

Hoe begrijpelijk en aantrekkelijk zijn studieboekteksten op het vmbo?

JENTINE LAND EN TED SANDERS

Vmbo-leerlingen vinden het lezen van schoolteksten vaak saai en moeilijk. Hoe kunnen vmbo-teksten nu zo opgesteld worden dat de leerlingen ze goed begrijpen en leuk vinden? Uit een analyse van vmbo-studieboeken blijkt dat uitgevers verschillende verwachtingen hebben over het effect van coherentiemarkers en stijlkenmerken op tekstbegrip en tekstwaardering van vmbo-leerlingen. Om te achterhalen welke benadering van de uitgevers het meest effect heeft, is een experiment uitgevoerd bij een groot aantal vmbo-leerlingen, waaruit interessante gegevens naar voren komen over de invloed van bepaalde tekstenmerken op het tekstbegrip en de tekstwaardering van vmbo-leerlingen.

Werken met je hoofd of met je handen

Vaak hoor je dat vmbo-docenten van de basisberoepsgerichte leerweg het niet makkelijk hebben. Zeker niet wanneer ze een meer theoretisch 'leesvak' moeten geven aan de over het algemeen praktisch ingestelde vmbo-leerlingen. Deze leerlingen zijn immers niet van die lezers. Logisch, ze houden meer van metselen, brood bakken of auto's repareren

dan van teksten over de Franse Revolutie, de Middeleeuwen of het ontstaan van de oermens. Maar ook al zijn vmbo-leerlingen niet zo gemotiveerd om teksten te lezen, ze moeten na hun schooltijd wel teksten kunnen interpreteren en begrijpen. Er wordt dus een groot beroep gedaan op de docent om deze vaardigheden te oefenen en de leerlingen toch tot lezen te bewegen. De studiemethodes kunnen de docenten hier natuurlijk bij helpen. Want als de uitgevers ervoor gezorgd hebben dat de teksten in de studiemethodes goed leesbaar zijn voor vmbo-leerlingen en ook nog gewaardeerd kunnen worden door deze doelgroep, dan heeft de docent weer een zorg minder.

Uit gesprekken die we gevoerd hebben met uitgevers van vmbo-studieboeken komt gelukkig naar voren dat deze zich realiseren hoe belangrijk het is om de teksten in de methodes aan te laten sluiten bij de doelgroep. Zij hebben zich dan ook ten doel gesteld om de teksten in de studieboeken zo begrijpelijk en aantrekkelijk mogelijk te maken. Maar wordt deze doelstelling gehaald? Hebben de aanpassingen van de uitgevers een positief effect op het tekstbegrip en de tekstwaardering van de vmbo-leerlingen? In dit artikel bespreken we die vragen.

Daarbij baseren we ons op onderzoek dat we hebben verricht in opdracht van Stichting Lezen (Land, Sanders, Lentz en Van den Bergh 2002a; zie voor een uitgebreid artikel met aanvullende informatie over de gehanteerde methode en de onderzoeksresultaten Land, Sanders, Lentz en Van den Bergh 2002b).

Kort is makkelijk?

In het onderzoek zijn de geschiedenisstudieboeken geanalyseerd voor het tweede jaar van de vmbo-basisberoepsgerichte leerweg. Zo wilden we een beeld krijgen van de manier waarop de uitgevers de teksten in geschiedenisboeken willen laten aansluiten bij de doelgroep van zwakke lezers. Uit deze analyse bleek dat de uitgevers deze aansluiting op verschillende manieren proberen te bereiken. Zo zijn de teksten in de ene methode gepresenteerd in kleine gefragmenteerde eenheden: iedere zin begint op een nieuwe regel, zoals in fragment 1.

Bouterse bleek een dictator.
Hij regeerde in zijn eentje.
Hij liet zelfs mensen vermoorden.
Bouterse werd weer aan de kant gezet.
Wanneer gaat het echt goed met Suriname?
In Suriname telt ieder volk graag mee.
Elkaar vertrouwen blijft moeilijk.

