

Het proces achter het resultaat

In de literatuur over zelfstandig leren staat vaak de cursist centraal. In dit artikel belichten we een aantal vaardigheden die de docent nodig heeft om cursisten te leren leren. Van de bekende drieslag oriëntatie, procesbewaking en evaluatie komt vooral de evaluatie aan de orde: hoe evalueer je leeractiviteiten zodanig dat cursisten oog krijgen voor hun leerproces en recht wordt gedaan aan individuele oplossingen. We hebben het dan over laagopgeleide volwassen cursisten die NT2-onderwijs volgen.

Kan zelfstandig leren binnen een NT2-methode? In een redactioneel van Moer (1994/5, 169) schetst Inge Piena hét probleem waar methode-ontwikkelaars mee worstelen. Ze stelt dat 'wanneer je leerlingen een strategie aanleert ze niet de mogelijkheid krijgen zelf via een leerproces tot hun eigen strategie te komen'. Enerzijds wil een methode een gefaseerd aanbod bieden dat leidt tot een strategische manier van omgaan met kennis. Anderzijds wil een methode zo veel mogelijk recht doen aan eigen ervaringen van cursisten, zodat een strategie aansluiting vindt bij de alledaagse praktijk. Automatisch kiezen ontwikkelaars daarom voor de grootste gemene deler en gaan daarmee voorbij aan eigen ervaringen van cursisten. Voor docenten is het probleem van de ontwikkelaar ongetwijfeld herkenbaar. Maar al te vaak komt het voor dat stapsgewijs aangeboden kennis in een nieuwe situatie niet wordt benut. De cursist heeft de kennis onvoldoende geïntegreerd om deze in een nieuwe situatie toe te kunnen passen. Er is met andere woorden geen sprake van transfer.

In dit artikel bespreken we mogelijkheden om eigen ervaringen van cursisten meer bij het leerproces te betrekken. We zien een belangrijke rol weggelegd voor de interactie tussen de docent en de cursisten. De doelgroep die ons hierbij voor ogen staat bestaat uit laagopgeleide volwassen anderstaligen. We geven theoretische overwegingen, maar laten ook voorbeelden zien uit een aantal lesmethodes die voor deze doelgroep zijn ontwikkeld.

Vragen gericht op het leerproces

Binnen het zelfstandig leren is de drieslag oriëntatie, procesbewaking en evaluatie bekend. Er is een voor-

uitblik voorafgaand aan de oefening, regulatie-activiteiten tijdens de oefening en een terugblik na afloop van de oefening. In dit artikel gaan we vooral in op de evaluatie en een deel van de voorbereiding. Bij de evaluatie is de rol van de docent belangrijk. De koppeling van het geleerde naar andere situaties zou daar onder zijn regie moeten plaatsvinden. In ieder geval is dat een belangrijk moment voor reflectie op het leerproces.

Onder evaluatie verstaan wij in dit artikel reflectie op een leeractiviteit die al dan niet met succes is afgesloten. 'Reflectie is het menselijk vermogen van het handelende individu om zich van zichzelf bewust te zijn [...] als een onderwerp van doelbewuste verandering' (Lempert-Sheppel 1995). Deze gerichtheid op verandering maakt een kwalitatieve evaluatie noodzakelijk: een docent vraagt niet alleen of iets gelukt is (ja of nee), maar hij is vooral ook geïnteresseerd in het hoe en waarom.

