

Masteropleiding Educatie in de Taal- en Cultuurwetenschappen

Docent voor wie dit document is bestemd:

dhr. Paul van Uum, dhr. Mark de Kreij

Titel van het document:

De potentie van een lacune. Papyrologie als verrijking van het curriculum Griekse taal en cultuur

Datum van indiening: 27 mei 2022

Het hierbij ingediende werk is de verantwoordelijkheid van ondergetekende.

Ondergetekende verklaart hierbij geen plagiaat te hebben gepleegd en niet ongeoorloofd met anderen te hebben samengewerkt.

Handtekening:



Naam student:

Bas van de Ven

Studentnummer:

S1009750

Abstract / summary

Within the current curriculum for Greek language education in the Netherlands, the transmission of ancient texts and the orientation on the field of classics are not given proper attention. This thesis aims to show that students can learn these things through the study of papyrus fragments. In a practical experiment, students have analysed, transcribed, and reconstructed ancient papyrus fragments. This thesis elaborates on the possibilities of such exercises, on the obstacles that students come across when working with papyrus fragments, and on several key ways in which working with papyrus fragments can be improved in an educational setting.

MASTERSCRIPTIE IN DE TAAL- EN CULTUURWETENSCHAPPEN
TWEEJARIGE EDUCATIEVE MASTER, SPECIALISATIE GRIEKS EN LATIJN

DE POTENTIE VAN EEN LACUNE

Papyrologie als verrijking van het curriculum Griekse taal en cultuur

Bas van de Ven

s1009750

dr. P. T. van Uum
dr. M. de Kreij

27 mei 2022

Radboud Universiteit



Voorwoord

In mijn examenjaar stond voor Griekse taal en cultuur de prachtige *Electra* van Euripides centraal. Ik herinner me goed dat ik tijdens mijn huiswerk strandde bij vers 651–652:

[λέγ', ὦ γεραίέ, τάδε Κλυταιμίστρᾳ μολών·]
λεχῶ μ' ἀπάγγελ' οὔσαν ἄρσενος τόκῳ.

De haakjes wekten enige verwarring bij mij op. Gelukkig hadden de schrijvers van de examenbundel mijn verwarring zien aankomen. Er stond: “We weten niet precies of deze regel door Euripides is geschreven. De overlevering is onzeker.” Niet door Euripides? Door wie dan wel? Overlevering? Hoe bedoel je ‘overlevering’? De tekst is er toch gewoon? Mijn docent, die weinig interesse had in een discussie hierover, zei dat de verzen gewoon te vertalen zijn en dat ik me er niets van aan moest trekken.

In mijn studie raakte ik al snel gefascineerd door allerlei verschillende vormen van tekstoverlevering en teksttradities. Waar ik aanvankelijk dacht dat dit proces zou culmineren in mijn bachelorscriptie over de verschillende teksttradities van het heiligenleven van Sint Antonius de Grote, kwam ik tijdens mijn masteropleiding in aanraking met de mysterieuze wereld van de papyri. Ik besloot destijds een onderwijsmodule papyrologie te maken en dit ietwat uit de hand gelopen project was een aangename partner tijdens de lockdowns; maar na zoveel tijd en moeite moest er toch ook wat mee gebeuren? Hoe kon ik nou een onderwijsmodule maken, maar niet uitproberen?

Ik mag me gelukkig prijzen dat ik mijn school en mijn leerlingen bereid heb gevonden om dit project samen aan te gaan. Het is immers niet niets om te horen dat de docent “geen idee heeft of het *echt* werkt” en dat “ook negatieve resultaten waardevol kunnen zijn”. Voor hun betrokkenheid, feedback en geduld wil ik mijn fantastische leerlingen en collega’s dan ook bedanken – in het bijzonder Hermes, Hestia, Diana en Persephone, wier ge vleugelde woorden en feedback van onschatbare waarde waren voor deze scriptie. De steun van mijn vrienden en familie heeft mij door het soms vreugdevolle, soms frustrerende scriptieproces gehaald. Tenslotte mogen mijn scriptiebegeleiders niet onvermeld blijven. Ik ben Mark niet alleen dankbaar voor het feit dat hij mij heeft laten kennismaken met papyrologie, maar ook voor zijn expertise en enthousiasme. Ik ben Paul ontzettend dankbaar voor de hoeveelheid tijd die hij in mijn soms onsamenvangende ideeën heeft gestopt, voor zijn didactische en vakinhoudelijke advies en voor zijn hulp bij het schrijfproces.

Bas van de Ven

Apeldoorn, 27 mei 2022

Inhoudsopgave

Inleiding.....	7
Papyrologie als (deel van een) oplossing.....	7
Eerder onderzoek	8
Papyrologie in het onderwijs	9
Hypothese.....	10
Opzet	11
Papyrologie als verrijking.....	13
Examencurriculum	13
Reflectie op klassieke cultuur	14
Reflectie op klassieke teksten.....	17
Receptie	18
Zelfstandige oordeelsvorming.....	19
Oriëntatie op studie en beroep	19
Informatievaardigheden.....	21
Onderbouw versus bovenbouw	22
Koppeling met het curriculum	23
Uitgangspunten voor het onderzoek.....	25
Opbouw van het onderzoek	26
Onderzoeksvraag.....	26
Methode	26
<i>Developmental validation study</i>	27
Participanten	27
Dataverzameling en -analyse (algemeen)	28
Ethiek.....	30
Les 1: van materiaal tot verwachting.....	30
Les 2: transcriberen.....	33
Les 3: reconstrueren.....	36
Les 4: de cultuur van Grieks-Romeins Egypte	39
Les 5: word een kopiist!	42

Resultaten en discussie.....	44
Materiële aspecten	44
Transcriberen.....	49
Reconstrueren	53
Interpreteren.....	57
Kopiëren.....	62
Conclusie.....	65
Bibliografie	67
Bijlagen	70
Bijlage 1. Leerdoelen en inhoudsanalyse	70
Bijlage 2. Formulier Materiaalanalyse	77
Bijlage 3. Formulier Transcriptie	78
Bijlage 4. Overzicht lettervormen.....	79
Bijlage 5. Woordenlijst transcriptieopdracht	80
Bijlage 6. Formulier Reconstructie.....	82
Bijlage 7. Ibycus' <i>Ode aan Polycrates</i>	83
Bijlage 8. Formulier Grieks-Romeins Egypte.....	84
Bijlage 9. Documentaire papyri uit Egypte	85

Inleiding

De afgelopen jaren is de discussie rondom de relevantie, inhoud en vormgeving van het onderwijs Klassieke talen weer in alle hevigheid losgebarsten. In 2019 leidde deze discussie tot de publicatie van het rapport *Selfie met Sappho*, dat met haar overwegend positieve ontvangst een keerpunt belooft voor de aanhoudende problematiek.

“In [het voorgestelde] curriculum blijft aandacht voor taal en tekst, voor *close reading* en vertalen. Het curriculum vraagt expliciet aandacht voor het contextualiseren van taal en tekst, voor receptie en actualisatie. Het geeft een duidelijke rol aan de Oudheid, aan de Grieken en Romeinen, in de ontwikkeling van jonge mensen van nu. Bestudering van Grieken en Romeinen helpt leerlingen in hun ontwikkeling tot kritische en onafhankelijke burgers met een goed ontwikkeld intercultureel bewustzijn en een scherp en analytisch gevoel voor taal.”¹

De bovenstaande passage illustreert goed welke verschuiving er door vele classici verlangd wordt in het onderwijs. Enerzijds wil men het tekst-georiënteerde element behouden, anderzijds weerklinkt de wens om meer aandacht te besteden aan de culturele kant – specifiek aan de hand van de valorisatievraag en het maatschappelijk-opvoedkundige element van de schoolopleiding. Dit wordt grotendeels samengevat door de tegenstelling tussen *het eigene* en *het vreemde*. Door de trage ontwikkeling in het onderwijssysteem en door de coronapandemie is het enthousiasme rond *Selfie met Sappho* “een beetje op de achtergrond komen te liggen” volgens Bosco Smit, de voorzitter van de VCN.² In afwachting van de vervolgstappen in het curriculumproces worden classici in Nederland natuurlijk wel gestimuleerd om mee te denken. In toenemende mate verwijzen didactische rubrieken en artikelen naar de ontwikkelingen en ideeën uit *Selfie met Sappho*, waaruit blijkt dat het enthousiasme over het rapport zeker levensvatbaar is.

Papyrologie als (deel van een) oplossing

Vanuit de overtuiging dat de toekomst van Klassieke talenonderwijs ligt bij een harmonieuze balans tussen talige en culturele aspecten en bij het relevant maken van de Oudheid door het eigene aan het vreemde te koppelen, denk ik dat papyrologie een aanwinst zou zijn voor het onderwijs. In dit onderzoek wordt met papyrologie alleen de Griekse tak van de discipline bedoeld.³ Daarnaast houd ik de definitie aan die door het Leids Papyrologisch Instituut wordt gegeven: “De Griekse papyrologie is de wetenschap die zich bezighoudt met het ontcijferen en

¹ VCN-volggroep (2017).

² VCN-jaarconferentie (2021).

³ Latijn komt weliswaar voor op de papyri, maar het merendeel van de overgeleverde teksten is geschreven in het Grieks. Uit het vervolg zal blijken dat het onderwijs Latijn slechts deels met dezelfde problemen te maken heeft als het Grieksonderwijs.

bestuderen van alle teksten die in de Griekse taal op papyrus geschreven staan.”⁴ Papyrologie raakt een van de meest gevoelige snaren van de mens: ons *complete picture*-idee. De meeste mensen kunnen slecht tegen mysteries. Met onze focus op “het volledige beeld” zijn mysteries als een ruis die het heldere geluid verstoren.⁵ Mysteries moeten, met andere woorden, opgelost en verklaard worden. Het studieveld van de Klassieke talen is doordrenkt van mysteries en ik kan hierbij geen beter voorbeeld bedenken dan een papyrusfragment vol lacunes – een mysterie dat vraagt om opgelost te worden. Waar komt het fragment vandaan? Hoe is zo’n oud object bewaard gebleven? En belangrijker nog: wat zou er gestaan hebben op het volledige fragment?



Afbeelding 1. P. Oxy. 2290, detail. Met dank aan de Egypt Exploration Society en het University of Oxford Imaging Papyri Project.

Eerder onderzoek

In deze scriptie zal ik onderzoeken of papyrologie geschikt is om zulke vernieuwing teweeg te brengen. Op grond van eerdere argumenten, lessenreeksen en voorstanders van een papyrologisch component in het onderwijs zal ik bijdragen aan de weerklinkende roep voor curriculumvernieuwing enerzijds en de zoektocht naar mogelijke onderwerpen anderzijds.

Door de jaren heen hebben verschillende mensen papyrologie in het middelbaar onderwijs geagendeerd. Hierbij bleef het veelal theoretisch: zo omschrijft Cisca Hoogendijk, universitair docent Griekse papyrologie aan de Universiteit Leiden, welke voor- en nadelen papyrologie heeft en biedt Alette Bakkers een eerste handreiking voor documentaire papyri die in het onderwijs gebruikt kunnen worden.⁶ Hoewel ik graag aansluit bij de praktische argumenten van dezen, wil ik de kanttekening plaatsen dat er nog bewezen en onderzocht moet worden in hoeverre leerlingen daadwerkelijk in staat zijn om de verschillende stappen van het papyrologische proces te doorlopen. Bakkers geeft kant-en-klare teksten, waardoor de vaardigheden en diepere dimensies van papyrologie verloren gaan. Hoogendijk geeft een heldere uiteenzetting, maar maakt

⁴ Leids Papyrologisch Instituut (2022).

⁵ Krasner (1983).

⁶ Hoogendijk (2007); Bakkers (2007/2010).

daarbij niet de vertaalslag naar het curriculum. Ook eerdere pogingen, zoals het *Papyrologisch Leerboek* – de latere *New Papyrological Primer* van Pestman – kiezen ervoor om kant-en-klare teksten aan te leveren.⁷ Hierdoor gaan de onderbelichte einddomeinen, voornamelijk de zelfstandige oordeelsvorming en inzicht in het vakgebied, verloren.⁸ Zelfstandige oordeelsvorming kan bij uitstek worden gestimuleerd bij het transcriberen en reconstrueren van papyrusfragmenten, zowel op tekstueel als op inhoudelijk vlak. Het inzicht in het vakgebied wordt door kant-en-klare teksten aan te bieden weinig verdiept: juist het inzicht hoe teksten tot stand komen, zou kunnen bijdragen aan het nadenken over literatuur, literaire theorie en tekstoverlevering.

Papyrologie in het onderwijs

Zodoende zal dit onderzoek antwoord proberen te geven op de volgende vraag: in hoeverre zijn bovenbouwleerlingen van het gymnasium in staat om met ondersteuning de verschillende stappen van het papyrologische proces te doorlopen? Deze onderzoeksvraag is tot stand gekomen op grond van een aantal uitgangspunten.

Ten eerste is de aard van papyrologie zodanig, dat het zich meer leent voor de bovenbouw. Zoals uit het vervolg zal blijken, zijn er onderdelen uit het papyrologische proces die ook een betekenisvolle bijdrage kunnen leveren in de onderbouw. Zo kan transcriberen bijdragen aan het leren van het alfabet.⁹ Toch is het voor de doeleinden van dit onderzoek wenselijker om met bovenbouwleerlingen te werken. Zij hebben namelijk meer taalkundige kennis, waarop zij kunnen terugvallen wanneer zij met nieuwe vaardigheden – tekstreconstructie en -analyse – bezig zijn. Hoewel er voor reconstructie steeds meer gebruiksvriendelijke sites zijn, moet een leerling alsnog over een aanzienlijke woordenschat beschikken. Voor de cultuurhistorische en sociale achtergrond van de Oudheid wordt in de onderbouw een fundament gelegd, dat in de bovenbouw verder uitgewerkt kan worden. Ik vermoed dat de context van Grieks-Romeins Egypte te overweldigend is om te behandelen zonder uitgebreide achtergrondkennis van de Hellenistische periode, van de Romeinse keizertijd en van de complexe samenkomst van mediterrane culturen.¹⁰ Daarnaast kan ik mij voorstellen dat cultuur in de onderbouw vooral dient ter ondersteuning van het leren van de taal, terwijl de balans tussen taal en cultuur in de bovenbouw gelijkjer verdeeld is. Tenslotte is er nog de overweging dat veel scholen voor de onderbouw een vaste methode hebben en voor de bovenbouw eigengemaakte modules gebruiken, waardoor er in de bovenbouw meer ruimte is voor werken “buiten het boek”. Al met al denk ik dat papyrologie ook zeker een rol zou kunnen

⁷ David & Van Groningen (1940), Pestman (1997).

⁸ Onder “zelfstandige oordeelsvorming” verstaat het eindexamencurriculum het volgende: “(Domein C) Zelfstandige oordeelsvorming: de kandidaat kan een beargumenteerde reactie op de voorgelegde tekst formuleren.” Ik zou deze zelfstandige oordeelsvorming breder willen trekken: leerlingen komen tot een zelfstandig oordeel – maar niet alleen over de voorgelegde tekst, maar ook over de totstandkoming (en reconstructie) van een tekst.

⁹ Dit specifiek in een ‘echte’ setting, dat wil zeggen met authentieke teksten. Een veelgebruikte methode als ARGO geeft bij het oefenen met het alfabet allerlei losse woorden, terwijl hetzelfde doel ook bereikt kan worden met een authentieke Griekse zin of tekst.

¹⁰ Als ik weer de methode ARGO als voorbeeld gebruik, is de leerling aan het begin van klas 4 goed uitgerust om Grieks-Romeins Egypte te behandelen. Tegen die tijd heeft de leerling kennism gemaakt met essentiële onderwerpen als de Griekse godsdienst (T1–4) en de weide Griekse wereld (T5, T8).

hebben in de onderbouw, maar dat zij tot haar volledige recht kan komen in de bovenbouw. In dit onderzoek is de doorslaggevende factor geweest dat ik slechts in de bovenbouw lesgeef.

Ten tweede kan er niet van bovenbouwleerlingen verwacht worden dat zij op hetzelfde niveau werken als volleerde classici, laat staan papyrologen. Leerlingen zullen voornamelijk bij de kennismaking met papyrusfragmenten veel behoefte hebben aan sturing en hulp, die bijvoorbeeld de vorm kan aannemen van woordenlijsten en handreikingen.¹¹ Bij de uitleg van het onderwijsontwerp zal ik uitgebreid stilstaan bij de verschillende overwegingen in het ontwerpen van het hulpmateriaal.

Ten derde moet het ‘papyrologische proces’ worden afgebakend. Een formeel papyrologische onderzoeksproces bevat stappen die in een regulier klaslokaal lastig te realiseren zijn, zoals het fysiek bekijken van een papyrusfragment of het doen van uitgebreid onderzoek naar de herkomst van een fragment. Het uitgangspunt voor mijn lessenreeks wordt dan ook dat alleen de onderdelen die te verankeren zijn in het huidige (examen)curriculum en de onderwijspraktijk, worden behandeld. Dit hangt grotendeels samen met het tweede uitgangspunt: het is niet reëel om van middelbare scholieren te vragen wat er van een papyroloog wordt gevraagd. Hoewel je geen papyroloog hoeft te zijn om papyrologie op een betekenisvolle manier te kunnen beoefenen, moet er rekening worden gehouden met de context van het bestaande onderwijs en de leerlingen.

Hypothese

In grote lijnen volgt het papyrologische proces vijf stappen: objectanalyse, transcriptie, reconstructie, vertaling en interpretatie.¹² Het vertalen valt buiten de schaal van dit onderzoek, maar zal wel ter sprake komen in de beschouwing van het volgende hoofdstuk. Bij de overige stappen schetst ik een korte hypothese.

Objectanalyse

Leerlingen zijn in beperkte mate in staat om de materiële context van een papyrusfragment te duiden. Het voornaamste obstakel hierin is het tekstgerichte onderwijs dat de boventoon voert in de huidige onderwijspraktijk. Ingaan op de archeologische context (tijdens en na de opgraving) is te specialistisch voor leerlingen, maar het omschrijven van zichtbare kenmerken van een papyrus aan de hand van een checklist is haalbaar. Zo kunnen leerlingen onderscheid maken tussen verschillende handschriften en lettervormen, tekstvormen en genres.

¹¹ Tot op zekere hoogte bestaan zulke naslagwerken natuurlijk ook voor papyrologen zelf. Men kan hierbij denken aan het *Oxford Handbook of Papyrology*. Nu lijkt het mij niet wenselijk om leerlingen van de middelbare school zo’n handboek in de handen te drukken. Daarnaast moet rekening gehouden worden met de hoeveelheid diepgang die wordt aangeboden in zulke naslagwerken; voor een lessenreeks papyrologie op de middelbare school moet niet meer dan nodig worden aangeboden, om de stof zo overzichtelijk en ongecompliceerd mogelijk te houden.

¹² Schubert (2009).

Transcriptie

Leerlingen kunnen goed leesbare teksten transcriberen met de nodige hulpmiddelen, zoals voorbeelden van lettervormen. Het toepassen van de Leidse conventies zal leerlingen zwaar vallen, maar met enige oefening lukt dit. De leerlingen moeten erg wennen aan conventies van papyrusfragmenten, zoals het ontbreken van interpunctie en spaties. Leerlingen kunnen slechts in beperkte mate toewerken naar een nette transcriptie met moderne tekstconventies.

Reconstructie

Leerlingen kunnen niet zonder hulp een Griekse tekst reconstrueren. Het is al zeer uitdagend om teksten te vertalen, laat staan om zelf Griekse woorden toe te voegen. Leerlingen kunnen wel onderbouwde voorstellen en suggesties doen in het Nederlands: aan de hand van het leesbare (en vertaalbare) Grieks kunnen leerlingen een verwachting formuleren over het vervolg van de tekst. Leerlingen kunnen met digitale hulpmiddelen hun Nederlandstalige suggestie omzetten in het Grieks en kunnen dit toetsen aan de papyrus.

Interpretatie

Het interpreteren van tekst en inhoud is nu al een belangrijk speerpunt van het onderwijs Klassieke talen en zou voor leerlingen dus haalbaar moeten zijn. Papyrologie forceert leerlingen om zelfstandig “de gaten op te vullen”, waardoor er potentieel talloze juiste interpretaties mogelijk zijn.¹³ Leerlingen zijn in staat om oppervlakkig hun keuzes te motiveren, maar hebben te weinig literair en wetenschappelijk inzicht om vanuit een bredere context hun interpretatie te verdedigen. Hoewel leerlingen hun kennis over de Hellenistische wereld en vroege keizertijd kunnen koppelen aan de inhoud van papyrusfragmenten, zijn zij niet in staat om hun motivatie uitvoerig en genuanceerd te verdedigen. De voornaamste opbrengst zal zitten in het discussiëren over culturele en sociale verschijnselen, eventueel in relatie tot hun eigen beleevingswereld.¹⁴

Opzet

Deze scriptie bestaat grofweg uit twee onderdelen: een kritische beschouwing en een praktijkonderzoek. De kritische beschouwing zal bestaan uit een globaal overzicht van de argumenten die door de jaren heen naar voren zijn gegeven om papyrologie in het onderwijs te implementeren.¹⁵ Omwille van de grootte van het onderzoek zal ik mij beperken tot de Nederlandse onderwijspraktijk. Voorargumenten zal ik nader toelichten en proberen te koppelen

¹³ Dit komt overeen met het divergentieprincipe, zie Oosterheert en Meijer (2017). Bij het onderwijsontwerp van de lessenreeks papyrologie zal ik uitgebreid stilstaan bij dit principe.

¹⁴ Het koppelen van de eigen beleevingswereld is natuurlijk al een zeer waardevolle stap in het vergaren van kennis en het opdoen van inzichten over het eigene en het vreemde; zie ook Van Oeveren (2019).

¹⁵ In een eerdere alinea, *Eerder onderzoek*, heb ik een korte schetst gegeven van wat er tot nu toe is gedaan op dit gebied. Hierop bouw ik voort in het hoofdstuk *Papyrologie als verrijking*.

aan de meest recente ontwikkelingen binnen het vakgebied en curriculum. Tegenargumenten zal ik beschouwen, waarbij soms enige nuance aan te brengen is, soms juist een extra kritische noot nodig is. Tenslotte zal ik zelf enkele argumenten naar voren brengen die, mijns inziens, belangrijk zijn voor het beschouwen van de rol die papyrologie kan hebben in het onderwijs. Hierbij is mijn voornaamste doel om voort te bouwen op het fundament dat eerdere voorstanders gelegd hebben. Deze argumenten samen leiden tot enkele conclusies, waarmee ik rekening zal houden tijdens het ontwerpen en ontwikkelen van mijn eigen lessenreeks.

Dit brengt mij bij het tweede deel van deze scriptie: het onderzoek. In een aparte methodologische paragraaf zal ik toelichten hoe dit onderzoek tot stand is gekomen en welke uitgangspunten hierbij aangehouden zijn. In die paragraaf zal ik ook ingaan op het type onderzoek, op de participanten en op de dataverzameling en -analyse. Vervolgens werk ik in de resultatensectie mijn bevindingen uit.

De samenkomst van de kritische beschouwing en het praktijkonderzoek vormt het uitgangspunt voor de conclusie. Hierin blik ik kort terug op het onderzoekproces, vat ik mijn bevindingen samen en doe ik enkele voorstellen voor het (meer succesvol) werken met papyri in de bovenbouw van de middelbare school.

Papyrologie als verrijking

“Deze doelstelling brengt mede, dat het boekje in eerste plaats bestemd is voor het eerste, propaedeutische jaar van de theologie studie; al zal het mogelijk voor gymnasia ook zijn diensten kunnen bewijzen. Ook bepaalde het doel de keuze der stukken, zowel wat betreft den tijd als den inhoud. Zij dienen n.l., behalve tot inzicht in de taal, ook tot een contact met het dagelijks leven in de [Romeinse] periode.”¹⁶

Zo schreef hoogleraar J. de Zwaan in 1948. Hoewel het onderwijs in de tussentijd talloze veranderingen heeft ondergaan, is een van de belangrijkste argumenten voor papyrologie al te vinden: papyri geven inzicht in de wereld van vroeger door mensen van vroeger. Ditzelfde argument zal keer op keer aangehaald worden, maar steeds met een vernieuwde betekenis, omdat het samenhangt met het vraagstuk van de maatschappelijke relevantie. Wij leven niet in dezelfde onderwijswereld als De Zwaan, waar de alomtegenwoordigheid van Klassieke talen onbetwist was.¹⁷ Juist door die verandering veranderen de voor- en tegenargumenten van papyrologie. Interessant genoeg betekent dit dat sommige problemen zijn verdwenen, andere problemen zijn ontstaan. Waar vroeger de soms obscene en vulgaire literatuur problematisch was, hebben weinig leerlingen daar tegenwoordig moeite mee. Andersom: waar het curriculum vroeger vrijer was en meer ruimte bood voor niet-canonieke auteurs, zorgt het huidige curriculum – in combinatie met de valorisatievraag van Klassieke talen – voor een gevoel van rigiditeit in het onderwijs.

In dit hoofdstuk wordt gekeken naar de argumenten die door de jaren heen zijn gegeven voor het incorporeren van een papyrologisch element in het onderwijs. De koppeling met het huidige curriculum ontbreekt bij veel van de voorstanders van papyrologie.¹⁸ Daarom geef ik eerst een kort overzicht van het huidige examencurriculum, waarna ik aan de hand van de eindexamendomeinen de argumenten voor papyrologie langsloop. Daarna illustreer ik de werking van papyrologie aan de hand van het ITHAKA-model van Kokkie van Oeveren. Aan het eind van dit hoofdstuk trek ik een aantal conclusies, die ik meeneem bij het ontwikkelen van mijn eigen lessenreeks.

Examencurriculum

In 2017 schreef Van Oeveren: “Op dit moment is het centraal eindexamen daarmee binnen het curriculum GLTC de meest richtinggevende interpretatie voor de uitvoering van zowel het schoolexamen- als het eindexamenprogramma.”¹⁹ Omdat het eindexamen deze status heeft, wordt

¹⁶ De Zwaan (1947).

¹⁷ Hulshof *et al.* (2015).

¹⁸ Dit hangt natuurlijk ook samen met het feit dat sommige artikelen voor 1990 geschreven zijn. Sinds 1990 zijn de examens in een vorm gegoten die voor ons herkenbaar zijn en die in grote lijnen aansluiten bij het examencurriculum van 2014 tot nu.

¹⁹ Zie hiervoor ook Van Oeveren (2019). Rapporten als *Selfie met Sappho* omschrijven het beoogd curriculum, niet het “uitgevoerd, geïnterpreteerd curriculum”, zoals Van Oeveren dit omschrijft.

lesmateriaal voor de bovenbouw meestal gebaseerd op de vormgeving van het eindexamen. Daarom is het de moeite waard om te kijken welke plek papyrologie zou kunnen innemen aan de hand van de huidige einddomeinen (zie tabel). Bij de indeling van de bespreking moet ik de kanttekeningen plaatsen dat deze artificieel is: de meeste voorstanders van papyrologie koppelen hun argumenten niet aan deze eindexamendomeinen.

Eindexamendomein		Subdomein
A	Reflectie op klassieke teksten en antieke cultuur	1. Reflectie op klassieke teksten De kandidaat kan zijn begrip van Griekse en klassieke, vertaalde teksten demonstreren door: een ongeziene passage te vertalen; een passage te analyseren en interpreteren vanuit taalkundig, letterkundig en cultuurhistorisch perspectief; een passage vanuit taalkundig, letterkundig en cultuurhistorisch perspectief te vergelijken met andere cultuuruitingen uit de Oudheid of latere perioden.
		2. Reflectie op antieke cultuur (S) De kandidaat kan antieke cultuuruitingen van verschillende cultuurdomeinen plaatsen in hun historische en culturele context en met elkaar in verband brengen; antieke cultuuruitingen onderzoeken en zijn bevindingen formuleren.
B	Reflectie op relaties tussen de antieke cultuur en de latere Europese cultuur	3. Reflectie op actualisatie tussen de Oudheid en de huidige tijd De kandidaat kan door de bestudering van de Griekse en klassieke, vertaalde teksten tegen de achtergrond van de antieke cultuur onderwerpen actualiseren die voortvloeien uit een confrontatie tussen deze teksten en eigentijdse ontwikkelingen; de eigentijdse cultuur plaatsen in het perspectief van de klassieke traditie waarin Europa staat.
		4. Reflectie op receptie van antieke cultuuruitingen in moderne cultuuruitingen (S) De kandidaat kan voorbeelden uit de receptiegeschiedenis herkennen, deze plaatsen in de context van de betreffende periode in de Europese cultuur en de van toepassing zijnde werkingsmechanismen noemen; cultuuruitingen uit de latere Europese cultuur vergelijken met antieke cultuuruitingen.
C	Zelfstandige oordeelsvorming	5. Zelfstandige oordeelsvorming De kandidaat kan een beargumenteerde reactie formuleren op de inhoud van voorgelegde teksten en andere cultuuruitingen (uit de Oudheid en latere tijden).
		6. Zelfstandige oordeelsvorming (S) De kandidaat kan cultuuruitingen uit de latere Europese cultuur vergelijken met antieke cultuuruitingen en daarover een beargumenteerd oordeel geven.
D	Oriëntatie op studie en beroep	
E	Informatievaardigheden	7. Informatievaardigheden De kandidaat kan doelgericht informatie en bronnenmateriaal zoeken, beoordelen, selecteren en verwerken, o.a. met behulp van het woordenboek; (verworven) informatie verwerken en daaruit beredeneerde conclusies trekken; gebruik maken van verschillende ICT-toepassingen bij GTC; adequaat schriftelijk, mondeling en digitaal in het publieke domein communiceren over onderwerpen uit het desbetreffende vakgebied; bij het verwerven van vak kennis en vakvaardigheden reflecteren op eigen belangstelling, motivatie en leerproces.

NB. Subdomeinen met een (S) erachter, worden alleen getoetst op het schoolexamen.²⁰

Reflectie op klassieke cultuur

Het zal weinig verrassend zijn dat alle voorstanders van papyrologie beginnen met de culturele aspecten van de discipline. Het aanknopingspunt van (voornamelijk documentaire) papyri met het alledaagse leven in de Oudheid onderscheidt papyrologie immers van de meeste andere

²⁰ College voor Toetsen en Examens (2017).

disciplines van de Klassieke talen. Hoogendijk publiceerde in 1981 een leermodule over papyrologie, *De Sortes van Astramysychus*.²¹ In dit orakelboekje vertalen leerlingen de vragen en antwoorden van het orakel, waarbij ook veel ruimte is gereserveerd voor de culturele context van zulke orakelboekjes. Bij meerdere auteurs is terug te zien dat ze moeite hebben met een balans vinden tussen vertalen enerzijds, ingaan op cultuur anderzijds. Hoogendijk maakt in *Sortes* een duidelijke keus: het gaat om de cultuur. Ze zegt: “Bovendien geven de vragen en antwoorden [van het orakel] een beeld van het alledaagse leven in de Oudheid, iets wat we bij de klassieke auteurs nauwelijks vinden.”²² Dit laatste punt verdient meer aandacht aan de hand van een overzicht van de klassieke auteurs die op de eindexamens sinds 1990 gelezen zijn.²³

Jaar	Auteur	Onderwerp/rode draad
1990	Herodotus	Het lot van vorsten
1991	Euripides	<i>Medea</i> (tragedie alg.)
1992	Homerus	Het lot van helden
1993	Plato	Vroomheid en geluk
1994	Sophocles	<i>Electra</i> (tragedie alg.)
1995	Herodotus	Xerxes en Griekenland
1996	Homerus	<i>Odyssee</i> (ontmoetingen)
1997	Sophocles	<i>Antigone</i> (tragedie alg.)
1998	Plato	Geluk en filosofie
1999	Homerus	<i>Ilias</i> (Achilles' wrok)
2000	Euripides	<i>Bacchae</i> (tragedie alg.)
2001	Herodotus	Politieke praktijken
2002	Herodotus	Hybris bij vorsten
2003	Homerus	<i>Odyssee</i> (avonturen)
2004	Euripides	<i>Troïades</i> (tragedie alg.)
2005	Herodotus	Diplomatiek
2006	Homerus	<i>Odyssee</i> (vader en zoon)
2007	Euripides	<i>Hippolytos</i> (tragedie alg.)
2008	Plato	Wie was Socrates?

Jaar	Auteur	Onderwerp/rode draad
2009	Homerus	<i>Ilias</i> (hevige emoties)
2010	Sophocles	<i>Oedipus</i> (tragedie alg.)
2011	Herodotus	Culturele verschillen
2012	Homerus	<i>Odyssee</i> (de terugreis)
2013	Euripides	<i>Medea</i> (tragedie alg.)
2014	Plato	Wie was Socrates?
2015	Homerus	<i>Ilias</i> (oorlogstrauma's)
2016	Herodotus	Het Perzische hof
2017	Euripides	<i>Electra</i> (tragedie alg.)
2018	Homerus	<i>Odyssee</i> (ontmoetingen)
2019	Herodotus	Tirannie en oorlog
2020	Plato	Wat is de liefde?
2021	Euripides	<i>Bacchae</i> (tragedie alg.)
2022	Homerus	<i>Ilias</i> (slachtoffers)
2023	Herodotus	Mannen en vrouwen
2024	Plato	Wat is de mens?
2025	Sophocles	<i>Antigone</i> (tragedie alg.)
2026	Homerus	<i>nog te bepalen</i>

Kijkend naar het overzicht, valt op dat er weldegelijk veranderingen hebben plaatsgebonden. De examens spelen steeds meer in op de belevingswereld van de examenkandidaten en zijn te koppelen aan de identiteitsontwikkeling.²⁴ Het alledaagse leven speelt echter niet een betekenisvolle rol bij de eindexamens: de eindexamenpensa zijn het domein van helden, goden en bovennatuurlijke verschijnselen. Er is veel geschreven over de kwestie of de Homerische wereld een goed beeld geeft van de echte wereld. Een thema als “vader en zoon” (CE 2006) kan gekoppeld worden aan alledaagse omgang in de Oudheid, maar dan is de relatie tussen Odysseus en Telemachos nog fundamenteel anders dan die van de gemiddelde Egyptenaar en zijn zoon.

