

Oldtidskundskab C - Stx

Vejledning / Råd og vink

Kontoret for Gymnasiale Uddannelser 2014

Alle bestemmelser, der er bindende for undervisningen og prøverne i de gymnasiale uddannelser, findes i uddannelseslovene og de tilhørende bekendtgørelser, herunder læreplanerne. Denne Vejledning/Råd og vink indeholder forklarende kommentarer til nogle af disse bestemmelser, men indfører ikke nye bindende krav. Desuden gives eksempler på god praksis samt anbefalinger og inspiration, og den udgør dermed et af ministeriets bidrag til faglig og pædagogisk fornyelse. Citater fra læreplanen er anført i kursiv.

For paradigmatiske eksempler på undervisningsforløb henvises til siden for oldtidskundskab på emu

1. IDENTITET OG FORMÅL – FAGET SOM GYMNASIEFAG	2
1.1 Identitet	2
2. FAGLIGE MÅL OG FAGLIGT INDHOLD	2
2.1 Faglige mål	2
2.1.1. De klassiske fags metoder	2
2.2 Kernestof	5
2.3 Supplerende stof	5
3. TILRETTELÆGGELSE	5
3.1 Didaktiske principper	5
3.1.1. Tekstgennemgang	5
3.1.2 Monumentgennemgang	7
Mål	7
Tilrettelæggelse	7
Valg af monumenter	7
Gennemgangen	7
3.2 Arbejdsformer	8
3.3 It	10
3.4 Samspil med andre fag	10
3.5 Typer af undervisningsmaterialer	11
Vejledning / Råd og vink – Stx-bekendtgørelsen 2013 – Oldtidskundskab C	1

3.6 Progression	11
3.6.1. Oldtidskundskab som valgfag i hf	12
4. EVALUERING	13
4.1 Løbende evaluering	13
4.2 Prøve	13
4.3 Bedømmelseskriterier	14

1. Identitet og formål – faget som gymnasiefag

1.1. Identitet

”Oldtidskundskab er et kulturfag, der omhandler antikken som grundlag for europæisk kultur. Faget beskæftiger sig med antikke tekster og monumenter, hvori værdier, begreber og formsprog, der blev normgivende for europæisk kultur, kommer til udtryk.” (Læreplanens afsnit 1.1.).

1.2. Formål

”Gennem arbejdet med centrale tekster og monumenter fra antikken og med tekster og monumenter, der kan perspektivere dem, opnår eleverne en bred kulturhistorisk indsigt med vægt på evnen til at se lange linjer og forbindelser i europæisk kultur. Faget sætter eleverne i stand til at analysere og fortolke tekster og monumenter i en historisk kontekst og giver dem begreber til at forstå og reflektere over deres egen kultur og andre kulturer.” (Læreplanens afsnit 1.2.)

Ad identitet og formål:

Faget er bestemt som et kulturfag, hvori undervisningen udelukkende foregår på dokumentarisk grundlag og anskuer dette i en historisk sammenhæng. Undervisningens grundlag og genstand er antikkens egne udsagn, dvs. oversatte antikke tekster og monumenter og tekster, hvori antikken har sat sig spor.

2. Faglige mål og fagligt indhold

2.1. Faglige mål

Begreberne under de faglige mål er nærmere beskrevet under didaktiske principper. Således markeres, at undervisningen altid har de faglige mål for øje.

2.1.1. De klassiske fags metoder

De klassiske fags metoder

I den sidste pind af læreplanens faglige mål (2.1) står der, at eleverne skal

– *demonstrere viden om fagets identitet og metoder.*

Kravet stilles dels af hensyn til *faget selv* med det formål at kunne vurdere, hvad der arbejdes med i faget, hvordan der arbejdes i faget og med hvilket formål, dels af hensyn til mødet i *samarbejde med andre fag* for at kunne vurdere fagets egne muligheder og begrænsninger i forhold til andre fags muligheder og begrænsninger, hvad enten disse fag er beslægtede eller tilhører andre fakulteter. Overordnet er tankegangen altså, at verden er hel, og at fagopdelingen forudsætter, at der også sættes fokus på, hvordan det enkelte fag kan bidrage til den hele og nuancerede forståelse af verden.

I den klassiske oldtid opstod videnskaberne, som led i det frisættelsesprojekt fra magterne (fra mythos til logos), der satte viden på dagsordenen. Det begyndte i den græske oplysningstid, blev genoptaget i renæssancen og fuldt udfoldet i og efter 1700-tallets oplysningstid med tilblivelsen af den moderne verden - en succeshistorie i den vestlige civilisation og det naturlige og nødvendige fundament for vor tids globalisering.

Fra antikken til i dag har der altså været fokus på viden med dertil hørende dannelse og uddannelse som basis for individets frisættelse.

Vidensprojektet, som hos grækerne fik betegnelsen filosofia, hos romerne humanitas, dækkede viden om alt. Den moderne inddeling af videnskaberne i naturvidenskab og humanvidenskab (samfundsvidenskab og humaniora) går tilbage til universitetskonstruktionen i begyndelsen af 1800-tallet, som var en konsekvens af oplysningstiden. De klassiske fag var de første humanistiske fag i 1800-tallets universitetskonstruktion og dermed humanioras grundlag.

Helt tæt knyttet til vidensprojektet er spørgsmålet om metode. Metode skal sikre kvaliteten af den høstede viden, at den er så sand som muligt, så at udfoldelsen af menneskelivet i samspillet mellem natur og kultur og samfund kan foregå så kvalificeret som muligt.

De klassiske fags genstandsfelt er tekster og materielle levn fra antikken, samt den betydning disse har haft i senere europæisk kultur. Materialet er kulturens tegn. Det er fremstillet af en person, som gennem tegnet bærer et budskab, en meddelelse, en mening eller en følelse ind i sin tid. Betegnelsen ideografisk dækker, at der er tale om enkeltstående værker, der skal tydes og tolkes for deres mening (intentionalitet).

Metodisk er hermeneutikken basis. Pointen i hermeneutikken er, at der aldrig er noget tegn/ ytring/ udtryk, som er uden sammenhæng. Mennesket er indlejret i sin kultur (synkront), men ligesom det har arvet både sit sprog og sin kultur, sætter det sig sproglige og kulturelle spor, som danner nye sammenhænge: kultur producerer kultur (diakront).

Øvelsen går ud på at begribe meningen i de klassiske tekster og kunsten og forstå, hvilke spor de har sat sig. Meningen begribes i arbejdet fra detalje til helhed og omvendt, i det der betegnes som den hermeneutiske cirkel.