Uit het onderzoek van Janssen-van Dielen (1992) naar het effect van zelfbeoordeling (een vorm van evaluatie) bij laagopgeleide volwassen anderstaligen, kwamen tegenvallende resultaten: er waren maar weinig empirische gegevens die op een positieve invloed van zelfbeoordeling wezen. De reden voor deze tegenvaller zou wel eens kunnen zijn dat de evaluatieve vragen die in het onderzoek werden gebruikt te veel aan de oppervlakte blijven ('Kun je dit nu?' 'Ja/nee'). Een voorbeeld van dergelijke evaluatieve vragen treffen we ook aan in de methode *Ijsbreker* (Liemberg e.a. 1995), een NT2-methode voor volwassenen op niveau 1 en 2. Een eenheid lesstof in deze methode wordt afgesloten met een onderdeel 'Hoe gaat het?' Hier worden vragen gesteld in het kader van zelfbeoordeling. Positief aan deze vragen is dat ze aansluiten bij de concrete leerstof uit het boek. Vragen als: *Kunt u iemand iets vragen op een directe en op een indirecte manier?* en *Kent u drie woorden die je kunt gebruiken om iets met nadruk te zeggen?* (*Ijsbreker 2*, werkboek, p. 163) kunnen door cursisten met ja of nee worden beantwoord. Bij ja gaan we verder met het volgende hoofdstuk, bij nee wordt de cursist door de docent verwezen naar de bladzijde waar de lesstof wordt uitgelegd. In onze ogen is het beter als genoemde vragen worden aangevuld met vragen gericht op het leerproces: waarom kun je iets (niet) op een directe of indirecte manier vragen? Een voorbeeld van een vraag gericht op het leerproces vinden we in dezelfde methode: *Kunt u vertellen wat u een goede manier vindt om woorden te leren?* (*Ijsbreker 1*, werkboek, p. 248). Deze vraag is niet gericht op het resultaat (*Ken je die woorden nu?*) maar staat stil bij het proces (*Hoe leer je woorden?*).

Dergelijke vragen zouden naar onze mening meer in



3.24 Goed of fout?

inleiding

Het leren van een andere taal gaat samen met het maken van fouten. Vergelijk het maar met leren fietsen. Ook dat gaat met vallen en opstaan.

Chaib, Fatima en Mei Li kennen dat probleem. Zij vertellen hoe zij denken over fouten maken. Luister naar de band en lees mee.

Chaib uit Algerije
'Ik vind het heel vervelend om zoveel fouten te maken. Ik leer het nooit, dat Nederlands. Ik heb er ook helemaal geen zin meer in. Wanneer krijg je nou een d of een r? Pfff!'



Fatima uit Marokko
'De docent zet allemaal cijfers bij wat ik fout schrijf. Dan krijg ik mijn werk terug en dan denk ik: "Jeetje heb ik echt zoveel fouten?" Meestal zie ik zelf mijn fouten niet. Maar ja, ik denk een paar fouten meer of minder maakt toch niet uit?'



Mei Li uit China
'In het begin maakte ik ook veel fouten in het leren van het Nederlands. Maar daar is nu verandering in gekomen door de correctiemethode van de docent. Bijvoorbeeld bij het schrijven van stukken. Hij zet dan bij de fouten die ik maak een cijfer. Deze cijfers kan ik dan later opzoeken voor de soort fouten die ik heb gemaakt. En daar leer ik heel veel van. Het is op het ogenblik zo dat ik steeds minder fouten maak.'



Blok 3: Misdaad, Les 3.24 81

- Met wie bent u het eens? Met Chaib, Fatima of Mei Li? Waarom?
- Vindt u het erg om fouten te maken? Waarom?
- Als u uw schrijfofdracht van uw docent terugkrijgt, kijkt u dan alleen naar uw fouten? Of kijkt u ook naar de woorden die u goed heeft geschreven?

afbeelding 1: Deel van een les uit 'Zestien plus'.

een evaluatie aan de orde moeten komen. De cursist ziet anders te weinig verband met eerdere leerervaringen. Deze vraag is juist belangrijk om reflectie tot haar recht te laten komen. Bewustwording en verandering bereik je niet als het leerproces wordt gevangen in statische termen als 'kunnen' of 'niet kunnen'. De verrichtingen die achter deze etiketten schuilgaan zullen moeten worden achterhaald. Te snel ontstaan er anders misverstanden. De culturele achtergronden, leerstijl, gevoelsmatige beleving en cognitieve verwerking kunnen bij de deelnemers aan een evaluatie immers zeer uiteenlopen.

Van concreet naar abstract

Voor laag opgeleiden met een concrete leerstijl (Van Rijswijk en Van der Sanden 1992) is het wenselijk uit te gaan van duidelijk omliggende leerervaringen. Daarom staat tijdens een evaluatie in eerste instantie de leertaak centraal die een cursist recentelijk heeft uitgevoerd.

Omdat we streven naar transfer is abstractie in een later stadium wel noodzakelijk. Als we deze uitgangspunten toepassen op de evaluatie komen we tot de volgende doelen:

- De cursisten kunnen via concrete leerervaringen een achterliggend principe ontdekken.
- Zij kunnen dit principe vervolgens weer vertalen naar de praktijk en het toepassen bij een vergelijkbaar probleem.