Fragment 1. Uit 'Sporen' (2000) vmbo-basisberoepsgerichte leerweg, bladzijde 109.

In een andere methode zijn de teksten juist doorlopend gepresenteerd, zoals in fragment 2.

De oorzaken van de Tweede Wereldoorlog

Met de moordaanslag in Sarajevo begon de Eerste Wereldoorlog (1914-1918). Hier waren enkele oorzaken voor: ten eerste waren er spanningen tussen de grote landen. Ook maakten de grote landen ruzie met elkaar over de koloniën in Afrika.

Fragment 2. Uit 'Sfinx' (1999) vmbo-basisberoepsgerichte leerweg, bladzijde 43.

Het verschil tussen de teksten in de methodes zit hem niet alleen in het fragmentarisch of doorlopend aanbieden van de tekst. Wat ook opvalt is dat in de ene methode wel structuurverduidelijkende woorden of zinnen gebruikt worden (zoals *ten eerste, ook, doordat, omdat, de oorzaken zijn*), terwijl die in de andere methode nauwelijks in de tekst voorkomen. In de teksten zonder deze signaalwoorden is de samenhang tussen de teksteenheden dan ook niet altijd even duidelijk. Dat zien we ook in fragment 1: wat is bijvoorbeeld het verband tussen de vierde en de vijfde zin? Is daar sprake van een gevolg, een reden, een tegenstelling of een nieuw onderwerp? En hoe hangen de twee laatste zinnen met elkaar samen? De toevoeging van een aantal signaalwoorden had deze onduidelijkheden kunnen voorkomen.

Gesprekken met uitgevers en docenten

De observaties over de structuur in de studieteksten maakten ons uiteraard nieuwsgierig naar de achterliggende motivatie van de uitgevers om te kiezen voor teksten zoals die in fragment 1 of fragment 2. Daarom spraken we met een vijftal uitgevers van vmbo-studiemethodes voor geschiedenis over hun tekstkeuzes. Uit deze gesprekken kwam naar voren dat sommige uitgevers ervan uitgaan dat vmbo-leerlingen afgeschrikt worden door teksten die er moeilijk uitzien. Volgens deze uitgevers bestaan die moeilijke (en volgens hen dus vaak demotiverende) teksten uit lange zinnen en bevatten ze abstracte woorden zoals signaalwoorden. Deze uitspraken baseerden de uitgevers op (kleinschalig) observatieonderzoek op vmbo-scholen.

Maar andere uitgevers hadden juist tegenovergestelde ideeën: de leerlingen zouden onderschat worden, terwijl ze juist als vol-

waardig lezers behandeld willen worden. Daarom vinden deze uitgevers dat de teksten in de methodes juist niet makkelijk gemaakt moeten worden. Dan voelen de leerlingen zich niet meer serieus genomen. Bovendien is het volgens deze uitgevers de taak van de methodes om de leerlingen voor te bereiden op de leestaken waarmee ze na hun opleiding in aanraking zullen komen. De teksten in de methodes moeten daarom niet makkelijker zijn dan 'de teksten in het echt'.

Docenten die we over deze tegenstrijdigheden raadpleegden, gaven de tweede groep uitgevers gelijk: vmbo-leerlingen kunnen best lezen en moeten dus juist niet te gemakkelijke teksten voor zich krijgen. Ze lezen dan veel minder nauwkeurig omdat ze denken dat ze de tekst begrijpen, terwijl dat eigenlijk niet zo is.

Zakelijk of persoonlijk?

Niet alleen de explicietheid van de tekststructuur en de presentatie van de zinnen verschilt per methode, ook de stijl van de teksten wordt in iedere methode anders toegepast. Zo heeft een aantal uitgevers ervoor gekozen persoonlijke teksten in de methodes op te nemen. Deze teksten zijn voorzien van een al dan niet sprekend personage en de lezer wordt direct aangesproken. Kortom, de afstand tussen de lezer en de tekst wordt verkleind, zoals in fragment 3.

