



**BØRNE- OG
UNDERVISNINGSMINISTERIET**
STYRELSEN FOR
UNDERVISNING OG KVALITET



Vejledning til Oldtidskund- skab C, stx

Juni 2023

Vejledning til Oldtidskundskab C, stx
Juni 2023

2023

ISBN nr. [xxx xxx xxx] (web udgave)

Design: Center for Kommunikation og Presse

Denne publikation kan ikke bestilles.

Der henvises til webudgaven.

Publikationen kan hentes på:

www.uvm.dk

Børne- og Undervisningsministeriet

Departementet

Frederiksholms Kanal 21

1220 København K

Indhold

Indledning.....	5
1 Identitet og formål	6
1.1 Identitet.....	6
1.2 Formål.....	6
2 Faglige mål og fagligt indhold	8
2.1 Faglige mål	8
2.1.1 Fagets identitet og metoder.....	8
2.2 Kernestof	9
2.3 Supplerende stof.....	9
2.4 Omfang	9
3 Tilrettelæggelse	11
3.1 Didaktiske principper.....	11
3.1.1 Basistekster.....	11
3.1.2 Perspektiverende tekster	11
3.1.3 Romersk litteratur	13
3.1.4 Monumentgennemgang.....	13
3.2 Arbejdsformer	15
3.2.1 Nærlæsning.....	15
3.2.2 Projektforløb og innovation	15
3.2.3 Oldtidskundskab i et studie- og karrierespæktiv.....	16
3.2.4 Skriftligt arbejde	17
3.2.5 Progression.....	17
3.3 It.....	18
3.4 Samspil med andre fag.....	18
3.4.1 Studieretningsprojektet.....	18
3.4.2 Oldtidskundskab som valgfag i hf.....	19
4 Evaluering.....	20
4.1 Løbende evaluering	20

4.2	Prøveform	20
4.2.1	Undervisningsbeskrivelse.....	20
4.2.2	Prøvematerialet.....	21
4.2.3	Eksaminationen.....	22
4.3	Bedømmelseskriterier.....	23
4.3.1	Oversigt over karakterskalaen	23
4.3.2	Oldtidskundskab C, stx. Karakterbeskrivelser for mundtlig prøve	24

Indledning

Vejledningen præciserer, kommenterer, uddyber og giver anbefalinger vedrørende udvalgte dele af læreplanens tekst, men indfører ikke nye bindende krav.

Citater fra læreplanen er anført i citationstegn.

Følgende ændringer er foretaget i vejledningen i juni 2023

- Præcisering af kernestoffet og Homerlæsningen jf. afsnit 2.2
- Præcisering af det udvidede tekstbegreb, jf. afsnit 3.1.2
- Præcisering af kravene til undervisningsbeskrivelsen ift. den nyeste vejledning til undervisningsbeskrivelser, september 2022, jf. afsnit 4.2.1
- Præcisering af tilskæring af perspektivtekst, jf. afsnit 4.2.2
- Præcisering af, at perspektivering skal ske inden for samme søjle, jf. afsnit 4.2.2

1 Identitet og formål

1.1 Identitet

“Oldtidskundskab er et videns-, kundskabs- og kulturfag, der omhandler antikken som grundlag for senere perioders kultur og forestillingsverden såvel europæisk som globalt. Faget er centralt for elevernes almindelse, idet det beskæftiger sig med antikke tekster og monumenter, hvori værdier, begreber og formsprog, der blev normgivende for senere perioders kultur og forestillingsverden, kommer til udtryk.” [LP 1.1]

Oldtidskundskab er et videns- og kundskabsfag. Faget giver eleverne viden om antikken og dens efterliv, og eleverne opnår gennem undervisningen kundskaber, der gør dem i stand til i bred forstand at anvende denne viden og kunne handle i både tanke og praksis på baggrund af denne viden.

Oldtidskundskab er et kulturfag, hvori undervisningen udelukkende foregår på dokumentarisk grundlag. Undervisningens grundlag og genstand er antikkens egne udsagn, dvs. oversatte antikke tekster og monumenter, med hvilke antikken har sat sig spor i senere perioders kultur og forestillingsverden. Faget er helt centralt for elevernes almindelse ved at vise den antikke kulturs massive og vedvarende påvirkning af senere kultur og tækning både europæisk og globalt.

I læreplanens brug af udtrykket *“normgivende”* ligger en forpligtelse i materialevalget, idet de antikke tekster og monumenter, der indgår i undervisningen, skal have en lødighed, der gør dem egnede til at vise de spor, antikken har sat. Disse spor findes både i europæisk, vestlig og i global sammenhæng og vil bl.a. vise sig i den gentagne tilbagevenden til antikken, der ses i markante frisættelsesperioder som renæssancen og oplysningstiden, men også i moderne sammenhæng er sporene tydelige. Således er antikken indlejret i den moderne kultur og i os, og kendskab til antikken i Grækenland og Rom giver eleverne baggrund for bedre at forstå en række moderne problemstillinger.

1.2 Formål

“Fagets forskellige discipliner bidrager til elevernes almindelse og studiekompetence. Gennem arbejdet med centrale tekster og monumenter fra antikken og med tekster og monumenter, der kan perspektivere dem, opnår eleverne viden, kundskaber og faglig dybde samt en bred kulturhistorisk indsigt med vægt på evnen til at se lange linjer og forbindelser mellem antikken og senere kultur.” [LP, stk. 1.2]

Der er i faget en meget nær sammenhæng mellem almindelse og studiekompetence. Faget gør eleverne i stand til at sætte sig ind i almenmenneskelige spørgsmål og problemstillinger. De græsk-romerske tekster, der læses i faget, er alle blevet læst, imiteret og diskuteret i hver eneste generation siden antikken, og de spørgsmål, der rejses i teksterne, er almengyldige og principielle og indbyder derfor til kritisk refleksion. Det grundige og omhyggelige indholdsmæssige arbejde med teksterne, hvor fokus på detaljen bidrager til at forstå helheden og omvendt, giver eleverne en grundighed og systematik, der bidrager til at gøre dem studiekompetente.

“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.” [LP, stk. 1.2]

Hovedprincippet for arbejdet med teksterne er det princip, der siden J.N. Madvig har været omtalt som *“autopsi”*, selvsyn. Eleverne møder ved selvsyn antikken og perspektiverer og relaterer antikken til senere perioder, herunder til deres egen samtid. På trods af den fremmede verden, antikken kan være for

eleverne, læses autentiske, antikke tekster – teksterne selv – og ikke refererende gengivelser af dem. Det er således kun oversættelsen, der er det fortolkende mellemlid mellem den antikke tekst og den moderne læser. Tilsvarende gælder det for kunsten, at der kun er den fotografiske gengivelse mellem værket og beskueren. Eleverne vil i faget oldtidskundskab opleve antikken som en del af deres egen kulturelle bagage, hvilket bidrager til deres forståelse af og refleksion over både deres egen og andre kulturer.

“Faget introducerer eleverne for antikken som den første af en række perioder, hvor udforskning af forholdet mellem menneske, natur og samfund udgør en forudsætning for individets dannelse.” [LP, stk. 1.2.]

Fra antikken til i dag har der været fokus på viden med dertilhørende dannelse og uddannelse som grundlag for det enkelte individs dannelse og frisættelse fra autoriteterne (fra mythos til logos). I den klassiske oldtid opstod videnskaberne som del af dette dannelses- og frisættelsesprojekt. Det begyndte i den græske oplysningstid, blev fortsat af romerne, blev genoptaget i renæssancen og fuldt udfoldet i og efter 1700-tallets oplysningstid med tilblivelsen af den moderne verden. Det vil derfor være naturligt, at dele af de perspektivtekster, der anvendes i undervisningen, tematiserer ovenstående.