De hamvraag is vervolgens: wat is de rol van de docent bij evaluatie van de lesstof waarin deze twee doelen centraal staan?

Aandachtspunten voor de evaluatie van opdrachten

Voor een goede evaluatie is het van belang dat er uitgebreid aandacht is voor de interactie tussen docent en cursist en tussen cursisten onderling. Docenten en verder gevorderde cursisten dragen aan een (mede)cursist over wat de betekenis is van een bepaalde werkwijze of theorie en leren hem ermee om te gaan. Ervaringen van cursisten worden, onder leiding van de docent, uitgewisseld. In het vernieuwde *Zestien plus* deel 1 (Bergsma e.a. 1995) vormen uitspraken van cursisten in het tekstboek aanleiding voor een gesprek over een bepaald aspect van het leren, in dit geval fouten maken (zie afb. 1).

De Israëlische leerpsycholoog Feuerstein heeft een programma ontwikkeld waarmee deelnemers worden getraind in het strategisch denken. Interactie is hier een belangrijk onderdeel van. Uit zijn theorieën halen we een aantal aandachtspunten die zeer bruikbaar zijn voor een evaluatie. We willen benadrukken dat we ze niet strikt volgens de leer van Feuerstein toepassen: we gebruiken ze als 'ophangers'. De aandachtspunten zullen we concretiseren aan de hand van een bestaande opdracht.

We gaan uit van een buitenschoolse opdracht, zoals die staat geformuleerd in *Er op uit*. *Er op uit* is buitenschools materiaal dat naast de methode *Code Nederlands* gebruikt kan worden, ontwikkeld binnen de Nijmeegse basiseducatie (Plitscher e.a. 1994). De cursisten krijgen de opdracht om inkopen te doen op de markt (afb. 2).

Les 5

Boodschappen doen

A. Voorbereiding

- Formeer groepjes van 2/3 cursisten. Laat de cursisten een boodschappenlijstje maken en hiermee de dialoog 'op de markt of in de winkel' spelen.
- Laat een of twee groepjes de dialogen voor de klas spelen, waarbij een cursist een bestelling doet bij de docent. De andere cursisten uit het groepje hebben een controlefunctie, zorg er voor dat de verschillende soorten dialogen geoefend worden.
- Na het spelen vraagt de docent eerst aan de spreker hoe hij vond dat het ging en daarna aan de 'controleurs'.

B. Uitvoering

Laat de cursisten die daadwerkelijk boodschappen willen doen een boodschappenlijstje maken en op marktdag (maandag in Centrum/woensdag in Hatert) met een groepje de boodschappen laten halen. (of laat ze voor de docent boodschappen doen!) Op andere dagen kunnen ze naar winkels in de buurt gaan (bij voorkeur niet naar de supermarkt). Zorg ervoor dat de groepjes op tijd terug zijn voor de nabespreking.

C. Nabespreking

- Nabespreking vindt alleen mondeling plaats. Vraag eerst weer aan de cursist die de bestelling heeft gedaan hoe het ging (wat vond je moeilijk?) en daarna de cursisten die erbij waren.
- Als alle groepjes aan de beurt zijn geweest, vraag je aan de hele groep wat ze van de activiteit vonden. Leg uit dat ze zelf zoveel mogelijk situaties moeten opzoeken, waarin ze het geleerde kunnen oefenen.

afbeelding 2: Opdracht uit 'Er op uit'.

De opdracht sluit aan op hoofdstuk 5 van *Code Nederlands*. Deze poging tot integratie is lovenswaardig, maar is pas geslaagd te noemen als aan hoofdstuk 5 van *Code Nederlands* een introductie wordt toegevoegd. In deze introductie zou het doel van de lesstof en de betekenis duidelijk gemaakt moeten worden aan cursisten. Het aanleren van woordenschat en taalfuncties krijgt daarmee een reëel perspectief. Hieronder krijgen we zo'n introductie uitgewerkt. In het Nijmeegse materiaal staan slechts summier aanwijzingen voor de evaluatie van de opdracht. De

docent hoeft alleen aan de cursisten te vragen hoe het ging en wat ze moeilijk vonden. Aan het eind van de nabespreking legt hij uit dat cursisten 'zoveel mogelijk situaties moeten opzoeken waarin ze het geleerde kunnen oefenen' (p. 13).