Når læreplanerne fokuserer på, at valg af tekster og kunst skal afspejle de klassiske fags betydning i senere europæisk kultur er det med udgangspunkt i hermeneutikkens tanke om kulturproduktion. De klassiske fag har sat sig spor – sprogligt og kulturelt - fra antikken til i dag, og er på den måde indlejret i den moderne kultur og i os. Derfor går øvelsen i arbejdet med perspektivering ud på at afdække, hvilke spor der er sat. Man kan tale om (mindst) to spor. Dels en kontinuerlig fortsættelse af sprog og kultur fra antikken til i dag. Det aflæses tydeligt i sproget, hvor påvirkningen fra især latin, men også græsk, på de moderne europæiske sprog er overordentlig stor. Det andet spor er enestående for de klassiske fag. Det er den gentagne tilbagevenden til udgangspunktet i antikken ofte i markante frisættelsesperioder i den vestlige civilisation – som f.eks. renæssance og oplysningstid. (Renæssancehumanisterne vendte sig mod kilderne ”ad fontes”, bibliotekerne hos oplysningstidens tænkere var for langt størsteparten klassikere.) De spor, de antikke forfattere har sat sig i Augustin, Shakespeare, Goethe, Freud, Marx, Popper, Karen Blixen, Paul Auster etc. etc., ligesom

de gentagne barokker og klassicisme i billedkunst og arkitektur, og den stadige diskussion om demokrati som den mest ordentlige styreform – alt dette afspejler kulturens aftryk.

De klassiske fags postulat er altså i hermeneutikkens optik, at der i den moderne kultur massivt er indlejret spor af den antikke kultur. Det er i den sammenhæng, at læreplanens krav om væsentlighed og lødighed i valget af tekster og kunst skal ses. Lødigheden gælder tekstens/monumentets udtrykskraft i form og indhold. Væsentligheden gælder betydningen af det spor, der lægges ud. I afdækningen af sporene får vi nøglen til forståelse af helt centrale elementer i europæisk kultur og indsigt i vores egen identitet - og dermed en viden, der kvalificerer os til at samtale om verden nu.

Det er gennem det metodiske arbejde med kulturens spor – tekster og monumenter, de antikke såvel som receptionens – at samtalen kvalificeres.

Hovedprincippet for arbejdet med teksterne - hvad enten de læses på græsk eller latin eller i oversættelse - er autopsi. På trods af den fremmede verden læses autentiske antikke tekster – teksterne selv og ikke refererende gengivelser af dem. Når teksterne læses i oversættelse, er der kun dén som fortolkende mellemlid mellem den antikke tekst og den moderne læser. Når teksterne læses på latin eller græsk er autopsien fuldstændig. Tilsvarende gælder det for kunsten, at der kun er den fotografiske gengivelse mellem værket og beskueren.

Er udgangspunktet originalsprogene, begynder vi med oversættelsen, når tekstens mening skal etableres, og arbejdet med ordbog og grammatik står helt centralt. Hvordan vælge, hvilken betydning af glosen, der blandt de mange muligheder i ordbogen er rigtig i netop dette udtryk? Hvad siger grammatikken om anvendelse af konjunktiv i relativsætninger, og hvad betyder det for fortolkningen af netop denne sætning? Ordbogens og grammatikkens metodik må eleverne kende for at kunne foretage hensigtsmæssige valg. Men tekstens mening etableres ikke kun ved hjælp af ordbog og grammatik. Den analyseres - også når der arbejdes med oversatte tekster - med udgangspunkt i kontekst, forfatter, genre, retorik, samtidens historie, filosofi, samfundsforhold, politik, religiøse forestillinger, kønsroller etc., etc.. Dette metodiske arbejde er den hermeneutiske cirkel i fuld udfoldelse.

I samtalen om alt dette vil eleverne forstå, at også humanistiske fag arbejder på et metodisk grundlag, der ligner de naturvidenskabelige fags: at grammatikken, ordbogen og genreinddelingen etc. er udtryk for en undersøgelse af materialet for lovmæssigheder (nomotetisk), og at anvendelsen af disse metodiske tilgange er basis for en pålidelig etablering af tekstens mening.

Metodisk drejer det sig altså grundlæggende om på hermeneutisk grundlag at få fat på tekstens/kunstværkets betydning aflæst i epokens kulturelle kontekst og i sporene, og den enkelte tekst læses overordnet efter denne metode. Men i tillæg hertil er der et meget stort antal metoder eller værktøjer til at løse op for tekstens mening. Det være sig tekstinterne metoder (f.eks. nøglebegreber i teksten) eller teksteksterne metoder (f.eks. en teori, der lægges ned over teksten). Mange af disse har deres udgangspunkt i den meget store mængde litteraturteori med tilhørende metoder til læsning af tekster, som det 20. årh. har leveret: Nykritik, marxistisk litteraturteori, narratologi, postmodernistisk-, feministisk-, freudiansk-, dekonstruktivistisk litteraturteori etc. etc. Disse mange forskellige tilgan-

ge er alle anvendt også på klassiske tekster og har sat deres spor i litteraturen om klassikerne, og påvirket underviserne gennem deres studier og virke som lærere. Men et skoleridt i forskellige litteraturteorier og dertilhørende metoder kan ikke anbefales. Det gælder om at gebærde sig praktisk og fornuftigt. Enkle greb, der kan systematisere tekstens udsagn kan anbefales. Det kan være nøglebegreber i teksten, modsætninger i teksten, brud med genren eller lignende. Anvendes moderne litteraturteorier og metoder på teksterne, kan det anbefales at gøre det i forenklede udgaver. Men det er vigtigt at tale med eleverne om, hvad den metodiske tilgang er – hvor enkel den end måtte være - og det er vigtigt at pointere, at formålet med det metodiske tekstlæsningsarbejde er at give så kvalificeret et bud på tekstens betydning som muligt.

Øvelsen i gymnasiet er således at formidle metodebevidsthed gennem undervisningspraksis, så at det bliver forståeligt og håndterbart for eleverne, når der arbejdes i faget og fra faget ud i samarbejde med andre beslægtede fag eller med fag fra andre fakulteter.