“Faget giver desuden eleverne en grundlæggende forståelse for diskussioner om samfundsindretning og demokrati i antikken og nutiden” [LP, stk. 1.2.]

Oldtidskundskab bidrager til elevernes demokratiske dannelse. Der er ikke i læreplanen krav om, at der i undervisningen skal indgå en særlig søjle, der omhandler demokrati og styreformer, men det skal i undervisningen tematiseres, at det er en forudsætning for at kunne anlægge et historisk perspektiv på moderne diskussioner om demokrati, at man kender tilsvarende antikke diskussioner om demokrati og styreformer. I det klassiske Athen møder vi demokratiet i yderste konsekvens på godt og på ondt, og de antikke tekster indtager ofte en kritisk position, der indbyder til diskussion om og refleksion over det moderne demokrati.

2 Faglige mål og fagligt indhold

2.1 Faglige mål

Afsnittet om faglige mål er læreplanens vigtigste afsnit og reference for læreplanens øvrige afsnit. Undervisningen har altid de faglige mål for øje.

“Eleverne skal kunne:

- *analysere og fortolke oversatte græske og romerske tekster i deres antikke kontekst og i deres betydning for senere kultur*
- *beskrive, analysere og fortolke græske og romerske monumenter i deres antikke kontekst og i deres betydning for senere kultur*
- *identificere, forklare og forholde sig til væsentlige begreber og tanker i de behandlede tekster” [LP, stk. 2.1.]*

Undervisningen tilrettelægges, så eleverne opøver færdigheder i selvstændigt at analysere og fortolke antikke tekster og monumenter. Vekselvirkningen mellem at anskue antikke tekster og monumenter i såvel deres antikke kontekst som deres betydning for eftertiden er helt grundlæggende for faget og afspejler sig i alle faglige mål. Det er altid de antikke teksters egne udsagn og tematik, der begrunder perspektiveringen.

“Eleverne skal kunne:

- *overveje, hvorledes antikken har sat sig spor i efterantikke perspektivtekster og -monumenter*
- *nuancere, perspektivere og uddybe moderne problemstillinger og værdier gennem læsning af antikke tekster” [LP, stk. 2.1.]*

I læreplanens brug af ordet *overveje* ligger et krav om, at eleverne ikke blot udpeger spor mellem antikken og senere kultur, men også overvejer og reflekterer over, hvorfor disse spor er der. Et spor kan være en direkte, bevidst inspiration eller en implicit påvirkning, og det kan være både imitativt og kontrastivt, jf. afsnittet om perspektivtekster i stk. 3 nedenfor. Det vil være naturligt i perspektiveringen at tage udgangspunkt i antikkens betydning i den europæiske tradition, men det vil ligeledes være oplagt at trække de lange linjer fra antikken videre til en større, global sammenhæng. Således bidrager oldtidskundskab til elevernes globale kompetencer og globale dannelse ved at vise antikkens påvirkning af senere perioders kultur og forestillingsverden både europæisk og globalt.

“Eleverne skal kunne:

- *behandle problemstillinger i samspil med andre fag”*

Oldtidskundskab kan indgå i studieretningsprojektet i kombination med et studieretningsfag på A-niveau, og faget kan derfor også naturligt indgå i de flerfaglige forløb, der leder op til studieretningsprojektet, herunder studieretningsopgaven i 2g. Derudover vil det være oplagt at samarbejde med andre fag om både kernestof og supplerende stof, herunder om perspektiveringen af basisteksterne.

2.1.1 Fagets identitet og metoder

Det sidste faglige mål omhandler fagets identitet og metoder.

“Eleverne skal kunne:

demonstrere viden om fagets identitet og metoder” [LP, stk. 2.1.]

Kravet stilles dels af hensyn til faget selv for at kunne vurdere, hvad der arbejdes med i faget, hvordan der arbejdes i faget og med hvilket formål, dels for i fagligt samspil med andre fag at kunne vurdere fagets muligheder og begrænsninger.

Oldtidskundskab er et humanistisk fag, og udgangspunktet for fagets metoder er hermeneutisk. Teksterne og monumenterne er knyttet til en bestemt historisk, kulturel og åndshistorisk kontekst, og teksterne skal læses solidarisk og kritisk på deres egne præmisser. Eleverne skal i undervisningen gøres bevidste om de forudsætninger, de møder teksterne med, og lære ikke at trække egne forudfattede holdninger ned over teksten. Man kan i undervisningen tale med eleverne om, at man som læser af de antikke tekster skal være reflekteret og kritisk, men også villig til at lade sig udfordre, bevæge og danne i mødet med den fremmede livsverden, antikken er. De klassiske tekster og monumenter, som oldtidskundskab beskæftiger sig med, er ikke blot historiske dokumenter, men har fungeret som stadige forbilleder og kilder til inspiration i de efterfølgende perioder indtil vor tid. Det er i den sammenhæng, at læreplanens krav om læsning af "*centrale tekster og monumenter*" [LP, stk. 1.2.] skal ses, idet der hermed netop menes tekster og monumenter, der har sat sig spor.

Fagets helt centrale metode er den grundige nærlæsning af teksterne, der danner udgangspunkt for en analyse og fortolkning. Nærlæsningen tager udgangspunkt i de enkelte ord og formuleringer, sådan som de rimeligvis må forstås i konteksten og i værket. Analysen og fortolkningen af tekststykket eller værket vil derfor altid foregå under inddragelse af konkrete tekststeder som belæg. I tillæg til nærlæsningen er der et meget stort antal metoder og analysestrategier, man kan anvende, alt efter om der fokuseres på tekstinterne eller teksteksterne faktorer. Moderne litteraturteoretiske tilgange kan inddrages til at åbne for flere perspektiver af teksten, men det bør ikke ske for teoriens skyld, men altid med respekt for teksten selv. Det vil være naturligt at diskutere analysestrategier med eleverne, så de bliver bevidste om, at bestemte metoder og teorier giver tilsvarende bestemte blik på teksterne, og at det, man får frem i teksten, afhænger af, hvad man ser efter, og hvordan man ser på teksten. Det er vigtigt at tale med eleverne om, hvad den metodiske tilgang i undervisningen er – uanset hvor enkel den end måtte være – og det er vigtigt i undervisningen at pointere, at formålet med det metodiske tekstlæsningsarbejde er at give et så kvalificeret bud på tekstens betydning som muligt.

2.2 Kerne stof

Undervisningens indhold er bestemt af de faglige mål, og kerne stof og supplerende stof er derfor afledt heraf. Hovedvægten lægges på Grækenland i klassisk tid, hvilket betyder, at denne periode skal være repræsenteret med mere end halvdelen af basisteksterne. Når Homer og romersk litteratur nævnes eksplicit som obligatorisk kerne stof, betyder det, at både Homer og romersk litteratur skal være repræsenteret som basistekster, jf. stk. 4.2 om eksamen. Med romersk litteratur menes litteratur skrevet på latin. Formålet med, at Homer nævnes eksplicit som den eneste forfatter i læreplanen, er, at fremhæve, at læsningen af Homer fylder en betragtelig del af undervisningen. *Iliadens* og *Odyssens* betydning for og påvirkning af ikke kun antikkens, men også eftertidens litteratur og kunst berettiger denne særstatus. Det er derfor vigtigt, at eleverne stifter bekendtskab med ét af disse værker for at kunne forstå antikken og dens betydning for senere kultur.

Når "*arkitektur eller kunst fra den græsk-romerske oldtid*" indgår som kerne stof, betyder det, at både græske og romerske monumenter skal være repræsenteret som basismonumenter.