Om tot een meer complete en stelselmatige voorbereiding en evaluatie van de leeractiviteiten te komen, stellen wij onderstaande aanvullingen voor die de docent aan de genoemde *Er op uit*-opdracht kan toevoegen.

- **Intentionaliteit**

Tijdens de *voorbereiding* van de opdracht hebben docenten en cursisten aandacht voor de intentie van de leeractiviteit. De cursisten leggen uit welk (denk)gedrag zij daarbij willen gaan ontwikkelen. Met andere woorden: het doel van de les moet voor iedereen duidelijk zijn, bijvoorbeeld doordat het expliciet in de lesmethode is opgenomen. Het mooiste is het als deze doelen niet al te afstandelijk worden gepresenteerd. In nog ongepubliceerd materiaal van de Centrale Opvang van Vluchtelingen (COV) te Apeldoorn komen drie taalleerders aan het woord die verwoorden hoe zij op de markt hun boodschappen doen. Deze taalleerders vertellen in spreektaal welk doel zij zich bij een volgend bezoek aan de markt stellen. Ieder van de drie taalleerders formuleert een ander doel. De docent vraagt welk verhaal de cursisten herkennen en welk leerdoel overeenkomt met een doel dat zij zichzelf stellen. Op deze manier is het mogelijk te differentiëren. Cursisten die nog maar weinig in het openbaar Nederlands hebben gesproken, stellen zich een ander doel dan cursisten die al meer ervaring hiermee hebben. De docent houdt bij welke doelen de cursisten zichzelf stellen.

Aan het begin van de *evaluatie* inventariseert de docent kort of de cursisten het doel dat zij zich hebben gesteld geheel of ten dele hebben gehaald. Het gaat erom de nieuwsgierigheid naar het resultaat te bevredigen, zodat hierna ongedwongener kan worden gesproken over het proces achter dit resultaat. Bij volgende onderdelen van de evaluatie voorzien cursisten het resultaat van achtergronden en is er gelegenheid een al te positief of negatief oordeel bij te stellen.

- **Betekenis**

Bij de *voorbereiding* van de opdracht vraagt de docent naar de waarde van de leeractiviteit. Die waarde is meer dan de inherente betekenis. Het mechanisch uitvoeren van een taal functie levert de cursisten geen meerwaarde op. Een opdracht werkt pas motiveerend als ook met de affectieve kant van de zaak rekening wordt gehouden. In het genoemde materiaal van het COV wordt een cursist gevraagd of zij haar inkopen zelf op de markt doet. De cursiste antwoordt ontkennend; zij vindt het beter telkens hulp te vragen aan iemand die het Nederlands beter beheerst. Dat levert immers veel minder problemen op. In een gesprek wordt andere cursisten om een reactie gevraagd. Cursisten die de hulpvraag vanzelfsprekend het beste vinden, krijgen van de docent de vraag wat zij doen als de hulp door ziekte is verhin-

derd. Dit betekent niet dat de docent de strategie (om hulp vragen) van een cursist afwijst. De docent problematiseert alleen het automatisme van de hulpvraag en bespreekt op die manier met de cursisten de betekenis van onafhankelijkheid en zelfstandigheid. Daarbij is hij er zich terdege van bewust dat deze begrippen niet voor iedereen dezelfde waarde hebben. Het doel van de docent is de cursisten te laten ontdekken dat aan een buitenschoolse opdracht ook een affectieve waarde verbonden is. De docent houdt het globale verloop van het gesprek bij. Bij de *evaluatie* van de opdracht komt de docent als eerste terug op hetgeen cursisten in de voorbereiding van de opdracht over de betekenis naar voren hebben gebracht.

De docent vraagt naar de waarde die de opdracht voor de cursist heeft gehad en of deze overeenstemt met de verwachtingen tijdens de voorbereiding.

- **Delen van ervaringen**

De rol van de docent is die van gespreksleider. Hij zorgt ervoor dat cursisten voldoende aan bod komen, dat zij naar elkaar luisteren. De docent houdt eigen opvattingen en waardeoordelen buiten het gesprek. Hij is eerder gespitst op *interessante gegevens* uit de evaluatie dan op gegevens uit de categorie goed/fout. Het gaat hem om het proces dat achter dit soort categorieën schuil gaat. Ook halve resultaten tellen. Hij onderzoekt samen met de andere deelnemers aan de evaluatie de concrete ervaringen van een cursist. (Wat heb je precies gedaan?) Hij vat de ervaringen samen. Daarbij brengt hij een fasering aan in het verhaal van de cursist (dus eerst..., daarna...).