Ij hebt dit jaar zin om naar Spanje op vakantie te gaan. Je ouders gaan liever naar Frankrijk. Je broer blijft liever in Nederland. Je kunt er net zo lang over praten tot je het eens bent. Dat kan lang duren! Je ouders kunnen ook zeggen: 'geen gezeur, wij beslissen'. Een derde mogelijkheid is dat jullie gaan stemmen. Het land met de meeste stemmen wint dan.

Fragment 3. Uit 'Memo' (1999) vmbo-basisberoepsgerichte leerweg, bladzijde 98.

In deze tekst wordt de lezer met jij, je en jullie aangesproken, er komen personages in de tekst voor zoals de broer en de ouders die ook nog sprekend optreden. Hierdoor kunnen lezers zich direct bij de inhoud van de tekst betrokken voelen. De tekst richt zich immers expliciet tot hen. Bovendien kunnen ze meeluisteren met de gesprekken van de personages en is de tekst in de tegenwoordige tijd geformuleerd waardoor het lijkt alsof een en ander zich in het heden van de lezer afspeelt. Bovendien wordt de lezer in een aantal methodes bij de tekst betrokken door verhalende toevoegingen die niet noodzakelijk zijn voor de feitelijk inhoud van de tekst, zoals in fragment 4.

De laatste doodstraf

De beul Dirk Janssen verrichtte de laatste executie op 31 oktober 1860. Hij moest toen Johannes Nathan in Maastricht ophangen. Nathan had zijn schoonmoeder vermoord. Daarom was hij ter dood veroordeeld. Om half tien op die dag verliet Nathan de gevangenis van Maastricht. Naast hem liep een priester, voor hem liep Dirk Janssen. De politie zorgde voor bewaking.

Fragment 4. Uit 'Sfinx' (2000) vmbo-basisberoepsgerichte leerweg, bladzijde 19.

De informatie in fragment 4 wordt spannender en levendiger gemaakt door de vermelding dat het de laatste executie is door ene Dirk Janssen, dat Nathan zijn schoonmoeder heeft vermoord en om half tien de gevangenis verlaat en naast een priester loopt. Door deze toevoegingen kan de lezer zich meer bij de inhoud voorstellen en zich er meer betrokken bij voelen. Maar deze toevoegingen zijn niet noodzakelijk voor de feitelijke informatie, namelijk dat in Nederland de laatste doodstraf in oktober 1860 ten uitvoer werd gebracht. In andere methodes wordt de feitelijke informatie dan ook zakelijk en dus zonder personages, aansprekingen of directe redes gepresenteerd, zoals in fragment 5.

In de jaren daarna werd er hard gewerkt. Het doel

was om van Nederlands Indië een welvarende kolonie te maken. Dat lukte en de Nederlanders maakten grote winsten. Vooral de handel in koffie, thee en rubber leverde veel geld op.

Fragment 5. Uit 'Bronnen' (2000) vmbo-basisberoepsgerichte leerweg, bladzijde 86.

Uit gesprekken blijkt dat sommige uitgevers ervan uitgaan dat vmbo-leerlingen van verhalen houden en dus de meer verhalende en persoonlijke teksten zullen waarderen. En door deze waardering zullen de leerlingen meer motivatie hebben om de stof te lezen, te onthouden en te leren. Andere uitgevers vinden juist dat verhalende teksten de leerlingen in verwarring kunnen brengen: de verhalen en personages zouden alleen maar de aandacht afleiden van de daadwerkelijke stof. Daartegenover staat de mening van de docenten. Zij vinden het niet de taak van de methode om de stof te verlevendigen. De docenten kennen de leerlingen immers veel beter dan de uitgevers en weten dus ook beter welke verhalen de leerlingen aan zullen spreken en welke niet. De docenten hebben dus een voorkeur voor een methode zonder veel opsmuk: een methode moet de feiten zakelijk en helder presenteren, de docent doet de rest.