Samarbejdet med andre fag kommer ind i forbindelse med arbejdet med sporene - perspektivering. Den opgave løses bedst i samarbejdet med andre fag. Er sporet litterært og perspektivering nyere tekster på f.eks. fremmedsprog og dansk, er det klart at samarbejde med de pågældende fremmedsprog og dansk på metodisk grundlag kvalificerer samtalen. Er der tale om et politisk spor vil et samarbejde med moderne fremmedsprog, filosofi, historie eller samfundsfag være optimalt. Men der er også rige muligheder for samarbejde med de kunstneriske fag, de naturvidenskabelige fag og matematik. Det er i samtalen med eleverne og i fagenes møde på et metodisk grundlag, at dannelsens mål udfolder sig: den stadige overvejelse af menneskets placering i forhold til naturen, kulturen og samfundet.

2.2. Kernestof

Undervisningens indhold er bestemt af de faglige mål; kernestof og supplerende stof er derfor afledt heraf.

Hovedvægten lægges på Grækenland i klassisk tid, dermed angives, at denne periode skal være repræsenteret med mere end halvdelen af basisteksterne. Når Homer og romersk oldtid nævnes som obligatorisk kernestof, betyder det, at de skal være repræsenteret som basistekster.

2.3. Supplerende stof

Supplerende stof i oldtidskundskab er perspektiverende tekster og monumenter, antikke og efterantikke. Monumenter ud over de monumenter, der er behandlet som en del af monumentsøjlen, kan anvendes som perspektiverende materiale.

3. Tilrettelæggelse

3.1. Didaktiske principper

3.1.1. Tekstgennemgang

En tekstsøjle består af to typer af tekster, basistekster og perspektiverende tekster.

En *basistekst* er en antik tekst, der altid læses også i sin egen ret, dvs. for den værdi, den har i sig selv. Det er et væsentligt kendetegn ved faget oldtidskundskab, at undervisningen foregår på grundlag af oldtidens egne udsagn, dvs. oversatte græske og romerske tekster, der forelægges eleverne i så hel og ubearbejdet form som muligt. De antikke basistekster læses uden refererende eller fortolkende mellemlid - man taler i den forbindelse om elevernes autopsi, selvsyn, hvor de møder det dokumentariske materiale uden andet filter end oversætterens.

En *perspektiverende tekst* er en antik eller en nyere tekst, der læses tematisk og ikke nødvendigvis i sin egen ret. Med nyere tekster menes efterantikke tekster, men bl.a. kravet om, at mindst en af søjlerne skal tage udgangspunkt i en moderne problemstilling, betyder, at der skal indgå nutidige tekster i faget. En perspektiverende tekst er ikke en tekst, der blot er refererende, men den indeholder og argumenterer for et selvstændigt synspunkt eller er et selvstændigt kunstværk.

Valget af tekster og organiseringen af dem i de fire søjler foretages ud fra tre overordnede hensyn, der tager højde for, at læsningen af den enkelte tekst er bestemt af, at den indgår i tre sammenhænge.

En basistekst læses for det første i sin egen sammenhæng. Dette betyder, at den må have et omfang, der gør dette muligt, også når der læses uddrag af større værker. Læses der værker af et sådant omfang, at de ikke i deres helhed kan indgå i pensum, må det ved udvælgelsen af de dele, der læses, sikres, at disse enten samlet eller hver for sig udgør et hele. Valget af, hvilke dele man læser af fx *Odysean*, kan således være bestemt af dennes episodiske opbygning, så man vælger at læse en række episoder, der hver for sig er afsluttede helheder, fx Telemachien, Odysseus hos kykloperne eller optakten til og drabet på bejlerne. Man kan også vælge at læse dele, der samlet repræsenterer en bestemt problemstillings eller problemkompleks' udvikling værket igennem, fx Telemachos' modning og dens indflydelse på hovedhandlingen, Penelopefiguren og kvindernes status og rolle eller menneskenes skyld og ansvar set i sammenhæng med gudernes rolle. De samme principper kan anvendes, hvis man læser en større dialog af Platon. Læser man fx *Staten*, kan man vælge at arbejde med et samlet tekststykke, der afsluttet behandler et bestemt emne, fx sjælen eller erkendelsen, men man kan også vælge at læse forskellige dele, der behandler det samme emne, fx poesien. Teksterne læses altså som litterære helheder. Gennem en sproglig-historisk nærlæsning skal eleverne lære at analysere teksternes indhold og form samt at inddrage den historiske kontekst på en relevant måde i analysen og fortolkningen.

For det andet læses teksten i en tematisk sammenhæng. Den er valgt, fordi den behandler begreber og tanker, der rækker ud over teksten selv, begreber og tanker, der skulle vise sig at blive mønstergyldige for dannelsen af den europæiske kultur. Det er denne sammenhæng, der giver læsningen af den enkelte tekst mening i faget oldtidskundskab på samme måde, som det er læsningen af teksten i dens egen sammenhæng, der giver temaet faglig substans og gyldighed.

For det tredje læses teksten i fagets sammenhæng, dvs. som del af det samlede årsforløb, som har til formål at opbygge et fagligt univers sammen med eleverne, der giver et alsidigt billede af den græsk-romerske kultur og dens indflydelse på den europæiske kultur. Det er væsentligt, at læreren allerede fra årets start i store træk har skitseret det faglige univers, årets undervisning sigter imod. Det faglige univers er det centrale didaktiske begreb, der giver undervisningen sammenhæng og helhed (Hvorfor beskæftige sig med dette tema netop nu? Hvad er ideen bag læsningen af denne tekst?), som sikrer, at delforløbene har et mål, og at eleverne kommer til delforløbene med de nødvendige forudsætninger og forkundskaber. I sidste instans er det endvidere det faglige univers, der sætter os i stand til at evaluere eleverne. Behersker de det faglige univers, eller behersker de det ikke.

Udfordringen er at tilrettelægge årets arbejde således, at det konstant sker med hensyntagen til disse tre sammenhænge. En repræsentativ tekst er en tekst, der magter at indgå i alle tre sammenhænge. Derfor er alle tekster ikke lige gode, en god tekst er en central tekst, der ud over at kunne læses i sig selv med udbytte, også afsætter et spor for dannelsen af europæisk kultur og bidrager til at give et fuldt billede af den antikke kultur.

Fagets *Skylla* og *Charybdis* er enten at fortabe sig i teksten eller at fortabe sig i temaet. På den ene side skal basisteksterne altid læses også i deres egen ret, de må ikke reduceres til blot at være illustrationer eller eksemplificeringer af en generel problemstilling, på den anden side skal opmærksomheden også altid være rettet mod de større, tematiske sammenhænge, teksten indgår i.