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. Materiale på engelsk og andre fremmedsprog kan indgå i det supplerende stof, og det vil være oplagt i perspektivering at samarbejde med elevernes sprogfag, da det vil gøre eleverne bevidste om antikkens betydning både europæisk og globalt.

2.4 Omfang

"*Det forventede omfang af de antikke basistekster er normalt svarende til 150-200 sider.*" [LP, stk. 2.4.]

Undervisningen i de antikke basistekster i oldtidskundskab kan ske på baggrund af både trykte og elektroniske materialer. Omfanget opgøres ikke i normalsider, men efter et rimelighedsskøn i forbindelse med de enkelte materialer.

Omfanget af fagligt stof anføres i beskrivelsen af den gennemførte undervisning (undervisningsbeskrivelsen), der færdigredigeres ved afslutningen af undervisningen. Omfanget angives normalt med en sådan detaljeringsgrad, så det af undervisningsbeskrivelsen fremgår, hvorledes det faglige stof har været vægtet i undervisningsforløbet. Dette vil normalt ske ved at angive et skønsmæssigt sidetal.

3 Tilrettelæggelse

3.1 Didaktiske principper

”Undervisningen organiseres i fire tekststøjer og en kunststøje. Støjerne omfatter alle kernestof og behandler dette i et større perspektiv.” [LP, stk. 3.1.]

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

3.1.1 Basistekster

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 mellemled, og eleverne møder det dokumentariske materiale uden andet filter end oversætterens, jf. beskrivelsen af autopsi i stk. 1.2 i denne vejledning.

Den enkelte basistekst indgår i tre sammenhænge:

For det første læses en basistekst i sin egen sammenhæng og som en litterær helhed. 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, må det ved udvælgelsen af de dele, der læses, sikres, at disse enten samlet eller hver for sig udgør en afrundet helhed. Læser man fx uddrag af Platons *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 værkets diskussion af demokratiet. Gennem 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 basisteksten i en tematisk sammenhæng. Teksten er valgt, fordi den behandler begreber og tanker, der rækker ud over teksten selv og har sat sig spor i senere kultur.

For det tredje læses basisteksten i fagets sammenhæng, dvs. som del af det samlede årsforløb, som har til formål at opbygge et fagligt univers, der giver eleverne et alsidigt billede af den græsk-romerske kultur og dens indflydelse på senere kultur.

En repræsentativ basistekst er en tekst, der magter at indgå i alle tre sammenhænge, og derfor er alle tekster ikke lige gode. En god basistekst er en central tekst, der ud over at kunne læses i sig selv med udbytte, også afsætter et spor for dannelsen af senere 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 i deres egen ret og må ikke reduceres til blot at være illustrationer eller eksemplificeringer af en generel problemstilling, men på den anden side skal opmærksomheden også altid være rettet mod de større, tematiske sammenhænge, teksten indgår i.

3.1.2 Perspektiverende tekster

En *”perspektiverende tekst”* er en antik eller en nyere tekst, der perspektiverer basisteksterne. Med nyere tekster menes efterantikke tekster. En perspektiverende tekst repræsenterer et spor fra antikken og læses tematisk og ikke nødvendigvis i sin egen ret. Der arbejdes i oldtidskundskab med det udvidede tekstbegreb, forstået på den måde at også afspillede tekster (lyd- og filmklip) kan indgå som perspek-

tivtekster både i undervisningen og til eksamen. Billeder, malerier og lignende anses i denne sammenhæng ikke som tekster og kan derfor ikke anvendes som perspektivmateriale til eksamen, men kan alligevel være gode at inddrage i undervisningen.

En efterantik perspektiverende tekst har den græsk-romerske antikke kultur som forudsætning og repræsenterer derved et spor fra antikken. Antikke spor kan være til stede i teksten eksplicit som resultat af en bevidst efterligning eller en bevidst kontrast og afvigelse. Det antikke spor kan også være implicit til stede som resultat af, at antikke tanker, formsprog eller traditioner har dannet baggrund for en teksts tilblivelse på en sådan måde, at en forfatter uden selv at være bevidst om det er dybt præget af dem. En efterantik perspektiverende tekst er ikke en tekst, der blot er refererende - den indeholder og argumenterer for et selvstændigt synspunkt eller er et selvstændigt kunstværk. Det metodiske arbejde med perspektivteksten kræver derfor også analyse og fortolkning.

En perspektivtekst kan perspektivere en konkret antik tekst, en antik litterær genre (som fx epos eller drama) eller et antikt tankekompleks (fx demokratikritik). Perspektivteksterne kan altså perspektivere både konkrete basistekster og temaer behandlet i undervisningen.

Det er ikke muligt at opstille entydige, objektive kriterier for, hvad der er en god og en dårlig perspektivtekst, og en tekst, der er uegnet som perspektivtekst i én sammenhæng, kan være velegnet i en anden. Læreren kan dog med fordel overveje følgende i forbindelse med valg af efterantikke perspektivtekster både til undervisning og til eksamen:

- På hvilken måde har denne efterantikke tekst antikken som forudsætning (indholdsmæssigt, genremæssigt, tematisk)?
- Hvilke spor eller lange linjer fra antikken illustrerer teksten?
- Ville denne tekst være på samme måde (indholdsmæssigt, genremæssigt, tematisk), hvis den græsk-romerske antik ikke havde eksisteret?

Kan man svare ja til sidstnævnte, er teksten ikke egnet som efterantik perspektivtekst, men udtrykker formodentlig snarere en komparativ tematik, der ikke har antikken som forudsætning. Det kan således være nyttigt helt overordnet at skelne mellem perspektiverende tekster og komparative tekster, om end det ikke for alle teksters vedkommende vil være muligt at opstille absolutte kriterier, der sikkert vil kunne afgøre, om en given tekst er en perspektiverende eller en komparativ tekst. En perspektiverende tekst har antikken som forudsætning, mens en komparativ tekst behandler en problemstilling, der minder om problemstillingen i en antik tekst, men som ikke har antikken som forudsætning.

Læser man fx Euripides' *Medea* i undervisningen, vil en avisartikel om en familietragedie, hvor en mor som led i et skilsmisseopgør slår sine børn ihjel, ikke være en efterantik perspektivtekst, da den ikke illustrerer et antikt spor. En sådan tekst vil beskrive en komparativ problemstilling, men den har ikke antikken som forudsætning hverken implicit eller eksplicit. Tilsvarende kan fx en kinesisk eller gammeltestamentlig skabelsesberetning sammenlignes med en antik skabelsesberetning, men den har ikke en antik tekst eller antikke tanker som forudsætning, og den vil derfor ikke kunne vise de spor, antikken har sat i senere kultur.

Det kan være nyttigt og oplagt bl.a. i forbindelse med fagligt samspil at bruge komparative tekster i undervisningen som supplement til de perspektiverende tekster, men de komparative tekster kan ikke alene udgøre den efterantikke perspektivering i en søjle, da de ikke viser de lange linjer fra antikken. Dermed vil komparative tekster ikke give eleven mulighed for at opfylde de faglige mål, og derfor vil de ikke være egnede som ektemporaltekster til den mundtlige prøve i oldtidskundskab. Læreren kan med fordel tale med eleverne om forskellen på perspektiverende og komparative tekster og problemstillinger i undervisningen, da det vil bidrage til elevernes refleksion over antikkens betydning samt gøre dem bevidste om forskelle og ligheder mellem kulturer, der er præget af antikken og kulturer, der ikke er præget af antikken.