²¹ Hoogendijk (1981).

²² Hoogendijk (1981).

²³ Vanaf 1990 kreeg het Centraal Eindexamen Grieks de nu nog gebruikte vorm. De kern hiervan bestond uit het bestuderen van een pensum van een Griekse auteur. Op het examen werden een aantal reeds bekende teksten gegeven, waarover de examenkandidaat inhoudelijke en contextuele vragen moet beantwoorden. Hierna volgt de proefvertaling, waarbij de examenkandidaat een stuk onbekende tekst van dezelfde (of een vergelijkbare) auteur moet vertalen *zonder* daarover inhoudelijke vragen te beantwoorden.

²⁴ Deze ontwikkeling is vermoedelijk een gevolg van de curriculumbesprekingen en -vernieuwingen naar aanleiding van *Het geheim van de blauwe broer* en *Selfie met Sappho*.

Homerus' karakters vertonen immers vaak bovenmenselijke eigenschappen en leven in een buitengewone, soms geïdealiseerde wereld.²⁵

Hoogendijk lijkt dus gelijk te hebben, dat het alledaagse nauwelijks plek heeft in het huidige middelbare onderwijs. Daar moet echter een kanttekening bij worden geplaatst: in de onderbouw besteden nieuwe methodes, zoals SPQR en ARGO, meer en meer aandacht aan het dagelijkse leven in de Oudheid. Het probleem hierbij is dat er niet tot nauwelijks antieke teksten worden gelezen, laat staan dat ze aansluiten bij alledaagse thema's. In de onderbouw zullen soms grafinscripties of epigrammen gelezen worden, die een sfeerbeeld geven van de Oudheid. In de bovenbouw worden soms teksten gelezen die ons een beeld geven van het leven van de normale(re) mens, zoals Lysias' *Over de moord op Eratosthenes*. In Hoogendijks argument zit dus eerder de vraag of het wijs is om uitsluitend *literatuur* te lezen, waarbij zij de grote hoeveelheid niet-literaire papyri wil promoten.

Hiertoe plaatst Hoogendijk documentaire papyri naast literaire bronnen. In *De Sortes van Astramyschus* lezen leerlingen over orakels in de Oudheid en hoe normale mensen hulp zochten van de goden, met als vergelijkende tekst Herodotus over de "historisch belangrijke" uitspraken van de Pythia.²⁶ In het boekje worden leerlingen uitgenodigd om in de voetsporen van een antiek orakel te treden, om de Oudheid te proeven. Hoogendijk koppelt dit aan een ander punt: zaken uit de literatuur, zoals oorlog, diplomatiek en gesprekken tussen vorsten, waren voor de gemiddelde mens weinig belangrijk – hij was bezig met heel andere problemen: zal de aankomende zeereis goedgaan, zie ik mijn vaderland nog ooit terug, zal ik liefde vinden? Hoogendijk koppelt deze vragen niet aan het curriculum van toentertijd, maar tegenwoordig is het een speerpunt om relaties te leggen tussen hoe de mens van nu en de mens van toen zich tot elkaar verhouden. Dezelfde boodschap formuleert Bakkers in een leermodule voor papyrologie: "Door het lezen van de (documentaire) papyri leren we veel over het leven in de Oudheid: via deze documenten kom je in direct contact met de Oudheid, die tastbaar wordt."²⁷ Classicus K. Worp verwoordt het als volgt: "Toegegeven, de inhoud van veel van zulke [documentaire] teksten is betrekkelijk alledaags; maar moet men dáárom deze schriftelijke nalatenschap uit de Oudheid 'dus' maar voor gezien houden?"²⁸ Het bovenbouwcurriculum zou, denk ik, gebaat zijn bij het lezen van zulke papyrusfragmenten. Hierbij moet Worp's onderliggende waarschuwing, dat te veel documentaire papyri lezen niet heel inspirerend werkt, worden meegenomen.²⁹ Bij het schoolvak Geschiedenis is jaren geleden al besloten dat de rol van de gewone mens prominenter moet worden behandeld en eenzelfde beweging is bij Klassieke talen voorstelbaar.³⁰

²⁵ Zie hiervoor ook Dalby (2006). Hij zet op een laagdrempelige, maar wel wetenschappelijke manier uiteen hoe de Homerische wereld aan de 'echte' Griekse wereld raakt.

²⁶ Hoogendijk (1981).

²⁷ Bakkers (2007/2010).

²⁸ Worp (1985).

²⁹ Worp (1985); Hoogendijk (2007).

³⁰ Wilschut (2011). Een ontwikkelingsrapport van de SLO (Kaap & Visser, 2016) merkt over deze ontwikkeling op dat er weliswaar veel animo is om de 'gewone mens' een rol te geven in het curriculum, maar dat deze nog altijd onderbelicht is.

Toch zegt de omgang met en omloop van literaire papyri ook veel over een samenleving, zoals het literaire klimaat. Verschillende versies van bijvoorbeeld Homerus kunnen ons ook veel leren over tekstoverlevering en de manier waarop Homerus als schoolauteur werd gebruikt. Daarom lijkt het mij niet verstandig om literaire papyri te negeren in het middelbaar onderwijs; de kracht zit in het afwisselen of combineren van literaire en documentaire papyri.

Een ander argument dat samenhangt met de examenauteurs van de afgelopen jaren, is de mogelijkheid van schaduwauteurs.³¹ Bij LTC wordt met enige regelmaat een schaduwauteur toegevoegd aan het pensum, maar bij GTC is dit nog maar één keer gebeurd. In een eerder onderzoek heb ik voorgesteld dat papyri op een kleine schaal de rol kunnen vervullen van zo'n schaduwauteur: één à twee gedichten van Sappho naast Plato's *Symposium* (eindexamen 2020), Ibycus' *Ode aan Polycrates* naast Herodotus' verhandeling over de tiran (eindexamen 2019) of Archilochus' *Telephus* naast Homerus' *Ilias* (eindexamen 2022). Dit zou niet alleen het tekstbegrip van leerlingen ten goede komen, maar zou ook nog een mooie gelegenheid geven om parallelle teksten tegen elkaar af te zetten. Het vergelijken van teksten is immers een onderdeel dat op examens steeds regelmatig terugkomt.³²

Reflectie op klassieke teksten

Er zijn al met al veel redenen om te zeggen dat de culturele inhoud van papyrologie een waardevolle bijdrage kan leveren. Een criticus zou echter makkelijk kunnen tegenwerpen dat de taal van de papyri te ingewikkeld is. Dit punt behandelde Hoogendijk tijdens een rede op een conferentie van de Vereniging Classici Nederland: "De papyrologie is een obscuur specialisme. De papyrusteksten zijn van een veel lager niveau dan de literatuur die normaal op school wordt gelezen. Ze gaan over onbelangrijke onderwerpen die alleen op Egypte betrekking hebben. Zij zijn geschreven in een Grieks dat voor de leerlingen veel te moeilijk is. Bovendien heeft een leraar amper genoeg tijd om zijn normale curriculum op tijd af te krijgen."³³ In het vervolg van haar rede ontkracht Hoogendijk soms met meer, soms met minder succes de bovengenoemde bezwaren. In deze paragraaf gaat het om de talige aspecten van papyri, die inderdaad 'afwijken' van wat de leerlingen gewend zijn. Toch argumenteert Hoogendijk dat het koinè-Grieks van de meeste papyri weinig afwijkt van wat leerlingen veelal lezen tijdens hun gymnasiumopleiding. Werken als het Nieuwe Testament en auteurs als Cassius Dio en Plutarchus worden immers al veel gelezen.³⁴

³¹ Onder "schaduwauteur" versta ik een auteur wiens tekst in de brontaal gelezen wordt naast een andere Klassieke auteur. Zo werden in 1999 naast Cicero's *In Catilinam* ook delen van Sallustius gelezen; in 2010 Catullus naast Cicero's *Pro Caelio*; in 2022 Martialius' *Epigrammen* naast Plinius brieven over de (vroeg) keizertijd. In andere jaren werd eerder een genre gelezen, met zelfs twee gelijkwaardige auteurs, zoals in 2015: epistolografie aan de hand van Cicero en Plinius of 2018: filosofie aan de hand van Cicero en Seneca. Bij de eindexamens Grieks is dit slechts één keer geprobeerd, toen in 2010 Euripides als schaduwauteur fungeerde bij Sophocles' *Oedipus Tyrannus*.

³² Kanttekening hierbij is dat het natuurlijk lastig is om verschillende genres te combineren, maar ook die 'beperking' lijkt niet doorslaggevend te zijn. Zo is het eindexamen 2022 bij LTC een combinatie van wel drie genres (epistolografie, epideictische retorica en het epigram).

³³ Hoogendijk (2007).

³⁴ Hoogendijk (1980).

Hieronder staan twee teksten: de linker is afkomstig uit Bakkers papyrologische leerboekje, de rechter uit het bovenbouwboek van ARGO.³⁵

Bakkers (2007/2010), beginnerstekst	ARGO (2018), beginnerstekst vwo 4
1 Χαίροις, κυρία μου Σεργηνία [] 2 π(αρά) Πετοσεΐριος. 3 Πάν ποιήσον, κυρία, ἐξελεῖ[ν τῇ] 4 κ' τοῖς γενεθλείοις τοῦ θεο[ῦ, καὶ] 5 δῆλωσόν μοι ἡ πλοῖω ἐξέρχ[ει] 6 ἡ ὄνω, ἵνα πεμφθῇ σοι. Ἀλ<λ>' ὄρα [μὴ] 7 ἀμελήσης, κυρία. Ἐρρῶσθ[αί σε] 8 εὐχομαι [πο]λλοῖς [χρόνοις.] 4 1. γενεθλίοις, 5. ἡ 1. εἰ	Ἀπὸ δὲ τῆς γῆς ἐπὶ τῆς θαλάσσης νῆσόν τινα ἐθεάσατο καὶ πυνθάνεται, τίς καλεῖται ἡ νῆσος. Οἱ δὲ ἐγχώριοι εἶπον· «Φάρος· Πρωτεύς δὲ αὐτόθι κατόκησεν, οὗ καὶ τὸ μνῆμα τοῦ Πρωτέως ἐστὶ τὸ παρ' ἡμῖν θρησκευόμενον.» Κελεύει οὖν Ἀλέξανδρος χωρογραφηθῆναι τὸ περίμετρον τῆς πόλεως πρὸς τὸ θεάσασθαι αὐτόν. (...)

Beide teksten zijn bedoeld voor het begin van de vierde klas, maar verder lijken ze weinig op elkaar. Waar ARGO een prachtig rustige tekst presenteert, zit de editie die Bakkers geeft vol rare, afleidende tekens. Daarnaast valt ook op dat onderaan Bakkers tekst een klein kritisch apparaat is opgenomen: in de tekst staan namelijk “fouten”. Je kan je afvragen in hoeverre het wenselijk is dat tekstedities voor de middelbare school bewerkt worden om zulke fouten weg te halen – geven wij als classici dan nog een kloppend beeld van ons vak?

Voor de doeleinden van het middelbaar onderwijs is het goed te verdedigen dat wij teksten aanleveren die “foutloos” zijn, gladgestreken en eventueel aangepast aan het Attisch. In het bovenstaande voorbeeld staat in het ARGO-boek de aantekening dat θαλάσσης als θαλάττης gelezen moet worden. Verschillen tussen grote dialecten vallen op dit moment wel onder de leerstof (vooral bij eindexamens Herodotus en Homerus), maar het verschil tussen γενεθλείοις en γενεθλίοις is kennelijk te groot. Toegegeven dat leerlingen niet tot classici worden opgeleid, kan het toch interessant zijn om in te gaan op het verschil tussen beide vormen.

Receptie

Over receptie wordt niet tot nauwelijks gesproken door de verschillende voorstanders van papyrologie. Hierbij moet opgemerkt worden dat de nadruk op dit aspect bij Klassieke talen relatief recent is.³⁶ Receptie bij papyrologie vindt plaats op twee niveaus, namelijk in de Oudheid en in de nieuwmoderne tijd. De papyri zijn cruciaal voor het beoordelen en bespreken van vroege receptie van Klassieke literatuur. Een klassiek voorbeeld hiervan is de receptie en omgang met Homerus in Ptolemeïsch en Romeins Egypte.³⁷ In de vroegmoderne tijd heeft papyrologie tot de verbeelding gesproken van dichters en kunstenaars. In deze twee stappen zie ik een duidelijk aanknopingspunt met het ITHAKA-model van Van Oeveren.³⁸ Dit zal ik in het vervolg illustreren aan de hand van twee voorbeelden.

³⁵ Bakkers (2007/2010).

³⁶ Hierbij doel ik op de verschijning van de volgrapporten *Het geheim van de blauwe broer*, *Selfie met Sappho* en de curriculumoverdenking van Van Oeveren (2019).

³⁷ De Kreij & Van de Ven (2022).

³⁸ Van Oeveren (2019).

Zelfstandige oordeelsvorming

Zelfstandige oordeelsvorming komt op verschillende manieren terug in het papyrologische proces. Van het transcriberen van een enkele letter tot het geven van een interpretatie van heel het papyrusfragment – de papyroloog maakt continu keuzes. Het belangrijkste is hierbij niet het maken van de keus, maar het verdedigen en motiveren hiervan. Hierin zie ik een duidelijke link met de creativiteitstheorie van Meijer en Oosterheert. Zij stellen dat voor creativiteit een aantal randvoorwaarden bestaan: er is domeinspecifieke kennis nodig, er moeten potentieel oneindig veel goede antwoorden zijn (divergentie) en er moet niet te veel druk bestaan (beoordeling of beloning bijvoorbeeld).³⁹ De domeinspecifieke kennis, namelijk over de conventies van papyrologie, doen de leerlingen op tijdens inleidende lessen (zie onderwijsontwerp). Divergentie is als het ware ingebouwd in de aard van papyrologie: omdat delen van teksten verloren zijn gegaan, staat zelden vast wat de juiste reconstructie of aanvulling is. Leerlingen kunnen niet alleen het Grieks aanvullen, maar kunnen ook hardop brainstormen over mogelijke aanvullingen en interpretaties.⁴⁰ De zelfstandige oordeelsvorming komt vervolgens weer om de hoek bij het reflecteren op het eigene en het vreemde, de interpretatiestap in het papyrologisch proces. Hierbij spelen vragen als: wat zegt dit over de mens van vroeger? Hoe verhoudt dit zich tot onze belevingswereld? Ter illustratie kan je bij een gedicht van Sappho denken aan kwesties rondom seksualiteit en de rol van vrouwen; welk supplement is logisch bij welke interpretatie van Sappho?

Oriëntatie op studie en beroep

Dit examendomein blijkt in de praktijk weinig expliciet langs te komen. In zekere zin is dit begrijpelijk: verreweg de meeste gymnasiumleerlingen zullen nooit de studie GLTC gaan volgen. In 2020 verscheen het rapport *Het vergeten examendomein*, dat pleit voor het expliciteren van dit domein:

“Voor de klas staat een ervaringsdeskundige, die via het hbo en/of de universiteit de route tot het docentschap heeft afgelegd. Iemand die precies weet wat je tegen zal komen tijdens je opleiding en die weet wat je met de opgedane kennis allemaal kunt bereiken. Zou het niet mooi zijn om die kennis expliciet te delen in het klaslokaal en leerlingen mee te nemen op dit route? Dat is de eerste stap naar het ambassadeurschap van de docent (...).”⁴¹

Deze groep *Teachers in Residence* aan de Radboud Universiteit stelt voor om docenten de rol van ambassadeur van een vak of studierichting te laten zijn. Zij plaatsen hierbij de kanttekening dat het niet het doel moet zijn om elke leerling tot docent te vormen. Het uitgangspunt is dat de

³⁹ Meijer & Oosterheert (2017).

⁴⁰ In het onderzoek dat ik uitvoer, vraag ik leerlingen om aan de hand van een Nederlandstalige verwachting (divergent) toe te werken naar een Griekstalig supplement (convergent). Leerlingen moeten hierbij rekening houden met de gegeven context van het papyrusfragment. Je zou natuurlijk ook kunnen overwegen om leerlingen een gedicht of passage (in het Nederlands) aan te vullen, zodat ze nog minder beperkt worden in hun creativiteit.

⁴¹ De Bruijn *et al.* (2020).

docent dé persoon is om leerlingen te enthousiasmeren.⁴² De aanbevelingen van het rapport komen voornamelijk neer op het ‘laten proeven’ van de studie aan de hand van academische vaardigheden.⁴³ Dat GLTC erg wetenschappelijk van aard is, zal weinig classici verbazen. De academische gemeenschap van de Klassieke talen is zowel actief als betrokken en de lijntjes tussen docenten in het middelbaar onderwijs en de academische wereld zijn relatief kort. Hierin schuilt een potentie die benut kan worden en naadloos aansluit bij de boodschap van de *Teachers in Residence*: wij kunnen relatief eenvoudig leerlingen de studie ‘laten proeven’. Volgens mij zijn hiervoor twee duidelijke aanknopingspunten: hermeneutiek en multidisciplinair werken. Hoewel ik deze twee aanknopingspunten zal toelichting vanuit de papyrologie, geldt hetzelfde ook voor andere disciplines van de Klassieke talen.

Hermeneutiek speelt een belangrijke rol in de wetenschap van de Klassieke talen. De kern van hermeneutiek is het begrijpen en interpreteren van een tekst in alle facetten waarin deze terugkomt.⁴⁴ Hierbij speelt ook Greimas’ theorie over narratologie mee: interpretatie is volgens hem de samenhang tussen schrijver en ontvanger enerzijds, tussen geschrevene en ontvanger anderzijds.⁴⁵ Hoewel Van Oeveren hermeneutiek niet specifiek aanhaalt in haar dissertatie, vertoont haar ITHAKA-model veel overeenkomsten met de hermeneutische cirkel die bijdraagt tot een breder begrip van een tekst.⁴⁶ Het doel dat Van Oeveren voor ogen heeft, is immers de actualisatie van antieke teksten in samenhang met persoonlijke reflectie bij leerlingen. Naast elementen uit de hermeneutische cirkel komt de multidisciplinaire aard van Klassieke talen duidelijk naar voren in haar onderwijsmodel – het is immers een samenspel van tekst, (veelal culturele) contextualisatie en receptie. Verderop zal ik aan de hand van twee voorbeelden laten zien dat ook papyrusfragmenten uitstekend in het ITHAKA-model passen.

Als wij als classici de ambassadeurs van ons vakgebied zijn, is het belangrijk dat wij onze vakken waarheidsgetrouw weergeven. Hoogendijk argumenteert dat we aan de hand van papyrologie kunnen laten zien wat voor ingewikkeld en soms complex geheel tekstoverlevering is. Veel leerboeken kunnen immers het idee wekken dat teksten simpelweg ‘bestaan’, waarbij ze niet tot nauwelijks ingaan op de lange weg die zo’n tekst heeft afgelegd. In examenbundels wordt bij onzekere overlevering hooguit opgemerkt dat “de tekst onzeker is”, waarmee alle problemen en kwesties van tekstoverlevering worden weggeschoven. Ik waardeer in dit punt de opmerking van Hoogendijk, dat dichterbij de oorspronkelijke tekst blijven juist goed kan zijn. Zij motiveert dit als volgt: “De leerling beschouwt een beetje puzzelen waarschijnlijk juist als extra uitdaging, en zal worden beloond met het idee dat hij een ‘echte’ tekst van tweeduizend jaar oud aan het ontcijferen en vertalen is.” In eerdere betogen heb ik dit omschreven als het ‘mysterieuze karakter’ van

⁴² Helaas gaat dit rapport in op alle talen behalve Grieks en Latijn. Mutatis mutandis gelden dezelfde problemen en dezelfde aanbevelingen en oplossingen ook voor ons vakgebied.

⁴³ Zo wordt gezegd: “Bij uitstek voor de taal- en kunstvakken is het van belang aandacht te besteden aan academische vaardigheden. (...) Mogelijkerwijs is de ‘impopulariteit’ van de talen en kunstvakken, met oog op de keuze voor een vervolgstudie, deels te wijten aan het feit dat leerlingen het maar ‘vaag’ vinden; hoe te lezen, te argumenteren en hoe zich kritisch tot een bron te verhouden?”

⁴⁴ Gadamer (2014).

⁴⁵ Schmitz (2002).

⁴⁶ Van Oeveren (2019).

papyrologie.⁴⁷ Papyrologie sluit daarmee goed aan bij de gamificatietrend in het onderwijs – in dit geval in de vorm van puzzelen.⁴⁸

Dat brengt mij bij een van de grootste kanttekeningen die ik heb bij de tot nu toe gepubliceerde leergangen papyrologie: zij leveren getranscribeerde teksten aan. Toegegeven, de teksten zijn niet zo gladgestreken als de meeste tekstuitgaves tegenwoordig, maar toch wordt een essentiële stap in het papyrologische proces – het puzzelen – overgeslagen. Een papyroloog begint immers ook niet met een aangeleverde editie, maar moet eerst zelf achterhalen wat het fragment te bieden heeft. Het is het proberen waard om leerlingen deze stappen zelf te laten zetten door te puzzelen met letters die ze kunnen lezen, met woorden die ze kunnen herkennen. Door op die manier te werk te gaan zouden leerlingen inzicht opdoen in het vakgebied als discipline, hetgeen nu ook een van de einddomeinen is geworden.

Informatievaardigheden

Het Klassieke talenonderwijs maakt over het algemeen weinig gebruik van digitale methodes of sites. Papyrologie is echter een subdiscipline die in rap tempo online toegankelijk wordt. Zo staan bijna alle documentaire papyri in de *Duke Databank of Documentary Papyri* (DDbDP) op <https://papyri.info/>.⁴⁹ Veel papyri hebben verwijzingen naar secundaire literatuur of sites waar meer informatie te vinden is over het fragment. Bij steeds meer fragmenten is ook een (Engelstalige) vertaling te vinden. Aan deze handige sites zou ik nog het online woordenboek *Logeion* van de University of Chicago willen toevoegen. Dit woordenboek kan lemma's zelfstandig afmaken, waardoor leerlingen doelgerichter en sneller woorden kunnen opzoeken. Ditzelfde woordenboek kan gevonden worden op <https://woordenboekgrieks.nl/>, maar hierbij ontbreken enkele lemmata. Het voordeel aan *Logeion* is dat het ook goed is in het afmaken van de voorkant van woorden dankzij de *inverse option*. Hiermee kunnen leerlingen gemakkelijker opties bekijken voor lacunes in Griekse papyri (zie onderwijsontwerp). Tenslotte is ook het *Addisco* woordenboek (<https://www.addisco.nl/woordenboek-latijn-grieks/>) zeer handig om van Nederlands naar Grieks te zoeken, wat leerlingen zeker zal helpen bij het zoeken naar passende supplementen. Volgens Hoogendijk kan het lonen om zulke papyrusfragmenten online te bekijken en om deze in de les te gebruiken. Hierbij merkt ze op dat je niet altijd een heel uitgebreid papyrologisch proces hoeft te doorlopen, maar dat alleen al een beetje ontcijferen en bekijken de moeite waard kan zijn – hiermee doen leerlingen immers kennis op van het vakgebied, wat weer goed aansluit bij eindexamendomein D.⁵⁰

⁴⁷ Van de Ven (2020).

⁴⁸ Offerman (2018).

⁴⁹ De DDbDP bevat informatie van en links naar allerlei andere 'papyrologische platformen', zoals de *Heidelberger Gesamtverzeichnis* (HGV), *Trismegistos* (Tris), *Advanced Papyrological Information System* (APIS) en de *Bibliographie Papyrologique* (BP).

⁵⁰ Hoogendijk (2015).

Onderbouw versus bovenbouw

Tot slot blijven er nog twee praktische vragen over: bij welke jaarlagen past papyrologie en is papyrologie te koppelen aan de huidige onderwijspraktijk? Om te kijken voor welke jaarlagen papyrologie nuttig kan zijn, is het belangrijk om de verschillende stappen van het papyrologische proces te onderscheiden. Paul Schubert zegt hierover: “(...) the task of a scholar who undertakes the edition of a papyrus resembles that of a detective.”⁵¹ Onze papyrologische detective moet volgens Schubert de volgende zetten: het analyseren van het object als geheel, het transcriberen van de zichtbare en leesbare tekst, het reconstrueren van de origineel tekst op een zo betrouwbaar en onderbouwd mogelijke manier, het vertalen van de gereconstrueerde tekst en het geven van een wetenschappelijk commentaar bij de tekst en reconstructie. Hierna volgt over het algemeen een revisiecyclus die jaren in beslag kan nemen. Als we kijken welke stappen uit het papyrologische proces haalbaar zijn volgens de verschillende voorstanders, komen we uit op het volgende overzicht:

Onderdeel in het proces	klas 1 ⁵²	klas 2	klas 3	klas 4	klas 5	klas 6
Objectanalyse	(✓)	✓	✓	✓	✓	✓
Transcriptie	(✓)	✓	✓	✓	✓	✓
Reconstructie	(X)	X	X	X	X	X
Vertaling	(X)	X	X	✓	✓	✓
Commentaar	(X)	X	X	X	X	X

Het valt op dat Zwaan, Bakkers en Hoogendijk een redelijk abrupte overgang tussen de onderbouw en bovenbouw plaatsen. Transcriptie kan volgens hen bijdragen aan het gevoel voor het Griekse alfabet voor onderbouwleerlingen, aan het gevoel voor de taal voor bovenbouwleerlingen – denk hierbij aan de samenstelling van woorden, het gebruik van partikels om zinnen af te bakenen. Geen enkele voorstander spreekt over de mogelijkheid om leerlingen te laten reconstrueren, noch in het Nederlands (verwachtingsreconstructie), noch in het Grieks (“echte” reconstructie). Vertalen wordt daarentegen als een essentiële vaardigheid gezien, die bij het curriculum van de bovenbouw past. Uiteraard leren onderbouwleerlingen ook vertalen, maar hierbij wordt het onderscheid vermoedelijk gebaseerd op de moeilijkheidsgraad van de papyri.

Tenslotte is het opvallend dat geen van de auteurs spreekt over de mogelijkheid om leerlingen teksten te laten becommentariëren. Leerlingen zijn gewend om een (niet-wetenschappelijk) commentaar te *ontvangen*, niet te geven. Volgens de huidige eindtermen moeten leerlingen kunnen reflecteren op de inhoud, maar het schrijven van een inhoudelijk dan wel tekstueel commentaar is hierbij een brug te ver. Ik sluit mij in eerste instantie aan bij het idee dat het becommentariëren van een klassieke passage van literaire of documentaire aard voor een leerling erg hoog gegrepen is. Daarentegen is het zeker het proberen waard om leerlingen bijvoorbeeld een puur inhoudelijk commentaar te laten schrijven, wat in principe niet ver afwijkt van de vraag om leerlingen “de tekst te laten verklaren”. Interessanter voor de doeleinden van dit

⁵¹ Schubert (2009).

⁵² Op lang niet alle scholen worden de Klassieke talen aangeboden in de brugklas. Daarom neem ik niet automatisch aan dat de secundaire literatuur over de brugklas gaat, maar tussen haakjes heb ik wel mijn eigen verwachting genoteerd.

onderzoek is dat de stap van reconstrueren van een tekst volledig overgeslagen wordt in de beschouwingen over papyrologie. Als het belangrijkste argument voor transcriberen het opdoen van taalvaardige kennis is, geldt dit evenzeer voor het reconstrueren. Schubert merkt namelijk over het transcriberen op: “only certain combinations of letters or words can be a word. Knowledge of these rules even in the skilled reader is tacit rather than explicit.”⁵³ De in 2022 ontplofte rage van *Wordle* heeft laten zien dat leerlingen spelenderwijs hun gevoel voor Engelse woordopbouw kunnen verhogen.⁵⁴ Op een vergelijkbare manier kan reconstrueren, denk ik, dit doel bereiken bij Grieks.

Koppeling met het curriculum

In haar verschillende uiteenzettingen kampt Hoogendijk met de vraag of papyrologie goed zou aansluiten bij het huidige onderwijs.⁵⁵ Zoals gezegd, vindt het ITHAKA-model steeds meer doorgang in de onderwijspraktijk, zowel in de onderbouw als bovenbouw. Hieronder illustreer ik aan de hand van twee papyrusfragmenten dat het ITHAKA-model – en daarmee het hermeneutische en multidisciplinaire karakter van ons vak – een mooi aanknopingspunt vormt om papyrologie toe te passen in het onderwijs.⁵⁶

ITHAKA-model, doel	UPZ 1.1 ⁵⁷
Wat is de inhoud van de tekst? Leerling begrijpt de globale inhoud van de tekst, de inhoud van tekstdelen en de inhoud van de gehele tekst.	Het fragment betreft een vervloeking door Artemisia tegen “de vader van mijn dochter” (vermoedelijk haar ex). Artemisia roept de goden aan in de hoop dat deze man nooit meer de gunst van de goden zal krijgen.
Wat betekent de tekst in de context van de Oudheid? Leerling begrijpt de inhoud van de gehele tekst binnen de context van de Oudheid.	In de Oudheid riep men goden aan in allerlei verschillende situaties. Wanneer iemand geen gerechtigheid kon krijgen bij de (wereldlijke) autoriteiten, dan was er nog één optie: de goden. Artemisia is haar dochter verloren en haar man heeft niet de juiste begrafenisrites aangehouden, waardoor ze geen rust zal krijgen in het hiernamaals. Dat Oserapis, de Hellenistische god van de Onderwereld, wordt aangeroepen, is dan ook niet vreemd. De rolverdeling is ook heel duidelijk: de onderdanige

⁵³ Schubert (2009).

⁵⁴ Whiteleather & Hardison (2022).

⁵⁵ Hoogendijk (2007).

⁵⁶ Aan de hand van dit voorbeeld wordt ook duidelijk dat papyrologie evenzeer interessant kan zijn voor de onderbouw: in principe gaat het om dezelfde vaardigheden. De moeilijkheid van het Grieks van fragmenten kan hierin het struikelblok vormen.

⁵⁷ Een van de vroegst gedateerde papyri, een vervloeking van ene Artemisia (ca. 380 voor Christus). “Heer Oserapis en goden die bij Oserapis zitten, ik, Artemisia, dochter van Amasis, bid tot u. Ik richt me tegen de vader van mijn dochter, die haar uitvaartritueel en begrafenis heeft ontzegd. Als hij mij en zijn kinderen niet juist heeft behandeld en mij en zijn kinderen zelfs mishandeld heeft, moge Oserapis en de goden dan zorgen dat hij niet door zijn kinderen begraven wordt en dat hij zijn eigen ouders niet begraaft. Terwijl ik deze oproep doe, moge hij en het zijne zowel ter land als ter zee vernietigd worden door Oserapis en de goden die in het huis van Oserapis zitten. Moge hij geen gunst ontvangen van Oserapis of de goden die bij Oserapis zitten. Artemisia heeft dit beroep gedaan en smeekt Oserapis en de goden die bij Oserapis zitten om een oordeel te vellen. Terwijl dit beroep hier ligt, moge de vader of het jonge meisje geenszins gunsten krijgen van de goden. Als iemand dit document (verwijdert) en Artemisia kwaad doet, moge de god hem dan straffen (...).” Vertaling van eigen hand.

	Artemisia klopt aan bij de superieure goden. ⁵⁸ Religieuze overtuiging speelt dus een essentiële rol in dit fragment.
Wat betekent de tekst voor kunstenaars? Leerling begrijpt de inhoud van de gehele tekst met behulp van een kunstuiting.	De tekst kan vergeleken worden met kunstuitingen over het hiernamaals. Denk aan de kunst, maar ook de rooftochten van de Egyptomania rond 1800 (Napoleontische tijd).
Wat betekent de tekst vanuit een recent perspectief? Leerling begrijpt de inhoud van de gehele tekst met behulp van een latere context.	Hierbij staan vragen centraal als: hoe denken wij tegenwoordig over vervloeking? Wat zou een modern equivalent zijn van dit papyrusfragment? Komen moderne gedichten (denk aan Shakespeares <i>Sonnet 29</i> of Pablo Neruda's <i>Curse</i>) in de buurt of is het anders? Bestaat deze vorm van religieuze vervloeking nog?
Wat betekent de tekst voor mij? Leerling geeft de inhoud van de gehele tekst betekenis voor zichzelf.	Hierbij staan vragen centraal als: kan je je inleven in de positie van Artemisia? Hoe zou jij in zo'n situatie reageren? Denk jij dat het aanroepen van een hogere macht helpt in zo'n situatie; en zo ja, hoe?