Kravet til en perspektiverende tekst er, at den skal indgå i to af de nævnte sammenhænge, den tematiske og fagets.

3.1.2 Monumentgennemgang

Mål

Gennem studiet af græsk kunst og arkitektur opnår eleverne indsigt i sider af den græske kultur, som dels supplerer teksternes udsagn, dels på selvstændig vis har dannet udgangspunkt for europæisk kunst- og arkitekturhistorie. Gennem beskrivelse og analyse af monumenterne opnås fortrolighed med kunstens og arkitekturens indhold og udvikling fra arkaisk til romersk tid. Med denne indsigt bibringes eleverne et grundlag for at kunne analysere og vurdere senere europæisk kunst og arkitektur i deres mangeartede fremtrædelsesformer, der oftest rummer en afhængighed af eller reaktion mod den klassiske arv. I sidste instans vil eleverne hermed også opnå en indsigt, som sætter dem i stand til at vurdere deres eget nutidige kulturspecifikke europæiske formsprog i relation til andre kulturers formsprog.

Tilrettelæggelse

Klassen vælger i samråd med læreren at beskæftige sig med monumenter i en søjle, der enten består af arkitektur eller kunst. Monumentundervisningen kan enten foregå samlet eller opdelt, men en samlet monumentgennemgang gør det lettere at overskue og sammenholde udviklingsmønstre i den valgte søjle. Lægges monumentgennemgangen samlet i slutningen af undervisningsforløbet, er der bedre muligheder for at knytte monumenter og tekster sammen gennem referencer til de gennemgåede tekster. Foretages monumentgennemgangen derimod over et længere undervisningsforløb, således at den enkelte time opdeles med en del til tekstgennemgang og en anden til monumentgennemgang, kan dette være med til at give afveksling i undervisningen, hvilket især kan være en fordel, hvis skemaet er lagt med længere undervisningsenheder. Ud over monumentgennemgangen i søjlen kan monumenter benyttes som supplerende materiale i forbindelse med både tekst- og monumentsøjler. Det vil således ofte være vanskeligt at komme udenom skulptur i gennemgangen af arkitektur, hvor rundskulptur og relief ofte anvendes som element.

Valg af monumenter

Udvælgelsen af de enkelte monumenter sker i princippet efter kriterierne lødighed og væsentlighed. Under gennemgangen af monumenterne er det vigtigt, at eleverne gennem fremtrædende og karakteristiske eksempler får illustreret udviklingen i det formsprog, som blev normdannende for senere europæisk kunst og arkitektur. Derfor har gennemgangen af fx græsk tempelarkitektur højere prioritet end den almindelige grækers bolig, som ikke har spillet nogen væsentlig arkitekturhistorisk rolle. På samme måde er det under gennemgangen af græsk kunst vigtigt, at de anvendte eksempler er af god kvalitet og viser niveauet i græsk kunst, samt at de klart illustrerer udviklingen i græsk kunst.

Gennemgangen

Monumenterne falder i to grupper: Arkitektur og kunst. Kunst er billedkunst og omfatter billedfremstillinger i bred forstand som vasemaleri og skulptur, men også vægmaleri, mosaikker og andet kan indgå. Udviklingen i det græske formsprog kan iagttages enten ved at anvende én materialegruppe – som f.eks. skulptur – eller ved at kombinere f.eks. maleri og skulptur. Den græske kunsts historie kan følges længst tilbage i *vasemaleriet*, og en gennemgang af græsk vasemaleri kan fx tage udgangspunkt i sengeometrisk vasemaleri. Her brydes den abstrakte ornamentik for første gang af et udsparet billedfelt, hvor der fortælles en historie: Det narrative element, som vi kender så godt fra litteraturen, holder sit indtog i den bildende kunst. Udviklingen herefter karakteriseres af, at det narrative bliver det dominerende, mens ornamenteringen viger. Samtidig forandres figurfremstillingen

gen fra at være et symbolsk udtryk til at blive en naturalistisk gengivelse i to dimensioner for mod slutningen at ende i tredimensionale fremstillinger, der søger at bryde vasefladens todimensionale form.

Den græske figurfremstillingens udvikling og det kunstneriske formsprog følger næsten samme mønster i *skulpturen*, og hvad enten kunstsøjlen består af en blanding af maleri og skulptur eller kun rummer monumenter fra den ene gruppe, går opgaven ud på, at eleverne lærer at beskrive kunstværket i detaljer og uddrage de karakteristika, som gør det muligt at foretage en datering og en fortolkning.

Fortolkningen kan begrænses til en identifikation af, hvilket motiv, evt. hvilken myte, vasebilledet fremstiller, eller gå videre i en diskussion af, fx hvorfor netop denne myte forekommer netop på denne tid, eller hvorfor formsproget ser ud, som det gør på det pågældende tidspunkt. For nogle kunstværker vil denne del af fortolkningen kunne yde væsentlige bidrag til forståelse af tidsånden, ikke mindst hvis de læste tekster kan supplere diskussionen. Men den videregående fortolkning forudsætter ofte et så specielt kendskab til tiden, at den falder uden for fagets bestemmelser.

Gennemgangen af græsk *arkitektur* adskiller sig fra billedkunsten ved ikke i så høj grad at interessere sig for udviklingen af arkitekturens formsprog som for at afdække, hvori dette formsprog består i sin udviklede form i klassisk tid. Arkitekturgennemgangen vinder ved et vist kendskab til skulptur, der ofte anvendes som et betydningsfuldt element i arkitekturen. Således kan fx et tempels skulpturelle udsmykning give en fortolkningsdimension i arkitekturgennemgangen.

Romerne overtager et fuldt udviklet græske formsprog både i arkitektur og kunst, og romersk kunst og arkitektur i republikken er en del af hellenismen. Fra Augustus' tid og frem kan *Romersk kunst* med fordel ses som den første af en lang række klassicisme i europæisk kunst, som veksler med perioder med barok. Romersk kunst og arkitektur er kernestof og skal derfor indgå i kunstsøjlen. En egentlig kunsthistorisk gennemgang af dette falder uden for fagets rammer, men nedslag i romersk kunst og arkitektur illustrerer godt, hvordan receptionsprocessen foregår. Har klassen i kunstsøjlen arbejdet med arkitektur, kan eksempler på augustæisk klassicisme illustrere, hvordan det klassiske græske formsprog anvendes til Augustus' iscenesættelse af en påstået genindførelse af republikken. Et tilsvarende projekt kan iagttages i skulpturen. Men man kan også lægge vægt på de nyskabelser, romerne med baggrund i tekniske opfindelser som mørtel tilfører arkitekturen i form af fx en ny type teater, ægte hvælv etc. I skulpturen er det især romernes videreudvikling af portræt- og reliefkunst, der fortjener opmærksomhed, mens det romerske vægmaleri giver mulighed for at udvide gennemgangen af græsk vasemaleri, så eleverne får indsigt i, at maleri i antikken ikke begrænser sig til keramik som dekoration.