- **Competentie**

Als het verhaal in fases is opgedeeld, vraagt de docent over welke fase een cursist het meest tevreden is. Met andere woorden: waarin voelde de cursist zich competent of bekwaam. Deze fase stelt hij als eerste aan de orde. De vraag daarbij is: wat ging er goed en waarom? Als de vraag naar het waarom niet onmiddellijk reactie oplevert bij de cursist, doet de docent suggesties. Daarbij houdt hij in het oog dat het succes niet altijd op zijn vakgebied ligt. Ook zaken als leerstijl, culturele achtergronden, gevoelsmatige beleving en cognitieve verwerking (bijvoorbeeld de toepassing van strategieën) kunnen aan het succes bijdragen. Een cursist die de taal functie niet letterlijk volgens het aanbod in de methode heeft gerealiseerd kan toch succes hebben. Een methode of docent kan onmogelijk alle alternatieven presenteren. Op dezelfde manier kan een docent een onderdeel behandelen waarover de cursist minder tevreden is. De docent probeert er, samen met de cursist, achter te komen waarom het niet goed ging.

- **Individualiteit**

De docent zet de individuele ervaringen en oplossingen van cursisten tegenover elkaar. De cursisten leren van elkaar. Het praten over leren en leerervaringen stimuleert het denken erover en het bewust worden van het leerproces. Als een docent op dit moment komt met eigen oplossingen, werkt dit transfer tegen. Een cursist die de opdracht niet heeft

uitgevoerd omdat hij deze is vergeten, is lang niet altijd geholpen met tips over het gebruik van een agenda. Er zijn alternatieven die een docent met een westers tijdsbesef gemakkelijk over het hoofd ziet. We illustreren het voorgaande aan de hand van een ervaring uit de testfase van deel 1 van *Zestien plus*. In blok 4 van deze methode wordt het gebruik van een agenda met het oog op plannen aan de orde gesteld en gestimuleerd. Een cursist merkte tijdens de lessen op dat hij geen agenda wilde gebruiken; hij had een prikbord boven zijn bed hangen waar hij belangrijke afspraken op noteerde. De opgelegde oplossing van de methode (en de docent) werd door de cursist van de hand gewezen; hij had een alternatief. Het gaat erom deze alternatieven boven tafel te krijgen omdat die eigen zijn en wel worden toegepast.

Pas als ook de cursisten er gezamenlijk niet uitkomen komt een docent met zijn suggesties. Deze staan op gelijke voet met de suggesties van de cursisten en kunnen door hen ook van de hand worden gewezen. De docent is niet de autoriteit met de juiste oplossing.

• Transfer

Wat is het principe achter een vaardigheid die cursisten hebben toegepast? Dit is één van de belangrijkste vragen tijdens een evaluatie – tevens één van de moeilijkste. Het vergt creatief denken. Het volgende voorbeeld werkt verduidelijkend.

De cursisten hebben op de markt gezocht naar de laagste prijs van bananen. Zij hebben hier lang over gedaan omdat ze alle prijskaartjes intensief hebben gelezen. Ze zijn niet op het idee gekomen de strategie 'zoekend lezen' toe te passen. Wellicht komen cursisten met één ervaring nog niet tot een achterliggend principe. De docent vraagt hoe zij handelen in een andere situatie, bijvoorbeeld hoe zij handelen in een andere situatie, bijvoorbeeld als zij een bepaalde persoon zoeken in de massa. Cursisten komen naar aanleiding van analogie op het principe van zoekend lezen: distinctieve kenmerken zien. Van hieruit kan

de docent een link leggen naar een andere vaardigheid (gericht luisteren) of een ander domein (bankbiljetten op hun echtheid controleren). Cursisten die niet gewend zijn aan deze manier van benaderen hebben in het begin zeker hulp hierbij nodig. De docent zal voor voldoende voorbeelden moeten zorgen.