ITHAKA-model, doel	P. Oxy. 139⁵⁹
Wat is de inhoud van de tekst? Leerling begrijpt de globale inhoud van de tekst, de inhoud van tekstdelen en de inhoud van de gehele tekst.	Het fragment betreft een soort belofte van trouw aan een lokale landheer. Aurelius Menas belooft Flavius Apion trouw en zegt dat hij een boete zal betalen als hij bepaalde (waarschijnlijk generieke) misdaden begaat.
Wat betekent de tekst in de context van de Oudheid? Leerling begrijpt de inhoud van de gehele tekst binnen de context van de Oudheid.	Beloftes van trouw kwamen veel voor, maar er zijn niet ontzettend veel bewaard gebleven. Een contract is een soort belofte die vaker bewaard blijft, maar deze belofte is van een heel algemene strekking. In het fragment komen verschillende autoriteiten samen – de religieuze (christendom), de wereldlijke (keizer Flavius Heraclius), de lokale (landheer Flavius Apion) en die van een slaaf en zijn meester (Aurelius Menas en Menas, zijn dienaar). Hieruit blijkt de complexe gelaagde samenleving in Romeins Egypte. Dan blijkt ook nog dat lang niet iedereen kan schrijven, zodat ene Johannes namens Menas schrijft.
Wat betekent de tekst voor kunstenaars? Leerling begrijpt de inhoud van de gehele tekst met behulp van een kunstuiting.	De tekst kan vergeleken worden met andere vormen van een eed afleggen, zoals <i>De eed van de Horatii</i> (1784) of <i>The Tennis Court Oath</i> (1789), waarbij je ingaat op de overeenkomsten en verschillen tussen beide contexten.

⁵⁸ Faraone & Obbink (1991).

⁵⁹ Een belofte van eerlijkheid en trouw, gedateerd in 612 na Christus. "In de naam van onze Heer en meester, Jezus Christus, onze God en Redder, in het derde jaar van de heerschappij van de meest godgelijke en geëerde meester en grootste weldoener, Flavius Heraclius, de onsterfelijke Augustus en imperator, Phaophi 29, eerste indictie. Ik richt me tot Flavius Apion, de vereerde en grootse landheer van consulaire rang, patriciër in de deze geweldige stad Oxyrhynchus; via Menas, zijn dienaar, die namens hem handelt en voor zijn meester werkt, bevestigt Aurelius Menas, hoofd van de wacht, zoon van Hor en van Heraïs, van het dorp Adaeus in het administratiegebied van uwe excellentie in de *nome* van Oxyrhynchus, de rechten en plichten van de overeenkomst. Ik beloof aan uwe excellentie dat ik, als ik in enig seizoen of op enig moment schuldig bevonden word van gestolen werktuigen of vee, of als ik enige vorm van diefstal pleeg of dieven huisvesting geef, dat ik dan bij uwe excellentie word gebracht om 24 goudstukken te betalen. Ik zal waar en werkelijk garant staan voor mijn persoon en bezit. Deze bevestiging, in enkelvoud gemaakt, is rechtsgeldig en ik geef mijn goedkeuring hiervoor. (Ondertekend:) Ik, Menas, zoon van Hor, stem in met deze bevestiging. Ik, Johannes, heb voor hem geschreven, omdat hij analfabeet is. (Ondertekend:) Geschreven door mij, Johannes. (Ontvangst:) Bevestiging van Menas, hoofd van de wacht, zoon van Hor, van het dorp Adaeus in de *nome* van Oxyrhynchus." Vertaling van eigen hand.

Wat betekent de tekst vanuit een recent perspectief? Leerling begrijpt de inhoud van de gehele tekst met behulp van een latere context.	Hierbij staan vragen centraal als: zou een belofteaflegging als deze tegenwoordig nog nodig zijn? In wat voor vorm zouden wij dit doen? Er kan gekeken worden naar de <i>Oath of Allegiance</i> in de Verenigde Staten; is dat vergelijkbaar, of anders? Er kunnen ook verhalen gelezen worden over eedbreuk in juridische zin.
Wat betekent de tekst voor mij? Leerling geeft de inhoud van de gehele tekst betekenis voor zichzelf.	Hierbij staan vragen centraal als: waarvoor zou jij ooit een eed moeten of willen afleggen? In hoeverre vind je een eed bindend? Zou jij dit ook doen op religieuze en wereldlijke en lokale autoriteit?

Uitgangspunten voor het onderzoek

Op basis van het bovenstaande volgen een aantal uitgangspunten voor het kleinschalige onderzoek dat ik zal ontwerpen. De precieze uitwerking, leerdoelen en vormgeving worden toegelicht in het volgende hoofdstuk; deze paragraaf geeft een conclusie van de kritische beschouwing.

Aan de hand van de verschillende artikelen en voorargumenten kan geconcludeerd worden dat de papyrologie nog niet in haar volledigheid is getoetst aan de praktijk van het onderwijs. In de afweging tussen culturele en talige aspecten van papyrologie, wordt de nadruk tot nu toe op de culturele kant gelegd. Hierbij staan vragen centraal die samenhangen met de cultuurhistorische achtergrond van de “wereld van de papyri”, Grieks-Romeins Egypte. De meer talige aspecten worden wel benoemd door verschillende voorstanders van papyrologie, maar worden weinig gerealiseerd in de verschillende opdrachten en leermodules. Daarnaast ligt de nadruk sterk op de documentaire papyri en niet zozeer op de literaire papyri. Hoewel dit te verklaren is vanuit het idee dat in de bovenbouw normaliter al veel literatuur wordt gelezen, betekent dit niet dat de literaire papyri niet interessant of nuttig zijn. De drie punten waarop ik wil innoveren, zijn daarom:

- Ook **literaire papyri** verdienen een plek in een papyrologische lessenreeks. De manier waarop in de Oudheid werd omgegaan is niet alleen op zichzelf interessant, maar kan ook voor de leerlingen betekenisvol zijn: hoe gaan wij tegenwoordig met literatuur om? Wat voor mensen lazen literatuur? Hoe kan het dat bepaalde teksten meer dan anderen gelezen werden?
- Naast de stappen transcriptie en vertalen verdient ook het **reconstrueren** van een tekst aandacht. Hoewel alle leergangen papyrologie vertrekken vanaf een gereconstrueerde teksteditie, vermoed ik dat juist het reconstrueren motiverend kan werken voor leerlingen. Zij krijgen dan immers het gevoel dat zij eeuwenoude mysteries kunnen ontrafelen. Door te reconstrueren kunnen leerlingen ook leren omgaan met digitale hulptools en kunnen ze, vermoed ik, hun analytische taalvermogen activeren en stimuleren.
- Er kunnen stappen gezet worden in het inleven in of **ervaren van de Oudheid** door leerlingen in de schoenen van een antieke kopiist te zetten. Zo kunnen leerlingen spelenderwijs ervaren tegen welke problemen een schrijver aanliep en met welke elementen hij rekening moest houden. Daarnaast sluit het mooi aan bij een inzicht dat leerlingen op dit moment nog te weinig hebben: hoe komen wij aan onze antieke teksten?

Opbouw van het onderzoek

Hoewel het toepassen van en werken met papyrologie al meermaals is voorgesteld en beargumenteerd, is er nog geen praktijkonderzoek gedaan naar de haalbaarheid hiervan. De haalbaarheid van het doorlopen van een papyrologisch proces zal daarom centraal staan bij het onderzoek.

Onderzoeksvraag

Zoals aangegeven, is de onderzoeksvraag: in hoeverre zijn bovenbouwleerlingen van het gymnasium in staat om met ondersteuning de verschillende stappen van het papyrologische proces te doorlopen? Deze vraag kan worden opgesplitst in een aantal deelvragen, die grofweg overeenkomen met de fases van het papyrologische proces. Schubert vat deze stappen samen in objectanalyse, transcriptie, reconstructie, vertaling en commentaar. Dat leerlingen in staat zijn om papyrusfragmenten te vertalen, wordt door niemand in twijfel getrokken.⁶⁰ Zodoende valt de hoofdvraag uiteen in enkele deelvragen.

In hoeverre zijn bovenbouwleerlingen van het gymnasium in staat om met ondersteuning...

1. de materiële aspecten van een papyrusfragment te analyseren?
2. een (goed leesbaar) papyrusfragment te transcriberen?
3. een (goed leesbaar) papyrusfragment te reconstrueren?
4. een (goed leesbaar of vertaald) papyrusfragment te interpreteren?

De bovenstaande punten worden vergezeld door een drietal uitgangspunten, die de conclusie vormden van mijn vorige hoofdstuk. Bij het ontwerp zal ik dan ook proberen om zowel literaire als documentaire papyri te gebruiken, om reconstrueren toegankelijk te maken en om leerlingen in de schoenen te laten kruipen van een kopiist uit de Oudheid. Dit alles zal terugkomen in een lessenreeks van vijf lessen. De papyrusfragmenten die worden gebruikt, zullen bij het onderwijsontwerp (zie verderop) worden toegelicht. Op grond van de gegeven lessen zal ik de belangrijkste observaties uiteenzetten, de voornaamste obstakels voor leerlingen binnen het papyrologische proces benoemen en uiteindelijk een reeks aanbevelingen geven, waarbij ik terugblik op de ideeën die eerder zijn geopperd door verschillende voorstanders van papyrologie in het middelbaar onderwijs.

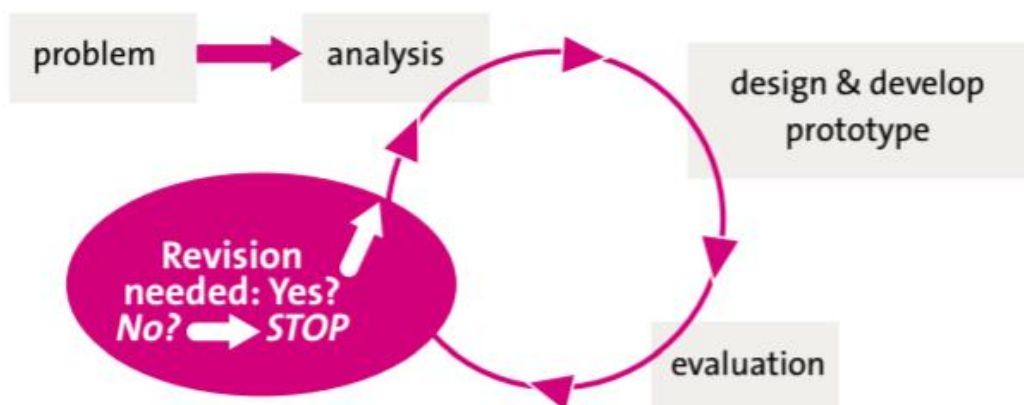
Methode

Hieronder volgt een toelichting op het soort onderzoek dat zal volgen, op de manier van dataverzameling en op de participanten.

⁶⁰ Zie het vorige hoofdstuk, specifiek de VCN-rede van Hoogendijk (2007).

Developmental validation study

Dit onderzoek betreft een ontwerponderzoek en combineert elementen van een *development study* en van een *validation study*. Een *development study* wordt door de SLO gedefinieerd als het “systematisch analyseren, ontwerpen en evalueren van educatieve interventies”. Het voornaamste doel hiervan is om wetenschappelijk onderbouwde oplossingen aan te bieden.⁶¹ Het woord ‘interventie’ impliceert dat dit vanuit de grondslag van een probleem wordt gedaan. De kern van het probleem, zoals ik dat in het vorige hoofdstuk geanalyseerd heb, is dat het huidige onderwijs Klassieke talen onvoldoende inspeelt op de eindexamendomeinen zelfstandige oordeelsvorming, oriëntatie op studie en informatievaardigheden. Hierbij heb ik in navolging van anderen het vermoeden ontwikkeld dat papyrologie een deel van de oplossing kan zijn. De educatieve interventie is dus het integreren van papyrologie in het bovenbouwonderwijs. Een *validation study* behelst “het bestuderen van educatieve interventies (...) met als doel om theorieën te ontwikkelen of valideren”. Hierin is een speciale rol weggelegd voor het ontwerpen van materiaal dat aansluit bij de voorgestelde interventie.⁶² In feite is de conclusie van het vorige hoofdstuk een theorie voor het toepassen van papyrologie in het onderwijs. Uit het praktische onderzoek zal blijken of deze aanpak slechts theoretisch, of ook praktisch werkt.



Afbeelding 2; cyclus ontwerponderzoek. Ontleend aan Plomp en Nieveen (2013).

Participanten

Alle leerlingen nemen vrijwillig deel aan het onderzoek en hun gegevens zijn geanonimiseerd. In totaal nemen dertien leerlingen deel aan het onderzoek. Van deze leerlingen zitten vier leerlingen in vwo 4, vijf leerlingen in vwo 5 en vier leerlingen in vwo 6. De leeftijden liggen tussen de 15 en 18 jaar oud. Van de dertien deelnemers volgen vijf leerlingen zowel Latijn als Grieks. De leerlingen zijn nog nooit in aanraking gekomen met papyrologie. Hun opleiding op het gymnasium bestond in de onderbouw uit het werken aan de hand van de methodes ARGO (Grieks) en SPQR (Latijn). Hun onderbouwopleiding

⁶¹ Plomp & Nieveen (2013).

⁶² Plomp & Nieveen (2013).

draaide voornamelijk om het opdoen van de nodige grammaticale kennis om in de bovenbouw klassieke teksten te kunnen lezen. Voor de doeleinden van dit onderzoek is het belangrijk om op te merken dat deze leerlingen nooit met niet-literaire werken hebben gewerkt. Alle leerlingen zijn bekend met de rol van Alexandrië in de Hellenistische wereld (aan de hand van schrijvers als Apollodorus en Plutarchus), maar hebben verder geen kennis over het functioneren van Grieks-Romeins Egypte. Ook de sociaalmaatschappelijke samenstelling van Grieks-Romeins Egypte, die juist in de papyri naar voren komt, is hun onbekend.

Deze kleine groep leerlingen zal niet volledig representatief zijn voor het gemiddelde klaslokaal Grieks in Nederland. Ze zitten op een scholengemeenschap en het zijn doorgaans excellente leerlingen die extra uitdaging, extra verdieping opzoeken. Van twee leerlingen kan gezegd worden dat ze geen affiniteit hebben met Grieks; voor de meeste leerlingen geldt dat ze Grieks voornamelijk inhoudelijk leuk vinden, maar moeite hebben met de tekstuele aspecten van het vak, zoals interpreteren en vertalen. De vier zesdejaars hebben veel interesse en motivatie voor Grieks, waarbij twee leerlingen overwegen om Klassieke talen te gaan studeren.

Tenslotte hebben al de deelnemers een kleine twee jaar te kampen gehad met onregelmatige vormen van onderwijs door de in 2019 uitgebroken coronacrisis. Vooral bij de vierdejaars is dit te merken, omdat zij een groot deel van hun onderbouwtijd 'gemist' hebben. Deze leerlingen hebben een relatief zwak fundament voor zowel grammatica als woordenschat.

Dataverzameling en -analyse (algemeen)

De leerlingen krijgen tijdens de lessenreeks verschillende formulieren uitgereikt die zij samenbundelen in een voortgangsdossier. Omdat de diverse formulieren op andere aspecten van papyrologie focussen, moeten ze anders geanalyseerd worden. De dataverzameling en -analyse van deze formulieren wordt daarom steeds apart besproken. In deze paragraaf ga ik alleen in op de twee grotere, algemene datapunten: het exit-ticket bij de laatste les en het *focus group*-interview.

Aan het eind van de laatste les zal een kort digitaal exit-ticket worden ingevuld door de deelnemers. Hierin beantwoorden zij enkele vragen die zowel voor de algemene sfeerimpressie als voor de verbetering van het ontwerp belangrijk zijn. Leerlingen beantwoorden de volgende vragen:

- Vond je de lessenreeks leuk? (*schaal, 1–10*)
- Heb je het gevoel nieuwe dingen geleerd te hebben? (*schaal, 1–10*)
- Wat neem je mee uit deze lessenreeks? Wat vond je leuk? (*open*)
- Heb je verbeterpunten, of dingen waarvan je denkt: dat was echt te moeilijk? (*open*)

Leerlingen kunnen anoniem reageren op de vragen. Van tevoren zal ik benadrukken dat leerlingen volledig open mogen zijn: kritiek is ook belangrijk voor het ontwikkelen. Uit het exit-ticket kan ik de algemene indruk van mijn leerlingen afleiden, maar ook meer gerichte

feedback. Punten die bij de twee open vragen opvallen, zal ik meenemen in de voorbereiding op het *focus group*-interview.

Tijdens dit interview kan ik eventuele toelichting vragen bij opmerkingen. Hoewel het niet altijd de leerlingen zijn die de opmerking oorspronkelijk gemaakt hebben, kunnen zij de opmerking misschien wel duiden. Tijdens het interview vraag ik naar de leeropbrengst, naar de struikelblokken die leerlingen hebben ervaren en naar hun mening over papyrologie als verrijking in het onderwijs. Het vaststellen van de *focus group* is gedaan aan de hand van een observatie tijdens de lessenreeks. Ik ontwikkelde het vermoeden dat leerlingen grofweg in vier 'types' in te delen zijn. Deze types zijn te koppelen aan heel het schoolvak Grieks (en Latijn), maar in dit geval licht ik ze alleen toe aan de hand van papyrologie.

	Taalgericht	Cultuurgericht
Analytisch	De leerling is voornamelijk geïnteresseerd in de talige aspecten van het vak en werkt dan ook vanuit de taal. Bij verschillende opdrachten zie je terug dat de leerling werkt vanuit de zichtbare tekst en dat hij hierbij stapsgewijs te werk gaat. Tegelijkertijd sluiten zijn observaties niet altijd aan op de inhoud van de tekst. Er is een duidelijk patroon waarin de leerling werkt en er wordt niet tot nauwelijks afgeweken van deze aanpak.	De leerling is voornamelijk geïnteresseerd in de culturele aspecten van het vak en probeert de tekst dan ook, waar mogelijk, te 'vermijden'. Leerlingen werken vanuit de culturele context van een tekst en lopen vast wanneer zij te veel worden losgelaten bij transcriberen en reconstrueren. De leerling werkt gestructureerd en werkt vanuit verschillende gegevens uit de tekst toe naar een hypothese, die hij toetst aan de gegeven context.
Intuïtief	De leerling is voornamelijk geïnteresseerd in de talige aspecten van het vak. De leerling werkt zowel vanuit de taal als vanuit een meer brede oriëntatie, waarbij een grotere rol is weggelegd voor creatieve ingevingen. De leerling baseert zich op de gegeven context, maar werkt vervolgens duidelijk divergent in het denkproces. Bij het convergeren loopt de leerling soms vast.	De leerling is voornamelijk geïnteresseerd in de culturele aspecten van het vak en neemt deze als uitgangspunt. Talige aspecten worden niet zozeer vermeden, maar wel uit de losse pols – en daardoor soms incorrect – geïnterpreteerd. Vanuit deze samengeraapte achtergrond werkt de leerling verder, waarbij vaak wilde ideeën worden opgeworpen, die veelal niet bij de tekst passen.

Aan de hand van dit overzicht heb ik de leerlingen ingedeeld op 'type', maar vervolgens hebben zij ook zichzelf in een bepaalde categorie gezet. Vervolgens heb van elk 'type' één leerling uitgenodigd voor het *focus group*-interview. Dit gebeurde op geheel vrijwillige basis, waarbij ook alles weer geanonimiseerd zou worden (zie hieronder). De leerlingen hebben aan het begin van het interview een pseudoniem mogen aangeven. Zodoende waren de deelnemers als volgt:

	Taalgericht	Cultuurgericht
Analytisch	Hermes , een zesdejaars die zich als een echte alfaleerling ontpopt. Hij doet alle talen op school en gaat Algemene Cultuurwetenschappen studeren. Hij scoort erg goed voor zowel Latijn als Grieks.	Diana , een vijfdejaars die over het algemeen afhaakt bij grammatica en tekst, maar juist heel enthousiast meedoet bij cultuuronderdelen. Ze is een breed georiënteerde leerling en scoort gemiddeld voor Grieks.

Intutief	Hestia , een vierdejaars die met beide benen in de alfa- en bètavakken staat. Zij overweegt om Klassieke talen te studeren en is vaak geïnteresseerd in de diepere, taalkundige werking van het Grieks. Ze scoort erg hoog voor zowel Latijn als Grieks.	Persephone , een vijfdejaars die met haar enthousiasme vooral de culturele en kunstzinnige aspecten waardeert. Taal is een “noodzakelijk kwaad” om de cultuur te leren, maar ze scoort bovengemiddeld voor Grieks.
-----------------	---	---

Ethiek

Voorafgaand aan de eerste les krijgen de leerlingen een korte inleiding over het onderzoeksproject en de rol die zij daarin spelen. Aan de hand van de Checklist Ethische toetsing 2021, aangeboden door de Radboud Docenten Academie, is vastgesteld dat het onderzoek voldoet aan alle eisen. Voor aanvang van het onderzoek worden leerlingen op de hoogte gebracht van de manier van verslaglegging. Aan het begin van de les komen de volgende zaken dus ter sprake:

- Het ingevulde toestemmingsformulier (reeds ingevuld). Ik leg kort uit wat er met deze resultaten wordt gedaan, hoe ik deze anonimiseer en op welke manier deze terug kunnen komen in mijn scriptie;
- De gemeenschappelijke verantwoordelijkheid die mijn leerlingen en ik samen dragen voor de uitvoering van het onderzoek;
- Het gegeven dat de leerlingen het als gewone lessen mogen zien – ze mogen precies doen wat ze normaal ook zouden doen: vragen stellen, hardop meedenken, etc.

Les 1: van materiaal tot verwachting

De lessenreeks moet leerlingen geleidelijk kennis laten maken met papyrusfragmenten: om leerlingen ineens ‘los te laten’ op een papyrusfragment zal voor verwarring zorgen en zal de leerlingen weinig helpen. Tijdens de eerste les maakt de leerling kennis met papyrologie in brede zin: een korte introductie-presentatie helpt leerlingen om wegwijs te worden in de wereld van papyri. Hierbij staat het begrip “papyrologie” centraal, waarna de focus verlegd wordt op de materiële aspecten van een papyrus.

Leerdoelen⁶³

- De leerling kan in eigen woorden samenvatten wat papyrologie (als discipline) inhoudt.
- De leerling weet waar je op kan letten wat de materiële kenmerken betreft op het gebied van overlevering, lay-out en structuur, handschrift.
- De leerling kan in eigen woorden het verschil uitleggen tussen een literaire en documentaire papyrus.

Ontwerp

Om de relevantie van het onderwerp te benadrukken en om de ontstaansgeschiedenis ervan te verduidelijken, begin ik met een *Mentimeter*-vraag: “Hoe komen wij aan onze Griekse teksten? Hoe komen deze teksten vanuit de Oudheid bij ons terecht?” Deze vraag

⁶³ Voor een uitgebreid overzicht van de leerdoelen en de bijbehorende inhoudsanalyse, zie bijlage 1.

sluit aan bij het *big idea*-principe.⁶⁴ Het gaat om een grote beginvraag, die leerlingen in eerste instantie niet diepgaand kunnen beantwoorden. Het doel van de vraag is om leerlingen te activeren, te prikkelen. Deze vraag komt terug in de les over Grieks-Romeins Egypte, wanneer de leerlingen meer handvaten hebben gekregen en ervaring hebben opgedaan met papyrologie. Aan de hand van een korte bespreking van de antwoorden bij de *Mentimeter* geef ik een introductie over papyrologie. Dit doe ik aan de hand van een presentatie. Ik bouw de les op volgens het principe van het *Gradual Release Model (GRM)*.⁶⁵ Eerst geef ik een voorbeeld van het analyseren van een papyrusfragment (“Ik doe het”). Tijdens deze stap herhaal ik de meer vakspecifieke begrippen, in de hoop dat leerlingen deze aan de hand van voorbeelden beter begrijpen.⁶⁶ Daarna bespreken we klassikaal een aantal papyri (“Wij doen het”). Vervolgens gaan de leerlingen in twee- of drietallen aan de slag met een opdracht (“Jullie doen het samen”). Ik verwacht dat het voor leerlingen erg lastig is om zonder ondersteuning, zonder houvast een materiaalanalyse te maken – voornamelijk omdat ze allerlei nieuwe informatie moeten opnemen tijdens de presentatie.

In het vervolg zal ik ingaan op de handreikingen die leerlingen krijgen om papyri te analyseren, maar eerst licht ik toe welke papyri de leerlingen te zien krijgen. De papyrusfragmenten zijn zorgvuldig gekozen, zodat ze elementen bevatten die de leerlingen kunnen koppelen aan de presentatie. Tweetallen krijgen willekeurig een setje foto’s met papyrusfragmenten. Ze krijgen uitsluitend de foto’s, zodat ze niet naar een vertaling kunnen kijken. Hoewel dit strikt gezien afwijkt van een ‘normaal’ papyrologisch proces, waarbij de papyroloog zowel naar de materiële kenmerken als naar de (zichtbare) inhoud van de tekst kijkt, is het wenselijker om stapje voor stapje te werken.⁶⁷ De leerlingen krijgen de vraag om twee papyrusfragmenten te analyseren aan de hand van het uitgereikte materiaal. In de bundel zitten echter ook twee extra fragmenten. Dit heeft twee doelen. Als de leerlingen sneller werken, kunnen ze de overige fragmenten ook bekijken. Daarnaast kunnen de fragmenten als referentie of parallel dienen bij het analyseren van de overige fragmenten. In deze les worden de volgende papyrusfragmenten gebruikt:⁶⁸

- **P. Cair. Zen. I 59002.** Een brief van Apollonius aan Zenon, overgeleverd in goede conditie met een zeer verzorgd handschrift. Opvallend zijn de regelmatige letters, de consistente regelafstand, de afsluiting, de gerafelde marges, de vouwlijnen, de verbetering tussen regels.
- **P. Sorb. 2273.** Het slot van Menanders *Sicyonii*, redelijk goed overgeleverd, maar wel onvolledig (rechtermarge weggefallen, een deel van een linkerkolom is nog te zien).

⁶⁴ William & Leahy (2018).

⁶⁵ Fisher & Frey (2008).

⁶⁶ Denk hierbij aan termen die aan de discipline eigen zijn en daarom onbekend zijn. Een voorbeeld van zo’n vakspecifieke term is ‘lacune’.

⁶⁷ Schubert (2009).

⁶⁸ Alle papyrusfragmenten die tijdens de lessenreeks worden gebruikt, komen uit het publieke domein en zijn online toegankelijk. Het zou immers voor de doeleinden van alledaags onderwijs niet te doen zijn om telkens voor elk papyrusfragment toestemming te vragen van de collectie waartoe de fragmenten behoren.

Opvallend zijn de dikke penstroken, de *paragraphoi*, de kleine (en soms inconsistente) regelafstand, het slotteken en de manier van conservering (plakband).

- **P. Oxy. 2858.** Geboorteverklaring tweede eeuw voor Christus met brede marge links, veel lacunes. Opvallend zijn de verschillende handschriften, allemaal wel cursief; en de dikte van de inkt.
- **P. Oxy. 5162.** Woordenlijst Grieks–Latijn, redelijk goed leesbaar, maar de rechtermarge is gebroken en linkerkolom slecht leesbaar. Opvallend zijn de parallelle woorden, de twee losse fragmenten, de vouwlijn, de latere nummering (M.28.19).

Dataverzameling

Leerlingen werken in deze les met het Formulier Materiaalanalyse (bijlage 2). Dit formulier is bedoeld om leerlingen enige houvast te bieden van het analyseren van een papyrusfragment. De punten op het formulier zijn zo geformuleerd, dat ze de leerlingen helpen om niet te veel naar de Griekse tekst te kijken en meer naar de materiële kenmerken en het object als geheel. Tegelijkertijd is het belangrijk om leerlingen niet te veel te sturen, zodat ze zich niet beperkt voelen in hun observaties.

Om structuur aan te brengen in de hoeveelheid mogelijke observaties, worden deze ingedeeld in drie hoofdcategorieën: overlevering, lay-out en structuur, handschrift. Aan de hand van observaties in deze categorieën komen leerlingen bij het formuleren van een verwachting van de inhoud van het fragment. De hoop is dat leerlingen doorhebben hoe naast tekst, ook vorm en vormgeving veelzeggend is. Om deze analysekern heen krijgen leerlingen ruimte om overige gedachten te noteren.

Data-analyse

Terwijl de leerlingen in tweetallen werken, loop ik rond om eventuele vragen te beantwoorden. Hierbij maak ik ook notities, zodat ik opvallende observaties kan meenemen bij het slotinterview. De voornaamste analyse vindt plaats bij de ingevulde formulieren. Uiteindelijk ben ik het benieuwdst naar het formuleren van een verwachting van heel het fragment. Hiervoor zijn drie redenen. Ten eerste moeten leerlingen de verschillende begrippen en concepten uit de presentatie goed toepassen, willen ze tot een onderbouwde verwachting komen. Ten tweede zal het waardevol zijn om te zien of leerlingen af kunnen stappen van het idee dat alleen tekst leidend is bij het formuleren van een verwachting. Hoewel het interessant is als leerlingen leesbare woorden verwerken in hun antwoord, schuilt hierin het gevaar dat zij al te veel op woord- en tekstniveau het object gaan analyseren. Hierbij kunnen materiële of inhoudelijke kenmerken van het object verloren gaan. Tenslotte is het interessant om te zien of leerlingen in hun verwachting een duidelijke koppeling kunnen maken naar de materiële kenmerken. Een verwachting als “het is een gedicht” is niet fout, maar minder diepgaand dan “het is een gedicht vanwege de vaste regellengte met marges aan beide kanten”. Zelfs zo’n doordachte verwachting kan alsnog fout zijn; dan is het van belang om te kijken naar de denkfouten in het formuleringsproces.

Les 2: transcriberen

In de tweede les staat de volgende stap in het papyrologische proces centraal, die Schubert samenvat als het transcriberen van de zichtbare tekst.⁶⁹ Schubert maakt hierbij het onderscheid van verschillende 'leesniveaus', namelijk eerst op het niveau van individuele letters, vervolgens op woordbasis en daarna pas in de context van een zin. Hierbij moet een papyroloog ook parallellen zoeken bij andere papyri. Deze stap wordt in dit onderzoek overgeslagen, omdat het voor leerlingen een te grote stap is om de grote papyri-databases te moeten raadplegen en afzoeken. Het zoeken van parallellen binnen hetzelfde fragment zal daarentegen wel aangeraden worden.

Leerdoelen

- De leerling doet een eerste ervaring op met het transcriberen van een (goed leesbaar, ongebroken) papyrusfragment.
- De leerling kan de Leidse conventies inzetten bij het maken van een transcriptie en kan het belang van deze tekens verwoorden.

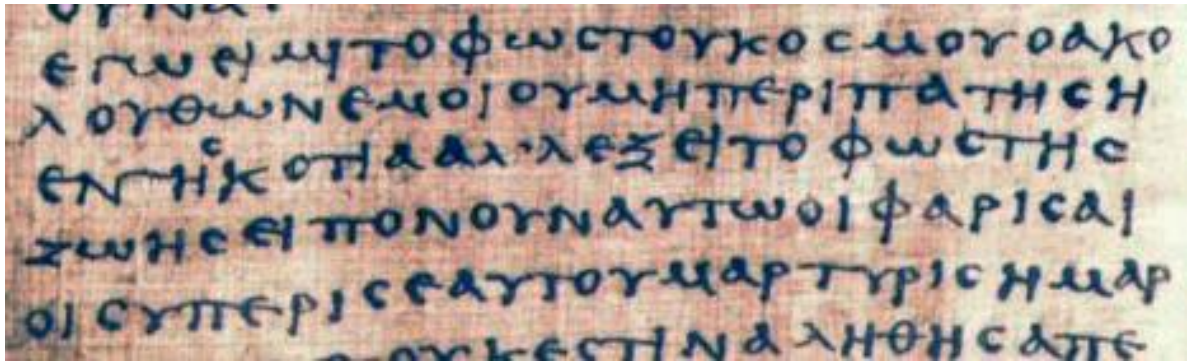
Ontwerp

De les begint met een korte presentatie over het werk van een papyroloog, waarin de papyrologische cyclus die leerlingen doorlopen centraal staat. Er wordt eerst kort stilgestaan bij materiële kenmerken, vervolgens langer bij transcriptie. Hierbij ligt de nadruk op de Leidse conventies, een systeem van tekens en symbolen om een papyrusfragment zo nauwkeurig mogelijk weer te geven. Hierna bekijken we gezamenlijk een stukje van **P. Bodmer 66**, een papyrus met daarop grote delen van het Evangelie volgens Johannes. In plaats van voorzeggen waar leerlingen rekening mee moeten houden, gebruik ik de denken-delen-uitwisselen-werkvorm.⁷⁰ Leerlingen kijken eerst individueel wat ze opvalt aan de papyrustekst, vervolgens bespreken zij dit in tweetallen, waarna we de opbrengst als groep bekijken. De belangrijke zaken die ik hoop te horen, zijn:

- er worden alleen 'hoofdletters' gebruikt,
- spaties ontbreken (net als interpunctie over het algemeen),
- onderscheid tussen middel-*sigma* en eind-*sigma* bestaat niet, maar wordt altijd geschreven als een C (zie afbeelding 3),
- de volle breedte van een regel wordt gebruikt, zodat er soms ook midden in een woord wordt afgebroken.