Ud over den egentlige monumentgennemgang, som især har et kunst- og arkitekturhistorisk sigte, kan græsk kunst og arkitektur overalt anvendes til at uddybe forståelsen af og levendegøre teksterens miljø. Det græske vasemaleri er således vores bedste kilde til at illustrere næsten alle facetter af dagligliv i antikken og kan anvendes i utallige sammenhænge. På samme måde kan billeder af fx helligdomme, teatre eller almindelige græske boliger åbne elevernes øjne for det fysiske miljø, teksterne har eksisteret i.

3.2. Arbejdsformer

Undervisningen omfatter kursusforløb og projektforsløb. I kursusforløb er den primære arbejdsform samtalen med udgangspunkt i elevernes egen, direkte tilgang til stoffet i form af hele, ubearbejdede tekster og monumenter og uden fortolkende mellemlid. Samtalen foregår på flere niveauer, fra den enkelte elev over en gruppe af elever til hele klassen. Målet for samtalen er dobbelt. For det første skal eleverne tilegne sig viden om det emne, der undervises i, og for det andet skal de lære at komme på afstand af den umiddelbare oplevelse af stoffet, begrebsmæssigt bearbejde det og sprogligt formidle en forståelse, der ikke beror på at mene og føle, men på at vide og begrunde. Dette mål er

til stede i samtalen i form af læreren. Læreren ved det, eleverne gerne vil vide, og han er i stand til at vurdere arten og styrken i elevernes argumentation. Undervisningen skal være andet og mere end en simpel fortsættelse af elevernes hverdag, og dette andet og mere repræsenterer læreren over for eleverne. Samtalen er derfor ikke fri, men asymmetrisk, og læreren må have modet til at indtræde dels i rollen som den styrende samtalepartner, dels i rollen som katalysator for en begavet og informeret samtale mellem eleverne. Samtalen er kontaktpunktet mellem lærer og elev, det er stedet, hvor læreren formidler den proces, hvori eleverne tilegner sig stoffet, men det er også stedet, hvor eleven melder tilbage, så læreren kan evaluere læreprocessens forløb. At føre en samtale er en konstant aktion og reaktion, der sikrer, at man som lærer er på højde med situationen i undervisningen og fortløbende kan korrigere forløbet og vurdere elevernes standpunkt. Udover at udvikle elevernes viden og almene studiekompetencer er samtalen en arbejdsform, der udvikler deres evner til at lytte og forholde sig til andre, til at formidle egne synspunkter og til at flytte sig og indgå kompromiser. Samtalen er et "demokratisk sted". At mestre samtalen som arbejdsform er det vanskelige i at være lærer i oldtidskundskab. Den er svær at styre og tidskrævende, men uomgængelig i et fag, der konfronterer eleverne direkte med en litteratur og en kunst, der på samme tid er meget nær og meget fjern fra deres egen verden. Samtalen skal suppleres med andre arbejdsformer, hvor eleverne arbejder mere selvstændigt i form af kortvarigt par- og gruppearbejde.

I andre dele af læreprocessen vil lærerforedraget være velegnet, især når der er behov for at samle og ordne et større, vanskeligt overskueligt stof, det være sig som indledning eller som afslutning på et forløb. I det hele taget skal læreren ikke være bange for at optræde som sådan og sætte tingene på plads. Et velanbragt lærerforedrag kan være forskellen mellem forvirring og indsigt. Et indledende lærerforedrag kan være velegnet til at situere teksten eller kunstværket i en historisk kontekst og derved overvinde elevernes umiddelbare vanskeligheder ved at skulle forholde sig til et kulturelt produkt fra en anden virkelighed end deres egen. Det kan også præsentere eleverne for bestemte spørgsmål eller typer af spørgsmål, der skal stilles til teksten eller værket under arbejdet, og dermed give dem et udgangspunkt for deres eget arbejde med materialet såvel under forberedelsen derhjemme som i samtalen i klassen. Et afsluttende lærerforedrag kan være velegnet til at konkludere og perspektivere arbejdet med teksten eller værket. Det kan samle de problemer, der er formuleret, og de resultater, der er nået under arbejdet med materialet, og pege på nogle af de sammenhænge, der består mellem disse og problemer og resultater i andre forløb i faget eller i andre af elevernes fag.

I projektarbejdet arbejder eleverne selvstændigt, men under vejledning af læreren med et bestemt emne efter eget valg. Det må forudsættes, at eleverne kender arbejdsformen fra f.eks. Projektarbejdet kan udføres af eleverne enkeltvis eller i grupper. I projektarbejdet bør eleverne ikke blot gøre rede for et emne, men også diskutere et bestemt problem i relation til det pågældende emne opfattet som et problemfelt. Inden for emnet eller problemfeltet skal eleverne identificere et problem til nærmere undersøgelse. Et emne kunne fx være det antikke skæbnebegreb eller forholdet mellem guder og mennesker i den antikke tragedie, men dette emne bliver først gjort til genstand for diskussion, når det formuleres som problem, fx: Hvorfor stikker Ædipus øjnene ud på sig selv? Et sådant problem kan kun formuleres på grundlag af en vis viden, men forudsætter på den anden side også en vis uvidenhed, som skal afhjælpes gennem arbejdet med projektet. Den viden, der danner udgangspunkt, er af rent faktisk karakter, mens den viden, der opnås i løbet af arbejdet, har at gøre med en dyberegående forståelse af problemfeltet. En tilfredsstillende diskussion af problemet kræver, at eleverne engagerer sig i grundig analyse af det relevante materiale. Det vil for Ædipus's vedkommende først og fremmest omfatte Sofokles's tragedie, men kan også indbefatte andet materiale som fx stykker af *Iliaden* og *Odysseen* eller Herodots historie. Karakteristisk for det vellykkede projektarbejde er også, at det rækker ud over sig selv. En diskussion af Ædipus's blinding af sig selv vil således kunne perspektiveres i forhold til fx moderne diskussioner vedrørende arv og miljø. Projektarbejde kan