Elevernes refleksion over, hvad en perspektivtekst er, vil også kunne styrkes ved, at man i undervisningen forholder sig til spørgsmålet om antikken som normgivende, når man betragter den som oprindelsen til videnskaber, kunst, forestillinger, traditioner mv. Eleverne kan i undervisningen reflektere over, at forskellige perspektiveringsmåder og perspektivtekster er præget af bestemte holdninger til, hvad antikken er.

Undervisningsbeskrivelsen er et meget vigtigt redskab for at synliggøre, hvordan perspektivteksterne er brugt, og på hvilken måde perspektivering foregår inden for forløbet.

"Mindst én af søjlerne tilrettelægges med udgangspunkt i en moderne problemstilling" [LP, stk. 3.1]

Kravet om, at mindst en af søjlerne skal tilrettelægges med udgangspunkt i en moderne problemstilling, betyder, at der skal indgå nutidigt materiale i søjlen. Det kan være kunstsøjlen eller én af tekstsøjlerne, der tilrettelægges med udgangspunkt i en moderne problemstilling.

3.1.3 Romersk litteratur

Mødet med romersk litteratur giver anledning til at undersøge den græske litteraturs virkningshistorie, idet romerne i vid udstrækning arbejder videre med de litterære genrer, som grækerne etablerede. Det giver også anledning til at beskæftige sig med genrer, hvor vi har godt romersk materiale med en stor virkningshistorie. Det kunne være: brevskrivning, lyrik (herunder kærlighedselegi), den nye komedie og satire. Den romerske litteratur kan indgå i et større emne, hvor der også optræder græsk litteratur, fx Homer og Vergil i et emne om eposgenren, eller Seneca d. Yngre, Lukrets eller Cicero i et filosofisk emne, hvor også Platon indgår. Men den romerske litteratur kan også udgøre et selvstændigt emne uden græsk litteratur, fx et emne om romersk kærlighedsdigtning, hvor Catul, Horats og elegikerne indgår.

Læreren skal være opmærksom på, at megen romersk litteratur kan opfattes som vanskeligere tilgængelig end den græske, netop fordi den romerske litteratur forholder sig til den græske enten implicit eller eksplicit. De fleste romerske forfattere skrev til et publikum af litterater, der værdsatte intertekstuelle referencer og lærde henvisninger til græsk-romersk mytologi, og det kan gøre nogle romerske tekster vanskelige for eleverne. I valget af romersk litteratur bør læreren derfor overveje at navigere uden om tekster, der kræver alt for mange realkommentarer, som blot vil ødelægge elevens læseroplevelse. I den sammenhæng er fx Catuls Lesbia-digte gode, og det samme gælder nogle af de romerske kærlighedselegier. Senecas filosofiske breve kan også læses og forstås uden en længere indføring i romerske samfundsforhold. I forbindelse med læsning af lyrik er det væsentligt at bemærke, at den antikke eksamenstekst til prøven kan udgøres af flere kortere tekster af samme forfatter, jf. afsnit 4.2 om prøveform i denne vejledning.

3.1.4 Monumentgennemgang

3.1.4.1 Mål

Gennem studiet af græsk og romersk kunst og arkitektur opnår eleverne indsigt i sider af den græske og romerske kultur, som dels supplerer teksternes udsagn, dels på selvstændig vis har dannet udgangspunkt for senere kunst- og arkitekturhistorie, herunder den europæiske. 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 perioders kunst og arkitektur i deres mangeartede fremtrædelsesformer. Oftest rummer disse udtryk 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.

3.1.4.2 Tilrettelæggelse

Læreren vælger under inddragelse af eleverne at beskæftige sig med monumenter i en søjle, der enten består af arkitektur eller kunst. Monumentundervisningen kan enten foregå samlet eller opdelt i forbindelse med de forskellige tekstsøjler, 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 gode 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 kan motivere eleverne og aktivere andre elevtyper end de, der normalt deltager i undervisningen. 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 uden om skulptur i gennemgangen af arkitektur, hvor rundskulptur og relief ofte anvendes som element.

3.1.4.3 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 kunst og arkitektur, herunder den europæiske. 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 og romersk kunst vigtigt, at de anvendte eksempler er af god kvalitet og viser niveauet i græsk og romersk kunst, samt at de klart illustrerer udviklingen i græsk og romersk kunst.

3.1.4.4 Gennemgangen

Monumenterne falder i to grupper: Arkitektur og kunst. Kunst er billedkunst og omfatter billedfremstillinger i bred forstand som vasmaleri og skulptur, men også vægmaleri, mosaikker og andet kan indgå. Udviklingen i det græske formsprog kan iagttages enten ved at anvende én materialegruppe, fx skulptur, eller ved at kombinere fx maleri og skulptur. Hvad enten kunstsøjlen består af en blanding af maleri og skulptur eller kun rummer monumenter fra den ene gruppe, er det centrale, at eleverne lærer at beskrive kunstværket i detaljer og uddrage de karakteristika, som gør det muligt at foretage en fortolkning og begrunde en datering.

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.

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. Arkitektur gennemgangen kan vinde 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 arkitektur gennemgangen.

Romerne overtager et fuldt udviklet græsk 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 senere kunst, som veksler med perioder med romersk barok. Romersk kunst og arkitektur er kerne stof 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 relief-kunst, der fortjener opmærksomhed, mens det romerske vægmaleri giver mulighed for at udvide gennemgangen af græsk vasmaleri, så eleverne får indsigt i, at maleri i antikken ikke begrænser sig til keramik som dekoration.

Ud over den egentlige monument gennemgang, som især har et kunst- og arkitekturhistorisk sigte, kan græsk og romersk kunst og arkitektur anvendes løbende i undervisningen til at uddybe forståelsen af og levendegøre teksternes miljø. Det græske vasmaleri 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.

3.1.4.5 Kunstsøjlen som det moderne udgangspunkt

Læreplanens bestemmelse om at tage udgangspunkt i en moderne problemstilling i mindst én af søjlerne kan udmærket opfyldes i kunstsøjlen. Det er nærliggende at benytte eksempelvis lokal arkitektur eller lokalt opstillede skulpturer i det offentlige rum som et moderne udgangspunkt i tilrettelæggelsen af kunstsøjlen. Fordelen er, at eleverne herved oplever en mere direkte og håndgribelig forbindelse mellem nutid og oldtid og derved kommer til at overveje, hvorledes antikken har sat sig spor i efterantikke monumenter, både lokalt, europæisk og globalt.

Denne tilrettelæggelse kan demonstreres af læreren ved forløbets indledning og kan sidenhen opstilles som et produktkrav til et mere selvstændigt og projektpreget forløb, hvor eleverne skal demonstrere

diakron sammenhæng mellem moderne lokal - eller måske national - kunst eller arkitektur og mulige antikke forlæg, jf. afsnittet om projektforsløb i denne vejledning.

3.2 Arbejdsformer

“Undervisningen tilrettelægges, så den fremmer elevernes faglige nysgerrighed og engagement i forhold til fagets discipliner. I undervisningen indgår derfor gennem hele forløbet varierede undervisnings- og arbejdsformer. Undervisningen omfatter undervisningsforløb, hvor antikke tekster nærlæses, analyseres, diskuteres og perspektiveres i klassen og i grupper” [LP, stk. 3.2.]

I oldtidskundskab anvendes en række forskellige arbejdsformer, herunder lærerforedrag, individuelt arbejde, gruppearbejde, klassesamtale samt mere selvstændige arbejdsformer. Det vil være naturligt, at der er en progression i arbejdsformerne, men udgangspunktet for undervisningen er altid elevernes egen, direkte tilgang til stoffet i form af hele, ubearbejdede tekster og monumenter uden fortolkende mellemlid.