⁶⁹ Schubert (2009).

⁷⁰ Floksta (2006).



Afbeelding 3. Papyrus Bodmer 66 (vel 3). De afbeelding staat in het publieke domein, waaronder op Wikimedia Commons; <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Papyrus66.jpg>.

Leerlingen gaan vervolgens in tweetallen aan de slag met het transcriberen van een fragment. Hierbij wordt gedifferentieerd, zodat leerlingen een fragment hebben dat bij hun niveau past. Woordenschat en tekstgenre is hierin doorslaggevend: een vierdeklasser beschikt over minder woordkennis en zal, vermoed ik, houvast hebben aan een genre dat bekend is. De tweetallen worden daarom in tegenstelling tot de vorige les gevormd op jaarlaag.⁷¹ Leerlingen vullen eerst individueel het Formulier Materiaalanalyse in, voordat ze gaan transcriberen in tweetallen. Dit heeft drie doelen: ten eerste, om te kijken of leerlingen de informatie uit de eerste les hebben onthouden; ten tweede, om de laatste stap in het *Gradual Release Model* te zetten (namelijk: “Ik doe het”);⁷² ten derde, om leerlingen de gelegenheid te geven om een beeld te krijgen van het fragment voordat ze de tekst onder handen nemen.

De papyrusfragmenten van deze les zijn zorgvuldig gekozen. Ik heb de fragmenten in eerste instantie op leesbaarheid geselecteerd, daarna de inhoud bekeken. De fragmenten bevatten dus – in tegenstelling tot de gemiddelde papyrus – geen lacunes. Daarnaast heb ik cursieve handschriften vermeden, omdat deze relatief lastig te lezen zijn. Qua inhoud, genre en taalgebruik zijn de papyri volledig verschillend. Hieronder volgt een lijst van de fragmenten die zijn gebruikt:

- **P. Bodmer 66** (vel 8). Een passage uit het Nieuwe Testament, specifiek de scène waarin Jezus water in wijn verandert. Het taalgebruik is aanzienlijk makkelijker dan de andere passages. Interessant is het gebruik van afkortingen (*IC* voor Jezus) en de sporadische interpunctie. Deze passage bevat enkele spellingsfouten.⁷³ Deze tekst is gekozen voor

⁷¹ Hierbij maak ik een uitzondering voor de enkele leerling die graag de uitdaging uitgaat om een tekst van hoger niveau te doen, of andersom. Dit hangt af van de aanwezigheid van de leerlingen, zodat er nog wel kans is om in groepsverband samen te werken.

⁷² Fisher & Frey (2008).

⁷³ Omgaan met spellingfouten of spellingsalternatieven hoort bij papyrologie, maar voor leerlingen zal dit vermoedelijk erg verwarrend werken. Toch doe ik een beroep op leerlingen om volgens de Leidse conventies te kijken wat ze met de spellingfouten kunnen – daarnaast kan je je afvragen of leerlingen zulke fouten überhaupt merken. In dit fragment wordt de *iota subscriptum* niet geschreven, zodat leerlingen een transcriptie als αὐτῇ<ι> krijgen. Ook staat er ποιήσεται in plaats van ποιήσατε, τῷς in plaats van τρεῖς. De oplettende leerling kan misschien achterhalen waarom Grieken zulke fouten maken.

de vierdeklassers, omdat zij op het moment van het onderzoek lezen uit het Oude Testament.

- **P. Oxy. 3693.** Een uitnodiging voor een diner bij het Serapeion. De uitnodiging is net geschreven. De leerlingen zullen, vermoed ik, moeite hebben met de onregelmatige spelling, maar de boodschap van het fragment is snel te achterhalen.⁷⁴ Deze tekst is gekozen voor de vijfdeklassers, die recent gelezen hebben over de elitecultuur in Alexandrië.
- **P. Cair. Zen. III 59426.** Een persoonlijke brief van Dromon aan Zenon, afkomstig uit het Zenonarchief. Er is met een zeer net en regelmatig, foutloos handschrift geschreven. Interessant zijn de briefconventies en de formele openingszin ("Wij betuigen dank aan alle goden, als jij zelf gezond bent.") Deze brief is gekozen voor de zesdeklassers, omdat zij dit jaar kennisgemaakt hebben met epistolografie.

Dataverzameling

Na het invullen van het Formulier Materiaalanalyse, ontvangen leerlingen het Formulier Transcriptie (bijlage 3). Tijdens de presentatie is naar voren gekomen dat papyrologen in edities vaak twee versies maken: een onaangepaste versie van wat er precies te zien is (zonder Leidse conventies, spaties, supplementen, etc.) en een nette versie. Aan de hand van het Formulier Transcriptie doen leerlingen hetzelfde, maar zonder het reconstrueren. Dit is immers het onderwerp van een latere les. Op de voorkant maken leerlingen dus een ruwe transcriptie, een kladversie waarbij ze alleen overschrijven wat ze zien. Op de achterkant maken ze een nette versie. Uiteindelijk levert dit formulier dus per groepje een tweetal teksten op.

Bij de ruwe transcriptie moeten leerlingen vooral oefenen met de lettervormen. Om ze hierbij te helpen krijgen de leerlingen een overzicht van lettervormen die veel op Griekstalige papyri voorkomen (bijlage 4). Tijdens het werken zal ik leerlingen ook aanmoedigen om, als ze vastlopen, naar parallellen te zoeken in de tekst. Zo is voor P. Bodmer 66 heel typisch dat de tweeklank $-\epsilon\iota-$ aan elkaar geschreven wordt. Bij de nette transcriptie moeten leerlingen de Leidse conventies toepassen. Deze zijn uitgelegd en staan tijdens het werken op het digibord geprojecteerd. Daarnaast zullen leerlingen spaties moeten aanbrengen, wat behoorlijk lastig kan zijn als woorden onbekend zijn. Hiertoe krijgen leerlingen een alfabetische woordenlijst van alle woorden uit de drie papyrusfragmenten (bijlage 5). Ik hoop dat leerlingen zo voldoende uitgerust zijn om de papyrusfragmenten te kunnen transcriberen. Tijdens het werken loop ik rond om te helpen, maar bij de nette versie van de transcriptie zal ik mij zo min mogelijk bemoeien met de daadwerkelijke transcriptie.

⁷⁴ In dit fragment wordt de *iota subscriptum* ook niet geschreven. Daarnaast krijgen leerlingen te maken met spellingsfouten als κλείνην voor κλίνην. Dit fragment breekt woorden heel onregelmatig af (marges), waardoor leerlingen misschien sneller vastlopen.

Data-analyse

De analyse van de ingevulde formulieren valt uiteen in twee onderdelen. Bij het Formulier Materiaalanalyse zal ik letten op dezelfde punten als bij de eerste les, maar ik ben specifiek benieuwd naar de verwachting die leerlingen formuleren. Het is immers interessant of leerlingen bij een juiste verwachting makkelijker van een ruwe naar nette transcriptie komen. Zo vermoed ik dat het uitwerken van P. Bodmer 66 bijvoorbeeld makkelijker is wanneer de leerling doorheeft dat het om een Bijbelverhaal gaat.

Bij de ruwe transcriptie is het belangrijkste om te zien of de leerlingen de juiste letters transcriberen. Dit is immers de eerste stap om tot een editietekst te komen. Daarnaast is het interessant om te zien of leerlingen woorden tussen de regels overslaan, of ze de sporadische interpunctie zien, of ze bepaalde afkortingen in de tekst laten staan of voluit schrijven, etc. Hierbij gaat het in feite om de correctheid van de transcriptie.

Bij de nette transcriptie let ik op het toepassen van de Leidse conventies. In hoeverre nemen de leerlingen de beroemde uitspraak van papyroloog Van Groningen serieus, namelijk dat “de punt het geweten van een papyroloog” is?⁷⁵ Gebruiken ze de conventies met willekeur of passen ze het juiste symbool op de juiste plek om de juiste reden toe? Bij de nette transcriptie bekijk ik of de verwachting van het Formulier Materiaalanalyse, de kladversie en de kennis van transcriptie samenkomen.

Les 3: reconstrueren

Na het analyseren van het tekstobject en het transcriberen van de volledige tekst, vindt de reconstructie plaats. Reconstructie en vertaling lopen normaal parallel, omdat een goede reconstructie nauw aansluit bij de zichtbare of overgeleverde tekst.

Leerdoelen

- De leerling kan aan de hand van een vertaling een Nederlandstalige verwachting formuleren over (de inhoud van) een lacune, waarbij hij
 - rekening houdt met de context van de te lezen tekst;
 - rekening houdt met materiële kenmerken van de papyrus.
- De leerling maakt kennis met *Logeion* (online woordenboek) en *Addisco* (online woordenboek) en weet deze in te zetten bij het reconstrueren.
- De leerling kan een Grieks woord vinden voor in een lacune, waarbij hij...
 - rekening houdt met de Nederlandstalige verwachting;
 - rekening houdt met de (maximale) ruimte op de papyrus en de te lezen letters/woorden.

⁷⁵ Schubert (2009); Pestman (1994).

Ontwerp

In tegenstelling tot de eerste lessen begin ik niet met een uitgebreide instructie. Leerlingen krijgen als *pre-reading activity* kaartjes met namen en met omschrijvingen.⁷⁶ Ze moeten in groepen van drie de juiste personages uit de Trojaanse oorlog koppelen aan omschrijvingen. Zo halen ze de nodige achtergrondkennis op, om deze vervolgens toe te passen op het papyrusfragment. In dezelfde drietallen gaan leerlingen aan de slag met **P. Oxy. 1790**, de *Ode aan Polycrates* van Ibycus (bijlage 7). Dit fragment gaat voor een groot deel over de Trojaanse oorlog. Pas op het einde wordt een vergelijking gemaakt met de tiran Polycrates, maar dit stuk gebruiken we niet in de les. Het papyrusfragment is aan de linkerkant beschadigd, waardoor de meeste verzen twee à drie letters missen aan het begin. De zesdeklassers, die dit jaar de *Ilias* lezen als eindexamen, zullen waar nodig de andere leerlingen kunnen helpen met de inhoud.

Het theoretische uitgangspunt van de reconstructieopdracht is de creativiteitstheorie van Meijer en Oosterheert. Voor een creativiteit cultiverende context stellen zij enkele randvoorwaarden, zoals voorkennis, een stimulerende omgeving en de mogelijkheid tot zowel divergent als convergent denken.⁷⁷ De voorkennis van de leerlingen wordt aangewakkerd door de *pre-reading activity* en de stimulerende omgeving hangt samen met de werksfeer in mijn lokaal. Daarnaast helpt het strikt gezien mee dat er geen cijfer of beoordeling aan deze lessenreeks hangt: er heeft een klimaat van vrijheid om te denken en ervaren.⁷⁸ Tenslotte moet er ruimte zijn voor divergente en convergente denkprocessen. Hierop kom ik terug bij de dataverzameling.

Alle leerlingen werken aan hetzelfde papyrusfragment in groepjes van drie, waarbij het uitgangspunt is dat er één leerling uit elke jaarlaag in de groep zit. Deze groepssamenstelling heeft twee voordelen. Leerlingen kunnen zo hun expertise uitwisselen en daarnaast maakt dit het mogelijk om verschillende taken onderling te verdelen. Ook komen er enkele aan Homerus eigen taalkenmerken voor. De zesdeklassers kunnen, indien nodig, de overige leerlingen hiermee helpen.

Dataverzameling

Leerlingen krijgen naast een afbeelding van het papyrusfragment de getranscribeerde tekst van de *Ode van Polycrates* aangereikt, waarbij met puntjes het aantal ontbrekende letters is weergegeven. Aan de rechterzijde van de pagina staat ook een vertaling van de tekst, zodat leerlingen het volgende zien:

...]αι Δαρδανίδα Πριαμοιο με-
...]τυ περικλεές ὀλβιον ἡνάρων
...]οθεν ὀρνυμένοι

... ze hebben van Dardanus' zoon Priamus de ...
beroemde, welvarende ... vernietigd,
nadat zij vanaf ... waren gevaaren

⁷⁶ Zie Wegenhart (2015) over gelijksoortige *pre-reading activities*.

⁷⁷ Meijer & Oosterheert (2017).

⁷⁸ Meijer & Oosterheert (2017).

Daarnaast krijgen leerlingen het Formulier Reconstructie (bijlage 6), waarbij ze per lacune twee dingen moeten opschrijven: een Nederlandse suggestie, gevolgd door een Griekstalige reconstructie. Deze twee stappen komen overeen met het divergent en convergent denken van Meijer en Oosterheert. Divergent denken betekent in dit geval grenzeloos brainstormen over mogelijke oplossingen. Leerlingen kunnen bijvoorbeeld zich afvragen: *wat* heeft men van Priamus aangevallen? De leerling kan op allerlei ideeën komen, zoals Priamus' stad of gebied of volk of bezit. Divergent denken kan in een enigszins beperkte context gebeuren, maar moet niet te beperkt zijn. Een 'lacune' zoals in de Nederlandse vertaling laat hiervoor, vermoed ik, voldoende ruimte over.

Bij de Griekse reconstructie moet de leerling zijn verwachting omzetten naar een heel specifieke context: omdat er $-tv$ te lezen is, moet de reconstructie voldoen aan deze letters. Met andere woorden: de leerling moet van zijn Nederlandstalige suggestie een Griekstalige reconstructie maken die past in de gegeven context (i.e. eindigt op $-tv$). Sommige Nederlandse suggesties zullen in dit proces afvallen, soms zal blijken dat er meerdere opties zijn. Mijn hoop is dat leerlingen hier al ontdekkend rekening mee houden. De oorspronkelijke opdracht die ik had bedacht, bestond uit *multiple choice*-opgaves, waarbij leerlingen moesten redeneren welk supplement zij het passendst vonden. Hoewel dit sommige fouten die op de loer liggen, wegnam, zorgde het er tegelijkertijd voor dat de creativiteit werd beperkt. Ik vermoed dat leerlingen vooral het formuleren van de Nederlandse verwachting leuk vinden, maar dan ontbreekt het aan een duidelijke link met het Grieks. Daarom heb ik voor een middenweg gekozen, waarbij leerlingen enerzijds vrij worden gelaten, anderzijds voldoende uitgerust zijn om ook Griekse supplementen voor te stellen.

Om dit te bewerkstelligen moesten de leerlingen bruikbare hulpmiddelen aangereikt krijgen. Relatief makkelijk was het vinden van een gebruikersvriendelijk woordenboek Nederlands-Grieks, in de vorm van het online woordenboek van *Addisco*.⁷⁹ Dan was er nog het probleem dat sommige lacunes maar één mogelijke reconstructie hebben. In die gevallen kan een leerling het online woordenboek *Logeion* gebruiken, dat zoektermen automatisch aanvult (zowel vooraan de zoekterm als achteraan).⁸⁰ Aan het begin van de les krijgen leerlingen een korte uitleg over deze twee digitale hulpmiddelen, waarna ze aan de slag kunnen met het reconstrueren. Omdat in deze les het reconstrueren centraal staat, krijgen de leerlingen een foto en transcriptie van het papyrusfragment, maar ze hoeven geen materiaalanalyse of transcriptie te maken.

⁷⁹ <https://www.addisco.nl/woordenboek-latijn-grieks/>. Dit woordenboek kan zowel NL-LA/GR als LA/GR-NL vertalen. Het nadeel van dit woordenboek is dat verbogen vormen niet worden teruggeleid tot het woordenboeklemma.

⁸⁰ <https://logeion.uchicago.edu/lexidium>. *Logeion* heeft daarnaast als voordeel dat mijn leerlingen er al bekend mee zijn. Wel lastig is dat er niet altijd een Nederlandse vertaling beschikbaar is; gelukkig is Engels voor meer en meer leerlingen als een tweede moedertaal.

Data-analyse

Het is interessant om te zien of leerlingen direct rekening houden met de (materiële en inhoudelijke) context van de lacune. Bij het analyseren van de Nederlandse suggesties zal ik dus voornamelijk letten op de passendheid in de context van het gedicht en de passendheid op materieel vlak. Het is zeker ook interessant om te zien hoe divergent leerlingen durven te denken: gaan ze uit zichzelf al voor heel redelijke, in de context passende suggesties of durven ze 'wilde hypotheses' in te brengen? Een kenmerk van creativiteit is volgens Meijer en Oosterheert dat er (bijna) geen foute antwoorden zijn. In tegenstelling tot de neiging die ik vaak heb, zal ik proberen om de Nederlandstalige suggesties zo min mogelijk te beïnvloeden. Hierover zeggen Meijer en Oosterheert terecht: "Cruciaal is dat leerlingen daadwerkelijk merken dat niet-conventioneel zijn, dus vernieuwend mogen denken en doen, gewaardeerd wordt."⁸¹ Aanmoedigen en motiveren is dus mijn voornaamste taak. Omdat het formulier geen sectie bevat waar leerlingen hun keuzes toelichten, maak ik ondertussen aantekeningen.

Vanuit papyrologisch perspectief is het interessanter om te zien of leerlingen in staat zijn om tot een Griekstalige reconstructie te komen. Hierbij wordt logischerwijs het materiële (en talige) aspect belangrijk: ziet de leerling hoeveel letters er in de lacune passen? Past dit woord bij de stijl en het woordgebruik van het gedicht? Passen er één of meerdere woorden in de lacune? Ik verwacht dat leerlingen het reconstrueren de lastigste opdracht uit de lessenreeks vinden. Daarom zal ik hier uitgebreid bij stilstaan bij het *focus group*-interview en zal ik opvallende observaties terugkoppelen.

Les 4: de cultuur van Grieks-Romeins Egypte

Bij het schrijven van een wetenschappelijke editie volgt na transcriptie en reconstructie een zowel inhoudelijk als taalkundig commentaar op de tekst. Omdat een taalkundig commentaar geven niet aansluit bij de doelen van het schoolvak en daarnaast erg ingewikkeld is voor leerlingen, verleg ik de focus naar het inhoudelijke aspect.

Leerdoelen

- De leerling kan omschrijven wat voor soorten documenten er voorkomen in de papyruscollecties wereldwijd.
- De leerling kan de materiële kenmerken koppelen aan de schrijver (en ontvanger) van een papyrusfragment.
- De leerling krijgt een impressie van de cultuur van Grieks-Romeins Egypte, zoals deze naar voren komt in documentaire papyri.

⁸¹ Meijer & Oosterheert (2017). Ook: "De leraar ondersteunt groepjes leerlingen tijdens het creatieve proces waar nodig bij het activeren van voorkennis, het stimuleren tot verdieping in geval van een kennislacune, het vrij denken, het kritisch zijn, het inslaan van een nieuwe weg, het accepteren van moeilijkheden, etc."

Ontwerp

Het ontwerp van deze les is aangepast naar aanleiding van observaties tijdens de eerste lessen. Leerlingen bleken de materiële kenmerken van een papyrusfragment niet tot nauwelijks te kunnen koppelen aan het gebruik van zo'n fragment in de Oudheid. Ik stuurde daarom het leerproces bij door meer in te zetten op de rol van *Sitz im Leben* en een meer gestructureerde, misschien sturende materiaalanalyse. In deze les krijgen leerlingen aan de hand van papyrusfragmenten een sfeerimpressie van de samenleving van Grieks-Romeins Egypte.⁸² Het begrip *Sitz im Leben* heeft helaas geen goede Nederlandse tegenhanger. *Sitz im Leben* wordt door het *Oxford Handbook* gedefinieerd als “a term used mainly in biblical criticism, to signify the circumstances (often in the life of a community) in which a particular story, saying, etc., was either created or preserved and transmitted.”⁸³ Door in te zoomen op de *Sitz im Leben* van een papyrusfragment achterhalen we dus de functie voor de mensen in de Oudheid, wat de moderne lezer informatie geeft over de sociale en cultuurhistorische omstandigheden van Grieks-Romeins Egypte.

Deze les wordt dan ook opgebouwd aan de hand van een centrale vraag: wat leren we in de papyri over de cultuur van Grieks-Romeins Egypte? Om dit echt te kunnen vatten, moet je honderden papyrusfragmenten analyseren, wat natuurlijk niet mogelijk is in een lessenreeks. Leerlingen worden daarom in tweetallen verdeeld en elk groepje bekijkt een viertal papyrusfragmenten. Elk papyrusfragment is voorzien van een afbeelding en een Nederlandse vertaling. Omdat in eerdere lessen de rol van literaire papyri is benadrukt, worden nu alleen documentaire papyri behandeld.

In deze les komen zoveel documentaire papyri voorbij, dat het niet nuttig is om ze hier op te noemen. Voor de volledigheid is in de bijlagen een overzicht opgenomen, inclusief vertaling van eigen hand (bijlage 9). De fragmenten zijn allemaal afkomstig uit de *Select Papyri*-volumes van Hunt en Edgar (zie bibliografie). Deze verzameling geeft een mooi beeld van de hoeveelheid en verscheidenheid van documentaire papyri en bevat tegelijkertijd de meest ‘spannende’ fragmenten.⁸⁴ De les als geheel is weer opgebouwd volgens de denken-delen-uitwisselen-werkvorm.⁸⁵ Aan het eind volgt dus een klassikaal gesprek, waarbij elke groep één fragment presenteert.

Dataverzameling

Oorspronkelijk wilde ik weer gaan werken met het Formulier Materiaalanalyse, maar deze bleek – naar aanleiding van de feedback van leerlingen – weinig bruikbaar te zijn voor het kijken naar de *Sitz im Leben* van fragmenten. Ten eerste gaven leerlingen aan dat het Formulier Materiaalanalyse (zie les 1) misschien beter de vorm van een checklist kon

⁸² Hiervoor heb ik zelf veel inspiratie opgedaan aan de hand van Hoogendijk (2008). Hierin vertelt zij niet alleen over Romeins, maar ook over Byzantijns Egypte.

⁸³ Livingstone (2013).

⁸⁴ Dit neemt niet weg dat ik in de ongeveer 20 fragmenten die ik tijdens deze les gebruik, ook een voorbeeld van een orderbevestiging of een *receipt* heb geplaatst. Om toch een zo gevarieerd mogelijk beeld te geven van de documentaire papyri, bieden de *Select Papyri*-volumes een prachtige papyrologische bloemlezing.

⁸⁵ Floksta (2006).

krijgen, omdat het voor hen niet vanzelfsprekend is op welke elementen ze wel en niet moeten letten. De indeling in categorieën als overlevering, lay-out en structuur en handschrift, bleek hierin te weinig houvast te bieden. Ten tweede vertelden leerlingen dat zij uit het Formulier Materiaalanalyse de stap van het formuleren van een verwachting erg lastig vonden: ging deze verwachting over de inhoud van de tekst, over de eigenaar van het fragment of over heel iets anders? Om deze feedback tegemoet te komen heb ik het Formulier Romeins-Egypte (bijlage 8) ontworpen. Hierin worden leerlingen meer puntsgewijs langs de verschillende materiële kenmerken geleid. Daarnaast zorgt een drietal sturende vragen voor een duidelijkere link met de *Sitz im Leben* van een fragment:

- Van wie is het fragment? Wat weten we van de eigenaar?
- Voor wie is het fragment? Wat weten we van de ontvanger?
- Wat zegt het *materiaal* over de *eigenaar*?

In tegenstelling tot de eerdere opdracht gaat het nu niet zozeer over het formuleren van een verwachting (ze krijgen immers een vertaling), maar om het beantwoorden van de hoofdvraag van deze les. Elk papyrusfragment draagt bij aan een hypothese, zodat leerlingen steeds de vraag beantwoorden: wat leren we in *dit fragment* over de cultuur van Grieks-Romeins Egypte? Het is enerzijds een heel open vraag met oneindig veel goede observaties, anderzijds toegespitst op het beantwoorden van de hoofdvraag. Aan het eind van het uur pakken we alle observaties bij elkaar en mogen de leerlingen een van hun fragmenten presenteren aan de rest van de groep. Het doel van dit gesprek is niet alleen om de verscheidenheid van documentaire papyri te benadrukken, maar ook een algemene indruk te krijgen van de Grieks-Romeinse cultuur in Egypte.

Data-analyse

De leerlingen hoeven bij deze opdracht hun denkproces niet te expliciteren, omdat de conclusies die zij bereiken belangrijker zijn. Deze conclusies laten namelijk zien of leerlingen nu wel materiaal aan eigenaar kunnen koppelen en of zij een beeld krijgen van de veelzijdigheid van de papyri. Daarnaast kan ik uit de checklist op het Formulier Grieks-Romeins Egypte achterhalen of leerlingen de materiële kenmerken begrijpen.

De korte presentaties over de papyrusfragmenten aan het eind van de les worden niet ter plekke beoordeeld, maar wanneer ik ze terugluister zal ik letten op de diepgang van de antwoorden. Zo kan een leerling alleen bij de inhoud van het fragment blijven, maar mooier zou zijn als leerlingen inhoud terugkoppelen aan de *Sitz im Leben* van een fragment. Ter illustratie: **P. Oxy. 1707** gaat over de verkoop van een ezelin. Leerlingen kunnen op verschillende niveaus naar dit fragment kijken: puur inhoudelijk of gekoppeld aan bijvoorbeeld maatschappelijke of culturele aspecten.

- Inhoudelijk: het is een contract tussen twee mensen over de verkoop van een ezelin, waarbij de overdrachtsinformatie wordt meegeleverd.

- Economisch-maatschappelijk: blijkbaar was het belangrijk om contracten op te stellen en zulke transacties vast te leggen. Dit fragment zegt iets over alle betrokken partijen.
- Cultureel: in dit fragment zie je verschillende culturen samenkomen, namelijk de Griekse koper, de Egyptische tussenpersoon, de Romeinse overheersers (dateringssysteem) en de uitgebreide bureaucratie.

Bij het analyseren van de formulieren zal ik vooral kijken of leerlingen met observaties van diepere niveaus komen – dus op maatschappelijk, economisch, artistiek, cultureel niveau. Dit blijkt naast de formulieren ook uit hun korte presentaties.

Les 5: word een kopiist!

Tijdens de laatste les gaan leerlingen hun eigen papyrusfragment maken. De leerlingen kruipen als het ware in de huid van een antieke kopiist. Bewust of onbewust zullen leerlingen rekening moeten houden met allerlei facetten van papyrologie, zoals handschriften, lay-out en het *Sitz im Leben* van papyrusfragmenten.

Leerdoelen

- De leerling kan zich verplaatsen in een kopiist uit de Oudheid en doet ervaring op met het werken als kopiist.
- De leerling kan aan de hand van zijn eigen ervaringen met kopiëren uitleggen tegen welke obstakels je als kopiist aanloopt.

Ontwerp

In eerste instantie is deze eindopdracht bedoeld als gezellige, laagdrempelige afsluiting van de lessenreeks. De leerlingen krijgen een individuele opdracht van een fictieve opdrachtgever. Deze opdrachtgever vraagt verschillende leerlingen verschillende kopieën. Voor de vierdeklassers wordt een kopie van een alinea van Plutarchus gevraagd (over de geboorte van Alexander de Grote), voor de vijfdeklassers het prooemium van Homerus' *Odyssee*, voor de zesdeklassers het prooemium van Homerus' *Ilias*. Om de leerlingen uit de dagen, staan er bij sommige opdrachten ook specificaties, zoals:

- Ik wil een kopie van ... met grote regelafstand, zodat ik aantekeningen kan maken tussen de regels door.
- Ik wil een kopie van ... met een brede rechtermarge, waar ik zelf kan schrijven.
- Ik wil een kopie van ... , mag snel geschreven zijn – ik heb de kopie morgen nodig.

Dataverzameling

Alle leerlingen krijgen eenzelfde stuk papyrus van 25 bij 18 centimeter.⁸⁶ De leerlingen krijgen volledige vrijheid hoe ze de papyrus gebruiken, welke schrijfrichting ze nemen, hoe

⁸⁶ De papyrusvellen zijn geproduceerd door Gerstaecker, een Nederlands bedrijf met allerlei kunstartikelen: <https://www.gerstaecker.nl/>. De leerlingen schreven met kalligrafeerstiften of fineliners.

groot ze schrijven, hoe mooi ze willen schrijven, etc. De enige voorwaarde waaraan ze moesten voldoen waren de eisen die door de fictieve opdrachtgever gesteld waren. Aan het eind van de les volgt een kort reflectiegesprek, waarin leerlingen hun ervaringen kunnen delen – waar liepen ze tegenaan, wat ervoeren ze?

Data-analyse

Het doel van deze opdracht is om leerlingen de Oudheid ook te laten ervaren, specifiek aan de hand van de rol van een antieke kopiist. De onderliggende gedachte is dat leerlingen veel kennis opdoen over het proces door zich in te leven in zo'n kopiist: wat voor fouten maken zij, wat moeten ze doen wanneer ze een fout maken, hoeveel invloed heeft tekstdrager?⁸⁷ Uit de geschreven producten kan ik vervolgens ook veel afleiden: hoe makkelijk vinden leerlingen het om zelf in de schoenen van een kopiist te stappen? Daarnaast doen leerlingen hierdoor hopelijk inzicht op over de moeilijkheid van tekstoverlevering. Tijdens het klassikale reflectiegesprek schrijf ik op welke ervaringen de leerlingen delen. Deze observaties kan ik samen met andere notities meenemen en terugkoppelen in het *focus group*-interview.

⁸⁷ Holmes-Henderson & Tempest (2018).

Resultaten en discussie

Ik heb ervoor gekozen om de resultatenbespreking en discussie te combineren. Eerst behandel ik de resultaten van het exit-ticket, vervolgens zal ik bij elke les eerst een aantal opvallende resultaten noemen, gevolgd door een korte analyse van de oorzaken hiervan. De meeste punten die leerlingen in het exit-ticket hebben aangedragen, zijn teruggekoppeld in het *focus group*-interview, dat verwerkt is bij de relevante onderdelen uit de lessenreeks. Opmerkingen van de geïnterviewde leerlingen staan onder pseudoniem in aparte kaders.

De lessenreeks is gemiddeld beoordeeld met een 8,4, waarbij de beoordelingen tussen de 7 en 10 lagen. Leerlingen waardeerden het feit dat ze met “echte teksten” werkten. Een leerling verwoordde het als volgt op de vraag wat ze meeneemt van de lessenreeks: “De ervaring. Ik vond het leuk om terug te kijken naar de dingen die ze toen opschreven en hoe dat wel of niet verschilt met nu, en als het verschilt, waar verschilt het dan?” Dit werd door meerdere leerlingen aangedragen. Op de vraag of leerlingen het gevoel hadden nieuwe dingen te hebben geleerd, werd gemiddeld met een 7,3 geantwoord, waarbij de beoordelingen tussen de 5 en 9 lagen. Dit heeft volgens de leerlingen te maken met het tijdstekort dat ze bij veel opdrachten ervaarden. Daarnaast lag het niveau erg hoog, voornamelijk bij de reconstructieopdracht. Een leerling merkte op: “Als leerling is het vertalen en invullen van de teksten zelf nog wel heel erg uitdagend, wat ervoor kan zorgen dat je de interesse er tijdelijk in verliest.” Dat de moeilijkheid hoog lag, was een bewuste keus; dit onderzoek probeert ook te kijken in hoeverre bepaalde onderdelen uit het papyrologisch proces *niet* lukken.

Materiële aspecten

De meer materiële aspecten van papyrologie zijn in verschillende lessen teruggekomen, te beginnen bij de eerste les. Een aantal dingen vallen op uit het ingeleverde materiaal: leerlingen hebben veel sturing nodig bij hun analyses, hebben moeite met de meer vakspecifieke begrippen en vinden het formuleren van een verwachting (over genre en inhoud) lastig.

Behoefte aan sturing

Het blijkt dat leerlingen het lastig vinden om ‘losgelaten’ te worden bij het analyseren van een papyrusfragment. Dit hangt logischerwijs samen met het feit dat papyrologie nieuw is voor hen. Een papyrusfragment is in eerste instantie te overweldigend voor een leerling, blijkt uit wat ze invullen bij het kopje “eerste indruk”. Enkele voorbeelden:

Eerste indruk: wat is het allereerste dat jou opvalt bij dit fragment?

- er staat nog een andere tekst aan de linkerkant
- tekst is afgekapt (rechts)
- streepjes onder sommige regels?
- paragraafteken aan het eind
- veel hoofdletters

- 2 handschriften (of meer?)
- weinig lacunes
- veel kleine gaatjes
- heel donker papier
- soort lijn in het midden

Hoewel de leerlingen wat beduusd waren dat ze ineens een fragment moesten analyseren, observeren de leerlingen bij hun eerste indruk al interessante elementen. Een terugkerend probleem is echter dat leerlingen bepaalde kenmerken wel opmerken bij het kopje ‘eerste indruk’, maar niet in de checklist zelf. Met “tekst is afgekapt (rechts)” doelt de leerling op een afgebroken marge, maar de term ‘marge’ vermijdt hij. Dat een leerling een term niet gebruikt, betekent niet dat de observatie nutteloos is, maar wel dat de leerling de samenhang tussen de verschillende categorieën en termen niet ziet. Hetzelfde geldt voor de “soort lijn in het midden”. De leerling had deze opmerking kunnen verwerken en eventueel tot de conclusie kunnen komen dat het om een vouwlijn ging. De categorische indeling van de materiaalanalyse lijkt de leerling tegen te werken. Een leerling lichtte toe:

Hestia

Ik wist niet zo goed wat overal de bedoeling was. Bijvoorbeeld: [welk begrip] onder [welke categorie] viel. Ik snapte niet wat heel veel woorden betekenden.