være mere eller mindre omfattende og manifestere sig i enten et mundtligt eller et skriftligt produkt. Under arbejdet fungerer læreren som vejleder. Vejlederens opgave er at hjælpe eleverne til at præcisere deres problemformulering, at vise dem en i forhold til fagets standarder metodisk forsvarlig omgang med materialet og i forbindelse hermed at opmuntre dem til at reflektere over erkendelsesprocessen så dens muligheder og begrænsninger bliver tydelige. Vejlederen skal fastsætte præcise krav til processen, herunder frister, og til produktet, herunder omfang. Ved denne proces tilegner eleverne sig ikke blot viden om det valgte emne, men også kunnen i at mestre faget oldtidskundskab med dets specifikke måde at behandle sin genstand på, som kan overføres på andre områder inden for faget. Projektarbejde kan indgå som del af et kursusforløb. Projektet kan fx udspringe af en rent handlingsorienteret læsning af et drama som *Kong Ødipus*, hvor det derpå overlades til eleverne at identificere problemfelter og formulere problemer inden for disse. Man kan også lade eleverne udlede perspektiverne af basisteksten, uddybe tekstens problematik og afsøge problemstillingens gyldighedsområde.

3.3. It

En central del af oldtidskundskab er læsning og analyse af tekster og billeder, og det sker ofte som klasserumsdiskussioner. Men når klassen har fået sin første indføring, kan det virke aktiverende, hvis den i perioder får lov til at arbejde virtuelt. Her må læreren have mod til at lade eleverne arbejde mere selvstændigt end ellers.

Der er på internettet store mængder tekster (dog som regel på engelsk), billeder og samlinger af informationer, som kan bruges i oldtidskundskab. Nogle er blot sider med specifikt fagligt materiale om fx Agora, Delfi, Olympiske Lege eller forfatteres "hjemmeside", andre er samlinger af museers billeder som dem i Vatikanet, atter andre som *Perseus* er ganske alsidige og avancerede. Ordbogs- og leksikonfaciliteter kan også være integreret i samlinger som disse.

Der er adgang til en række leksika på nettet. De fleste skoler abonnerer på *Skolekom*, og derved har skolens elever og lærere gratis adgang til *Skoda*, der bl.a. indeholder det store engelske leksikon *Encyclopedia Britannica*, der har en seriøs og omfattende dækning af klassiske emner. Det er en god kilde til supplerende materiale, fx i forbindelse med elevers opgaveskrivning. Gyldendals, *Den Store Danske*, der er en gratis online-udgave af *Den Store Danske Encyklopædi*, har også en fin dækning af klassiske emner. Også *Wikipedia*, især den engelske udgave, dækker den klassiske oldtid godt, og erfaringen viser, at kvaliteten ofte er i top, men eleverne skal naturligvis bevidstgøres om nødvendigheden af en kritisk holdning.

Eleverne skal iflg. læreplanen kunne finde billeder i baser og præsentere dem i elektronisk form. Billeder af arkæologiske lokaliteter, kunstværker og andre materielle levn finder man på museers hjemmesider og i forskellige databaser og billedsamlinger, fx i *Perseus*. Eller man kan søge i fx *Flickr* og *Wikimedia Commons*.

På emu.dk (under de enkelte klassiske fag) findes en del materiale om it i de klassiske fag, søg fx på "It i undervisning" eller andre relevante emneord. Et udviklingsprojekt afsluttet i 2013 har publiceret et stort materiale om forskellige it-redskaber i undervisningen i oldtidskundskab:

<http://www.emu.dk/modul/it-projekt>. Desuden formidler de klassiske EMU-sider relevante links til anvendelige hjemmesider og ressourcer på internettet.

3.4. Samspil med andre fag

Oldtidskundskab indgår i to typer af samspil med andre fag. Faget indgår som en oplagt partner i almen studieforbereelse, men også uden for almen studieforbereelse er der rige muligheder for samspil.

Det faglige samarbejde, der er ideen bag almen studieforberedelse, har sit forlæg i den antikke græske forestilling om filosofi som en beskæftigelse generelt med viden. I den græske filosofi finder vi nok en forestilling om forskellige typer af viden, men ikke, at disse systematisk er uafhængige af hinanden og lader sig organisere i forskellige fakulteter. At menneskets bestræbelser på at erkende verden og vores placering i den udgør en enhed, kommer for eksempel til udtryk i Platons begreb om arete, hvor det virkelige, det sande, det gode, det smukke og det lykkelige falder sammen i en absolut enhed. Teoretisk og praktisk viden hænger således nøje sammen, og overvejelser over den fysiske verdens beskaffenhed fører i antikken nødvendigvis til overvejelser over, hvordan mennesket bør leve.

Oldtidskundskab kan derfor bidrage generelt til realiseringen af alle de faglige mål for almen studieforberedelse, men især dem, der vedrører kombinationen af forskellige fag i bestræbelserne på at opnå en sammenhængende verdensforståelse, og dem, der vedrører indsigt i elementær videnskabs-teori og videnskabelige ræsonnementer. Eftersom faget beskæftiger sig med den europæiske kultur og dens historie, kan oldtidskundskab herudover bidrage til forståelsen af, hvordan et givet emne indgår i større historiske sammenhænge.

Oldtidskundskab giver mange muligheder for samarbejde med alle fag i det almene gymnasium, fordi græsk filosofi og videnskab beskæftiger sig med en bred vifte af problemer, som i dag behandles inden for forskellige videnskaber, og fordi den græsk-romerske litteratur og kunst danner forlæg for udviklingen af den europæiske kultur. Samarbejdets karakter vil afhænge af de faglige mål for de deltagende fag. De tekster, der læses i oldtidskundskab, vil ofte kunne perspektivere tekster og emner, der arbejdes med i andre gymnasiefag, ligesom perspektivtekster i oldtidskundskab ofte er primærtekster i de andre fag. Et forløb i oldtidskundskab, der samarbejder med andre fag, kan således vinde tid til øget fordybelse.

For konkrete eksempler på samarbejde herunder samarbejde med religion henvises til de klassiske fags sider på emu.