Bestaand onderzoek naar het effect van tekstkenmerken

Uit het bovenstaande blijkt dat docenten en uitgevers verschillend denken over het effect van bepaalde tekstkenmerken op de tekstwaardering en het tekstbegrip van vmbo-leerlingen. Ook de theorie over deze kwestie is niet eenduidig. In een eerdere studie voor Stichting Lezen (Bos-Aanen, Sanders en Lentz 2001) is een literatuuroverzicht gepresenteerd van onderzoek naar het effect van tekstkenmerken op het tekstbegrip en de tekstwaardering door jonge leerlingen. Daaruit blijkt onder meer dat een duidelijke structuur en relevante signaalwoorden en zinnen ervoor zorgen dat de tekst sneller verwerkt en beter

onthouden wordt door jonge lezers (zie onder andere Verhoeven (1991) en Ohlhausen en Roller (1988)). Uit andere onderzoeken komt echter geen duidelijk effect van structuurkenmerken op het tekstbegrip naar voren (zie bijvoorbeeld McNamara en Kintsch (1996) of Millis, Graesser en Haberlandt (1993)).

Verder blijkt uit een aantal onderzoeken die Bos-Aanen e.a. (2001) bespreken, dat de betrokkenheid van de lezer bij de tekst belangrijk is voor de waardering van jonge lezers voor de tekst. Jonge lezers waarderen een tekst meer wanneer de tekst gaat over een onderwerp waar ze iets van afweten of waarin ze geïnteresseerd zijn. Maar de waardering wordt ook door het perspectief bepaald: lezers hebben meer waardering voor een tekst met een ik-perspectief en begrijpen die tekst ook beter dan een tekst die vanuit een zakelijke vertelinstantie is geschreven.

Nieuw onderzoek: wat zeggen de leerlingen zelf?

Het is dus niet toevallig dat de uitgevers voor bepaalde tekstkenmerken gekozen hebben om het tekstbegrip en de tekstwaardering van jonge lezers positief te beïnvloeden. Uit de literatuur komen immers deels dezelfde tekstkenmerken naar voren. Maar het verschil tussen de keuzes van de uitgevers voor het wel of niet toepassen van bepaalde tekstkenmerken is hiermee nog niet opgehelderd. Bovendien zijn vmbo-leerlingen behalve jonge lezers, ook vaak zwakke lezers waardoor andere tekstkenmerken dan die in de literatuur naar voren komen misschien van belang zijn voor hun tekstwaardering en tekstbegrip.

Om het daadwerkelijke effect te kunnen toetsen van door de uitgevers gebruikte tekstkenmerken op het tekstbegrip en de tekstwaardering van vmbo-leerlingen, zijn twee experimenten uitgevoerd. Tijdens deze experimenten hebben we vmbo-leerlingen uit het tweede jaar van de basisberoepsgerichte leer-

weg verschillende teksten voorgelegd waarin we structuurkenmerken of stijlkenmerken systematisch gemanipuleerd hebben. Door deze manipulatie ontstonden vier tekstversies, die te vergelijken waren met de teksten die voorkomen in de verschillende vmbo-methodes. De teksten gingen allemaal over de Tweede Wereldoorlog omdat uit gesprekken met docenten gebleken is dat het spannende karakter van dit onderwerp de leerlingen aanspreekt.