Vakspecifieke begrippen

De behoefte aan sturing hangt voor een groot deel samen met een tweede observatie, namelijk dat veel vakspecifieke begrippen voor onduidelijkheid zorgden. Begrippen waarvan ik dacht dat leerlingen ze kenden – zoals “marge”, “kolommen” en “rijen” – worden willekeurig toegepast. Hierin schuilt de les dat er van tevoren beter nagedacht moet worden over het gebruik van begrippen: van het begrip “lacune” had ik voorzien dat de leerlingen het niet zouden kennen, maar andere begrippen hadden kennelijk ook toegelicht moeten worden. Dat het ook te maken heeft met inductietijd, blijkt uit het feit dat leerlingen in latere lessen dezelfde begrippen wel goed wisten te gebruiken.

Op grond van de *cognitive load theory* van Sweller volgt het advies om niet te veel (vakspecifieke) begrippen in één keer te introduceren.⁸⁸ Hoewel het aanbieden van een schematische checklist voldoet aan Swellers adviezen, is het voor de cognitieve belasting belangrijk om slechts geleidelijk nieuwe begrippen te introduceren. Een alternatief zou dus zijn om vakspecifieke begrippen in eerste instantie te omschrijven, bijvoorbeeld “gaten” voor “lacunes” en “lege ruimtes” voor “marges”. Leerlingen hebben dit tot op zekere hoogte zelf ook al gedaan: voornamelijk bij de ‘eerste indruk’ kiezen ze ervoor om een begrip te omschrijven. Naarmate de leerlingen gewend zijn geraakt aan het analyseren van zulke kenmerken, kunnen de omschrijvingen ingeruild worden voor de vakspecifieke terminologie.

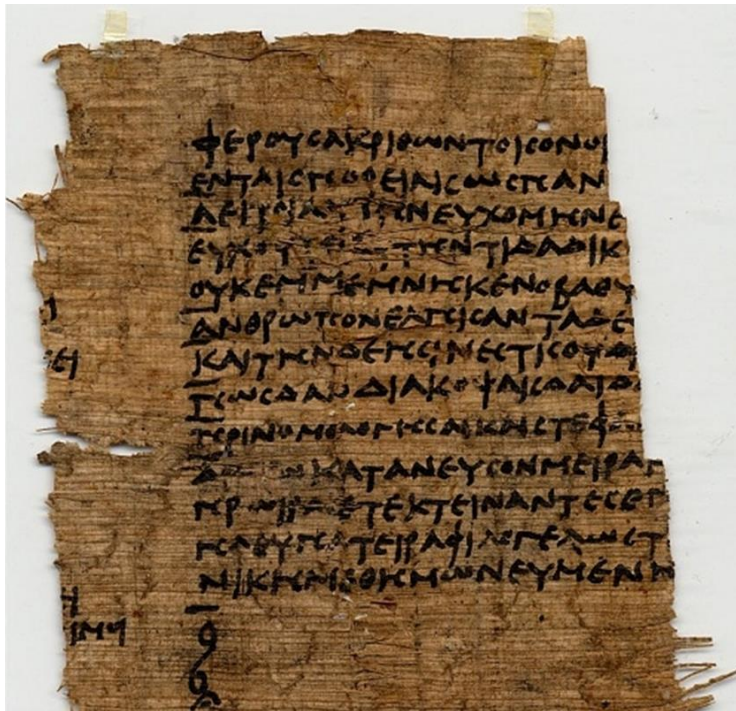
⁸⁸ Sweller (1988).

Verwachtingen formuleren

De laatste stap van de materiaalanalyse was het formuleren van een verwachting: de leerling omschreef wat voor tekst of fragment hij voor zich dacht te hebben. Leerlingen zijn onvoldoende in staat om een verwachting te formuleren die aansluit op hun observaties. De observaties die leerlingen, hoe chaotisch ook, hebben geformuleerd, zouden in veel gevallen voldoende geweest zijn om tot een (gedeeltelijk juiste) verwachting van het genre of documenttype te komen. Ter illustratie een groep die het slot van Menanders *Sicyonii* (afbeelding 4) analyseerde:

Checklist materiële kenmerken: wat kan jij zeggen over de volgende kenmerken?	
Overlevering (grootte, lacunes, is het schoon, vies, etc.)	<i>netjes bewaard (geen gaten → lacunes) redelijk schoon!</i>
Lay-out en structuur (marges, interpunctie, <i>paragrafhoi</i> , kolommen en rijen, (deel)titels, etc.)	<i>1 kolom 13 rijen geen interpunctie (wel strepen onder eerste letter van regels???) niet heel veel ruimte tussen de regels geen aantekeningen onderkant + bovenkant zijn leeggelaten coronateken?</i>
Handschrift (cursief, blokletters, meerdere handen, dik of dun, etc.)	<i>dik cursief blokletters</i>
Verwachting van het fragment: wat voor tekst of fragment denk jij dat het is?	
redelijk formele tekst zoals nieuwsbericht of een (politieke) brief	
Overige opmerkingen: heb je nog losse, andere gedachtes over dit fragment?	
STREPEN?!?! HOOFDLETTERS?!?! 	

De aanwezigheid van het “coronateken” – vermoedelijk bedoelen ze een *coronis*, een slotteken voor een stuk tekst – en “strepen” (*paragrafhoi*) had in ieder geval kunnen leiden tot de verwachting dat literatuur werd gelezen. Tijdens de klassikale bespreking was immers een vergelijkbaar voorbeeld behandeld. Leerlingen hadden kunnen speculeren waarom er zoveel *paragrafhoi* achter elkaar kwamen. Dat een leerling de vloed aan *paragrafhoi* niet koppelt aan het genre drama is een inschattingsfout van mij. Toch zijn de leerlingen wel gaan speculeren op grond van hun observaties, maar de door de leerlingen opgemerkte *paragrafhoi* zijn niet te verenigen met de verwachting van een nieuwsbericht of (politieke) brief.



Afbeelding 4. P. Sorb. 2273, Menanders Sicyonii. Tussen de verzen staan verschillende paragraphoi, onder de slotregel is een coronis te zien. Met dank aan de Sorbonne Université en haar digitale collectie.

In het onderstaande voorbeeld hebben de leerlingen gezien dat het fragment zo'n vier verschillende handschriften bevat, maar dat koppelen zij vervolgens aan het verkeerde soort document. Dat een verhalende tekst als een mythe door verschillende auteurs geschreven zou zijn in plaats van één kopiïst is onwaarschijnlijk.

Checklist materiële kenmerken: wat kan jij zeggen over de volgende kenmerken?	
Overlevering (grootte, lacunes, is het schoon, vies, etc.)	Langwerpig, veel lacunes (maar geen grote stukken tekst), niet heel schoon of vies.
Lay-out en structuur (marges, interpunctie, paragraphoi, kolommen en rijen, (deel)titels, etc.)	Kleine marges, geen interpunctie, geen paragraphoi, één kolom en een titel
Handschrift (cursief, blokletters, meerdere handen, dik of dun, etc.)	3/4 handschriften, van cursief over in blok, verschillende diktes
Verwachting van het fragment: wat voor tekst of fragment denk jij dat het is?	
stuk van een lang verhaal, zoals een mythe	

Uiteindelijk is bij beide voorbeelden te zien dat leerlingen de materiële kenmerken wel kunnen herkennen, maar niet kunnen koppelen aan hun verwachting. Een deel van het probleem ligt in de formulering van de vraag: deze leidde onvoldoende toe naar een specifiek soort verwachting. Sommige leerlingen dachten dat ze op magische wijze de precieze inhoud moesten kunnen afleiden uit de materiële aspecten. Mijn bedoeling was

echter om meer in de richting van genres te denken. Ook wanneer leerlingen in de richting van genres denken, komen ze tot onlogische conclusies. Dit komt omdat ze weinig kennis van genres en (tekst)conventies hebben. In het vervolg zou een centrale nabespreking beter zijn, zodat de docent voorzichtig kan bijsturen en doorvragen.⁸⁹ Dat het deels een kwestie van oefening is, blijkt uit de latere materiaalanalyses. Zo kwamen leerlingen tijdens les 2 al met beter onderbouwde verwachtingen. Dit kan komen omdat de fragmenten makkelijker waren – geen lacunes, slechts één handschrift – of omdat de leerlingen al meer gewend waren aan de verschillende termen. Dit zou ervoor pleiten om met makkelijkere fragmenten te beginnen, die juist minder (materiële) bijzonderheden hebben. Zo zou een leerling stapsgewijs moeilijkere fragmenten analyseren. Gedurende heel het proces bleven leerlingen wel benadrukken dat ze het makkelijker vonden wanneer ze een vertaling van de passage erbij hadden:

Diana

Je kon wel aan een beetje zien aan de opstelling van de tekst soms of er nog een soort onderschrift stond of waar het begon – aan een soort semi-leestekens en de lay-out, wat het ongeveer zou zijn. Het was nog steeds best lastig. Dus de vertaling helpt dan natuurlijk wel.

Materiaalanalyse in een later stadium

In les 4 bekeken leerlingen fragmenten in vertaling. Uit het onderstaande voorbeeld blijkt de schaduwkant van teksten in vertaling: leerlingen baseren de link tussen materiaal en eigenaar niet meer op de checklist van materiële kenmerken, maar op de informatie uit de tekst. In het dit voorbeeld redeneren de leerlingen vanuit het gegeven dat Gemiadius een adjudant is, niet vanuit de precisie waarmee hij schrijft of zijn nette omgangsvormen. Zo is in les 4 het spelen met materiële kenmerken eigenlijk verloren gegaan.

F10 Checklist fragment	Wat leren we in dit fragment over de cultuur van Grieks-Romeins Egypte?
Van wie is het fragment? Wat weten we van de eigenaar? Gemiadius, een adjudant, heeft een zoon genaamd Gennadius, die jarig is. Hij stuurt een uitnodiging. Voor wie is het fragment? Wat weten we van de ontvanger? Een zekere Macarias, een goede kennis van Gemiadius. Hoe ziet het fragment eruit? – Overlevering? Prima – Lacunes? Een paar – Handschrift? Sierlijk – Lay-out? Heeft een aanhef – Marges? Duidelijk bovenste gedeelte – Interpunctie? Waarschijnlijk niet	Verjaardagen worden gevierd en vrienden worden uitgenodigd en het is gewoon om te dineren met vrienden.

⁸⁹ Aardema *et al.* (2004). Hierdoor zouden de verkeerde denkprocessen ondervangen kunnen worden. Een docent kan immers doorvragen waar een formulier dat niet kan: “Waarom zouden meerdere mensen aan dezelfde mythe schrijven?” of “Wat zou zo’n afbakeningsstreepje kunnen betekenen?”.

Wat zegt het <i>materiaal</i> over de <i>eigenaar</i> ? Heeft best wat geld, want hij is een adjudant en kan feestjes organiseren.	
---	--

Mettertijd kunnen leerlingen de materiële kenmerken beter duiden. De nadruk moet hierbij alsnog liggen op het papyrus als object, niet op de tekst inhoudelijk. Deze geeft vaak te veel weg en leidt af van de materiële kenmerken. In het vervolg is er meer tijd nodig om de verschillende materiële kenmerken te introduceren, bijvoorbeeld aan de hand van makkelijkere fragmenten. Toch zijn leerlingen goed in staat om – na enige oefening – de materiële aspecten van papyrusfragmenten te analyseren. Leerlingen hadden ook door waarom de materiële kenmerken er wel toe doen:

Hestia

Ik vond het grappig, want ik ging los bij wat het [fragment] kon zijn – van scheidingsbrieven tot doodsb bedreigingen. Er was een kleine kans dat ik goed raad, maar ik ging het ook toetsen aan lettertype, hoe groot er geschreven werd, etc.

Omdat het een terugkerend probleem is dat leerlingen foutieve verbanden leggen tussen (materiële) kenmerken en genres, is een alternatieve aanpak gewenst. Zo is het mogelijk om meer homogene fragmenten aan te bieden. Als er bijvoorbeeld uitsluitend geboorteverklaringen worden geanalyseerd, zal de inhoud minder ruis veroorzaken en kunnen leerlingen meer met parallellen werken. Hiermee wordt de cognitieve lading ook minder. Tegelijkertijd gaat enige diepgang verloren, omdat de leerlingen minder inzicht krijgen in de rijkheid van de documentaire papyri. Daarnaast is het voor leerlingen weinig inspirerend om alleen naar materiële kenmerken te kijken. Uit de verschillende lessen blijkt juist dat ze de samenkomst van materiaal en inhoud kunnen waarderen.

Een beter alternatief is dus om de les te structureren aan de hand van verschillende teksttypes. Wanneer leerlingen bijvoorbeeld een overzicht hebben met kenmerken van teksttypes, kunnen zij hun papyrusfragmenten toetsen aan deze lijst. Aan de hand hiervan zou een leerling zijn verwachting niet alleen kunnen formuleren, maar ook kunnen toetsen. Ter illustratie: stel dat de leerling bij Menanders *Sicyonii* de verwachting van een brief heeft. De leerling zou vervolgens de opdracht krijgen: “Schrijf op welke materiële kenmerken deze verwachting ondersteunen en deze tegenspreken.” Een leerling zou in dit geval proefondervindelijk zijn eigen verwachting kunnen testen, wat niet alleen bijdraagt aan de papyrologische vaardigheden, maar ook aan algemene kennis over genres en teksttypes.

Transcriberen

De transcribeeropdracht heeft veel bijgedragen aan het enthousiasme van de leerlingen voor papyrologie. Uit het latere interview bleek dat de leerlingen het puzzelen met de tekst vooral waardeerden. Zo merkte een leerling op dat hij zich een echte expert voelde. Hij lichtte dit toe:

Hermes

Het is toch wel de originele tekst en hoe Grieks echt wordt geschreven. Het komt dichter bij de werkelijkheid. Dat is belangrijk voor het beeld dat we krijgen.

Van ruwe naar nette transcriptie

In tegenstelling tot mijn verwachting waren leerlingen goed in staat om van een ruwe naar een nette transcriptie te werken. Eén leerling merkte zelfs op dat zij nu zag waarom “al die kleine woordjes” belangrijk zijn voor de zinsstructuur. Dat een leerling gevoel krijgt voor partikels, is een waardevolle opbrengst. Hieronder volgen enkele voorbeelden van transcripties:

Rg.	Ruwe transcriptie groep 1	Ruwe transcriptie groep 2
1	HMHTHP TOYȲ ΠPOC α AYTONOINON	HMHTHP TOYȲ ΠPOC AYTONOINON
2	OYKEΧOYCIN· KAI ΛEΓEIAYTHOIC	OYKEΧOYCIN·KAI ΛEΓEIAYTHOIC
3	TI EAAMOIKACOIFYNAIOYTIΩHKEI·	TI MOIKAICOIFYNAI OYTIΩHKEI
4	HΩPAMOY·ΛEΓEIMHTHP·AYTOY·	HΩPAOY·ΛEΓEIMHTHP AYTOY
5	TOICΔIAKONOIC·OTIEANΛEΓHYMI	TOICΔIAKONOIC·OTIEANΛEΓHYMI

Rg.	Nette transcriptie groep 1	Nette transcriptie groep 2
1	ή μητηρ του Ι(ησο)υ προς αυτον οινον	ή μητηρ του Ιησους προς αυτον οινον
2	ουκ εχουσιν· και λεγει αυτη' ο Ι(ησο)υ	ουκ εχουσιν· και λεγει αυτη ο η ης
3	τι εμοι και σοι γυναι ουπω ηκει	τι μοι και σοι γυναι ουπω ηκει
4	ή ωρα μου· λεγει ή μητηρ· αυτου του	ή ωρα ωοι· λεγει ή μητηρ' αυτου
5	τοις Διακονοις· οτι	τοις διακονοις· οτι εαν λεγη

Bij beide groepen is te zien hoe de leerlingen zich herpakken bij fouten: met enige regelmaat wordt foute transcriptie doorgestreept. Slechts een enkele keer worden letters verkeerd gelezen en getranscribeerd, zoals in de vierde regel bij groep 2 (ωοι). Om naar een nette transcriptie toe te werken heeft groep 1 individuele woorden die ze herkenden, omheind. Bij groep 2 stond er tussen de regels een vertaling, wat hen, vermoed ik, hielp bij het maken van een nette transcriptie.⁹⁰ De leerlingen waren dermate gefocust op het uitvogelen van de individuele woorden, dat zij niet toekwamen aan het structureren van de tekst met leestekens.

Werken met de Leidse conventies

Uit alle feedback kwam één kritiekpunt terug: de Leidse conventies waren te ingewikkeld. “Het overschrijven van de tekst en het terugwerken naar zo’n origineel was al lastig genoeg,” legde een leerling uit. De Leidse conventies voegden daarin weinig toe. Dit heeft volgens mij twee oorzaken: ten eerste heb ik relatief kort stilgestaan bij de conventies, omdat ik het belangrijker vond dat de leerlingen aan de slag konden; ten tweede zijn de

⁹⁰ Zij vertaalden: “De moeder van Jezus zegt tegen hen we hebben geen wijn meer: en Jezus zegt tegen haar wat moet ik daarmee, jij vrouw?”

conventies van groter belang bij teksten die veel fouten of lacunes bevatten. De teksten die de leerlingen kregen, ontleenden zich slecht om te oefenen met de Leidse conventies. Het is de overweging waard om de conventies volledig weg te laten, omdat de leerlingen het transcriberen al uitdagend genoeg vonden. Uit de bovenstaande transcripties blijkt dat de conventies nu zo willekeurig zijn ingezet, dat het nauwelijks bijdraagt aan de opdracht.

Persephone

Ingewikkeld! Je had wel gewoon een overzichtje, maar het was best wel lastig, omdat ik er niet aan dacht. Ik had liever dat ik fout gokte dan dat ik een conventie opschreef...

Hierbij komt de *cognitive load theory* van Swellers terug: de huidige lessenreeks probeert te veel in te korte tijd te introduceren. Dit leidt tot oppervlakkige, incomplete kennis.⁹¹ Zowel de intrinsieke cognitieve lading als de relatief nieuwe context waarin deze kennis moet worden toegepast, verergeren de moeilijkheid. Omdat de papyrologische context lastig verminderd kan worden in een lessenreeks over papyrologie, verdient het de voorkeur om de intrinsieke cognitieve lading – oftewel: de moeilijkheid – te verminderen.

Een passend alternatief zou daarom zijn om eerst te transcriberen zonder Leidse conventies en om de Leidse conventies daarna pas te introduceren, bijvoorbeeld aan de hand van een voorbeeld. Het overzicht op het bord bleek, zoals een leerling aangaf, weinig nuttig. Een andere optie is om de opdracht deductief van aard te maken: de leerlingen krijgen een editietekst en een afbeelding van de papyrus en moeten vervolgens zelf achterhalen wat de symbolen betekenen. Een vervolgstap – eventueel in een aparte les – zou zijn om de leerlingen bij een eenvoudige tekst de andere kant op te laten werken, zoals in deze les is geprobeerd.

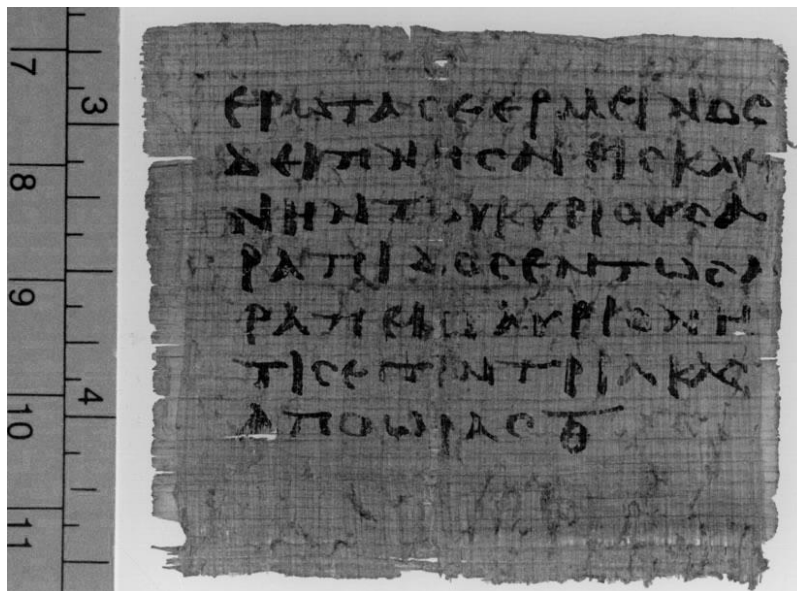
Redeneren vanuit tekst of inhoud

De leerlingen waren erg te spreken over de overige hulpmiddelen. De woordenlijst gaf niet, in tegenstelling tot waar ik bang voor was, te veel weg. Het overzicht van lettervormen hielp de leerlingen. Een leerling merkte op dat ze de lijst met lettervormen vaak niet eens nodig hadden, omdat ze al puzzelend de oplossing vonden. Ook door groep 3 wordt bevestigd dat het gebruiken van de Leidse conventies erg moeilijk was, hoewel zij de haakjes wel goed inzetten. Deze groep had meer moeite met het handschrift van het fragment, waardoor de combinatie $\alpha\iota$ – voor een *nu* is aangezien (regel 2), de cursieve α – voor een *iota* (regel 4).

⁹¹ Sweller (1988).

Rg.	Ruwe transcriptie groep 3
1	ΕΡΩΤΑΙ ΣΕ ΕΡΜΕΙΝΟΣ
2	ΔΕΙΠΝΕΣ Ν ΕΙΣ ΚΛΙΝΗ
3	ΝΕΝΤ_Ω_Υ ΚΥΡΙΟΥ ΣΑ-
4	ΡΑΠΙΔΟΣ ΕΝ ΤΩΣΙ
5	ΡΑΠΕΙΩΑΥΡΙΟΝΗ

Rg.	Nette transcriptie groep 3	Editietekst ⁹²
1	ερωτά«υ σε Ἑρμείνος	ἐρωτᾶ«υ σε Ἑρμεῖνος
2	δειπνες εις κλινην	δειπνῆσαι εις κλ{ε}ί-
3	του κυριου	νην τοῦ κυρίου Σα-
4	σαραπιδος εν τω«υ	ράπιδος ἐν τῶ«υ Σα-
5	σιραπειω«υ αυριον	ραπείω«υ αὔριον ἥ-
6		τις ἐστὶν τριακάς
7		ἀπὸ ὥρας θ.



Afbeelding 5. P. Oxy. 3693. Met dank aan de Egypt Exploration Society en het University of Oxford Imaging Papyri Project.

Opvallend was dat bij deze opdracht sommige leerlingen vanuit de tekst redeneerden, anderen vanuit de inhoud. Zo merkte ik op dat een leerling zag dat twee woorden moesten congrueren en dat het daarom “een logisch bijvoeglijk naamwoord moest zijn”. Bij groep 2 kwam redelijk snel de realisatie dat het om Jezus moest gaan, omdat een leerling bekend was met het verhaal uit het Nieuwe Testament. Leerlingen kwamen er spelenderwijs achter dat de inhoud kon helpen bij het transcriberen, omdat ze – bewust of onbewust – een verwachting formuleerden van de tekst. Het was indrukwekkend om de leerling het nodige denkwerk te zien verzetten: ze legde uit dat het zinnetje οἶνον οὐκ ἔχουσιν haar deed denken aan het Bijbelverhaal. Deze verwachting leidde ertoe dat ze namen ging

⁹² Cockle (1984).

zoeken, waarop ze alleen μήτηρ kon vinden. “Ik zocht naar de naam van Jezus in de tekst en kon het nergens vinden, totdat ik de afkorting zag die begon met een *iota*. Toen besloot ik dat het wel om Maria, ‘de moeder van Jezus’, moest gaan.” Terugkijkend op de verschillende aanpakken, zou het de overweging waard zijn om een *pre-reading activity* in te bouwen. Deze zou bijvoorbeeld de volgende vragen kunnen bevatten: zijn er namen die je herkent? Zijn er bepaalde woorden die je al uit de tekst kan halen? Of een opdracht als: maak een woordveld van de woorden die je herkent. Hoe zouden deze woorden kunnen samenhangen? Met een dergelijke opdracht zouden leerlingen op weg geholpen kunnen worden.

Reconstrueren

Door omstandigheden heeft deze les twee keer plaatsgevonden, waardoor een viertal leerlingen niet één, maar twee lesuren aan deze opdracht heeft kunnen werken. Tijdens het *focus group*-interview bleek al snel dat leerlingen reconstrueren de lastigste opdracht vonden. Drie dingen vielen op: leerlingen hadden behoefte aan een inleiding op het onderwerp, konden hun creatieve Nederlandse invullingen weinig vormgeven en vonden het werken met de digitale hulpmiddelen prettig. Hieronder volgt eerst een overzicht van de ingevulde antwoorden, waarbij de Nederlandse suggesties samen zijn gevoegd.

Rg.	Nederlandse suggesties (allen)	Wilkinson ⁹³	Groep 1 ⁹⁴	Groep 2	Groep 3
1a	Grieken, en zij, en	οἱ κ]αί(?)	Αχαιοι		οἱ και
2	grote stad, stad	γ' ἄσ]τυ	γ' ἄστυ	γαστυ	ἄστυ
3	(vanuit) Argos, Sparta, Griekenland	Ἄργ]οθεν	Ἀργοθεν	Ἐλλοθεν	Ἀργοθεν
4	Zeus, goden	Ζη]νός	Ξηνος	Ζηνος	Ζηνος
5	gouden, schone	Ξα]νθᾶς	Ξανθος	Ξανθας	
6	oorlog, strijd, charme, gevecht	δῆ]ριν	δηριν	δηριν	χαριν
7	oorlog	πό]λεμον	πολεμον	πολεμον	πολεμον
8	Troje	Πέρ]γαμον	Περγαμον	Περγαμον	περγαμον
9 ⁹⁵	knappe, mooie	χρ]υσοέθειραν	χρυσοεθειραν	χρυσοεθειραν	
10a	zeker, haar/hem	νύ]ν(?)	την		μην
10b	Paris	Π[άρι]ν		Παριν	Παριν
11	zieneres	τανί[σφ]υρ[ον]	τανισφυρον	τανισφυρος	τανισφυρος
12	bezingen, vertellen	ύμ]νῃν	ύμνην	ύμνην	
13a	Priamus	Πρι]άμοιό	Πριαμοιο	Πριαμοιο	Πριαμοιο
13b	andere, kinderen	ἄλλου]ς	ἄλλους	ἄλλους	ἄλλους
14a	Troje	Τρο]ίᾱς	Τροιας	Τροιας	

⁹³ Wilkinson (2013).

⁹⁴ Groep 1 bestond uit leerlingen die twee lesuren hebben gehad om aan de opdracht te werken. Tijdens de tweede les is deze groep uitgenodigd om ook het vervolg van het gedicht, rg. 23–35, te bekijken.

⁹⁵ Bij deze specifieke reconstructie heb ik leerlingen geholpen door ze als *inverse* optie het Griekse ἔθειρ te geven. Aan de hand van ἔθειρ konden ze via *Logeion* zelf verder zoeken.

14b	ondergang	άλώσι[μο]ν	άλωσιμον		άλωσιμον
15a	dag	ἄμ]αρ	ήμαρ		
15b	zal ik zingen over	ἐπ[ανέρχομαι(?]	ἐπαινεω		
16	helden	ἥρ[ώων	ήρώων	ήρώων	
17		κοίλα[ι			
18		νᾶες]			
19a		Τροί]αι			
19b	dappere	ἐσθ[λούς		ἐσθλους	
20a	die, hen	τῶν]		των	
20b	Agamemnon	Ἀγαμέ[μνων	Αγαμεμνων	Αγαμεμνων	Αγαμεμνων
21a	Pleisthenides, Pleisthenes	Πλεισθ[ενί]δας	Πλεισθενιδας	Πλεισθενιδας	Πλεισθενιδας
21b	koning, leider	βασιλ[εὺ]ς	βασιλευς	βασιλευς	βασιλευς
22a	goed, dapper	ἐσθ[λος	ἐσθλος	ἐσθλος/ου	
22b	zoon, kind	π[αί]ς	παις	παις	
24a	zoon van Helicus	Ἑλικωνίδ[ες]	Ἑλικωνίδης		
24b	zeggend	λόγω[ι	λόγων		
25a	sterveling	θνατ[ὸ]ς	θνατος		
25b	onvertaald	κε[ε]ν	κεν		
26		διερ[ὸς(?]			
27		ὄ[σσοις ἀρι]θμὸς			
28	zee	[πό]ντον			
29		ἡλύθο[ν ἐς Τροία]ν			
30		ἵπποτροφό[ν, ἐν δ]ῇ			
31a		χ]αλκάσπι[δες, υἷ]ες			
31b	Grieken	Ἀχα[ι]ῶν	Αχαιων		
32a		τ]ῶν			
32b		πρ[οφ]ερέστατος			
32c		α[ι]χμᾶι			
33a		ἦνθεν](?)			
33b	snelvoetige	πόδ[ας ὥ]κὺς	ποδας ὥκυς		
34a	groot	καὶ μέ]γας	μεγας		
34b		Τ[ελαμ]ώνιος			
34c		ἀλκιμ[ος Αἴ]ας	ἀλκιμος		

Inleiding op het onderwerp

Voor de zesdeklassers was bij het lezen van Δαρδανίδα Πριάμοιο al duidelijk dat het thema van het gedicht de Trojaanse oorlog was. Uit de eerste les bleek echter dat dit onderwerp was weggezakt bij vierde- en vijfdeklassers. Zonder die achtergrondkennis is het bijzonder lastig om onderbouwde suggesties te bedenken. Omdat er slechts weinig leerlingen aanwezig waren bij de eerste les, heb ik ervoor gekozen om dezelfde les twee keer uit te voeren. Hierbij heb ik de feedback van groep 1 meegenomen en ben ik de tweede les begonnen met een *pre-reading activity*. De leerlingen moesten (kaartjes met) namen

koppelen aan omschrijvingen. Op deze manier haalden ze op wie Priamus, Achilles, Agamemnon, etc., waren. De *pre-reading activity* had een positief effect: leerlingen gaven dat ze hierdoor sneller namen konden aanvullen op de papyrus. Bij het reconstrueren hadden leerlingen veel aan deze opdracht, waarvan het uitvoeren maar een paar minuten had gekost. Groep 1, die geen *pre-reading activity* had gehad, had relatief veel meer tijd nodig om op gang te komen. Groep 2 en 3 kwamen sneller op stoom, vooral bij lacunes waar een naam ontbrak (regel 10, 13 en 20). Toch merkte een vierdeklasser op:

Hestia

Voor mij was het best wel lastig, omdat ik de context van de Trojaanse oorlog nog niet duidelijk had. Ik weet niet wie wat deed en wat er aan de hand was. [De *pre-reading activity*] hielp wel een beetje, maar ik heb denk ik niet alles onthouden.

Ruimte voor creativiteit

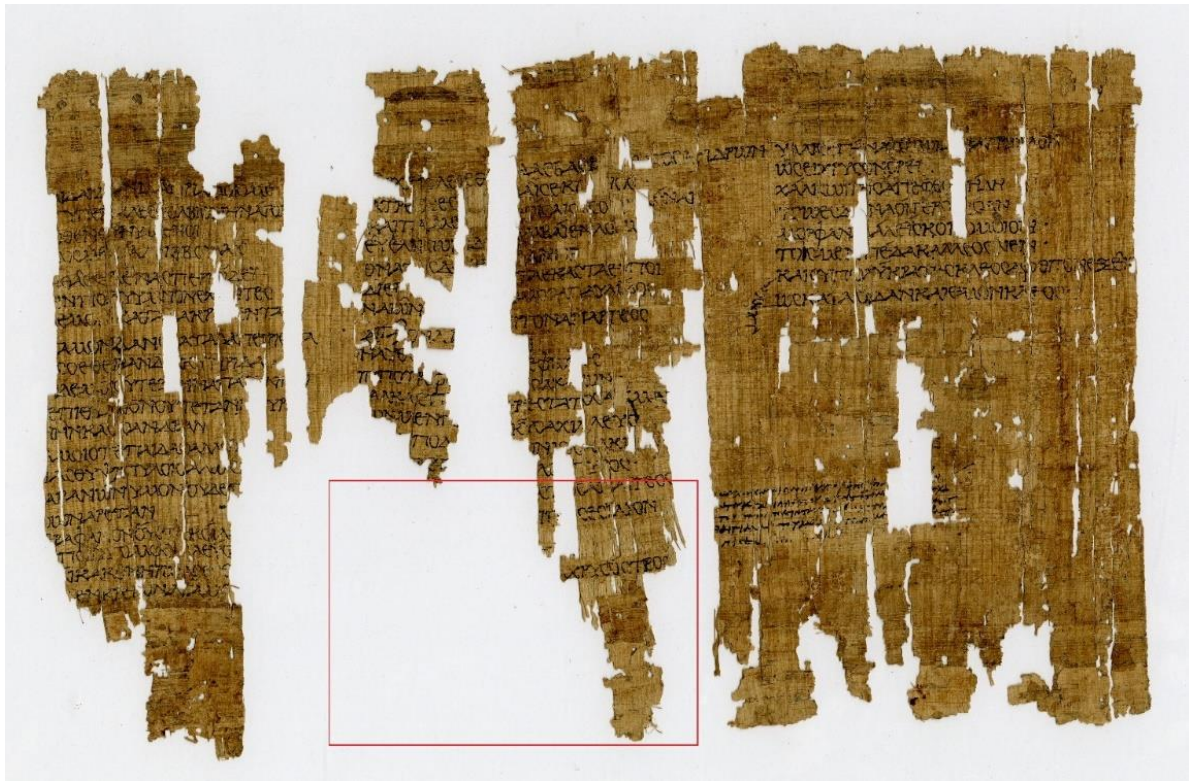
Uit de resultaten blijkt dat leerlingen weinig divergente Nederlandse suggesties hadden. Ook uit de vergelijking van de groepen blijkt dat er weinig alternatieven zijn bedacht. Toen ik tijdens het interview hiernaar vroeg, antwoordde een leerling:

Persephone

Het is niet per se dat iets goed of fout is. Bijvoorbeeld, als je kijkt naar het Nederlands, dan kan je best snel wat leuks invullen. Als het past in de context, vind ik het goed. (...) Het moet niet iets heel gek opleveren.