I hele forløbet er samtalen en central arbejdsform i undervisningen. 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. 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 i undervisningen er således et "demokratisk sted" og undervisningsformen i oldtidskundskab bidrager derved til at styrke elevernes demokratiske dannelse, når eleverne igennem dialogen udfordres på deres egne holdninger og styrkes med henblik på udvikling af individuel myndighed. Fælles for den undervisning, der er kendetegnet ved brug af mønstre for dialogisk interaktion, er, at den skaber det nødvendige rum for træning af faglig kundskabstilegnelse, fælles meningsskabelse og individuel dømmekraft. På emu.dk ligger der en inspirationsartikel om dialogisk undervisning i oldtidskundskab. I forlængelse heraf er det naturligt at efterstræbe en åben og inkluderende klassekultur med respekt for alles meninger og erfaringer, der træner elevernes evne til at samarbejde, forhandle og kommunikere i en interpersonel og social interaktion. For yderligere at styrke elevernes globale og interkulturelle kompetencer kan det være en god idé at gøre eleverne opmærksom på, hvordan vi konstruerer vores objekt, og dermed få dem til at forholde sig kritisk til det, de lærer, og selv skabe deres egen viden og dermed faglige identitet.

3.2.1 Nærlæsning

Nærlæsning er fagets helt centrale metode (jf. afsnittet om metoder ovenfor i denne vejledning), og derfor skal nærlæsning praktiseres igennem hele forløbet i undervisningen. Nærlæsning er karakteriseret ved en vekselvirkning mellem en særlig opmærksomhed på tekstens enkeltdele og et helhedsorienteret syn på tekstens samlede udtryk, indhold og kontekst. Analysen og fortolkningen vil altid have teksten som sit udgangspunkt og skal begrundes ved hjælp af konkrete nedslag i teksten. Nærlæsningen skal være opmærksom på flertydigheder i ord og formuleringer, og den skal have konteksten i værket, genren og tiden som rettesnor for den rimelige forståelse af det enkelte udsagn. Det vil være naturligt, at man i undervisningen taler med eleverne om, hvordan nærlæsning praktiseres, og hvorfor det er et godt udgangspunkt for det videre arbejde med teksterne.

3.2.2 Projektforsløb og innovation

“Desuden indgår der mindst et projektpæget forløb, hvor eleverne arbejder med bestemte problemstillinger og perspektiver eller innovative løsningsforslag og fremlægger dem i mundtlig eller skriftlig form.” [LP, stk. 3.2.]

I det samlede undervisningsforløb skal der indgå mindst et projektpæget forløb, hvor eleverne arbejder mere selvstændigt med udarbejdelse og/eller besvarelse af problemstillinger eller udarbejdelse af og/eller vurdering af innovative løsningsforslag. Det projektpægede forløb ligger inden for eller i for-

længelse af det, der er arbejdet med i undervisningen og munder ud i et skriftligt eller mundtligt produkt. Med betegnelsen *projektpræget* ligger en hensyntagen til fagets omfang som C-niveau. Projektarbejdet kan udføres af eleverne enkeltvis eller i grupper og kan være mere eller mindre omfattende, men det bør være af en sådan karakter, at der kræves solid faglig fordybelse og inddragelse af relevant fagligt stof. Under arbejdet fungerer læreren som vejleder. Vejlederens opgave er at hjælpe eleverne til at præcisere deres problemstillinger og at vise dem en metodisk forsvarlig omgang med materialet. Vejlederen skal fastsætte præcise krav til processen og til produktet. Ved denne proces tilegner eleverne sig ikke blot viden om det valgte emne, men også kundskaber i at mestre faget oldtidskundskab med dets specifikke måde at behandle sin genstand på, som kan overføres på andre områder i og uden for faget.

De projektprægede forløb kan tænkes ind i overvejelser om variation af arbejdsformer og samtidig være med til at træne eleverne i at arbejde problembaseret. Et længere projektpræget forløb kan være organiseret sådan at eleverne laver et produkt, der formidler den viden, de har opnået i faget, mens andre projektprægede forløb kan være forbundet med selve det at arbejde problemorienteret, sådan at eleverne trænes i at udarbejde en problemformulering inden for et afgrænset emne inden for forløbet.

Det vil være oplagt at tilrettelægge projektprægede forløb i samarbejde med andre fag.

Indgår udarbejdelse af innovative løsningsforslag i undervisningen, er det væsentligt, at eleverne gøres bevidste om, at det at arbejde innovativt medfører at skabe noget, som har værdi for andre. Dette kan forstås som helt ny viden, forbedring af eksisterende viden eller noget, som skaber værdi og er nyt i konteksten. Det innovative arbejde kan både foregå inden for faget eller i samarbejde med andre fag.

3.2.3 Oldtidskundskab i et studie- og karriereperspektiv

”Undervisningen skal give eleverne en bevidsthed om forskellige traditioner for erkendelse og viden som forberedelse til at foretage et selvstændigt og modent uddannelses- og karrierevalg.” [LP, stk. 3.2.]

Et centralt element i den græsk-romerske kultur var den filosofisk funderede dannelsesstradition (græsk *paideia*, latin *humanitas*). Filosofien opstod i det arkaiske og klassiske Grækenland, og der var fra begyndelsen en tæt forbindelse mellem naturfilosofi, etik og politik. Også retorikken kom (trods Platons kritik) til at spille en væsentlig rolle. Det førte til *artes liberales*, som den unge elite blev introduceret til i hellenistisk tid og romertiden, og som dannede udgangspunkt for middelalderens universiteter. 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. De klassiske fag blev betragtet som fundamentet for den almene dannelse og dermed også for det almene gymnasium, der opstod i den samme periode. Undervisningen skal give elevernes en bevidsthed om de klassiske fags identitet, herunder betydningen af almen-dannelse i såvel et studie- og karriereperspektiv som i et personligt perspektiv.

Helt overordnet rummer studie- og karriereperspektivet to dimensioner: For det første skal eleverne opnå en bevidsthed om fagets anvendelse i bred forstand, herunder at den almindelige dannelse, faget giver, er en karrierekompetence. De kulturelle spor, som undervisningen opøver eleverne i at identificere, er væsentlige for de fleste videregående uddannelser, hvad enten det er humanistiske, samfundsvidenskabelige, naturvidenskabelige eller tekniske uddannelser. For det andet skal eleverne reflektere over egne muligheder, fx egne faglige styrker og svagheder, med henblik på at kunne træffe og gennemføre valg i forbindelse med senere studie- og karrierevalg og i et personligt perspektiv.

Dette kan stimuleres igennem forskellige aktiviteter både i og uden for skolen og i samarbejde med andre fag. I undervisningen kan det eksemplificeres og diskuteres i klassen, hvordan humanistisk almen-dannelse også er en karrierekompetence. Man kan argumentere for, at den almene dannelse sætter eleverne i stand til at reflektere over deres forhold til omgivelserne kulturelt og historisk, hvorved de kan tage oplyste, myndige og selvstændige beslutninger i deres eget liv. Det er et synspunkt, man også kan diskutere kritisk med eleverne. Undervisningen kan rumme udadrettede aktiviteter, der viser fagets anvendelse og muligheder i forhold til virkelighedsnære og praktiske problemstillinger. Det kunne være praktikophold, samarbejde med kulturinstitutioner eller virksomheder, brobygning, besøg på videregående uddannelsesinstitutioner eller besøg af rollemodeller, fx tidligere elever, der har brugt på deres viden og kompetencer fra oldtidskundskab i studie- eller erhvervsmæssig sammenhæng.