Wat voor cursisten geldt, geldt in dit geval ook voor de docent. Ook hij zal moeten wennen aan zijn nieuwe, veranderende rol. In kernwoorden komt zijn taak neer op stimuleren van interactie, begeleiden, observeren, luisteren, feedback geven en het loslaten van verantwoordelijkheid voor het leerproces. Naarmate cursisten zich meer verantwoordelijk gaan voelen voor hun leren, zullen zij gemotiveerder zijn om te leren. Het spreekt voor zich dat dit niet van de ene op de andere dag te realiseren is.

Conclusie

Bij de evaluatie van het leerproces liggen de beste mogelijkheden om eigen ervaringen van cursisten te vergelijken met strategieën die een docent of een lesmethode geeft. Op deze manier gefungeert de evaluatie als een *time-out* binnen het gestructureerde aanbod van een methode. Naar onze mening is hiervoor een kwalitatieve en geïntegreerde aanpak nodig die uitgebreid stilstaat bij concrete ervaringen van cursisten. Dan kunnen generalisaties waar een methode noodgedwongen gebruik van maakt, worden verfijnd en bijgesteld. Evaluatieve momenten die in een methode zijn geïntegreerd, vergroten volgens ons de kans op transfer. Voorwaarde daarbij is wel dat de docent is ingesteld op interactie en oog heeft voor het proces achter het resultaat. Hij is niet alleen geïnteresseerd in het antwoord op een opdracht maar vraagt ook naar de manier waarop de cursist het antwoord heeft gevonden. De aandachtspunten intentionaliteit, betekenis, delen van ervaringen, competentie, individualiteit en transfer staan bij een kwalitatieve evaluatie centraal.

Literatuur

- Bakker, M., *De leerschool. Leren leren in de bve*, Rotterdam: Educatief Centrum Rijnmond, 1995.
- Bergsma, A., M. Veen, G. van de Ven en D. Bijlsma, *Zestien plus. Nederlands als tweede taal voor volwassenen 1*, Groningen: Wolters-Noordhoff, 1995.
- Jager, M. de, en J. Lebeer, *Denken kun je leren. Theorie en methoden van Feuerstein*, Den Haag: Sardes, 1995.
- Janssen-van Dielen, A., *Zelfbeoordeling en tweede-taalleren. Een empirisch onderzoek naar zelfbeoordeling bij volwassen leerders van het Nederlands*, dissertatie Nijmegen, 1992 (uitgave in eigen beheer).
- Lempert-Sheppell, E., Reflectie, in: *Reader Montessori-Vygotski conferentie*, Zeist: Montessori-lyceum Herman Jordan, 1995, 45-47.
- Liemberg, E., M. Huizinga, F. Jansen, B. Tholen, *Ijsbreker 1*, Amsterdam: Meulenhoff, 1994.
- Liemberg, E., M. Huizinga en F. Jansen, *Ijsbreker 2*, Amsterdam: Meulenhoff, 1995.
- Piena, I., Een paradox, in: *Moer* 1994, 5,

169-170.

- Plitscher, F., en H. Schoenmakers, *Er op uit*, Experimentele interne versie, Nijmegen: Rijk van Nijmegen, 1994.
- Rijswijk, F. van, en J. van der Sanden, *Leren kun je leren*, Amersfoort: SVE, 1992.

Noot

Wij zijn voor inspiratie en waardevolle suggesties dank verschuldigd aan Jan Peter Houtman.

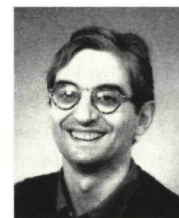
Aukje Bergsma



taal, een programma voor de eerste opvang van neveninstromers in het basis-

onderwijs. Werkt momenteel aan de herziening van *Zestien plus*. Adres: Het Projectbureau, Postbus 8639, 3009 AP Rotterdam.

Geert van de Ven



Geboren 1955. Studeerde Nederlands (literatuursociologie) aan de Katholieke Universiteit Nijmegen. Mede-auteur van *Pas toe. Grammatica Nederlands voor anderstaligen* en de herzie-

ning van het eerste en tweede deel van *Zestien plus*. Bij laatstgenoemde methode was hij verantwoordelijk voor de component zelfstandig leren. Werkt als docent NT2 bij de Centrale Opvang Vluchtelingen (COV) te Apeldoorn. Adres: Centrale Opvang Vluchtelingen, Loolaan 32, 7315 AC Apeldoorn.