Hieruit blijkt dat de opdracht niet volledig voldeed aan de eisen van Meijer en Oosterheert: de leerling geeft immers aan dat zij geen (volledige) vrijheid geniet. Hoewel de beperkende context vanuit papyrologisch perspectief juist handig is, wordt de creativiteit hierdoor beperkt.

Een alternatief is om een tekst te nemen waarbij Griekstalige reconstructie *niet* het einddoel is. Hierbij gaat het papyrologische aspect deels verloren, maar het biedt wel meer mogelijkheden om divergente denkprocessen te stimuleren. Een voorbeeld zou het vervolg van de Ibycus' ode zijn. Na regel 34 is een aanzienlijk deel van het gedicht zo fragmentarisch overgeleverd, dat leerlingen het tussenliggende deel zelf zouden kunnen aanvullen (afbeelding 6). In overeenstemming met de ideeën van Meijer en Oosterheert werken de leerlingen nog wel binnen een kader, maar ze krijgen letterlijk en figuurlijk meer ruimte om een eigen invulling te geven. Hierdoor is er meer ruimte voor variatie. Een opdracht zou dan kunnen zijn om te letten op de stijl en woordkeus van het voorgaande en zelf het gedicht "af te maken". Ook een combinatie van de opdrachten is denkbaar: bij de eerste 34 regels moet een leerling een in de context passende verwachting en Griekse reconstructie voorstellen, in de passage daarna hoeft de leerling alleen in het Nederlands te werken. Bij dit laatste onderdeel ligt de nadruk dan meer op stijl, inhoud en genre.



Afbeelding 6. P. Oxy. 1790; het deel dat aangegeven is met een rode kader volgt direct op de tekst van de in dit onderzoek gemaakte opdracht en valt lastig te reconstrueren. Met dank aan de Egypt Exploration Society en het University of Oxford Imaging Papyri Project.

Digitale hulpmiddelen

Het bovenstaande neemt niet weg dat de leerlingen het al een behoorlijk uitdagende opdracht vonden. Ze hadden veel steun aan de digitale hulpmiddelen, maar wanneer een leerling op een verkeerd spoor kwam, liep hij vast. Zo had groep 1 oorspronkelijk aangevuld:

...|αι Δαρδανίδα Πριάμοιο με-
 ...|του περικλεές ὄλβιον ἡνάρων
 ...|οθεν ὀρνυμένοι
 ...|νὸς μεγάλιο βουλαῖς
 ...|νθᾶς Ἑλένας περὶ εἶδει
 ...|ριν πολυύμνον ἔχ[ο]ντες
 ...|λεμον κατὰ [δ]ακρ[ύ]οντα,
 ...|γαμον δ' ἀνε[β]α ταλαπέριον ἄ]τα
 ...|σοέθειραν δ[ι]ὰ Κύπριδα.

Grieken, ze hebben van Dardanus' zoon Priamus de **grote** beroemde, welvarende **stad** vernietigd, nadat zij vanaf **Argos** waren gevaren volgens de plannen van de grote **goden** wegens de schoonheid van de **schone** Helena, terwijl zij een veelbezongen **gevecht** hadden in een bloederige **oorlog** en verwoesting bereikte het ellendige **Troje** door toedoen van **mooie** Kypris.

De leerlingen liepen bij "Grieken" en "goden" vast, omdat $\chi\alpha\iota\omicron\iota$ niet te verenigen is met ...|αι, noch $\theta\epsilon\acute{o}\varsigma$ met ...|νὸς. Dit weerhield hen er echter niet van om $\chi\alpha\iota\omicron\iota$ voor te stellen, omdat de leerlingen de *alpha* niet duidelijk te lezen vonden. Hoewel de meeste papyrologen het oneens zullen zijn met deze opmerking, blijkt toch dat de leerlingen op een heel precieze manier met het fragment hebben gewerkt. Ook interessant is dat groep 3 $\chi\acute{\alpha}\rho\iota\nu$ in plaats van $\delta\eta\lambda\omicron\nu$ reconstrueerde. Dat kwam, bleek later, door een leesfout: zij

hadden hun “veelbezongen charme” bij Helena getrokken. Door in het vervolg met leerlingen in gesprek te gaan over dit soort aanvullingen, vermoed ik dat interessante, onderzoekende discussies ontlokt kunnen worden.

Impressie van de studie

Hoewel de leerlingen het reconstrueren lastig vonden, konden ze energie putten uit het idee dat ze “echte onderzoekers waren”, zoals een leerling het formuleerde. De discussies, het puzzelen en het zoeken van een passende Griekse suggestie zorgde voor een energieke sfeer in de klas. Met enige regelmaat werd er zelfs gejuicht, omdat leerlingen een bijzondere vondst hadden gedaan. Zo omschreef een leerling:

Hermes

Dat je echt iets gevonden hebt en net alsof je een soort geheim hebt ontdekt. Eerdere wetenschappers wisten dit misschien nog niet! Ik vond het leuk om meer bezig te zijn met echte Griekse studie-bezigheden. In de les zijn we natuurlijk vooral op een indirect manier bezig met Griekse teksten, maar nu kwam de les dichterbij de manier waarop onderzoekers er echt mee bezig zijn.

Uiteindelijk willen leerlingen ook een voorzichtige impressie krijgen van het “echte werk” van ons vakgebied. Dit betekent enerzijds uitdaging aanbieden, anderzijds voldoende afbakening. Een andere leerling omschreef het zelfs als volgt:

Persephone

Ik heb Grieks niet voor de taal gekozen... maar uiteindelijk doe je allerlei vaardigheden op die helpen bij mijn academische studie.

De bovenstaande quote laat zien hoe leerlingen zelf ook reflecteren op ons vakgebied. Een voorkeur voor de culturele aspecten betekent niet dat de talige kant van het vak achterwege gelaten moet worden. Dit sluit goed aan bij de ideeën van de groep *Teachers in Residence* op de Radboud Universiteit, die voorstellen dat docenten als ambassadeur van hun vakgebied een sfeerimpressie moeten geven van het studeren.⁹⁶

Interpreteren

Aan de hand van het vernieuwde formulier bleek dat leerlingen goed in staat zijn om het materiaal van de papyrus aan de *Sitz im Leben* van een fragment te koppelen. Uit de analyse van les 1 bleek dat leerlingen de (vakspecifieke) termen lastig vonden, veel sturing nodig hadden en de materiële kenmerken vaak fout interpreteerden. Ik analyseer welke stappen de leerlingen hierin hebben gezet sinds het begin van de lessenreeks.

⁹⁶ De Bruijn *et al.* (2020).

Gewenning aan vakspecifieke termen

Leerlingen blijken uit de ingevulde formulieren van les 4 minder moeite te hebben met vakspecifieke termen. Hiervoor liggen drie verklaringen voor de hand. Ten eerste bevatten de fragmenten van deze les aanzienlijk minder “bijzonderheden” (e.g. *coronis*, *paragrophoi*). De fragmenten waren immers geselecteerd op inhoud, niet op materiaal. Een tweede verklaring is dat de leerlingen langzamerhand gewend zijn geraakt aan de vakspecifieke termen en dat deze geen ‘ruis’ meer veroorzaakten in het onderzoeksproces. Tenslotte kan het vernieuwde formulier een verklaring bieden: naar aanleiding van leerlingfeedback zijn de categorieën weggehaald, waardoor het geheel een kortere checklist is geworden. Hieronder staan beide materiaalanalyses naast elkaar. In het nieuwe formulier komt de koppeling tussen materiaal en inhoud duidelijker naar voren door een aantal sturende vragen. De (belangrijkste) materiële kenmerken staan nu in een korte checklist en dienen alleen ter ondersteuning van de sturende vragen.

Checklist materiële kenmerken		Checklist fragment
Overlevering (grootte, lacunes, is het schoon, vies, etc.)		Van wie is het fragment? Wat weten we van de eigenaar?
Lay-out en structuur (marges, interpunctie, <i>paragrophoi</i> , kolommen en rijen, (deel)titels, etc.)		Voor wie is het fragment? Wat weten we van de ontvanger?
Handschrift (cursief, blokletters, meerdere handen, dik of dun, etc.)		Hoe ziet het fragment eruit? – Overlevering? – Lacunes? – Handschrift? – Lay-out? – Marges? – Interpunctie?
		Wat zegt het <i>materiaal</i> over de <i>eigenaar</i> ?

Sturing bij de analyse

Ook aan sturing hadden de leerlingen minder behoefte. Dit komt, vermoed ik, omdat zij nu wisten waarop ze konden letten bij het analyseren van het materiaal. Daarnaast was de opdracht duidelijker geformuleerd. Het formuleren van een verwachting aan de hand van het materiaal bleef tot op zekere hoogte lastig, omdat de leerlingen nu werden ‘afgeleid’ door de leesbare tekst. In de meeste gevallen gebruikten de leerlingen de inhoud van een fragment om hun materiaalanalyse te ondersteunen: dit kon bij de eerdere lessen niet, omdat de zichtbare tekst niet ter plette te vertalen was voor leerlingen. Ter illustratie: een

groep leerlingen verwachtte op grond van de brede marges en het nette handschrift (materiaal) dat de schrijver een gegoed burger was (eigenaar), ondersteund door het feit dat de eigenaar volgens de tekst over flinke hoeveelheden geld bezat (inhoud). Dit proces komt eigenlijk dichterbij het werk van een papyroloog, omdat hij altijd rekening moet houden met de samenhang van tekst, materiaal en inhoud.

Reflectie op cultuur

Leerlingen blijken uitstekend in staat om de inhoud van papyrusfragmenten te analyseren en om dit te koppelen aan culturele, economische en maatschappelijke aspecten. Hieronder volgen twee verschillende analyses van hetzelfde fragment.

F2 Checklijst fragment	Wat leren we in dit fragment over de cultuur van Grieks-Romeins Egypte?
Van wie is het fragment? Wat weten we van de eigenaar? [De schrijver] vult alle plekken op dus zal het niet heel breed hebben. Voor wie is het fragment? Wat weten we van de ontvanger? Moet een boek sturen en de ontvanger van het eerste deel is niet zijn beste vriend. Hoe ziet het fragment eruit? – Overlevering? Kapot – Lacunes? Veel – Handschrift? Drie handschriften – Lay-out? Vult alle ruimte op – Marges? Beetje willekeurig – Interpunctie? Geen Wat zegt het <i>materiaal</i> over de eigenaar? Hij is zuinig in het gebruik van papyrus	Er werden kopieën van boeken gemaakt; tragedies en mythes werden opgeschreven en mensen bidden voor elkaars gezondheid.

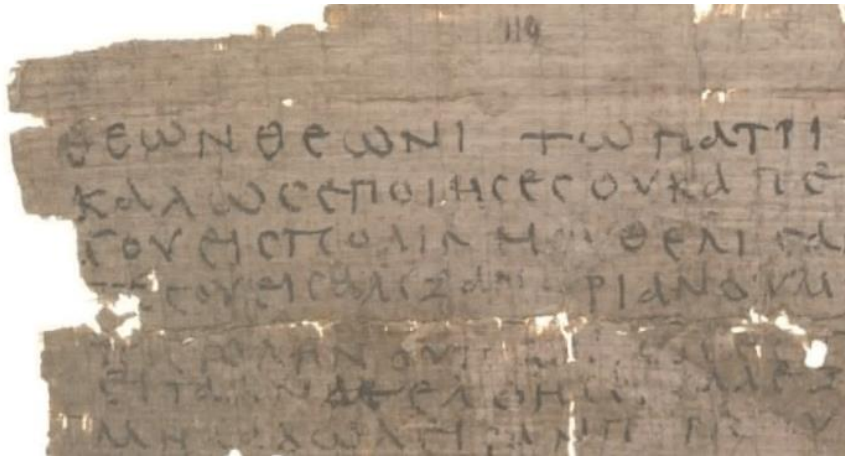
F2 Checklijst fragment	Wat leren we in dit fragment over de cultuur van Grieks-Romeins Egypte?
Van wie is het fragment? Wat weten we van de eigenaar? [De schrijver] verzamelt boeken (misschien werkt hij in een bibliotheek?) Voor wie is het fragment? Wat weten we van de ontvanger? [De ontvanger] is de broer van de verzender, hij is ziek Hoe ziet het fragment eruit? – Overlevering? Slecht – Lacunes? Heel veel – Handschrift? Cursief, slecht te lezen – Lay-out? Niet heel geordend, verschillende 'handen' – Marges? Redelijk grote marges – Interpunctie? Nee Wat zegt het <i>materiaal</i> over de eigenaar? Heeft veel papyrus ter beschikking, dus rijk persoon	Boeken worden verzameld en gekopieerd, dus waarschijnlijk bestonden er bibliotheken

Deze twee groepjes hebben bij hetzelfde papyrusfragment andere conclusies getrokken, die allebei waardevol zijn in een discussie. Het gebruik van het materiaal zou aanleiding kunnen geven voor een discussie over de rijkdom van de schrijver. Voor de doeleinden van deze les is de rechterkant van het formulier belangrijker: wat vertellen de fragmenten ons over de Grieks-Romeins Egypte? De leerlingen zijn in beter in staat om hun observaties links te koppelen aan hun antwoord rechts. In tegenstelling tot les 1 worden er relatief weinig foute, onlogische of niet onderbouwde conclusies getrokken.

Leerlingen komen verder komen dan een puur inhoudelijke analyse. De leerlingen trekken voorzichtig conclusies over maatschappelijke, culturele en sociale elementen uit de Egyptische samenleving. Zie ter illustratie het bovenstaande voorbeeld: de leerlingen redenering vanuit de inhoud van het fragment verder. Zo trekken zij enkele bredere conclusies op economisch en cultureel gebied, namelijk dat er een boekenmarkt bestond en dat hier waarde aan werd geschonken.

De leerlingen wisten mij positief te verrassen met hun inzichten. Zo begonnen twee groepjes leerlingen twee orakelachtige fragmenten te vergelijken, met als conclusie “dat christenen eigenlijk ook orakelbriefjes schreven, dus het genre bestond nog”. Zulke observaties zijn niet alleen van hoog niveau, maar zijn ook waardevol voor het creëren van een beeld van de (literaire) doorwerking in de Oudheid. Een ander voorbeeld:

F1 Checklijst fragment	Wat leren we in <i>dit fragment</i> over de cultuur van Grieks-Romeins Egypte?
Van wie is het fragment? Wat weten we van de eigenaar? Theon junior is boos op zijn vader (daddy issues). Voor wie is het fragment? Wat weten we van de ontvanger? Theon heeft zijn zoon niet meegenomen naar Alexandrië, woont in Alexandrië(?) Hoe ziet het fragment eruit? – Overlevering? Beetje vervaagd, verder wel netjes – Lacunes? Paar lacunes – Handschrift? Netjes geschreven, overzichtelijk – Lay-out? Aanhef, duidt op een brief – Marges? Nauwelijks – Interpunctie? Nee Wat zegt het <i>materiaal</i> over de <i>eigenaar</i>? Waarschijnlijk beschikt hij over geld (anders geen papyrus voor zulke zaken), nette Griek	Er waren geen scholen, Alexandrië gold als centrum van de wereld, hier dus er was aandacht voor muziek en geschenken werden gegeven als manier om ‘sorry’ te zeggen.



Afbeelding 7. P. Oxy. 119. Met dank aan de Egypt Exploration Society en het University of Oxford Imaging Papyri Project.

Dezelfde leerlingen kwamen met de opmerking: “Eigenlijk leuk om te zien dat mensen toen ook gewoon... normaal waren. Ik zou ook boos zijn op mijn vader als hij mij achtergelaten had!” Het bovenstaande voorbeeld laat zien hoe ver de leerlingen zijn gekomen sinds de eerste les. Uitzonderingen daargelaten, zijn de leerlingen goed in staat om opmerkingen te maken over het materiaal en om dit te koppelen aan de *Sitz im Leben*. Het laatste voorbeeld laat wel zien hoe er soms overhaaste generalisaties voorkomen, zoals het idee dat er geen scholen bestonden in Grieks-Romeins Egypte.⁹⁷

Nabespreken van resultaten

Aan het eind van de les hebben de leerlingen in een gesprek hun inzichten uitgedeeld. Uit de bovenstaande observaties blijkt niet alleen dat de leerlingen een indruk hebben gekregen van het uiteenlopende gebruik van papyri in Grieks-Romeins Egypte, maar dat zij dit ook hebben gekoppeld aan hun eigen beleavingswereld. De leerlingen waren erg enthousiast over deze les. Een leerling legde uit dat ze zich herkende in de mensen uit de papyri, wat een mooi aanknopingspunt vormt voor reflectie op het eigene en het vreemde. Hieronder staan enkele observaties van de leerlingen:

Groep 1

Ondanks de samensmelting van culturen en de onderdrukking van de Egyptenaren, houden [de Egyptenaren] zich vast aan hun eigen godsdienst. De samenleving was behoorlijk religieus en de mensen bidden zowel voor elkaar als tot de goden.

⁹⁷ Waar deze conclusie precies vandaan komt, blijft mij onduidelijk. Het zou kunnen dat de leerlingen het handschrift (zie afbeelding 7) niet net vinden en daardoor concluderen dat er geen (schrijf)onderwijs was. Het lijkt me sterk dat de leerlingen hebben gezien dat er enkele spellingsfouten in het Grieks zitten. Daarnaast is de gedachtesprong dat spellingsfouten een indicator zijn voor de afwezigheid van scholen, erg groot.

Groep 2

Koning Ptolemaeus had allerlei slaven die konden schrijven, dus een slaaf kon ook aanzien hebben. De koning stuurt een bevel dat zijn soldaten zich niet boven het volk moeten zetten, dus de koning had veel persoonlijk gezag.

Groep 3

Scheidingen werden geaccepteerd en gedocumenteerd. Eigenlijk werkten ze best wel modern, want alles werd onderling verdeeld.

Groep 4

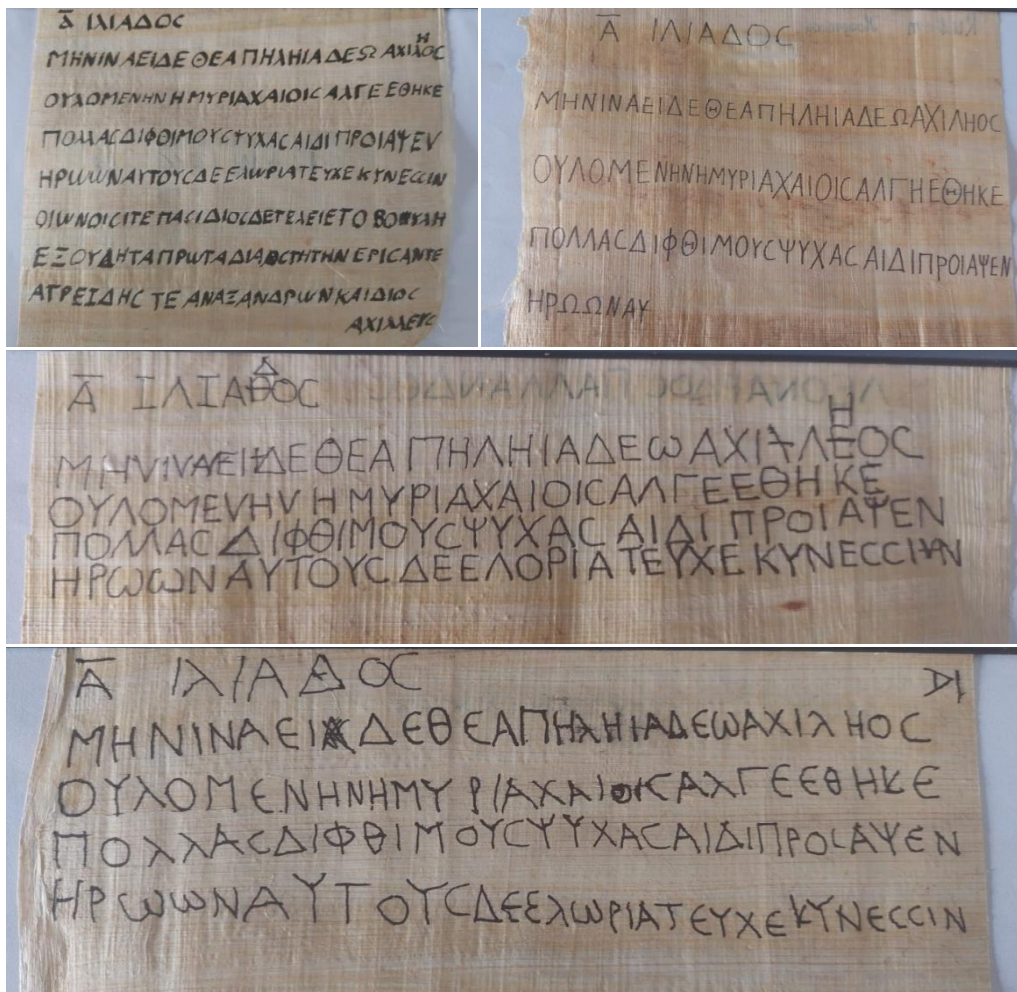
Zelfs dingen die niet zo belangrijk lijken werden opgeschreven. Wij lazen dat een ezelin werd verkocht en dat zelfs dat werd vastgelegd in een soort bonnetje.

Ik zou aanraden om de nabespreking een prominentere rol te geven, zodat leerlingen de tijd krijgen om geïnspireerd te raken door elkaar. Hierbij zouden ook enkele overwegingen van het model *Actief Historisch Denken* kunnen worden meegenomen. Een overweging die ik in het bijzonder zou willen aanraden, is het leggen van verbindingen.⁹⁸ In de huidige vorm hebben leerlingen vooral verteld, minder laten zien. Door leerlingen aan de hand van een afbeelding hun verhaal te laten houden, zou er al meer gelegenheid zijn om verschillende elementen uit het papyrologische proces terug te laten komen. Daarbij kan de docent als gespreksleider sturende vragen stellen. Naast materiële vragen van het type “hoe zien we dit terug op de papyrus?” zou ik hierbij inspelen op de beleavingswereld van leerlingen. Hierbij spelen vragen als “herken jij je in deze persoon?” of “zou jij anders hebben gehandeld?”. Juist het inspelen op de beleavingswereld van leerlingen zou nuttig zijn in zo’n nabespreking, omdat leerlingen hierdoor reflecteren op hun eigen observaties én op keuzes die zij in het onderzoeksproces hebben gemaakt.

Kopiëren

De laatste les werd zowel door leerlingen als door mij ervaren als een gezellige afsluiting van de lessenreeks. Dat betekent echter niet, dat de leerlingen niets geleerd hebben. De leerlingen waren unaniem enthousiast over het ervaren van het werk van een kopiist. Hieronder volgen vier voorbeelden van het prooemium van Homerus’ *Ilias*.

⁹⁸ Aardema *et al.* (2004).



Afbeelding 8. Zelfgeschreven papyrusfragmenten (zesdeklassers).

Een van de leerdoelen was om te achterhalen tegen wat voor problemen een kopiist kon aanlopen. Leerlingen hebben dit proefondervindelijk ervaren. Al snel kwamen er vragen als: “Wat moet ik doen als ik een letter verkeerd heb opgeschreven?” en “Wat als mijn vers niet op de regel past?” In plaats van kant-en-klare antwoorden geven, heb ik de leerlingen laten improviseren. Bij sommige fragmenten zien we strepen door fouten, bij andere worden letters boven de regel geschreven. Dit zijn allemaal opties in daadwerkelijke papyrusfragmenten, alhoewel bij nette uitgaven van poëzie over het algemeen strepen minder voorkomen. We kunnen dit misschien beter vergelijken met schoolproducten uit de Oudheid. De instructies van fictieve opdrachtgevers zijn goed terug te zien in de fragmenten: zo heeft een leerling grote regelafstanden gelaten, de ander juist nauwelijks.

Diana

Ik vond het erg leuk. Je moest in het hoofd van een schrijver zitten, met regelafstand erbij of niet. Ik durfde mijn eerste letter heel lang niet te schrijven, want wat als ik het verkeerd zou doen!

Leerlingen waren vooral onder de indruk van de hoeveelheid factoren waarmee een kopiist rekening moest houden: “Je handschrift regelmatig houden is één, maar om dan ook nog rekening te houden met de taal en alles.” Hierbij moet als kanttekening worden opgemerkt dat leerlingen

Grieks natuurlijk niet als moedertaal hebben en dat zij niet vaak Grieks hebben hoeven schrijven op school, wat de opdracht nog uitdagender maakte.

Een sterk punt van deze opdracht is dat leerlingen de Oudheid ook ervaren. Hoewel ik de opdracht nu vooral als een creatieve afsluiting heb gegeven, kan men overwegen om in het vervolg met deze opdracht te beginnen. Ik vermoed dat leerlingen op een heel andere manier naar de materiële kenmerken kijken op het moment dat ze zelf al een keer kopiist hebben moeten zijn. Dit valt te koppelen aan het concept van de *hele taak eerst*-opdracht.⁹⁹ Daarnaast kan een docent meer inzetten op de gemeenschappelijke ervaring door leerlingen elkaars producten te laten analyseren. Deze voorbeelden kunnen dan naast echte papyrusfragmenten worden gelegd en vergeleken. Zo wordt niet alleen een duidelijk verband gelegd tussen de ervaring van de leerlingen en de antieke kopiïsten, maar ook ingespeeld op hun belevingswereld nu.

Een ander alternatief is om met enkele goede én slechte voorbeelden te beginnen.¹⁰⁰ De docent kan met zijn leerlingen bespreken waar een antiek kopie aan moet voldoen. Door een slecht voorbeeld (bijvoorbeeld van een leerling) naast een goed voorbeeld (bijvoorbeeld van een ervaren kopiist) te leggen, kunnen leerlingen afleiden wat een goed kopie behelst. Daarna kunnen ze zelf aan de slag om hun eigen kopie te maken, waarbij ze zich steeds moeten afvragen of ze de slechte kopiist of de goede kopiist nadoen. Hierdoor ontstaat er een automatische reflectiecyclus, die over het algemeen de kwaliteit van het eindproduct ten goede komt.

⁹⁹ William & Leahy (2018).

¹⁰⁰ William & Leahy (2018). Het aanbieden van slechte voorbeelden is essentieel in dit proces, omdat leerlingen hieruit kunnen concluderen welke valkuilen ze rekening mee moeten houden.

Conclusie

Bovenbouwleerlingen van het gymnasium zijn goed in staat om de verschillende stappen van het papyrologisch proces met ondersteuning te doorlopen. Uit het onderzoek blijkt dat leerlingen meer aankunnen dan alleen de elementen die door eerdere voorstanders van een papyrologische component in het onderwijs. Ook de overige stappen uit het proces zijn levensvatbaar in het onderwijs. Waar Hoogendijk en Bakkers de nadruk op vertalen en (inhoudelijk) analyseren leggen, laat dit onderzoek zien dat leerlingen ook het papyrologische materiaal kunnen analyseren, voorstellen voor reconstructie kunnen doen en het materiaal aan de *Sitz im Leben* van een fragment kunnen koppelen. Dit breidt de mogelijkheden voor toekomstige leermodules uit, in zoverre dat er veel meer met authentiek materiaal kan worden gewerkt. Dat leerlingen de Oudheid ervaren “op de manier zoals teksten echt geschreven werden”, is al reden genoeg om de meer talige stappen uit het papyrologisch proces te incorporeren. Als dan ook blijkt dat de leerlingen Griekse zinsconstructies en het nut van partikels beginnen te merken, lijkt het mij vanzelfsprekend dat transcriptie en reconstructie kunnen bijdragen aan het onderwijs. Uit de data blijkt dat leerlingen goed kunnen reflecteren op hun keuzes en een verbinding kunnen maken met hun eigen belevingswereld en referentiekader. Dit sluit goed aan op recentere inzichten over ons vakgebied, zoals geformuleerd door Van Oeveren en het volgrapport *Selfie met Sappho*. Hiermee lijkt de voornaamste onopgeloste vraag van Hoogendijk – of papyrologie een plek in het huidige onderwijs heeft – opgelost. Papyrologie of elementen uit het papyrologische proces kunnen in een vorm gegoten worden die aansluit bij de huidige onderwijspraktijk.

Een belangrijk punt hierbij is dat de aangeboden ondersteuning passend moet zijn. Zij moet voldoende houvast bieden, maar tegelijkertijd niet de antwoorden weggeven. Zij moet de leerling op weg helpen, waarna de leerling zelf kan bepalen welke strategie hij toepast om tot een antwoord te komen. Zij moet het puzzelen en onderzoeken stimuleren, omdat juist dat element door leerlingen wordt gewaardeerd. Uit de lessenreeks zijn enkele aanbevelingen af te leiden, die ik kort zal langslopen.

Allereerst moet er een duidelijke rode draad worden aangebracht in de lessenreeks. Deze rode draad moet als een constante terugkomen gedurende de lessenreeks. Vooral in de beginfase van het werken met papyri hebben leerlingen behoefte aan deze houvast. Deze constante kan bijvoorbeeld één papyrusfragment zijn, waarbij alle stappen van het papyrologische proces worden gezet. Dit brengt automatisch een ander voordeel met zich mee: consistentie in onderwerp. Het afwisselen van literaire en documentaire papyri werkte niet bevorderlijk en zorgde ervoor dat leerlingen zich elke les opnieuw moesten oriënteren. Hierdoor werd de cognitieve lading te groot. Omdat het werk van een papyroloog al uitdagend genoeg is voor leerlingen, is consistentie belangrijker dan het geven van een brede indruk van de verscheidenheid van het papyrologische materiaal. Een andere vorm van een constante kan zijn om verschillende fragmenten rondom één thema te structureren. Aangezien de leerlingen erg enthousiast waren over de documentaire papyri met meer alledaagse inhoud, is een thema als “Leven in Alexandrië” of “Een dag in Oxyrhynchus” goed denkbaar. Belangrijk is dat de vorm van consistentie niet wegdoet aan de afwisseling tussen talige en culturele aspecten.

Daarnaast verdienen meer inductief geformuleerde opdrachten de voorkeur bij bepaalde onderdelen, zoals het werken met de Leidse conventies. Zo bleek het geven van een lijstje van de conventies onvoldoende ondersteuning te bieden. Hetzelfde geldt voor het vergelijken van papyrusteksten en teksten zoals deze vaak in schoolboeken aangereikt worden: laat de leerling zelf de verschillen onderzoeken, in plaats van een handreiking geven.

Bovendien zou ik de meer ervarende onderdelen van de lessenreeks naar voren halen. Dit hangt deels samen met het vorige punt: laat leerlingen bijvoorbeeld ervaren wat de verschillen zijn tussen oude papyrusteksten en moderne tekstuitgaven, in plaats van het geven van de verschillen. Op dezelfde manier zou ik mijn lessenreeks beginnen met het schrijven op een papyrusfragment, zodat leerlingen direct gaan nadenken over obstakels in het schrijfproces. Dit zou bewust of onbewust al veel verklappen over veelvoorkomende fouten bij transcriberen. Je zou leerlingen zelfs hun eigen werk kunnen laten transcriberen.

Dit hangt samen met de aanbeveling dat materiaalanalyse niet op zichzelf moet staan, maar direct gekoppeld moet worden aan de *Sitz im Leben* van een fragment. De materiaalanalyse moge dan wel een belangrijke stap zijn, maar het is weinig motiverend als eerste les. Leerlingen vinden het onderzoeken van andere culturen en het reflecteren op hun eigen belevingswereld interessanter. Het is daarom beter om een koppeling te maken met de mensen *achter* de papyri.

Tenslotte zou ik geneigd zijn om een grotere rol voor creativiteit en divergentie in te bouwen. Hoewel ik dit voornamelijk aan de reconstructiestap zou koppelen, denk ik dat creativiteit ook bij andere elementen uit het papyrologische proces terugkomt, zoals bij het interpreteren van de culturele interpretaties van fragmenten. Vervolgonderzoek zou kunnen kijken naar mogelijkheden om divergente denkprocessen duidelijker te stimuleren. De opdrachten van deze lessenreeks zijn over het algemeen gesloten geformuleerd, waardoor ze weinig uitnodigen tot een creatieve aanpak. De kracht van papyrologie zit, denk ik, in het puzzelende, mysterieuze karakter. Dit zou idealiter duidelijker naar voren komen in de opdrachten. In het stimuleren van creativiteit schiet dit lesontwerp tekort. Tegelijkertijd vormt deze lessenreeks een goed fundament waarop toekomstig onderzoek kan voortbouwen.