3.2.4 Skriftligt arbejde

Skriftligt arbejde kan indgå i undervisningen i oldtidskundskab både som faglig formidling, evaluering og som didaktisk værktøj i den daglige undervisning. Faget har ikke afsat fordybelsestid, men kan alligevel bidrage til udvikling af elevernes skriftlige kompetencer og indgå i skolens progressionsplan herfor. Eleverne har en individuel pulje på 130 timer foruden fordybelsestiden i fagene, og denne pulje kan fx bruges til særlige skriveprojekter i fagene, herunder også i oldtidskundskab. Disse timer administreres af skolens ledelse, og man kan læse mere herom i vejledningen til Bekendtgørelsen for Gymnasiale Uddannelser.

Tænkeskrivning kan bruges i den daglige undervisning som didaktisk værktøj til at stimulere elevens forståelse, refleksion, fordybelse, fantasi og undren. Det kan fx være:

- Hurtigskrivning, hvor eleverne skriver på tid, fx i starten af en time, hvor de formulerer tanker om et emne eller en tekst
- Remediering af læst tekst
- Imitation af genrer eller særlige forfattertræk
- Synsvinkelskift
- Refleksionsskrivning: "Skriv om en sætning fra teksten, som du synes er særlig vigtig, eller som undrer dig"
- Timereferat, hvor eleverne løbende eller i afslutningen af timen reflekterer over vigtige pointer. Nedskrives i form af 3-4 sammenfattende sætninger.

Oldtidskundskab kan indgå i studieretningsprojektet, og det vil derfor være oplagt, at faget også indgår i de flerfaglige forløb, der leder op til studieretningsprojektet, fx studieretningsopgaven eller andre flerfaglige forløb – jf. læreplan for studieretningsprojektet stk. 3. I forbindelse med disse tværfaglige forløb kan man træne elevernes evne til formidlingskrivning, herunder delelementer af akademisk skrivning og skrivehandlinger som fx redegørelse, analyse og diskussion. Det er hensigtsmæssigt, at undervisningen løbende inddrager skrivning som både et erkendelsesmiddel og et læreværktøj, der gør eleverne fortløbende med at udvælge, bearbejde, formidle og reflektere over viden, og samtidigt styrker deres bevidsthed om fagets tradition og faglige diskurser, så de således udvikler deres egen faglige skriversidentitet. Det kan det være oplagt at lade eleverne skrive kortere tekster, gerne meget stiliserede opgaver med klare krav. I forbindelse med projektarbejdet, hvor eleverne skal arbejde selvstændigt med udarbejdelse problemformuleringer og på egen hånd opsøge, indsamle og kritisk bearbejde viden, kan eleverne igennem det skriftlige arbejde også bevidstgøres om de metodiske tilgange, der ligger bag det undersøgende arbejde, så de får mulighed for at overføre disse overvejelser til andre fag og faglige samspil, og dermed forbereder dem blandt andet til studieretningsprojektet.

3.2.5 Progression

Eleverne ikke har haft et tilsvarende fag før, men fra andre tekstlæsningsfag, historie og i nogle tilfælde drama og billedkunst vil de have nogle forudsætninger og måske også et vist kendskab til oldtiden allerede. Undervisningen skal hurtigt give eleverne et konkret indtryk af fagets indhold og arbejdsmetode, og det er derfor væsentligt at 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 opgave 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 naturligt i begyndelsen at vælge arbejdsformer, hvor der er en højere grad af lærerstyring, så eleverne kan få en systematisk og sikker indføring i fagets metode, men herefter skal eleverne løbende arbejde mere selvstændigt bl.a. i det projektpregede forløb.

3.3 It

Oldtidskundskab bidrager som de øvrige fag til elevernes digitale kompetencer og deres digitale dannelse, og it og elektroniske medier inddrages løbende som et naturligt og integreret didaktisk og pædagogisk redskab i undervisningen. Anvendelsen heraf bidrager til faglig fordybelse, variation og aktualitet i undervisningen og understøtter læringsprocessen hos den enkelte elev.

“Elevernes evne til at søge, udvælge og formidle relevant fagligt materiale om den græsk-romerske oldtid med kritisk bevidsthed skal udvikles, og eleverne skal lære at anvende digitale værktøjer og ressourcer for faget, så de bidrager til faglig fordybelse i arbejdet med både tekster og monumenter.” [LP, stk. 3.3.]

Digitale medier anvendes både receptivt og produktivt i undervisningen. Eleverne skal lære at søge informationer på internettet og formidle fagligt stof med brug af digitale medier, herunder præsentationsprogrammer.

Når internettet bruges til informationssøgning er det væsentligt, at eleverne lærer at anvende relevante søgeteknikker og opøver evne til kildekritisk analyse og vurdering. Det kan ske i undervisningen gennem anvisninger og diskussioner af, hvordan man søger og bruger relevant, fagligt materiale i oldtidskundskab. I den forbindelse er det væsentligt, at eleverne bevidstgøres om betydningen af dokumentation, herunder hvornår der er tale om plagiering, og hvorfor plagiering ikke er lovlig.

Eleverne kan i undervisningen arbejde produktivt med flere forskellige digitale medier i formidlingen af det faglige stof, herunder fx små digitale præstationer, film, blogs eller lignende. Det vil være en god ide at diskutere brugen af digitale medier i undervisningen, så det bidrager til elevernes overvejelser over informationssøgning og formidlingsformer.

De klassiske fags EMU-sider formidler løbende relevant digitalt materiale, herunder links til anvendelige hjemmesider og ressourcer på internettet.

3.4 Samspil med andre fag

Oldtidskundskab kan samarbejde med alle fag, 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 efterantik kultur. Oldtidskundskab kan således bidrage til forståelsen af, hvordan et givet emne indgår i større historiske sammenhænge. 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 primærtetekster i de andre fag.

Samspillet med andre fag kan finde sted i form af forløbsbaseret samarbejde med et eller flere andre fag, fx i formaliserede samspil som studieretningsopgaven, i forbindelse med de flerfaglige forløb, der leder op til studieretningsprojektet eller i forbindelse med elevernes studierejse. Samspillet kan også finde sted gennem af toning af faget i forhold til elevernes studieretning. Det er vigtigt at understrege, at fagets overordnede identitet og formål samt de faglige mål og kernestoffet er det samme, uanset hvilken studieretning eleverne har, men begge former for samspil kan bidrage til faglig dybde og sammenhæng for eleverne.

3.4.1 Studieretningsprojektet

Oldtidskundskab kan indgå i studieretningsprojektet sammen med et studieretningsfag på A-niveau. Rammerne for studieretningsprojektet er beskrevet i læreplan og vejledning for studieretningsprojektet.

Af læreplanen for studieretningsprojektet fremgår, at bedømmelsen af projektet bl.a. skal ske i forhold til de relevante faglige mål for hvert af de fag, der indgår, og det vil sige, at hvert fag skal kunne se sig selv i opgaven. Opgaveformuleringen udformes på en måde, der sikrer, at eleven i besvarelsen får mulighed for at vise, at oldtidskundskab indgår i projektet. Det betyder, at opgaveformuleringen overordnet bør give mulighed for, at faglige mål for oldtidskundskab kan indgå i bedømmelsen. Da oldtidskundskab er et tekstlæsningsfag, må det forventes, at studieretningsprojekter, hvori oldtidskundskab indgår, altid vil indeholde elevens behandling af oversatte tekster og/eller monumenter fra den græsk-romerske oldtid.

Desuden skal opgaveformuleringen give mulighed for, at eleverne kan

- *”behandle problemstillinger i samspil med andre fag*
- *”demonstrere viden om fagets identitet og metoder.”* [LP, stk. 2.1.]

Det betyder, at opgaveformuleringen skal give mulighed for et reelt samspil med et andet fag og for at demonstrere viden om fagets identitet og metoder. Fagets metoder er beskrevet i afsnit 2.1. i denne vejledning.