Eén versie noemden we de coherente versie (zie appendix 1). Deze tekst bevatte signaalwoorden zoals *omdat*, *doordat ten eerste* en *vervolgens*, de hoofdgedachte van de tekst was in de titel geëxpliciteerd en de tekst was als een doorlopend coherent geheel gepresenteerd. Tegenover deze coherente tekstversie, zetten we een fragmentatieversie (zie appendix 2), waarvan de inhoud gelijk was aan de inhoud van de coherente versie. De fragmentatie-tekst bestond uit losse, staccato hoofdzinnen die allemaal op een nieuwe regel begonnen en deze tekst bevatte geen signaalwoorden. We verwachtten dat de coherente tekstversie beter begrepen zou worden door de vmbo-leerlingen, omdat de leerlingen in deze tekst geholpen worden om de samenhang in de tekst te doorgronden, waardoor het begrijpen van de tekst minder inspanning kost. In de gefragmenteerde versie hebben de leerlingen veel minder aanknopingspunten om de tekstdelen met elkaar te verbinden. De leerlingen moeten dan dus zelf de samenhang ontdekken. En dat kost relatief veel moeite.

Bij de tekst waarin we de stijl gemanipuleerd hebben, manipuleerden we de betrokkenheid van de lezer bij de tekst. Uit de methodeanalyse bleek immers dat de mate van betrokkenheid het belangrijkste verschil is tussen de teksten in de vmbo-methodes. Om het de leerlingen makkelijk te maken zich met de tekst te identificeren, voegden we aan de ene tekstversie een sprekend personage toe, een ik-perspectief, een vraag aan de lezer

en de tegenwoordige tijd (zie appendix 3). Tegenover deze identificatietekst zetten we een distantietekst (zie appendix 4), die juist ver van de leerlingen afstand doordat de tekst zakelijk geformuleerd werd: zonder personage, zonder aansprekingen en in de verleden tijd. Uiteraard was de inhoud van beide tekstversies identiek. We verwachtten dat de vmbo-leerlingen de identificatietekst leuker zouden vinden en daardoor misschien ook wel beter zouden begrijpen dan een afstandelijke tekst. Wanneer een lezer het leuk vindt om een tekst te lezen, zal hij zich immers meer inzetten bij het lezen en daardoor de tekst waarschijnlijk beter verwerken. Deze verwachtingen zijn in de twee experimenten getoetst.

Twee experimenten: waardering en begrip

In een eerste experiment moesten 23 leerlingen in korte interviews aangeven welke versie van de twee teksten hen het meeste aansprak. Ze gaven oordelen over de moeilijkheid, duidelijkheid en interessantheid van de tekst. In een tweede experiment moesten ongeveer 60 vmbo-leerlingen een aantal begrip- en waarderingsvragen over de tekstversies beantwoorden. Deze begripvragen richtten zich vooral op de verbanden in de tekst. Met de waarderingsvragen moesten de leerlingen op een schaal van 1 tot 7 aangeven hoe spannend, duidelijk, makkelijk en interessant ze de tekst vonden.

Uit de experimenten kwam ten eerste naar voren dat de leerlingen de coherente tekst met structuurexpliciteringen ($n = 31$) beter begrepen ($t = 2.42$, $df = 56$, $p < 0.01$, effectgrootte: 0.56) dan de gefragmenteerde tekst ($n = 27$). Bovendien kwam uit de interviews naar voren dat de leerlingen de coherente versie meer waardeerden dan de gefragmenteerde versie. Tegelijkertijd bleek uit de waarderingsvragen dat de leerlingen deze gefragmenteerde tekst als makkelijker beoordeelden maar dat ze de coherente tekst juist duidelijker vonden.

Wat de stijl van de tekst betreft, kwam uit

de interviews en waarderingsvragen naar voren dat de waardering van de leerlingen voor de identificatietekst hoger was dan hun waardering voor een afstandelijke, zakelijke tekst. Opvallend was dat de leerlingen de zakelijke tekst ($n = 31$) wel beter begrepen ($t = 1.99$, $df = 59$, $p = 0.03$, effectgrootte: 0.34) dan de identificatietekst ($n = 30$).