3.5. Typer af undervisningsmaterialer

De vigtigste undervisningsmaterialer i faget er græske og romerske tekster oversat til dansk, perspektiverende tekster og antikke monumenter. Som *kompudier* kan bruges fremstillinger af oldtidens historie, filosofi, arkæologi og kunsthistorie, religion og litteraturhistorie, foruden realleksika og opslagsbøger i fx mytologi og kronologi. Anvendes der kompendier i undervisningen, må det altid være som støtte for det dokumentariske materiale: de græsk-romerske tekster og monumenter. Kompundet kan give eleverne en hjælp til overblikket, men det må aldrig blive målet, så teksterne eller monumenterne reduceres til illustrationer af kompendiet.

Andre hjælpemidler

Det kan meget anbefales, at der i hver time er adgang til antikke kort, så det er naturligt i undervisningen altid at markere omtalte steder geografisk. På samme måde er det meget hensigtsmæssigt at have mulighed for fremvisning af billeder, så undervisningen også på denne måde kan visualiseres. Nemmest er det naturligvis, hvis disse hjælpemidler befinder sig i en fast opstilling i det lokale, hvor der undervises i oldtidskundskab.

3.6. Progression

Når forløbet i oldtidskundskab skal planlægges, kan læreren med fordel først overveje, hvordan faget skal præsenteres, og dernæst hvordan der opbygges et fagligt univers, som eleverne kan se hænge sammen.

Læreren skal være sig bevidst, at eleverne ikke har haft et tilsvarende fag før, men fra andre tekstlæringsfag, historie og i nogle tilfælde drama og billedkunst vil de have nogle forudsætninger og

måske også et vist kendskab til oldtiden allerede. Men det er under alle omstændigheder værdifuldt, at de hurtigt får et konkret indtryk af fagets indhold og arbejdsmetode. En måde at begynde på kan være en kort historisk oversigt over den græsk-romerske oldtid, eventuelt i forlængelse af noget, eleverne måske allerede har haft i historie eller almen studieforberedelse. En anden mulighed er et kortere forløb med nogle eksemplariske kvaliteter, fx om retorik eller kunst. Specielt kan læreren undersøge, om der er et aktuelt tema, som eleverne allerede har arbejdet med i andre fag, eller som formodentlig er så almindeligt kendt, at det uden videre kan være anledningen til den søjle, der tager udgangspunkt i en moderne problemstilling. Så vil eleverne fra det kendte og aktuelle skulle arbejde sig ind imod oldtidskundskabs kerne. Andre vil foretrække at placere denne søjle sidst i forløbet for bedre at kunne udnytte elevernes større viden om faget på det tidspunkt, eventuelt også for at gøre et tværfagligt samarbejde herom mere dybtgående.

Læreren bør sammen med eleverne overveje, hvordan søjlerne skal præsenteres, og i hvilken rækkefølge. Ønsker man en overvejende kronologisk gennemgang, så vidt det er muligt, når der også skal arbejdes tematisk, eller foretrækker man helt at opgive det kronologiske synspunkt for at kunne lade temaerne vokse frem af hinanden? Det er vigtigt, at der med jævne mellemrum er tid til at se på sammenhængen, både inden for den enkelte søjle og søjlerne imellem, efterhånden som forløbet arbejder sig gennem skoleåret mod en bedre og bedre helhedsforståelse hos eleverne.

Også progressionen i arbejdsformer er vigtig. Her skal oldtidskundskab naturligvis være en del af den samlede studieplan for klassen. Dvs. at faget skal udnytte de arbejdsformer, klassen hidtil er blevet øvet i, og foruden at styrke dem skal oldtidskundskab deltage i udviklingen af nye kompetencer i arbejdsformer. Det er klogt, at læreren i begyndelsen vælger arbejdsformer, hvor der er en højere grad af lærerstyring, så eleverne kan få en systematisk og sikker indføring i fagets metode. Men herefter skal læreren have mod til at lade eleverne arbejde mere selvstændigt.

3.6.1. Oldtidskundskab som valgfag i hf

Når oldtidskundskab indgår i en hf-uddannelse, skal man være opmærksom på hf-uddannelsens særlige profil, og det kan derfor anbefales, at læreren i arbejdet med såvel antikke som perspektiverende tekster og monumenter til stadighed tydeliggør det anvendelsesorienterede formål med undervisningen. Når læreplanen (pkt. 1.2) således formulerer, at eleverne/kursisterne *opnår en bred kulturhistorisk indsigt med vægt på evnen til at se lange linjer og forbindelser i europæisk kultur* hænger det nøje sammen med den efterfølgende formulering, at *faget sætter eleverne i stand til at analysere og fortolke tekster og monumenter i en historisk kontekst og giver dem begreber til at forstå og reflektere over deres egen kultur og andre kulturer.*

Under læreplanens faglige mål (pkt. 2.1) hedder det endvidere, at eleverne/kursisterne skal kunne: *nuancere, perspektivere og uddybe moderne problemstillinger gennem læsning af antikke tekster* og under didaktiske principper (pkt. 3.1) står der: *I tekstsøjlerne skal basisteksterne enten perspektiveres med en eller flere tekster – mindst én nyere tekst skal indgå – eller basisteksterne skal vælges med udgangspunkt i en moderne problemstilling. I undervisningen skal begge disse måder at tilrettelægge stoffet på være repræsenteret.*

I hf kan det anbefales, at læreren i starten vælger at tage udgangspunkt i en moderne problemstilling, så at sigtet med undervisningen står klart for kursisterne. Vælges der en søjle, der f.eks. handler om retorik, vil det være motiverende for eleverne at begynde med at gennemgå en moderne politisk tale og derefter vende fokus til de antikke tekster og evt. retorisk teori. Til slut vendes tilbage til udgangspunktet, og den moderne tale analyseres på ny med anvendelse af det begrebsapparat, kursisterne nu har fået, og som de vil opleve giver dem forudsætninger for at gennemskue, hvad der er på færde i talen, og sprog og begreber til at gennemføre en analyse og fortolkning. På den måde vil det stå klart for kursisterne, at teoretisk viden hentet fra antikken om retorik i praksis kan anvendes i deres hverdag som kritiske borgere i et moderne demokrati. En anden vinkel kunne være at indlede

emnet med at lade kursisterne få til opgave at skrive forskellige typer taler og efter gennemgangen af det antikke tekstmateriale vende tilbage og lade dem skrive dem igen med anvendelse af den erhvervede indsigt.

Kursisternes forudsætninger vil ofte være forskellige, og det kan anbefales, at læreren undersøger, hvilke forudsætninger kursisterne kommer med, og tager hensyn til det i tilrettelæggelsen af undervisningen.