3.4.2 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.

I hf kan det anbefales, at læreren i starten vælger at tage udgangspunkt i en moderne problemstilling, således at sigtet med undervisningen står klart for eleverne. Vælges der en søjle, der fx 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, eleverne 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 eleverne, at teoretisk viden hentet fra antikken om retorik i praksis kan anvendes i deres hverdag som kritiske borgere i et moderne demokrati.

4 Evaluering

4.1 Løbende evaluering

”Den enkelte elevs viden, kundskaber og færdigheder i arbejdet med de antikke og efterantikke tekster og monumenter evalueres løbende. Evalueringen skal give eleven viden om eget faglige standpunkt samt give eleven klare anvisninger på, hvordan det er muligt at forbedre sig. Evalueringen skal desuden bidrage til elevens refleksion over egen faglige udvikling og til elevens forståelse af progression i arbejdet med fagets discipliner. Udgangspunktet for evalueringen er de faglige mål.” [LP, stk. 4.1.]

Der evalueres i oldtidskundskab inden for de rammer, som skolens evalueringsplan og klasseteamets aftaler fastlægger. Evalueringen tager udgangspunkt i de faglige mål og er fremadrettet, hvilket betyder, at der skal gives forslag til, hvordan den enkelte elev gradvist bliver i stand til at udvikle sine faglige kompetencer og dermed opfylde de faglige mål. Den kan ske enten ved individuelle samtaler eller samlet med hele klassen og kan være både mundtlig og skriftlig.

Ved skoleårets start præsenterer læreren fagets mål (hvad eleverne skal kunne), fagets indhold (hvad eleverne skal vide) og arbejdsformer (hvordan eleverne skal arbejde). Læreren diskuterer med eleverne, hvilken progression, der skal være gennem året på disse punkter, og hvordan klassen og den enkelte elev forventes at nå målene.

Da oldtidskundskab er et mundtligt fag, kan læreren med fordel tale med eleverne om vigtigheden af aktiv undervisningsdeltagelse som forudsætning for en løbende faglig progression.

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 kan derved bidrage til den summative evaluering af eleverne med henblik på afgivelse af standpunkts- og årskarakterer.

4.2 Prøveform

Oldtidskundskab afsluttes med en mundtlig prøve. Reglerne for prøveafholdelse fremgår af læreplanen og eksamensbekendtgørelsen. Regler vedrørende eksaminandernes brug af internettet for at tilgå til-ladte hjælpemidler ved prøverne fremgår af § 6 i ”Bekendtgørelse om visse regler om prøver og eksamen i de gymnasiale uddannelser”. I [vejledningen](#) til denne bekendtgørelse er der givet eksempler på, hvilke hjælpemidler der må, og hvilke der ikke må tilgås via internettet.

Eksamensgrundlaget for den mundtlige prøve udgøres af det stof, der er beskrevet i den undervisningsbeskrivelse, der er udarbejdet i faget. Prøvematerialet påses af censor. Opgaver og materialer sendes til censor mindst 5 hverdage før prøvens afholdelse, medmindre særlige forhold er til hinder herfor. Det kan betyde, at udsendelsen må foretages, før eksamensplanen er offentliggjort. Udsendelsen af opgaver og materialer må da kun ske i et omfang, der ikke medfører, at andre dele af eksamensplanen kan udledes. For at censor kan udfylde sin opgave, er det væsentligt, at undervisningsbeskrivelsen er fyldestgørende udfyldt og dækkende for indholdet af undervisningen.

4.2.1 Undervisningsbeskrivelse

Undervisningsbeskrivelsen dokumenterer, at undervisningen har været tilrettelagt i overensstemmelse med læreplanen. Undervisningsbeskrivelsens hovedformål er at sikre, at eleverne har den nødvendige information vedr. eksamen, og at censor kan forberede sig til at varetage sit hverv som censor. Med henblik herpå udfyldes en undervisningsbeskrivelse, hvis hovedformål er at beskrive de søjler, som det samlede undervisningsforløb har været organiseret i. Der er ikke centralt fastlagte formkrav til undervisningsbeskrivelser. Det er således muligt at anvende de forskellige studieadministrative systemer til at udfærdige undervisningsbeskrivelser, eller der kan anvendes lokalt udformede skabeloner. Styrelsen for Undervisning og Kvalitet har udarbejdet en vejledende [skabelon](#), som evt. kan anvendes.

En undervisningsbeskrivelse skal indeholde:

1. En samlet oversigt over de gennemgåede forløb i faget.
2. Et kort resumé af forløbets indhold og fokus, herunder hvilke centrale problemstillinger, der har været arbejdet med.
3. Angivelse af, hvilke faglige mål og hvilket kernestof i henhold til læreplanen der har været centrale i forløbet.
4. Det gennemgåede materiale fordelt på kernestof og supplerende stof, herunder omfang.
5. Undervisningens tilrettelæggelse i henhold til læreplanens krav om arbejdsformer

Det er vigtigt, at alle anvendte materialer samt det indholdsmæssige og tematiske fokus for hver søjle beskrives fyldestgørende, herunder perspektiveringens temaer. Søjleens titel og anvendte tekster kan ikke alene gøre det ud for en sådan beskrivelse. Beskrivelsen kan med fordel være kort, men skal kunne sætte en udenforstående ind i det overordnede indholdsmæssige og tematiske fokus i de enkelte søjler. Vejledningen til undervisningsbeskrivelser kan findes [her](#).

4.2.2 Prøvematerialet

“Der afholdes en mundtlig prøve på grundlag af en opgave, som fordeles ved lodtrækning. Opgaven skal bestå af:

- 1) *en antik eksamenstekst bestående af et enkelt tekststykke på højst en normalside prosa eller 50 vers poesi fra en af de basistekster, der er behandlet i undervisningen. Ved korte basistekster, fx digte eller breve, kan flere basistekster indgå i opgaven. Teksterne skal da være af samme forfatter*
- 2) *en efterantik ekstemporaltekst på op til tre normalsider eller et antikt monument, gennemgået eller ikke gennemgået, samt et efterantikt, perspektiverende monument, som ikke er gennemgået i undervisningen.”* [LP, stk. 4.2.]

Eksamensopgaven i oldtidskundskab består altid af to dele:

1. Et enkelt tekststykke på højst en normalside prosa eller 50 vers poesi udtaget repræsentativt dækkende blandt de antikke basistekster, der er behandlet i undervisningen. Med formuleringen *“et enkelt tekststykke”* [LP, stk. 4.2] menes, at tekststykket skal være sammenhængende og ikke være sammensat af forskellige uddrag fra en længere tekst, medmindre der er tale om korte basistekster, fx digte eller breve. Da kan flere tekster indgå i eksamensopgaven, hvis de er af samme forfatter.
2. **Enten** en efterantik ekstemporaltekst på op til tre normalsider **eller** et antikt monument med et efterantik perspektivmonument

Alle eksaminander får således udleveret et tekststykke taget fra de læste basistekster. Derudover får halvdelen af eksaminanderne en efterantik ekstemporaltekst, og den anden halvdel får et antikt monument med et efterantikt perspektiverende monument. Der udformes lige mange opgaver med hhv. efterantik ekstemporaltekst og antikt monument med efterantikt perspektivmonument.

Det fremgår af eksamensbekendtgørelsen, at prøverne skal tilrettelægges med henblik på at dokumentere graden af målopfyldelse. De faglige mål opfyldes gennem kernestoffet, der i oldtidskundskab er struktureret i fire tekstsøjler og en monumentsøjle. Der er ikke i læreplanen krav om, at de fire tekstsøjler skal fylde lige meget i undervisningen og følgelig dermed heller ikke i eksamensopgaverne, men det vil normalt være sådan, at der er en rimelig sammenhæng mellem en søjles omfang i undervisningsbeskrivelsen og dens repræsentation i eksamensopgaverne.