De door mij omschreven resultaten zijn niet representatief voor elke situatie of elke les waarin papyrologie uitgeprobeerd wordt. De geringe hoeveelheid leerlingen, het exploratieve karakter van het onderzoek en de aanhoudende coronaperikelen hebben invloed gehad op de uitvoering en resultaten. Zoals aangegeven, heb ik te veel in te korte tijd proberen te introduceren bij mijn leerlingen. In mijn enthousiasme voor papyrologie vrees ik dat ik de leerlingen overladen heb met nieuwe concepten, onderwerpen en termen. Hoewel dit niet noodzakelijkerwijs slecht is, heeft dit ertoe geleid dat papyrologie, in mijn optiek, niet tot haar volledige recht is gekomen.

Ondanks dit alles ben ik trots op het onderzoek dat ik samen met mijn leerlingen vorm heb kunnen geven. Hun geduld en enthousiasme heeft gezorgd voor een aangename afwisseling tussen de normale lessen door. Uiteindelijk is dit misschien de kracht van papyrologie, om even af te stappen van het gebaande pad en te duiken in de puzzelende, mysterieuze wereld van de papyri. Achter elk fragment zit een verhaal van millennia geleden, achter elke reconstructie een bron aan keuzes en afwegingen. Elke onvolledigheid schreeuwt om opgelost te worden. Het is prachtig om te zien hoe een lacune de potentie heeft om leerlingen te intrigeren, om leerlingen mee te slepen in de Oudheid en om hen blijvend te boeien.

Bibliografie

- Aardema, A., Rooijen, B. van & Vries, J. de (2004). *Geschiedenis doordacht: Actief Historisch Denken 2*; Stichting Geschiedenis, Staatsinrichting en Educatie, Boxmeer.
- Bakkers, A. V. (2007/2010). *Papyri lezen in de klas: een selectie Griekse teksten uit Egypte voor de middelbare scholier met achtergrondinformatie, aantekeningen en opdrachten*; Leids Papyrologisch Instituut, Leiden.
- Bruijn, T. de, Groenen-Ruis, M., Krijnen, F., Meessen, V., Mönnink, M. de & Schreuder, S. (2020). *Het vergeten examendomeinen. Oriëntatie op studie en beroep in de vakles*; DPNRikken, Nijmegen.
- Cavallo, G. (2009). Greek and Latin Writing in the Papyri, in: *The Oxford Handbook of Papyrology* (ed. R. Bagnall); Oxford University Press, Oxford.
- Cockle, H. M. (1984). An invitation to dinner, in: *The Oxyrhynchus Papyri*, vol. 52; Oxford University Press, Oxford.
- College voor Toetsen en Examens (2017). *Examenprogramma Griekse taal en cultuur / Latijnse taal en cultuur vwo vanaf CE 2017*; Utrecht.
- Dalby, A. (2006). *Rediscovering Homer. Inside the Origins of the Epic*; W. W. Norton & Company, London
- David, M. & Groningen, B. A. van (1940). *Papyrologisch leerboek*; Leids Papyrologisch Instituut, Leiden.
- Faraone, A. & Obbink, D. (1991). *Magika Hiera: Ancient Greek Magic and Religion*; Oxford University Press, Oxford.
- Fisher, D. & Frey, N. (2013). *Better Learning Through Structured Teaching: A Framework for the Gradual Release of Responsibility*; ASCD, Alexandria.
- Gadamer, H.-G. (1960). *Wahrheit und Methode*; Akademie Verlag, Berlin.
- Holmes-Henderson, A. & Tempest, K. (2018). Classics and 21st-century skills, in: *Forward with classics: Classical languages in schools and communities*; Bloomsbury, Oxford.
- Hoogendijk, F. A. J. (1981). *De Sortes van Astrampsychus. Een orakelboek uit de Oudheid bewerkt voor het Middelbaar Onderwijs*; Garant, Antwerpen.
- Hoogendijk, F. A. J. (2007). *Griekse papyri in de klas? Over de (on)mogelijkheden van het lezen van Griekse papyri op de middelbare school*; Vereniging Classici Nederland, Amsterdam.
- Hoogendijk, F. A. J. (2008). *Tien papyrologische bijdragen tot de geschiedenis van Romeins en Byzantijns Egypte*; Leids Papyrologisch Instituut, Leiden.
- Houten-Thieme, M. E. van den, Hoogendijk, F. A. J. & Laan, P. W. A. Th. van der (1980); Speciaalnummer Papyrologie, in: *Hermeneus*, vol. 52(4), pp. 294–356; Nederlands Klassiek Verbond, Alkmaar.
- Hulshof, H., Kwakernaak E. & Wilhelm, F. (2015). *Geschiedenis van het talenonderwijs in Nederland. Onderwijs in de moderne talen van 1500 tot heden*; Uitgeverij Passage, Groningen.
- Kaap, A. van der & Visser, A. (2016). *Geschiedenis. Vakspecifieke trendanalyse 2016*; SLO Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling, Enschede.
- Keenan, J. G. (2009). The History of the Discipline, in: *The Oxford Handbook of Papyrology* (ed. R. Bagnall); Oxford University Press, Oxford.

- Kits, K. (2014). *Een Gouden Standaard voor de Gymnasiumopleiding: rapport van de werkgroep Gouden Standaard*; Vereniging Classici Nederland.
- Krasner, L. (1983). The psychology of mystery, in: *American Psychologist*, 38(5); American Psychological Association, Washington D.C.
- Kreijl, M. de & Ven, B. van de (2022). Homerus in de papyri, in: *Lampas*, vol. 55(1), pp. 28–46; Amsterdam University Press, Amsterdam.
- Kroon, C. & Sluiter, I. (2010). *Het geheim van de blauwe broer. Eindrapport van de Verkenningscommissie Klassieke Talen*; Grafimedia, Leiden.
- Lewis, N. (1985). *Yale Classical Studies: Papyrology*; Cambridge University Press, Cambridge.
- Livingstone, E. A. (2013). *The Concise Oxford Dictionary of the Christian Church*; Oxford University Press, Oxford.
- Meijer, P. C. & Oosterheert, I. E. (2017). Wat creativiteitsontwikkeling in het onderwijs behoeft, in: *Pedagogische Studiën*, vol. 94, pp. 196–210; Leiden.
- Oeveren, C. D. P. van (2019). *ITHAKA gaf je de reis: Op weg naar reflectie op het eigene en het vreemde in het literatuuronderwijs klassieke talen*; Vrije Universiteit, Amsterdam.
- Offerman, E. (2018). *Gamification in het taalonderwijs*; Universiteit Utrecht, Utrecht.
- Pestman, P. W. (1994). *The New Papyrological Primer*; Brill, Leiden.
- Plomp, T. & Nieveen, N. (2013). *Educational Design Research, Part A: an Introduction*; Stichting Leerplan Ontwikkeling (SLO), Enschede.
- Schiro, M. S. (2012). *Curriculum Theory: Conflicting Visions and Enduring Concerns*; Sage Publications Inc., Thousand Oaks.
- Schmitz, T. A. (2002). *Modern Literary Theory and Ancient Texts: An Introduction*; Blackwell Publishing, Oxford.
- Schubert, P. (2009). Editing a Papyrus, in: *The Oxford Handbook of Papyrology* (ed. R. Bagnall); Oxford University Press, Oxford.
- Seranis, P. (2004). Reader Response and Classical Pedagogy: Teaching the “Odyssey”, in: *The Classical World*, vol. 98(1), pp. 61–77; The John Hopkins University Press, Baltimore.
- Starko, A. J. (1995). *Creativity in the Classroom. Schools of Curious Delight*; Routledge, London.
- Sweller, J. (1988). Cognitive Load During Problem Solving: Effects on Learning, in: *Cognitive Science*, vol. 12(2), pp. 257–285; John Wiley & Sons, Hoboken.
- Vandorpe, K. (2009). Archives and Dossiers, in: *The Oxford Handbook of Papyrology* (ed. R. Bagnall); Oxford University Press, Oxford.
- VCN-volggroep (2019). *Selfie met Sappho. Een nieuw curriculum voor de vakken GTC en LTC*; Vereniging Classici Nederland.
- Ven, B. van de (2021). *In de ban van de ‘Rhynchus. Papyrologie in het middelbaar onderwijs Grieks*; Radboud Universiteit Nijmegen.
- Verhoeven, P. (2002). Met één been of met beide benen in het vak. Over het spanningsveld tussen vakwetenschap en schoolvak, in: *Lampas*, vol. 35(2); Uitgeverij Verloren, Hilversum.

- Wegenhart, T. A. (2015). Better Reading Through Science: Using Research-Based Models to Help Students Read Latin Better, in: *Journal of Classics Teaching* 16, p. 8–13; Cambridge University Press, Cambridge.
- Whiteleather, M. & Hardison, H. (2022). *Teachers Are Obsessed with Wordle, Too. See How They're Using It at School*, EducationWeek; online geraadpleegd op 11 april via <https://www.edweek.org/teaching-learning/teachers-are-obsessed-with-wordle-too-see-how-theyre-using-it-at-school/2022/02>.
- Wilkinson, C. L. (2013). *The Lyric of Ibycus: Introduction, Text and Commentary*; De Gruyter, Berlin.
- William, D. & Leahy, S. (2018). *Formatieve assessment integreren in de praktijk*; Bazalt Educatieve Uitgaven, Rotterdam.
- Wilschut, A. H. J. (2011). *Beelden van tijd: De rol van historisch tijdsbewustzijn bij het leren van geschiedenis*; Koninklijke Van Gorcum, Assen.
- Worp, K. A. (1985). Griekse papyri: een wereld vol beweging, in: *Lampas*, vol. 18(4), pp. 267–278; Amsterdam University Press, Amsterdam.
- Zwaan, J. de (1948). *Griekse papyri ten dienste van het onderwijs in het Nieuwtestamentisch Grieks*; Brill, Leiden.

Bijlagen

Bijlage 1. Leerdoelen en inhoudsanalyse

In het onderwijsontwerp staan kort de leerdoelen vermeld. Deze vormen weliswaar het uitgangspunt voor de inhoud van de lessenreeks, maar zijn van slechts beperkte invloed op het onderzoek zelf. In het kader van overdraagbaarheid volgt hieronder een overzicht van alle leerdoelen met een uitgebreide inhoudsanalyse. Alle technische informatie over papyrologie komt uit *The Oxford Handbook of Papyrology*, waarbij voornamelijk de artikelen van Keenan, Cavallo, Schubert en Vantorpe – die allen zijn opgenomen in de bibliografie – van grote hulp waren. Omwille van overdraagbaarheid aan onze leerlingen, zijn sommige zaken enigszins kort door de bocht weergegeven.

Doel 1

De leerling kan in eigen woorden samenvatten wat papyrologie (als discipline) inhoudt.

Papyrologie is de wetenschap die zich bezighoudt met het ontcijferen en bestuderen van alle teksten die in de Griekse taal op papyrus geschreven staan. Het belangrijkste studieobject van Griekse papyrologie is de papyrus, een veelvoorkomend schrijfmateriaal van de Oudheid dat vervaardigd werd uit op elkaar gekleefde reepjes van de papyrusplant. Een papyroloog beoefent papyrologie en doorloopt bij het bestuderen van de papyri een bepaald proces. Dit bestaat in grote lijnen uit het analyseren van heel het papyrusobject, het transcriberen van de zichtbare tekst, het reconstrueren van de oorspronkelijke tekst waarbij hij aandacht schenkt aan de overlevering van de tekst, gevolgd door het geven van een commentaar op de tekst (en diens overlevering). Papyri zijn voornamelijk gevonden in Egypte, waar het droge woestijnklimaat de papyrusfragmenten preserveerde. Dit proces van papyri opgraven, naar de Westerse wereld schepen en vervolgens analyseren is al sinds ongeveer 1890 bezig – toen onder leiding van de Engelse Grenfell en Hunt. Een van de belangrijkste vondplaatsen van papyri is het Egyptische Oxyrhynchus, maar de papyri die in Egypte gevonden zijn, zijn inmiddels in papyruscollecties over heel de wereld verspreid geraakt.

Doel 2

De leerling weet waar je op kan letten wat de materiële kenmerken betreft op het gebied van...

- a. **overlevering;**
- b. **lay-out en structuur;**
- c. **handschrift.**

De eerste stap in het papyrologische proces is het beschouwen en beschrijven van het papyrologische object als geheel. Bij een papyrusfragment betekent dit concreet dat de papyroloog kijkt naar de kenmerken *naast* de geschreven tekst. Je kan deze materiële kenmerken onderverdelen in drie categorieën: kenmerken op het gebied van overlevering, lay-out en structuur, handschrift.

Materiaalanalyse gebeurt, net als het volledige papyrologische proces, meestal van groot naar klein, van uitgezoomd naar detailwerk. (a) Overlevering is de manier van overdracht van een papyrus. Het eerste dat opvalt, is de grootte van een fragment (op editiefoto's staat meestal een schaal afgebeeld). Hiernaast volgen de eigenschappen van het papyrusmateriaal, zoals lacunes. Lacunes zijn gaten van verschillende grootte in het papyrusoppervlak. Naast grootte en lacunes kijkt de papyroloog naar de overlevering van het materiaal – is het vies, beschadigd, gevouwen, samengeplakt, etc. Tenslotte kan

het zijn dat de papyrus in latere tijden is bewerkt. Zo komt op sommige papyri een later serienummer voor. (b) Hierna begint een papyroloog in te zoomen op de zichtbare tekst in verhouding tot het object als geheel. Denk hierbij aan marges, interpunctie – wat over het algemeen niet voorkomt op documenten uit de Oudheid – en de indeling van de tekst. Deze indeling kan veelzeggend zijn over het gebruik van een papyrusfragment: kolommen kunnen een rekening aanduiden, grote blokken tekst kunnen proza zijn, bepaalde formuleïsche uitdrukkingen duiden genres als poëzie aan. Hoewel interpunctie weinig gebruikt werd, komen er soms wel paragraaftekens (*paragraphoi*), titels en deelopjes voor. (c) Als overgang naar de stap van het transcriberen begint een papyroloog het handschrift te bekijken. Handschriften zijn lastig, omdat iedereen natuurlijk anders schrijft. Sterker nog, dezelfde persoon schrijft de ene keer netter, de andere keer sneller en slordiger. In de ene periode is een cursief handschrift in de mode, maar op andere momenten zijn grote blokletters populair. Daarnaast komt het bij sommige (documentaire) genres voor dat verschillende mensen aan hetzelfde document schrijven. Dit noemen papyrologen ook wel verschillende “handen”, handschriften. Naast het handschrift kan er gelet worden op het materiaal waarmee geschreven is, de tekstdrager en de kwaliteit van de inkt.

Doel 3

De leerling kan in eigen woorden het verschil uitleggen tussen een literaire en documentaire papyrus.

Er zijn heel veel papyri gevonden, voornamelijk in de woestijnen van Egypte. Deze papyri kunnen onderverdeeld worden in allerlei groepen. De belangrijkste en eerste tweedeling van papyrusfragmenten zit in de aard van de tekst: literair of documentair. Literaire papyri betreffen literatuur, dat wil zeggen: proza of poëzie die bedoeld is om gelezen te worden door een breder publiek. Denk hierbij aan de beroemde auteurs uit de Oudheid, zoals Demosthenes en Homerus. Het merendeel van de papyri is echter *niet*-literair van aard. Deze groep noemen we documentair, omdat het om allerlei soorten documenten gaat, zoals huwelijks- en geboorteaktes, contracten, bestuurlijke correspondentie en persoonlijke brieven. Literaire papyri zijn over het algemeen wat netter geschreven, omdat ze gelezen werden door welverdienende mensen. Dat betekent niet dat documentaire papyri automatisch slordig zijn, want sommige mensen schreven met veel verve en nauwkeurigheid brieven naar elkaar.

Doel 4

De leerling doet een eerste ervaring op met het transcriberen van een (goed leesbaar, ongebroken) papyrusfragment.

Transcriberen betekent letterlijk “overschrijven”. In het geval van papyrologie betekent dit dat de papyroloog de zichtbare tekst van het antieke papyrusfragment verwerkt tot een moderne editie. Deze editie of transcriptie moet zo waarheidsgetrouw mogelijk zijn: aan de hand van een transcriptie moet een lezer zonder een foto van de papyrus kunnen afleiden wat er wel en niet te lezen is. Hiervoor gebruiken papyrologen de Leidse conventies. Bij transcriberen valt gelijk op dat Griekse teksten van vroeger er niet hetzelfde uitzien als teksten van nu. Net zoals handschriften van vandaag, verschillen Griekse handschriften veel van elkaar – sommige handschriften zijn cursief, andere blokkerig; soms worden letters aan elkaar geschreven, soms niet. Een aantal dingen vallen op bij het transcriberen: (1) Grieken gebruikten lettervormen die wij vandaag vooral herkennen van de hoofdletters. (2) Er bestond een apart symbool voor de letter sigma, omdat er in papyrusteksten geen onderscheid wordt gemaakt tussen de midden-sigma en eind-sigma. Dit symbool is C. (3) In sommige teksten komen tekens en afkortingen voor, die voor lezers van vroeger heel logisch waren, maar voor ons minder. Afkortingen zijn vaak te herkennen aan een horizontale streep boven de letters van de afkorting. (4) Hoewel Grieken over het algemeen aaneengesloten schreven en geen interpunctie gebruikten, wordt interpunctie door de eeuwen heen steeds meer gebruikt. Interpunctie kan helpen bij het lezen, maar je moet je altijd afvragen waar de interpunctie voor dient. Zo kan een

schrijver bijvoorbeeld duidelijk maken dat bepaalde woorden belangrijk zijn: neem het begin van een brief, waarbij de aanhef vaak wel spaties bevat. Bij het transcriberen worden meestal twee versies gemaakt, een 'ruwe' en 'nette' versie. Bij de ruwe versie geeft de papyroloog de tekst zo waarheidsgetrouw mogelijk weer, waarbij hij de Leidse conventies toepast. Bij de nette versie scheidt de papyroloog individuele woorden af en voegt hij eventueel ook supplementen toe. Een supplement is een toevoeging die door een papyroloog wordt gedaan op grond van een verwachting van wat er vroeger op de papyrus heeft gestaan.

De leerling kan de Leidse conventies inzetten bij het maken van een transcriptie en kan het belang van deze tekens verwoorden.

Omdat een papyroloog zo waarheidsgetrouw mogelijk moet weergeven hoe de tekst op een papyrusfragment staat, is er een symbolensysteem ontwikkeld om nuances aan te brengen bij een editie. Dit worden de Leidse conventies genoemd. Deze tekens zijn belangrijk omdat papyrologen daarmee heel precies kunnen aangeven wat wel en niet op een papyrus gelezen kan worden. Over de punt, waarmee een papyroloog aangeeft dat hij niet helemaal zeker is welke letter te lezen is, zei B. A. van Groningen: "De punt is het geweten van een papyroloog." De symbolen:

- Een punt . onder een Griekse letter duidt aan dat de letter onzeker gelezen is; alleenstaande punten wijzen op het vermoedelijke aantal letters dat is beschadigd of verloren gegaan.
- Tekst tussen vierkante haken [...] bevat verloren gegane letters.
- Tekst tussen schuine haken <...> bevat letters die ten onrechte door de schrijver weggelaten zijn en door de uitgever van een fragment aangevuld zijn.
- Tekst tussen haakjes (...) bevat afkortingen en symbolen die door de uitgever voluit geschreven zijn.
- Tekst tussen accolades {...} bevat door de schrijver geschreven letters die volgens de uitgever uit de tekst moeten worden verwijderd.
- Tekst tussen dubbele vierkante haken [[...]] bevat letters die door de schrijver zelf zijn doorgehaald.
- Tekst tussen slashes \.../ bevat letters die door de schrijver boven de regel zijn toegevoegd.

De leerling kan na deze les aan de hand van een vertaling een Nederlandstalige verwachting formuleren over (de inhoud van) een lacune, waarbij hij

- a. rekening houdt met de context van de te lezen tekst;**
- b. rekening houdt met materiële kenmerken van de papyrus.**

Reconstrueren is het zo goed en onderbouwd mogelijk herstellen van een antieke Griekse tekst. Bij transcriberen baseert de papyroloog zich op de tekst die leesbaar is, bij reconstrueren moet hij een stap verder gaan. De transcriptie is het uitgangspunt van de reconstructie, die voortbouwt op de inhoud en stijl van de zichtbare tekst. Reconstructie gaat veelal om het 'opvullen' van lacunes of afgebrokkelde passages. Bij het reconstrueren van een papyrusfragment moet de papyroloog met veel verschillende dingen rekening houden: een lacune is geen vrijkaart om allerlei suggesties voor aanvullingen te doen. In grote lijnen moet een papyroloog bij het reconstrueren van een tekst rekening houden met twee aspecten: de context van de te lezen tekst en de materiële kenmerken van de papyrus. Het is misschien een open deur, maar wat een papyroloog *wel* kan lezen heeft invloed op wat hij *niet* kan lezen. Dit geldt bij transcriptie in mindere mate, omdat de papyroloog daar te maken heeft met zichtbare tekst. Bij reconstructie moet hij werken vanuit de tekst die 'zeker' is. (Een papyroloog kan zich ook baseren op onzekere tekst, maar dan wordt het voorgestelde supplement nog onzekerder!) Op grond van de transcriptie probeert de papyroloog de stijl, het woordgebruik en de (zins)opbouw te achterhalen. Een auteur zal immers niet een fundamenteel ander woordgebruik hebben binnen eenzelfde fragment of oeuvre. Naast rekeninghouden met stijl, moet ook de inhoud overwogen worden: als voor en na de lacune bijvoorbeeld Achilles het onderwerp is, ligt het voor de hand – maar is het niet noodzakelijkerwijs zo – dat ook het tussenliggende over Achilles gaat. Daarnaast moet een papyroloog de materiële kenmerken overwegen: gegeven het handschrift,

hoeveel letters passen er (ongeveer) in deze lacune? Hierbij bestaat een gouden regel: een papyroloog mag er niet van uitgaan dat de kopiist een fout heeft gemaakt, tenzij het ofwel niet anders kan ofwel te bewijzen is aan de hand van parallellen in de tekst.

De leerling maakt kennis met *Logeion* (online woordenboek) en *Addisco* (online woordenboek) en weet deze in te zetten bij het reconstrueren.

Een papyroloog beschikt meestal over een uitgebreide kennis van de Griekse taal. Hij heeft dus een grotere woordenschat ter beschikken dan de gemiddelde leerling op de middelbare school. Om papyrologie en het papyrologisch proces toch toegankelijk te maken, zijn er hulpmiddelen die leerlingen kunnen gebruiken bij het (transcriberen en) reconstrueren van een tekst. De belangrijkste middelen zijn de online woordenboeken van *Logeion* en *Addisco*.

- *Logeion* is een online woordenboek Grieks en Latijn van de University of Chicago. In de zoekbalk kan zowel met Grieks als met Westers toetsenbord worden getypt. Wanneer de zoeker drie of meer letters heeft ingevoerd, vult het woordenboek automatisch suggesties aan. Stel dat op een papyrus στρατευμ[te lezen is. Door στρατευμ in te vullen op *Logeion*, is te achterhalen dat er maar twee opties zijn: een vorm van στράτευμα[α of στρατευμ[ατικός. Deze tool kan leerlingen daarmee goed helpen om woorden op te sporen. Hetzelfde geldt wanneer er letters ontbreken in het midden van een woord: wanneer στράτ[...]μα te lezen is, blijkt alleen στράτευμα te voldoen. Iets ingewikkelder, maar zeker niet onhandig is de *inverse option*, waarmee de woordenlijst de achterkant van het woord als eerst bekijkt. Zo blijkt dat ἵατευμα alleen kan worden aangevuld als στρ[ῖ]ατευμα en ἐκστρ[ῖ]ατευμα. Spelen met de verschillende opties van *Logeion* kan helpen bij het papyrologisch proces, zeker omdat een groot aantal woordenboeken opgenomen zijn (waaronder het woordenboek GR-NE). Link: <https://logeion.uchicago.edu>.
- *Addisco*, een onderwijscentrum voor Grieks, Latijn en enkele andere talen, heeft ook een gratis toegankelijk online woordenboek. Dit woordenboek gaat niet alleen van de Klassieke taal naar het Nederlands, maar ook andersom. Dit kan bij reconstrueren vanuit een Nederlandse verwachting zeer nuttig zijn. Stel dat een papyroloog op zoek is naar een woord voor stad en de sporen ..]τυ ziet op een fragment. πόλις zou bij de gemiddelde leerling opkomen als woord voor 'stad', maar dat past niet bij de Griekse sporen. Het woordenboek van *Addisco* geeft andere opties, zoals πόλισμα, ἄστυ en φρούριον. Aan de hand van de sporen kan achterhaald worden dat ἄσ]τυ waarschijnlijk is. *Addisco* heeft daarnaast het voordeel dat veel vaste uitdrukkingen en zegswijzen zijn opgenomen in het woordenboek. Link: <https://www.addisco.nl/woordenboek-latijn-grieks/>.

De leerling kan een Grieks woord vinden voor in een lacune, waarbij hij...

- a. rekening houdt met de Nederlandstalige verwachting;
- b. rekening houdt met de (maximale) ruimte op de papyrus en de te lezen letters/woorden.

Met hulpmiddelen als *Logeion* en *Addisco* is het misschien makkelijker om passende supplementen te vinden, maar daarmee is nog niet alles gezegd. Soms zal een papyroloog een lacune tegenkomen waarbij meerdere woorden of meerdere woordcombinaties theoretisch gezien passen, maar inhoudelijk gezien onwaarschijnlijk zijn. Een papyroloog moet daarom keuzes maken: past dit woord bij de auteur, past dit woord bij de verwachting van het fragment? (a) Een papyroloog moet rekening houden met de verwachting die hij heeft voor een lacune. Hij moet niet halsstarrig vasthouden aan deze verwachting, omdat een Griekse auteur natuurlijk heel anders kan denken dan de papyroloog. Toch heeft een papyroloog vaak een goed idee van het woord dat ontbreekt. Een verwachting kan niet alleen inhoudelijk worden geformuleerd, maar ook syntactisch. Stel dat een zin bijvoorbeeld nog geen persoonsvorm heeft, dan is het aannemelijk dat deze in een lacune zit. Een Nederlandstalige verwachting formuleren kan ook bij woordsoorten helpen: net als in het

Nederlands, moet het Grieks immers wel leesbaar zijn. (b) Dan nog kan het gebeuren dat een papyroloog een waslijst aan mogelijke reconstructies heeft. Deze reconstructies moet hij toetsen aan de materiële kenmerken van de papyrus. Bij doel 7 staat het voorbeeld van στράτευμ[gegeven. Als er een marge in het papyrusfragment aanwezig is, kan de papyroloog afleiden hoeveel letters er nog maximaal volgen. Stel dat er nog maximaal één letter past na στράτευμ[, dan kan alleen de vorm στράτευμ[α. Dit proces is niet makkelijk en vergt veel oefening. Daarom is het soms interessanter om een kritisch apparaat te bekijken bij een wetenschappelijke editie: een papyroloog moet namelijk keuzes maken, maar ook andere opties geven. In zo'n kritisch apparaat staan vaak alternatieve supplementen: het is dan aan de lezer om de kiezen welk supplement hij het meest waarschijnlijk of logisch vindt. Zo blijft papyroloog een oneindige discussie, waarin elke mening telt.

De leerling kan omschrijven wat voor soorten documenten er zoal voorkomen in de papyruscollecties wereldwijd.

Papyri worden onderverdeeld in literair en documentair. Onder literair vallen alle soorten literatuur die gelezen werden in de Oudheid. Maar wat zijn documentaire papyri nou eigenlijk? Anders geformuleerd: wat leest een papyroloog zoals op documentaire fragmenten? Er zijn privédocumenten in de vorm van (niet-literaire) brieven: informele brieven heen en weer, werkcorrespondentie, aanbevelingsbrieven, dineruitnodigingen, lijsten, privénotities, memoranda. Een grote groep andere documenten bestaat uit wettelijke documenten, zoals (koop- en verkoop)contracten, geldtransacties en openbare notulen. Er zijn veel contracten overgeleverd die betrekking hebben op personen, zoals formulieren voor vrije burgers, landeigenaren en slaven. Deze bevolkingsgroepen werden redelijk strikt gescheiden, maar komen samen voor in handelsdocumenten en documenten die te maken hebben met familie zaken, zoals adoptie, doorverkoop en onderlinge overeenkomsten en geschillen. Hierbij komen huwelijks- en scheidingscontracten veel voor, maar ook testamenten. Leningen, zowel in monetaire als in materiële zin, komen veel voor in de papyri; hierbij is opvallend dat leningen ook tussen familieleden vaak documentair werden vastgelegd. Naast dit alles is er een grote groep documenten die met religie te maken hebben, zoals orakelvragen en christelijke correspondentie. Terwijl deze documenten vaak slechts enkele personen betreffen, zijn historische papyri gevonden die de bevelen en regels van hele koninkrijken beschrijven. Mandaten van Ptolemeïsche vorsten of Romeinse gouverneurs en keizers, certificaten van keizervereringen en administratieve documenten zijn in groten getale gevonden. In heel bijzondere papyri komt de normale mens in aanraking met het hoge bestuursapparaat, zoals in juridische verordeningen die vanuit het keizerlijk hof komen – meestal gaat het hierbij om antwoorden op eerdere petitie's. Vaker kwamen 'routinedocumenten' tussen overheid en burger voor, zoals belastingformulieren, geboorte- en sterfteaktes en volkstellingen. De bureaucratie van Egypte komt duidelijk naar voren in deze verschillende documenttypes.

De leerling kan de materiële kenmerken koppelen aan de schrijver (en ontvanger) van een papyrusfragment.

Het begrip *Sitz im Leben* heeft helaas geen goede Nederlandse tegenhanger. *Sitz im Leben* wordt door het Oxford Handbook gedefinieerd als "a term used mainly in biblical criticism, to signify the circumstances (often in the life of a community) in which a particular story, saying, etc., was either created or preserved and transmitted." Door in te zoomen op de *Sitz im Leben* van een papyrusfragment achterhalen we dus de functie voor de mensen in de Oudheid, wat de moderne lezer informatie geeft over de sociale en cultuurhistorische omstandigheden van Grieks-Romeins Egypte. Uiteindelijk kan een papyroloog hierop ingaan op twee verschillende niveaus, namelijk de verhouding tussen auteur en ontvanger en de betekenis voor de latere lezer. (a) In documentaire teksten worden vaak auteur en ontvanger genoemd, in literaire teksten speelt dit een andere rol (immers: de auteur schrijft meestal niet aan één specifiek persoon, maar aan een breed publiek). Uit de tekst kan worden afgeleid wat de onderlinge verhouding tussen de mensen is, maar uit de

papyrus zelf kan ook bruikbare informatie worden gehaald. *Sitz im Leben* betekent in zo'n geval: in welke omstandigheden 'leefde' de papyrus? Werd het snel weggegooid, heeft het in een archief gelegen, hoorde het bij een persoonlijke bibliotheek? (b) Voor de latere lezer, i.e. de papyroloog en lezers van een editie, kan dit alles veel vrijgeven over de cultuur van de wereld waarin een papyrus geschreven is. Hoe werd omgegaan met documentatie en literatuur? Welke waarde hadden zulke fragmenten? Maar ook: wat legde men wel en wat legde men niet vast voor latere generaties? Al met al zegt een papyrusfragment qua tekst minstens zoveel als qua object; zo vormt het een portaal naar de wereld, de cultuur en de interactie tussen beiden.

Doel 11

De leerling krijgt een impressie van de cultuur van Grieks-Romeins Egypte, zoals deze naar voren komt in documentaire papyri.

Egypte is door de jaren heen een *melting pot* van verschillende culturen geworden. Uit de papyri blijkt goed hoe de oorspronkelijke, Egyptische bevolking haar eigenzinnige karakter nooit heeft verloren en sterk vasthield aan voornamelijk religieuze aspecten. Dat betekent niet dat de Hellenistische overheersers niet hun stempel hebben gedrukt op Egypte. Zo ontstonden er al snel pogingen om de Egyptische en Hellenistisch-Griekse cultuur te verenigen. Een van de meest sprekende voorbeelden hiervan is de vereniging van religies in de hybride oppergod Oserapis, die niet alleen kenmerken van Zeus en Osiris had, maar ook van goden als Hades en Ra. Alexandrië en de grote steden werden de kern van de samenkomst van culturele uitwisselingen, culminerend in een uitgebreide bureaucratie boven op de traditionele verhoudingen van Egypte. Uiteindelijk veroverden de Romeinen Egypte, waardoor een derde laag werd toegevoegd. Egypte werd bij uitstek een plek van samenkomst – soms coöperatief, soms destructief. Religie bleek ook in de latere Oudheid een grote rol spelen met de toenemende Joodse, maar uiteindelijk ook christelijke bevolking.

Doel 12

De leerling kan zich verplaatsen in een kopiist uit de Oudheid en doet ervaring op met het werken als kopiist.