4. Evaluering

4.1. Løbende evaluering

Der evalueres i oldtidskundskab inden for de rammer, som skolens evalueringsplan og klasseteamets aftaler fastlægger. Evalueringen skal altid tage udgangspunkt i de faglige mål. Den kan ske enten ved individuelle samtaler eller samlet med hele klassen.

Individuelle elevsamtaler fx i forbindelse med terminskaraktererne har den fordel, at alle eleverne får lejlighed til at ytre sig over for læreren. Inden klassen begynder på et nyt emne, eller når det ellers falder naturligt, kan man med eleverne diskutere, hvordan de vurderer undervisningen. Det kan være en mere uformel drøftelse i klassen af, hvor langt klassen er nået, og af hvordan det går med at forstå faget, men der kan også være et skriftligt element, fx korte tilkendegivelser fra eleverne. Når oldtidskundskab indgår i fagsamarbejder med en skriftlig dimension, eller når der arbejdes virtuelt, har læreren en god mulighed for at udvide sit indtryk af eleverne og lade det indgå i evalueringen.

Der er ikke nogen stor tradition for test i et mundtligt fortolkningsfag som oldtidskundskab. Men test kan nuancere lærerens indtryk af eleverne og deres udbytte af undervisningen, og test skærper elevernes forståelse af kravene.

4.2. Prøve

Oldtidskundskab afsluttes med en mundtlig prøve. Reglerne for prøveafholdelse fremgår af læreplanen og eksamensbekendtgørelsen:

<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=152744>

Prøvematerialet skal godkendes af censor. Det er god skik, at eksaminator sender prøvematerialet, så det kan være censor i hænde senest en uge inden eksamen.

Eksamensspørgsmålet i oldtidskundskab består altid af et enkelt tekststykke på højst 1½ normalside, udtaget af en af de antikke basistekster, der er behandlet i undervisningen. Halvdelen af eksamensspørgsmålene består desuden af en uset perspektiverende tekst på op til 5 normalsider. Det er en god ide, at læreren allerede under etableringen af søjlerne i undervisningen tænker på mulige perspektiverende ektemporaltekster. Det er vigtigt, at perspektivteksten tydeligt enten taler sammen med den tilhørende antikke eksamenstekst, eller at den tydeligt repræsenterer temaer, som har været behandlet i undervisningen. Eksaminator og censor skal således være opmærksom på, at perspektivtekstens muligheder ikke skal bero på en enkelt måske for andre end eksaminator skjult pointe, som det kan være vanskeligt for eksaminanden at gætte. Den anden halvdel af eksamensspørgsmålene består ud over det antikke tekststykke af et antikt monument samt højst tre perspektiverende monumenter. Det antikke monument kan være et monument, der har været behandlet i undervisningen, eller der kan efter samråd med eleverne eksamineres i usete antikke monumenter. Igen skal de perspektiverende monumenter vælges, så de tydeligt enten perspektiverer det antikke monument eller temaer, behandlet i monumentgennemgangen.

Den antikke eksamenstekst må ikke være forsynet med vejledende spørgsmål eller overskrift, men alene angive forfatter, værk og side- og linjetal, således at eksamensteksten let kan identificeres af eksaminanden i forberedelseslokalet. Der kan ikke stilles spørgsmål i plancher eller grundplaner,

men eksaminanden må gerne inddrage disse i eksaminationen. Heller ikke det antikke monument må være forsynet med vejledende spørgsmål, men det må gerne fremlægges i den sammenhæng, hvori det forekommer i en lærebog, et museumskatalog eller andet.

Perspektivtekst og perspektivmonumenter bør forsynes med en overskrift, som giver eksaminanden de nødvendige forudsætninger for at kunne behandle dem. Når det drejer sig om perspektivteksten, bør den forsynes med en indledning, som fx giver oplysninger om forfatter, placerer teksten i tid og, hvis det er nødvendigt, introducerer til tekstens indhold. På samme måde bør også perspektivmonumentet forsynes med de nødvendige forudsætninger.

4.3. Bedømmelseskriterier

Ved karaktergivning bedømmes eksaminandens evne til

- at disponere sin præstation fornuftigt
- at analysere tekststykket i væsentlige enkeltheder
- at samle tekstens enkelte udsagn til en sammenhængende forståelse af tekststykket
- at gøre rede for tekststykkets sammenhæng med værk, genre og forfatterskab og perspektivere til andre dele af det behandlede stof og derved vise overblik
- at sætte teksten ind i et virkningshistorisk perspektiv og/eller at vise, hvorledes teksten kan nuancere, perspektivere og uddybe en moderne problemstilling
- at udnytte perspektivteksten til at sætte den antikke eksamenstekst eller temaer fra undervisningen i et kulturhistorisk perspektiv
- at beskrive monumentet og udnytte beskrivelsen i en datering og en fortolkning af monumentet
- at udnytte perspektiverende monumenter til at vise, hvorledes det antikke formsprog udnyttes i senere perioders kunst og arkitektur

4.3.1 Karaktergivning. 7-trins skalaen

I forbindelse med karaktergivning anvendes 7-trinsskalaen. Karakteren udtrykker graden af opfyldelse af de faglige mål. Karaktererne 12, 7 og 02 beskrives nedenfor fyldigere udfoldet for oldtidskundskab således:

Oldtidskundskab stx

Karakter	Betegnelse	Beskrivelse
12	fremragende	Eksaminanden analyserer og fortolker den antikke eksamenstekst og evt. det antikke monument i den historiske/kulturhistoriske kontekst med inddragelse af alle væsentlige aspekter. Eksaminanden viser i forbindelse med perspektivmaterialet stort overblik over græsk/romersk kultur og dens betydning i senere europæisk kultur. Præstationen er meget selvstændig og sikker.
7	godt	Eksaminanden analyserer og fortolker den antikke eksamenstekst og evt. det antikke monument i den historiske/kulturhistoriske kontekst med inddragelse af flere, men ikke alle væsentlige aspekter. Eksaminanden viser i forbindelse med perspektivmaterialet godt kendskab til græsk/romersk kultur og dens betydning i senere europæisk kultur. Præstationen er overvejende sikker.
02	tilstrækkeligt	Eksaminanden analyserer og fortolker den antikke eksamenstekst og evt. det antikke monument i den historiske/kulturhistoriske kontekst med inddragelse af enkelte væsentlige aspekter. Eksaminanden viser i forbindelse med perspektivmaterialet kendskab på et elementært niveau til græsk/romersk kultur og dens betydning i senere europæisk kultur. Præstationen er usikker.