Makkelijk is moeilijker

Een tekst in een studiemethode moet makkelijk begrepen kunnen worden. De uitgever die dat denkt te bereiken met een simplistische, gefragmenteerde staccato-tekst heeft ongelijk. Deze uitgever zou de vmbo-leerlingen wel eens kunnen onderschatten. Want de leerlingen begrijpen een gefragmenteerde tekst juist niet beter dan een tekst met signalen van samenhang, zo blijkt uit de resultaten van ons onderzoek. Bovendien waarden vmbo-leerlingen de gefragmenteerde tekst ook niet meer. Wel vinden ze de gefragmenteerde tekst er makkelijker uitzien, waarschijnlijk door de lekker korte zinnen die in hapklare brokjes zijn gepresenteerd. Maar daarmee is nog niets gezegd over het begrip van de tekst.

Duidelijk versus makkelijk

Het is opmerkelijk dat de leerlingen de ingewikkeld ogende coherente tekst als duidelijker waardeerden en de begripsvragen over deze tekst beter beantwoordden dan de vragen over de makkelijk ogende gefragmenteerde tekst. Zouden de leerlingen dus doorzien dat een tekst die er makkelijk uitziet niet per se ook duidelijk en daardoor goed te begrijpen hoeft te zijn? En beseffen zij dus ook dat een tekst die er moeilijk uitziet juist wel makkelijk te verwerken kan zijn? Als vmbo-leerlingen dit abstracte verschil tussen een tekst die er makkelijk uitziet (is leesproduct) en een tekst die makkelijk te begrijpen is (is leesproces) inderdaad kunnen maken, dan zouden uitgevers en docenten met dit inzicht hun voor-

deel moeten doen. Maar om zulke vragen te beantwoorden weten we nog te weinig en is vervolgonderzoek gewenst.

Persoonlijk leidt af?

Ook over de stijl van de tekst hebben we opmerkelijke resultaten gevonden. De leerlingen waardeerden een persoonlijke tekst meer dan een zakelijke, maar ze begrepen een zakelijke beter. Zouden personages en verhalen de aandacht dan toch te veel afleiden van de kern van de tekst? De leerlingen gaven in een gesprekje zelf een verklaring voor het gevonden resultaat: ze vonden persoonlijke (volgens hen soms te kinderachtige) teksten met personages niet in hun studieboeken passen. Bij zulke teksten wisten ze namelijk niet meer zo goed wat ze moesten leren voor een proefwerk. Persoonlijke teksten zouden volgens de leerlingen thuishoren in verhalenboeken en niet in de studiemethodes.

Natuurlijk kan een verhaal als verluchting de stof wel veel leuker maken, maar misschien moeten we die taak nu juist reserveren voor de docenten? Want wat is er nu leuker dan een docent die bevlogen een verhaal vertelt? Zelfs de stoerste vmbo-er kan daarvoor smelten.

Wordt vervolgd

In opdracht van Stichting Lezen is er al wel eerder onderzoek gedaan naar het leesgedrag van vmbo-leerlingen (Tellegen en Lampe 2000), maar eigenlijk weten we niet precies wanneer een tekst geschikt of ongeschikt is voor een vmbo-leerling. Het hier beschreven onderzoek is een eerste aanzet om daar verandering in te brengen, maar er blijven nog veel vragen onbeantwoord. Zo hebben we gekeken naar slechts één bepaald soort tekst en één bepaalde groep leerlingen. Zouden dezelfde resultaten gevonden worden met andere, langere of abstractere teksten en met

vmbo-leerlingen van een andere leerweg? En wat is het precieze verband tussen het tekstbegrip en de tekstwaardering van een vmbo-er? Dat weten we nog niet. Wat we wel weten is dat de hier toegepaste onderzoeksmethode bruikbare en inzichtelijke informatie oplevert over het tekstbegrip en de tekstwaardering van vmbo-leerlingen. Vervolgonderzoek ligt dan ook voor de hand. Want alleen wanneer we weten welke tekstkenmerken invloed hebben op de manier waarop vmbo-leerlingen een tekst begrijpen en waarderen, kunnen we hen helpen hun leestaak te vergemakkelijken.