Het werk van een antieke kopiist is niet altijd even makkelijk, hoewel de basis vrij eenvoudig klinkt: hij maakt een kopie van een tekst. Deze tekst kan natuurlijk zelf al aangetast zijn, waardoor de kopiist soms moet improviseren, soms moet verbeteren wat er staat. Daarbij kan hij natuurlijk fouten maken, maar een kopiist werd vaak betaald per vel of per regel. Een net kopie van een stuk literatuur moest natuurlijk niet vol fouten zitten. Daarnaast kon de opdrachtgever allerlei specifieke eisen hebben, zoals het overlaten van ruimte voor aantekeningen, het gebruiken van bepaalde regelafstand, het openlaten van een specifieke marge, etc. Al met al werd het werk van een kopiist er niet makkelijker op. Kopiisten hadden daarentegen wel een bijzondere positie in de samenleving, omdat zij, in tegenstelling tot veel mensen, goed konden schrijven. De hoeveelheid analfabetisme in het Oude Egypte lag aanzienlijk lager dan men over het algemeen denkt, maar een goede opleiding om te schrijven was allesbehalve standaard. Kopiisten hadden daardoor enig aanzien.

Doel 13

De leerling kan aan de hand van zijn eigen ervaringen met kopiëren uitleggen tegen welke obstakels je als kopiist aanloopt.

Aanzien of niet, de kopiist heeft wel een belangrijke taak: hij moet teksten overnemen of gedicteerde woorden opschrijven. Hierbij kan een kopiist tegen allerlei moeilijkheden aanlopen. Neem het schrijfgerei of de inkt die van goede kwaliteit moest zijn, of de kwaliteit van de tekstdrager (de papyrus). Kopiisten hadden te maken met allerlei specificaties die door opdrachtgevers werden meegegeven (zie doel 11), maar daarbij moesten ze ook op enig tempo doorwerken. Minder afgemaakte teksten betekende immers minder inkomst. Als een kopiist een fout maakte, kon hij meerdere dingen doen. Zo kon hij de inkt proberen weg te halen, maar dit zorgde vaak voor vlekken.

Hij kon, zoals tegenwoordig veel gebeurt, een strek door de fout zeggen en vervolgens opnieuw schrijven. Ook komen we met enige regelmaat fragmenten tegen waar letters tussen de regels zijn geschreven, bij wijze van correctie. Kortom, het werk van een kopiist was allesbehalve makkelijk.

Bijlage 2. Formulier Materiaalanalyse

Naam: _____

Fragment: _____

Eerste indruk: wat is het allereerste dat jou opvalt bij dit fragment?	
Checklist materiële kenmerken: wat kan jij zeggen over de volgende kenmerken?	
Overlevering (grootte, lacunes, is het schoon, vies, etc.)	
Lay-out en structuur (marges, interpunctie, <i>paragrahpoi</i> , kolommen en rijen, (deel)titels, etc.)	
Handschrift (cursief, blokletters, meerdere handen, dik of dun, etc.)	
Verwachting van het fragment: wat voor tekst of fragment denk jij dat het is?	
Overige opmerkingen: heb je nog losse, andere gedachtes over dit fragment?	

Gebaseerd op: Bagnall, R. S. (ed.; 2009). *The Oxford Handbook of Papyrology*; Oxford University Press, Oxford en Lewis, N. (1985). *Yale Classical Studies: Papyrology*; Cambridge University Press, Cambridge.

Bijlage 3. Formulier Transcriptie

Naam: _____

Fragment: _____

Je gaat een papyrusfragment transcriberen. Eerst vul je het Formulier Materiaalanalyse in, om te kijken naar je verwachting van het papyrusfragment. Maak op de voorkant een kladversie: schrijf wat je ziet. Maak op de achterkant een nette versie, waarbij je de Leidse conventies (zie bord) gebruikt.

18.1

18.2

15.3

18.4

18.5

18.6

18.7

18.9

18.10

18.11

[illegible]

Bijlage 4. Overzicht lettervormen

Griekse letters zien er op papyri heel anders uit dan in jullie uitgetypte werkboeken. Om je te helpen als je vastloopt, staat hier een overzicht van veelvoorkomende lettervormen in Griekse papyri.

3 RD CENT. B.C.			2 ND CENT. B.C.		100-50 B.C.				50-1 B.C.		1 ST CENT.				2 ND CENT.		3 RD CENT.
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
ΑΑ	ΑΑ	ΑΑΑ	ΑΔ	ΑΑ	ΑΔ	ΑΑ	ΑΔΑ	ΑΔ	ΑΑΑ	ΑΔ	ΑΔ	ΑΔ	ΑΔ	ΑΑ	ΑΑ	ΑΑ	ΑΔ
ΒΒ	Β	Β	Β	Β	Β	Β	ΒΒ	Β	Β	Β	ΒΒ	Β	Β	ΒΒ	Β	Β	Β
Γ	Γ	Γ	Γ	Γ	Γ	Γ	Γ	Γ	Γ	Γ	Γ	Γ	Γ	Γ	Γ	Γ	Γ
ΔΔ	ΔΔ	Δ	ΔΔ	Δ	ΔΔ	ΔΔ	ΔΔ	ΔΔ	ΔΔ	Δ	Δ	Δ	ΔΔ	Δ	Δ	Δ	ΔΔ
ΕΕ	ΕΕ	Ε	ΕΕ	ΕΕ	ΕΕ	ΕΕ	ΕΕ	ΕΕ	Ε	ΕΕ	ΕΕ	ΕΕ	ΕΕ	ΕΕ	ΕΕ	Ε	ΕΕ
ΖΖ	Ζ	Ζ	ΖΖ	ΖΖ	ΖΖ	Ζ	Ζ	ΖΖ	Ζ	Ζ	ΖΖ	Ζ	Ζ	ΖΖ	Ζ	Ζ	Ζ
ΗΗ	Η	Η	Η	Η	Η	ΗΗ	ΗΗ	Η	ΗΗ	Η	ΗΗ	Η	Η	Η	Η	Η	Η
ΘΘ	ΘΘ	ΘΘ	ΘΘ	Θ	Θ	Θ	Θ	Θ	ΘΘ	ΘΘ	Θ	Θ	ΘΘ	Θ	Θ	Θ	Θ
Ι	Ι	Ι	Ι	Ι	Ι	Ι	Ι	Ι	Ι	Ι	Ι	Ι	Ι	Ι	Ι	Ι	Ι
ΚΚ	ΚΚ	ΚΚ	ΚΚ	ΚΚ	ΚΚ	ΚΚ	ΚΚ	Κ	ΚΚ	ΚΚ	ΚΚ	ΚΚ	Κ	ΚΚ	Κ	Κ	ΚΚ
ΛΛ	Λ	ΛΛ	ΛΛ	ΛΛ	ΛΛ	ΛΛ	ΛΛ	ΛΛ	Λ	ΛΛ	ΛΛ	ΛΛ	ΛΛ	ΛΛ	ΛΛ	Λ	ΛΛ
Μ	ΜΜ	ΜΜ	ΜΜ	Μ	ΜΜ	ΜΜ	ΜΜ	ΜΜ	ΜΜ	ΜΜ	ΜΜ	Μ	ΜΜ	Μ	Μ	Μ	Μ
ΝΝ	ΝΝ	Ν	Ν	Ν	Ν	Ν	Ν	Ν	Ν	Ν	Ν	Ν	Ν	Ν	Ν	Ν	Ν
ΞΞ	Ξ	Ξ	Ξ	Ξ	Ξ	ΞΞ	ΞΞ	Ξ	Ξ	Ξ	ΞΞ	Ξ	Ξ	ΞΞ	ΞΞ	Ξ	ΞΞ
ΟΟ	Ο	Ο	Ο	Ο	Ο	ΟΟ	Ο	Ο	Ο	Ο	Ο	Ο	Ο	Ο	Ο	Ο	Ο
Π	Π	Π	Π	ΠΠ	ΠΠ	ΠΠ	Π	Π	ΠΠ	Π	Π	Π	Π	Π	ΠΠ	Π	Π
ΡΡ	Ρ	ΡΡ	ΡΡ	Ρ	ΡΡ	ΡΡ	Ρ	Ρ	ΡΡ	Ρ	Ρ	Ρ	ΡΡ	Ρ	Ρ	Ρ	Ρ
ΣΣ	Σ	ΣΣ	ΣΣ	ΣΣ	ΣΣ	ΣΣ	ΣΣ	Σ	ΣΣ	ΣΣ	ΣΣ	ΣΣ	ΣΣ	ΣΣ	Σ	Σ	ΣΣ
Τ	Τ	Τ	ΤΤ	Τ	Τ	Τ	ΤΤ	Τ	Τ	ΤΤ	Τ	Τ	ΤΤ	Τ	Τ	Τ	Τ
ΥΥ	ΥΥ	Υ	ΥΥ	Υ	ΥΥ	Υ	ΥΥ	ΥΥ	ΥΥ	ΥΥ	ΥΥ	ΥΥ	ΥΥ	Υ	ΥΥ	Υ	Υ
Φ	ΦΦ	Φ	ΦΦ	ΦΦ	Φ	Φ	ΦΦ	ΦΦ	Φ	ΦΦ	ΦΦ	ΦΦ	Φ	Φ	Φ	Φ	ΦΦ
Χ	Χ	Χ	ΧΧ	Χ	Χ	Χ	Χ	Χ	Χ	Χ	Χ	Χ	Χ	Χ	Χ	Χ	Χ
Ψ	Ψ	Ψ	Ψ	Ψ	Ψ	Ψ	Ψ	Ψ	Ψ	Ψ	Ψ	Ψ	Ψ	Ψ	Ψ	Ψ	Ψ
ΩΩ	ΩΩ	ΩΩ	ΩΩ	ΩΩ	ΩΩ	ΩΩ	ΩΩ	ΩΩ	Ω	ΩΩ	ΩΩ	ΩΩ	ΩΩ	ΩΩ	ΩΩ	Ω	ΩΩ

Ontleend aan Kenyon, F. G. (1899). *The Palaeography of Greek Papyri*; Clarendon Press, Oxford.

Bijlage 5. Woordenlijst transcriptieopdracht

Bij de tweede, nette versie van de reconstructie kom je allerlei woorden tegen die je wel kent, maar ongetwijfeld ook woorden die je nog nooit hebt gezien. Om je op weg te helpen, krijg je hier een lijst van alle woorden uit de drie papyrusfragmenten van deze les. De lijst bevat dus ook woorden die niet in jouw fragment voorkomen.

ἀγοράζω	kopen
ἀνά	ongeveer
ἀναπλέω	stroomopwaarts varen
ἀπό +gen.	vanaf
Ἀττικός	Attisch
αὔριον	morgen
αὐτός, αὐτή, αὐτό	1. hij, zij, het; <i>mv.</i> zij
	2. zelf
γάρ	want
γεμίζω	vullen
γίγνομαι, <i>perf.</i> γέγονα	zijn, gebeuren
γράφω	schrijven
γυνή (ή), γυναιῖκος	vrouw
δέ	en, maar
δειπνέω	dineren
διάκονος (ό)	slaaf, bediende
Δρόμων (ό)	Dromon (<i>eigennaam</i>)
δύο	twee (<i>telwoord</i>)
ἐάν	= ἄν
ἐγώ, (ἐ)μου, (ἐ)μοι, (ἐ)με	ik, mij (<i>persoonlijk voornaamwoord</i>)
εἰ	als
εἰς +acc.	naar, tot
ἐκεῖ	daar
ἐν +dat.	in, op, bij
ἐνοχλέω	boos worden
ἕξ	zes (<i>telwoord</i>)
ἐπιμέλεια (ή)	instructie, zorg
Ἑρμείνος (ό)	Hermeinos (<i>eigennaam</i>)
ἐρωτάω	vragen, uitnodigen
ἐστίν(ν)	hij/zij/het is
εὐτυχέω	gezond zijn
ἔχω	hebben
ἕως +coni.	totdat, zo lang als
Ζήνων (ό)	Zenon (<i>eigennaam</i>)
ἢ	of
ἦκω	komen, gekomen zijn
ἦσαν	zij waren, er waren
θ	negen (<i>symbool voor telwoord</i>)
θεός (ό)	god
Ἰησοῦς (ό)	Jezus (<i>eigennaam</i>)
Ἰουδαῖοι (οἱ)	Joden
καθαρισμός (ό)	reinigingsritueel
καθότι	omdat, aangezien
καί	1. en
	2. ook, zelfs
κατά +acc.	bij, volgens
κειμαι	liggen
κλίνη (ή)	(aanlig)bed

κοτύλη (ή)	pot
κύριος (ό)	heer, meester
λέγω	zeggen, spreken
λίθινος	stenen, van steen
λόγος (ό)	woord, orde
λοιπός	rest
μέλι, μέλιτος (τό)	honing
μετρητής (ή)	metrete (<i>ca. 40 liter water</i>)
μηθείς	niemand
μήτηρ (ή), μητρός	moeder
ὅ τι	dat wat
ό, ή, τό	de, het (<i>lidwoord</i>)
οἶνον (τό)	wijn
ὅπως + <i>coni.</i>	opdat
ὅστις, ἥτις, ὅτι	<i>hier:</i> dit, dat
οὐ / οὐκ / οὐχ	niet
οὕπω	nog niet
ὀφθαλμός (ό)	oog
παρά + <i>gen.</i>	van(af)
παῖς, παῖσα, παῖν	geheel, elk, ieder
ποιέω	1. doen
	2. maken
πρός + <i>acc.</i>	tegen, tot, wegens, voor
πρόσταγμα (τό)	bevel
ῥώννυμι, <i>aor.</i> ἔρρωσα	sterk worden, het goed maken
Σαραπειῖον (τό)	Sarapeion (<i>tempel van Sarapis</i>)
Σάραπης, Σαράπιδος (ό)	Sarapis (<i>Egyptische oppergod</i>)
σύ, σου, σοι, σε	jij, je (<i>persoonlijk voornaamwoord</i>)
συντάσσω	bevelen
τε	... en, soms niet vertalen
τί;	wat?
τις, τι	1. <i>bijv.</i> een (of ander)
	2. <i>zelfst.</i> iemand, iets
τριῖς, τρία	drie (<i>telwoord</i>)
τριακάς	dertigste (dag) (<i>rangtelwoord</i>)
ὕγιαίνω	gezond zijn, het goed maken
ὕδρία (ή)	waterkruik
ὕδωρ, ὕδατος (τό)	water
ὕμεις, ὕμῶν, ὕμῖν, ὕμᾱς	wij, ons (<i>persoonlijk voornaamwoord</i>)
χαίρω	groeten
χάρις (ή)	dank
χρεία (ή)	nood, noodzaak
χωρέω	bevatten, inhouden
ώρα (ή)	uur, moment
ὥς ἄν + <i>coni.</i>	zodra, wanneer

Bijlage 6. Formulier Reconstructie

Houd naast dit blad de Griekse tekst bij de hand. In de meeste regels mist één woord. Als er meerdere lacunes zijn, zijn deze opgesplitst in een a en b-vak. Formuleer altijd eerst een Nederlandse suggestie, voordat je – eventueel met behulp van *Logeion* en *Addisco* – een Griekse reconstructie zoekt.

Rg.	Nederlandse suggestie	Griekse suggestie
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10a		
10b		
11		
12		
13		
14		
15a		
15b		
16		
17		
18		
19a		
19b		
20a		
20b		
21a		
21b		
22		

Bijlage 7. Ibycus' Ode aan Polycrates

Een papyrusfragment ziet er in transcriptie vaak niet zo mooi uit als die van jullie vorige week. Meestal krijgen we dit soort teksten, waar wij nog allerlei woorden moeten proberen aan te vullen. Gebruik naast dit tekstblad het Formulier Reconstructie.

...	αι Δαρδανίδα Πριάμοιο με-	... ze hebben van Dardanus' zoon Priamus de ...
...	τυ περικλεές ὄλβιον ἠνάρων	beroemde, welvarende ... vernietigd,
...	οθεν ὀρνυμένοι	nadat zij vanaf ... waren gevaren
...	νὸς μέγαλοιο βουλαῖς	volgens de plannen van de grote ...
5	νθαῖς Ἑλένας περὶ εἶδει	wegens de schoonheid van de ... Helena,
...	ριν πολύμνον ἔχ[ο]ντες	terwijl zij een veelbezongen ... hadden
...	λεμον κατὰ [δ]ακρ[υ]όεντα,	in een bloederige ...
...	γαμον δ' ἀνε[β]α ταλαπείριο[ν ἄ]τα	en verwoesting bereikte het ellendige ...
...	σοέθειραν δ[ι]ὰ Κύπριδα.	door toedoen van ... Kypris.
10	ν δέ μοι οὔτε ξειναπάτ[α]ν Π[ι]ν	... was er voor mij om noch de gastheerverrader ...
...	ἦν] ἐπιθύμιον οὔτε τανι[.]υρ[.]	het verlangen noch de ...
...	νῆν Κασσάνδραν	Kassandra te ...
...	άμοιό τε παῖδας ἄλλου[.]	en de ... kinderen van ...
...	ίας θ' ὑψιπύλοιο ἀλώσι[.]ν	en van ... met hoge muren de ...
15	αρ ἀνώνυμον· οὐδεπ[.]	... die ongenoemd is: en niet ...
...	ώνων ἀρετὰν	de moed van ...
...	υπεγράφανον οὓς τε κοίλα[.]	die op brutale wijze de ...
...	πολυγόμοι ἐλεύσα[ν]	... met veel spijkers brachten
...	αι κακόν, ἥρωας ἐσθ[. . .]	als ramp ... , de ... helden.
20	... μὲν κρείων Ἀγαμέ[. . .]	... heeft de sterkste ...
...	ἄρχε Πλεισθ[. . .]δας βασιλ[. . .]ς ἀγὸς ἀνδρῶν	geleid, de leider van mannen
...	Ατρεός ἐσ[. . .]αῖς ἔκγ[ο]νος.	de welgeboren van Atreus.

Teksteditie ontleend aan Wilkinson, C. L. (2013). *The Lyric of Ibycus. Introduction, Text and Commentary*; De Gruyter, Berlin. Op enkele supplementen na zijn de niet-leesbare letters vervangen door punten wegens de doeleinden van deze opdracht.

Bijlage 8. Formulier Grieks-Romeins Egypte

Naam: _____

Fragment: _____

F__ Checklijst fragment	Wat leren we in <i>dit fragment</i> over de cultuur van Grieks-Romeins Egypte?
Van wie is het fragment? Wat weten we van de eigenaar? Voor wie is het fragment? Wat weten we van de ontvanger? Hoe ziet het fragment eruit? – Overlevering? – Lacunes? – Handschrift? – Lay-out? – Marges? – Interpunctie? Wat zegt het <i>materiaal</i> over de <i>eigenaar</i>?	

F__ Checklijst fragment	Wat leren we in <i>dit fragment</i> over de cultuur van Grieks-Romeins Egypte?
Van wie is het fragment? Wat weten we van de eigenaar? Voor wie is het fragment? Wat weten we van de ontvanger? Hoe ziet het fragment eruit? – Overlevering? – Lacunes? – Handschrift? – Lay-out? – Marges? – Interpunctie? Wat zegt het <i>materiaal</i> over de <i>eigenaar</i>?	

Bijlage 9. Documentaire papyri uit Egypte

Tijdens les 4 is een grote hoeveelheid documentaire papyri gebruikt. Deze papyri zijn afkomstig uit de *Select Papyri*-serie van de Loeb Collectie. Alle fragmenten zijn voorzien van een afbeelding (publiek toegankelijk) en een Nederlandse vertaling van eigen hand. Hieronder volgt een overzicht van de papyri die zijn gebruikt.

#F	Label	Vertaling
1	P. Oxy. 119	Theon groet zijn vader, Theon. Leuk ben jij, dat je mij niet meenam met jou naar de stad. Als jij mij niet wilt meenemen met jou naar Alexandrië, zal ik jou niet meer schrijven per brief en zal ik niet met jou praten en jouw gezondheid wensen, en zou je naar Alexandrië komen, dan zou ik niet jouw hand nemen, noch jou opnieuw groeten verder. Als jij mij niet wilt meenemen, dan zou dit gebeuren. En mijn moeder zei tegen Archelaüs dat het mij flink overstuurt dat ik achterblijf. Je hebt er wel goed aan gedaan cadeaus aan mij te sturen, de grote planten hebben ons hier bereikt op de 12e dag, toen je wegvoer. Stuur een lier op naar mij, ik smeed je! Als jij (dat) niet stuurt, zal ik niet eten, niet drinken: zo! Ik bid dat je gezond blijft. Dag 7 van de maand Thubi.
2	P. Oxy. 2192	(Hand 1) Ik ben niet in staat en zelfs al zou ik in staat zijn, dan zou ik een van mijn verwanten niet in zo'n noodzaak plaatsen en vooral vanwege de situatie van nu waarvan ik leerde hoe het is. (Hand 2) Ik bid voor jouw gezondheid, mijn waarde broer. Van Hypsicrates' "De karakters van de Komedies" moet jij boek 6 (en) 7, na een kopie te maken, sturen. Want hij, Harpocraton, zegt dat deze tussen de boeken van Polion liggen. Het is logisch dat ook anderen deze in bezit hebben. En volgens gerucht zou hij de samenvattingen van Thersagoras' "De mythen van tragedies" hebben. (Hand 3) Demetrius de boekverkoper bezit deze, zo zegt Harpocraton. Ik heb Apollonides bevolen om mij een van mijn boeken te sturen, waarover je van hemzelf zal horen. Wanneer jij van Seleucus' "Over de tijden" (een boek) vindt, behalve degene die ik al bezit, moet jij, na een kopie te maken, ze mij sturen. De (vrienden) van Diodorus bezitten ook een van (de boeken) die ik niet heb.
3	P. Mich. inv. 1258	Heerseres Isis: als u deze ellende heeft veroorzaakt en als u mij een medicijn hiervoor kan geven, zorg er dan alstublieft voor dat deze notitie naar mij teruggestuurd wordt
4	P. Oxy. 5063	240 drachmen per één artaab. Ik stuurde jullie met hulp van Cornelius de kameeldrijver, zoon van Ammonas, zes spathen met buitenlandse wijn. Zoals ik jou heb gezegd over Cepotes: "hij heeft een boontje" en jij zei mij dat "ik stuur Heras (ook) om deze aan jou te overhandigen", kijk: hij kwam niet. Zo niet, schrijf hem dan dat hij mij dit geeft. Ik zal korting geven van 5 artaab graan wegens jouw rente. Hoe vaak heb jij jullie geschreven dat "stuur mij het gereedschap" en het is niet gestuurd: zelfs nu, stuur deze mij in alle haast, omdat ik deze nodig heb, en twintig rollen papyrusvellen. Ik bid dat jij gezond blijft.
5	P. Oxy. 925	O almachtige God, de heilige, echte, goedgezinde Schepper, Vader van onze Heer en Redder Jezus Christus, laat mij duidelijk de waarheid zien, of het Uw wil is dat ik naar Chiout vertrek. Zal ik u welwillend en ondersteunend treffen hierin? Moge het zo zijn, amen.
6	BGU 1103	Aan Protarchus van Zois, de dochter van Heracleides, met als chaperonne haar broer Irenaeus, de zoon van Heracleides, en ook afkomstig van Antipater, de zoon van Zenon. Zois en Antipater zijn het eens dat ze van elkaar scheiden, waarmee ze de eed verbreken die ze hadden gemaakt op grond van de overeenkomst met de administratie in Hathur in het 17e jaar van Caesar, en Zois erkent dat ze van Antipaters hand al het materiaal van haar bruidsschat ontving – kleding ter waarde van 120 drachmen en een paar gouden oorbellen. De overeenkomst van het huwelijk zal teniet worden verklaard. Noch Zois, noch een ander persoon van haar kant zal Antipater vervolgen voor het innemen van de bruidsschat. Noch zal een van de partijen een zaak beginnen tegen de ander wegens samenwoningsrechten of

		een andere zaak van nu, en hierna zal het wettelijk geregeld zijn dat Zois een ander mag huwen en dat Antipater een andere vrouw mag nemen zonder gevolgen. Boven op deze overeenkomst die rechtsgeldig is, wordt vastgesteld dat degene die de overeenkomst overtreedt alle schade op zich neemt. Het 17e jaar van Caesar, dag 2 van de maand Pharmouthi.
7	P. Oxy. 1707	Apollonius, zoon van Hephaestion, zoon van Ammonius, van de familie Sosicostia en de demè van Althaea, groet Apollonius, zoon van Apollonius, zoon van Sarapion, van de familie Euthenodia en de demè van Althaea. Ik bevestig dat ik jou een ezel van het vrouwelijke geslacht heb verkocht, die haar eerste tanden heeft verloren, muiskleurig, zonder brandmerk, tegen betaling van de afgesproken kosten – dat is 600 drachmen van Imperiaal zilveren. Hierbij heeft Apollonius, de verkopende partij, het terplekke van Apollonius ontvangen en hij staat voor deze som. Als iemand beslag legt op de goederen, zal Apollonius hem tegenwerken op eigen kosten. Deze bevestiging van transactie is rechtsgeldig. In het 13e jaar van de keizers en onderkeizers Lucius Septimius Severus Pius Pertinax Arabicus Adiabenicus Parthicus Maximus en Marcus Aurelius Antoninus Pius, keizers, en Publius Septimius Geta Caesar Augustus, op de 5e dag van de maand Phaophi.
8	P. Eleph. 2	In het 40ste jaar van de heerschappij van Ptolemaeus, de maand Gorpiaeus, Menelaüs, de zoon van Lagus de priester. Contract en overeenkomst. Dionysius de Temniër heeft dit testamentorische pakt gemaakt met zijn vrouw Callista de Temniër. Als Dionysius iets overkomt, dan zal hij al zijn bezittingen nalaten aan Callista en zij zal de eigenares zijn van alle bezittingen zo lang als zij leeft. Als Callista iets overkomt terwijl Dionysius leeft, dan zal zij alles nalaten aan hem; wanneer dan Dionysius overlijdt, gaat alles naar zijn zonen. Op dezelfde manier laat Callista alles na aan haar zonen, behalve de delen die Bacchius, Heracleides en Metrodorus mogen ontvangen van Dionysius en Callista ten compensatie van het werk van zij tijdens het leven van hun vader en moeder verrichten. Maar als Bacchius, Heracleides en Metrodorus getrouwd en gevestigd zijn, zal het bezit van Dionysius en Callista gelijk verdeeld worden in gelijke proporties door alle zonen.
9	P. Par. 43	Sarapion groet zijn broers Ptolemaeus en Apollonius. Als jullie gezond zijn, [zou het fijn zijn]. Ik maak het zelf goed. Ik heb contact gelegd met de dochter van Hesperus en ben van plan om haar ten huwelijk te vragen in de maand Mesore. Stuur me, vraag ik, een halve liter olie. Ik heb jullie geschreven, zodat jullie op de hoogte zijn. Vaarwel. Jaar 28, 21 Epeiph. Ook jij moet naar de bruiloft komen, Apollonius.
10	P. Oxy. 1214	Aan mijn heer Macarias, gestuurd door Gemiadius, de adjudant. Wees bereid om het verjaardagsfestival van mijn zoon, Gennadius, te bereiken door samen met ons te dinen op de 16e op het zevende uur.
11	P. Mich. inv. 491	Apollinarius groet Taesis, zijn moeder en meesteres, hartelijk. In eerste plaats bid ik voor uw gezondheid. Zelf maak ik het goed en ik offer voor u aan de goden hiervoor. Ik wil dat u weet, moeder, dat ik gezond en wel ben gearriveerd in Rome op de 25e van de maand Pachon en dat ik in Misenum ben gestationeerd, hoewel ik nog niet de naam van mijn afdeling heb geleerd; ik ben op het moment van schrijven namelijk nog niet in Misenum. Ik smee u, moeder, dat u voor uzelf zorgt en maakt u geen zorgen over mij, omdat ik goed geland ben. Schrijf mij alstublieft een brief over uw gezondheid en over mijn broers en al uw volk. En wanneer ik een bode vind, zal ik u weer schrijven; ik zal nooit vergeten te schrijven! Veel groeten aan mijn broers en Apollinarius en zijn kinderen en Caralas en zijn kinderen. Ik groet Ptolemaeus en Ptolemais en haar kinderen en Heraclous en haar kinderen. Ik groet iedereen die u liefheeft, elk bij naam. Ik bid voor uw gezondheid. (<i>Op de achterkant</i>) Te bezorgen in Karanis, aan Taesis, van haar zoon Apollinarius van Misenum.
12	P. Bour. 25	Aan mijn meesteres en geliefde tante gestuurd door Tare, dochter van jouw zus Allous, groet ik u in de naam Gods. In eerste plaats bid ik tot God dat jij mijn brieven goed en vrolijk vindt; zo is mijn gebed. Weet, lieve vrouwe, dat mijn moeder, jouw zus, is overleden sinds Pasen. Toen ik mijn moeder bij mij had, was zij heel mijn familie, en sinds haar dood ben ik alleen zonder gezelschap in een vreemd land. Herinner mij dan, tante, zoals mijn moeder nog leefde, en als je iemand vindt, stuur hem dan naar mij. Groet al onze

		kennissen. Moge de Heer jou beschermen in gezondheid voor lange en vredevolle jaren, vrouwe. (<i>Op de achterkant</i>) De brief te bezorgen aan Horina, zus van Apollonius van Coptos, van Tare, de dochter van haar zus, uit Apameia.
13	PSI 430	Om de korrels van de olijven op te halen. De olie die het eigendom is van Heragoras. Om voor de paarden vier haarschrappers te halen, vier doeken, vier manenscharen en voor Phatres één haarschraper. Om nieuwe zaden voor de walnotenboom te halen. Om de checken of de administratie van de wijn goed loopt, voor welk district het is opgeschreven. Om Hermons nieuwe slaaf op te vangen.
14	P. Hal. 1	Koning Ptolemaeus groet Antiochus. Betreffende de huisvesting van de soldaten horen wij dat er onnodig geweld wordt gebruikt, omdat ze geen slaapplek krijgen van de stadsofficieren, maar zelf in huizen inbreken en inwoners met geweld uit hun huis gooien. Beveel daarom dat dit in de toekomst niet gebeurt; indien mogelijk, laat ze accommodatie krijgen voor zichzelf, maar als het nodig is dat er slaapruimte aan ze wordt gegeven door de stadsofficieren, laat ze dan de strikt noodzakelijke ruimte geven. Wanneer ze weggaan, moeten ze alles opruimen en niet weggaan zonder alles zoals eerst achter te laten, zoals ze nu niet doen. (...) Als ze per se in de regio Arsinoë moeten zijn, moeten ze voor zichzelf kleien hutten opzetten, zoals de mensen vroeger deden. Vaarwel.
15	P. Oxy. 1464	Gericht aan de ambtenaren van offers in Oxyrhynchus, gestuurd door Aurelius Gaion, zoon van Ammonius en Taus. Volgens gebruik breng ik offers en pleng ik water en laat ik respect zien tegenover de goden in overeenstemming met de bevelen van het goddelijke bevel, en nu, in uw aanwezigheid, heb ik een offer gebracht en plengde ik water en heb ik geproefd van het offerdier samen met Taos, mijn echtgenote, en mijn zonen Ammonius en Ammonianus en mijn dochter, Thecla, die via mij handelden, en ik vraag u mijn getuigenis te verifiëren. In het 1e jaar van keizer Caesar Gaius Messius Quintus Trajanus Decius Pius Felix Augustus, op dag 3 van de maand Epeiph. (<i>Onderaan</i>) Ik, Aurelius Gaion, heb deze verklaring aangeleverd. Ik, Aurelius Saporion, ook Chaeremon genoemd, heb voor deze geschreven, omdat hij analfabeet is.
16	PSI 333	Promethion groet Zenon. Ik schrok hevig toen ik hoorde van jouw langdurige ziekte, maar nu verheug ik mij over het feit dat het beter met je gaat, zozeer zelfs, dat je herstelt. Ik maak het goed. Eerder gaf ik jouw dienaar Heracleides 150 zilveren drachmen van jouw rekening, zoals je me geschreven had, en hij brengt jou nu 10 eenheden parfum in 21 vazen die met mijn zegelring zijn verzegeld. Hoewel Apollonius mij vertelde om 300 wilde granaatappelbakjes te kopen en sturen, lukte het mij niet om dit te doen, omdat ze nog niet klaar waren. (...) Ik heb ook 400 drachmen aan Iatrocles betaald voor de papyrusrollen die in Tanis worden gemaakt voor Apollonius. Zie erop toe dat deze dingen zo worden gedaan en als je iets van mij nodig hebt, aarzel niet om te schrijven. Vaarwel. Jaar 29, dag 28 van Choiach.
17	P. Oxy. 744	Hilarion doet de hartelijke groeten aan zijn zus Alis, eveneens aan mijn moeder Berous en Apolloniarion. Weet dat wij nog altijd in Alexandrië zijn. Wees niet bang; als zij echt naar huis gaan, zal ik in Alexandrië blijven. Ik vraag en smeeke jullie om goed voor het kleintje te zorgen, en zodra wij ons salaris ontvangen zal ik het direct naar jullie sturen. Mocht je zwanger zijn – als het een jongen is, laat hem zitten; als het een meisje is, leg het te vondeling. Je hebt tegen Aphrodisias gezegd “Vergeet me niet”, maar hoe zou ik jou ooit kunnen vergeten? Ik vraag je om niet bang te zijn. Geschreven in het 29ste jaar van Caesar, dag 23 van de maand Pauni. (<i>Op de achterkant</i>) Te versturen naar Alis, gestuurd door Hilarion.