2008 deden 2175 van de 9620 inburgeraars die toen in Amsterdam hun cursus volgden, een museaal programma. De educatiemedewerkers wijzen erop dat bij deze doelgroep

ook geen al te hoge bezoekcijfers te verwachten zijn. Liesbeth van der Horst van het Verzetsmuseum licht dit toe: 'De omvang van die NT2-groepen is meestal nogal klein, ongeveer acht personen, soms zelfs maar vijf. Dan dreig je ongewild een soort concurrentie te krijgen met de gewone schoolgroepen. Je kunt denken 'als ik drie inburgeringsgroepen heb, halen we vandaag misschien twintig groepsbezoekers binnen, terwijl we er met drie scholen wel tachtig kunnen bijtellen. Voor de bezoekersaantallen is dit dus een minder gunstig project. Maar inhoudelijk vinden we het juist heel interessant, omdat we graag ons verhaal aan nieuwe Nederlanders vertellen.'
De educatiemedewerkers bepleiten dat museumbezoek een vast, verplicht onderdeel wordt van het inburgeringstraject. Renske de Groot van Foam: 'Het is heel zinnig wanneer mensen in het kader van inburgering kennis moeten maken met cultuur. Wij kunnen dat bieden. Onze programma's zijn goed.' Gundy van Dijk van het Tropenmuseum voegt daaraan toe: 'Onze programma's sluiten prima aan bij wat er toch moet gebeuren. Het is ook van maatschappelijk belang. Je zorgt er als museum voor dat nieuwe Nederlanders bij je passen en bij je gaan horen.' Marlous van Gastel (Stedelijk Museum) pleit voor een lobby vanuit de culturele sector: 'We moeten duidelijk maken dat bij het inburgeringsexamen iets cultureels hoort. Een soort van CKV voor inburgeraars. Dan heb je tenminste een basisstructuur.'
Op dit moment lijkt zo'n verplicht museumbezoek er nog niet in te zitten. De gemeente Amsterdam kan bij lange na niet voldoen aan de eis om jaarlijks zo'n 10.000 - 13.000 inwoners een inburgeringscursus aan te bieden. De kosten die hiermee gemoeid zijn lopen uit de hand volgens de Amsterdamse krant *Het Parool* (o.a. 14 mei 2008 en 10 februari 2009). Hoewel het aanvankelijk de bedoeling was dat het project Stad en Taal zou worden uitgebreid naar andere culturele instellingen, zoals theaters en muziekpodia, wordt voorlopig pas op de plaats gemaakt.

De vijf Amsterdamse musea zijn desondanks vastberaden om met *Stad en Taal* door te gaan. Het Stedelijk Museum wil voor cursisten met lagere taalniveaus – het gros van alle NT2-cursisten - nog een apart programma ontwikkelen. In het AHM gaan de bezoekers heel geleidelijk een afspiegeling vormen van de Amsterdamse bevolking. Van groepen dames met hoofddoek in het museum kijkt niemand meer op.
De programma's kunnen in iets gewijzigde vorm ook gebruikt worden voor deelnemers aan een traject taal- en ouderbetrokkenheid, een actueel speerpunt van de gemeente Amsterdam. *Kind en Opvoeding* van het AHM sluit daar zelfs naadloos op aan. Daarom besloot DMO in 2008 dat groepen die dit programma in het kader van zo'n traject doen, alle kosten vergoed krijgen.

Iedere NT2-cursist krijgt na het museumbezoek een kaart die recht geeft op gratis toegang voor twee personen. Daar wordt soms gebruik van gemaakt, zij het niet in overweldigende aantallen. Maar het gebaar wordt bijzonder op prijs gesteld, zo blijkt uit de reacties van de deelnemers

Mila Ernst noemt *Stad en Taal* niet alleen voor de NT2-cursisten zelf van groot belang, maar ook voor hun kinderen: 'De meeste kinderen komen hier via school wel binnen. Thuis vertellen ze dat ze in het Amsterdams Historisch Museum zijn geweest. Die ouders zeggen dan: oh, nooit van gehoord. Mijn droom is dat die ouders zeggen: wat leuk, daar was ik ook! Of dat bezoek nu heeft plaatsgevonden via de inburgeringscursus of via een ouderparticipatieproject doet niet ter zake, als ze het museum maar kennen.'

Voor Renske de Groot van Foam ging al een droom in vervulling toen een Turkse man en een paar vrouwen na het museumbezoek contact opnamen om te vragen of het mogelijk was een maatschappelijke stage te doen in het museum: 'Ik vond dat zo fantastisch. Die mensen waren fan geworden van onze museumdocenten. Zij bleven ons maar stalken met ideeën en met plannen. Zo heeft iedereen wel voorbeelden die een teken zijn dat je soms waanzinnig veel bereikt.'

Melissa de Vreede

Melissa de Vreede is senior projectleider bij Cultuurnetwerk Nederland en heeft hier als aandachtsgebieden: musea, beroeps- en volwasseneneducatie.

LITERATUUR

Hulshoff Pol, R. (2007). Stad en Taal ontmoet kunst. *Bulletin Stedelijk Museum*, 20(2), 28-31.

Wiggers, H. & Kruseman, P. (Eds.) (2009). *Jaarverslag 2008*. Amsterdam: Amsterdams Historisch Museum.

LESPAKKETTEN STAD EN TAAL

Campen, M. van (Ed.) (2008). *Mooi meegenomen*. Amsterdam: Tropenmuseum.

Ernst, M., Beukenhorst, W. & Lippe, M. van der (Eds.) (2008). *Mijn Mokum*. Amsterdam: Amsterdams Historisch Museum, Educatieve Afdeling.

Ernst, M., Beukenhorst, W. & Lippe, M. van der (Eds.) (2008). *Focus op Amsterdam*. Amsterdam: Amsterdams Historisch Museum, Educatieve Afdeling.

Ernst, M., Beukenhorst, W. & Boucetta, Z. (Eds.) (2007). *Kind & opvoeding*. Amsterdam: Amsterdams Historisch Museum, Educatieve Afdeling.

Remmelink, M.A. (Ed.) (2007). *Bezet en bevrijd*. Amsterdam: Verzetsmuseum.

Remmelink, M.A. (Ed.) (2008). *Verhalen vertellen met Foam*. Amsterdam: Foam_Fotografiemuseum Amsterdam.