LITERATUUR

Bos-Aanen, J., Sanders, T. & Lentz, L. (2001). *Tekstbegrip en waardering. Wat vertelt onderzoek ons over het effect van tekstkenmerken op begrip en waardering van informerende teksten bij kinderen en tieners?* Amsterdam: Stichting Lezen / Utrecht: Universiteit Utrecht.

Land, J. Sanders, T., Lentz, L. & Van der Bergh, H. (2002a). *Tekstbegrip en tekstwaardering op het vmbo. Welke tekstkenmerken dragen bij aan de kwaliteit van studieboekteksten?* Amsterdam: Stichting Lezen / Utrecht: Universiteit Utrecht.

Land, J. Sanders, T., Lentz, L. & Van der Bergh, H. (2002b). *Coherentie en identificatie in studieboekteksten. Een empirisch onderzoek naar tekstbegrip en tekstwaardering op het vmbo.* Tijdschrift voor Taalbeheersing, 24, 4, 281-302.

Tellegen, S. & Lampe, M. (2000). *Leesgedrag van vmbo-leerlingen. Een profielschets.* Amsterdam: Stichting Lezen.

McNamara, D. & Kintsch, E. (1996). *Learning from texts: effects of prior knowledge and text coherence.* Discourse Processes, 22, 24-288.

Millis, K., Graesser, A. & Haberlandt, K. (1993). *The impact of connectives on the memory of expository texts.* Applied Cognitive Psychology, 7, 317-339.

Appendix 1: de coherentieversie

Hoe is de tweede wereldoorlog begonnen?

Hitler werd in 1933 de baas van Duitsland. Hij vond de Duitse mensen veel beter dan de andere mensen. Dus vond Hitler dat Duitsland de baas over de wereld moest worden. Daarom wilde Hitler oorlog en had hij een groot leger opgebouwd. Dit leger had extra veel wapens nodig en die extra wapens werden in de wapenfabrieken gemaakt. Daardoor konden veel werkloze Duitsers werk in de wapenfabrieken krijgen.

Appendix 2: de fragmentatieversie

De oorlog begint!

Hitler werd in 1933 de baas van Duitsland. Hij wilde oorlog. Hij vond de Duitse mensen veel beter dan de andere mensen. Hitler wilde dat Duitsland de baas van de wereld werd. Hitler had een groot leger opgebouwd. En er werden extra veel wapens gemaakt. Zo kregen veel werkloze Duitsers werk in de wapenfabrieken.

Appendix 3: de identificatieversie

Gevangen en vergast

Heb je wel eens in een bomvolle trein gestaan? David staat in zo'n volle trein. Er zijn geen ramen in de trein want het is een goederentrein! Dit schreef David over die treinreis in zijn dagboek: het stinkt heel erg in de trein en het is heel warm. Ik kan bijna geen adem meer halen. Naast me gaan mensen dood van de hitte. 'Waar gaan we heen?' roep ik. Maar ik krijg geen antwoord. 'Uitstappen!!' brult een soldaat opeens. Ik word hardhandig de trein uitgesleurd en ik weet niet waar ik ben.

Appendix 4: de distantieversie

Gevangen en vergast

In de oorlog vertrokken goederentreinen bomvol met joodse mensen naar de vernietigingskampen. De mensen werden er als vee in vervoerd. Want er waren geen stoelen of ramen in de trein. De mensen moesten allemaal heel dicht tegen elkaar aanzitten. Soms wel dagen achter elkaar. Daardoor stonk het in die treinen. Ook was er weinig frisse lucht. Daarom stierven sommige mensen in de trein. Na lange tijd moesten de mensen uitstappen. Soldaten sleurden de mensen hardhandig uit de trein.