“Homer og romersk litteratur skal indgå i prøvematerialet” [LP, stk. 4.2.]

At Homer og romersk litteratur skal indgå i prøvematerialet vil sige, at Homer og romersk litteratur er repræsenteret blandt de antikke basistekster i prøvematerialet.

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 ek-

saminanden i forberedelseslokalet. Oversættelser, der indgår i prøvematerialet (både den antikke eksamenstekst og den efterantikke ekstemporaltekst), skal som udgangspunkt være autoritative, det vil sige udgivet og oversat af kyndige i det pågældende sprog. Det betyder, at man som lærer ikke må lave sine egne oversættelser til brug til eksamen. Dette er for at sikre en vis kvalitet og neutralitet i oversættelserne. I den daglige undervisning kan det være fint at benytte egne oversættelser eller lade eleverne læse teksterne på originalsproget, hvis man vurderer, at de behersker det.

Det er en god ide, at læreren allerede under etableringen af søjlerne i undervisningen tænker på mulige ekstemporaltekster. Det er vigtigt, at ekstemporalteksten tydeligt enten taler sammen med den tilhørende antikke eksamenstekst, eller at den tydeligt repræsenterer temaer, som har været behandlet i samme søjle som den antikke eksamenstekst, sådan at den antikke tekst bruges til at belyse den efterantikke ekstemporaltekst og omvendt, jf. beskrivelsen af perspektiverende tekster i afsnit 3. Eksaminator og censor skal således være opmærksom på, at ekstemporaltekstens muligheder ikke må bero på en enkelt måske for andre end eksaminator skjult pointe, som det kan være vanskeligt for eksaminanden at gennemskue. Den efterantikke ekstemporaltekst må ikke sættes sammen af to forskellige tekster, men skal tages fra én tekst. Det bør bestræbes, at teksten i videst muligt omfang er en sammenhængende tekstpassage fra én tekst, og hvis teksten beskæres, er det vigtigt at sikre, at der ikke ændres væsentligt i tekstens budskab, eller at teksten derved kan give en anden mening. Klipningen skal begrænses til et absolut minimum, så uddragene hver især har en vis længde, og så teksten ikke opleves som en kollage af mange kortere uddrag.

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. For at stille eleverne lige er det vigtigt, at læreren på forhånd aftaler med eleverne, om der stilles eksamensopgaver i gennemgåede eller ikke gennemgåede antikke monumenter. Man kan ikke gøre begge dele på samme hold. Erfaringsmæssigt kan det ofte være en fordel for eksaminanderne at blive eksamineret i usete monumenter, da det ofte fører til, at eksaminanden argumenterer for en datering ud fra konkrete iagttagelser af monumentet snarere end ud fra noter fra undervisningen. For at eksaminanden kan opfylde det faglige mål, der omhandler *"at kunne beskrive, analysere og fortolke græske og romerske monumenter i deres antikke kontekst og i deres betydning for senere kultur"* [LP, stk. 2.1.] skal der indgå både græske og romerske monumenter som antikke monumenter i prøvematerialet. Der kan ikke stilles opgaver i plancher eller grundplaner, og disse kan ikke indgå i prøvematerialet. Heller ikke det antikke monument må være forsynet med vejledende spørgsmål, men det må gerne være ledsaget af en datering.

Det perspektiverende monument vælges, så det tydeligt perspektiverer enten det antikke monument eller temaer behandlet i monumentgennemgangen.

Det vil være hensigtsmæssigt at forsyne den efterantikke ekstemporaltekst og perspektivmonumentet med en overskrift, som giver eksaminanden de nødvendige forudsætninger for at kunne behandle dem. Den efterantikke ekstemporaltekst forsynes desuden eventuelt med en indledning, som giver oplysninger om forfatter, placerer teksten i tid og, hvis det er nødvendigt, introducerer til tekstens indhold og kontekst. På samme måde vil det også være en god ide at forsyne perspektivmonumentet med de nødvendige forudsætninger, det være sig kunstner/arkitekt, værkets titel/benævnelse samt værkets placering og datering.

Hvis den efterantikke ekstemporaltekst er en afspillet tekst, er det væsentligt at være opmærksom på, at afspillede tekster ofte kan være mere komplekse for eksaminanderne at håndtere end trykte tekster, og det vil være naturligt at tage højde for dette i fastsættelsen af omfanget af den afspillede tekst. Det vil være naturligt, at man, hvis man anvender afspillede tekster som ekstemporaltekster til eksamen, forinden har trænet eleverne i at arbejde med afspillede tekster som perspektivtekster i undervisningen.

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

4.2.3 Eksaminationen

"Eksaminationen former sig som en samtale mellem eksaminand og eksaminator." [LP, stk. 4.2.]

Det vil normalt være sådan, at eksaminanden giver et indledende oplæg, hvori eksamensteksten behandles, men eksaminanden har ikke krav på at kunne tale uden afbrydelser fra eksaminator i et bestemt tidsrum.

“Eksaminanden skal analysere og fortolke den antikke eksamenstekst og placere den i den sammenhæng, hvori den er læst. Det antikke monument beskrives, analyseres og fortolkes.” [LP, stk. 4.2.]

Det er væsentligt, at det er den konkrete eksamenstekst og det konkrete antikke monument, der danner udgangspunkt for eksaminationen. Den gode eksamenspræstation er én, hvor eksaminanden udtømmer den antikke eksamenstekst gennem relevante og grundige tekstnedslag som afsæt for en analyse og fortolkning. Det er som konsekvens heraf ikke formålet med eksaminationen, at eksaminanden bruger tid på lange redegørelser for den historiske, mytologiske eller samfundsmæssige baggrund for det værk, hvori eksamensteksten indgår. Tilsvarende er det væsentligt, at eksaminanden giver en beskrivelse af det konkrete, antikke monument som afsæt for en analyse og fortolkning af samme, og at det er på baggrund af denne beskrivelse, at dateringen af monumentet begrundes.

Det er hensigtsmæssigt, at eksaminanden har adgang til hele den tekst, der er blevet gennemgået i undervisningen. Bruger man kopi af eksamensteksten, er det derfor god skik at lade et eksemplar af hele den tekst, hvori eksamensteksten indgår, ligge i forberedelseslokalet og i eksaminationslokalet, så eksaminanden evt. kan bruge dette som afsæt for at placere eksamensteksten i den kontekst, hvori den er læst.

Der er ikke i læreplanen krav om, at der eksamineres på baggrund af et rent eksemplar af den antikke eksamenstekst.

“Med den efterantikke ektemporaltekst prøves eksaminandens evne til at sætte den antikke eksamenstekst eller temaer fra undervisningen i et kulturhistorisk perspektiv. Med det efterantikke perspektivmonument prøves eksaminandens evne til at sætte det antikke monument eller temaer fra undervisningen i monumenter i et kunst- og kulturhistorisk perspektiv.” [LP, stk. 4.2.]

Der er ikke et krav, at eksaminanden foretager en danskfaglig analyse af den efterantikke ektemporaltekst. Det væsentlige er, at eksaminanden i behandlingen af ektemporalteksten viser evne til at sætte den antikke eksamenstekst eller temaer fra undervisningen i et kulturhistorisk perspektiv.

4.3 Bedømmelseskriterier

Ved karaktergivningen bedømmes eksaminandens evne til

- at analysere eksamensteksten i væsentlige enkeltheder
- at samle eksamenstekstens enkelte udsagn til en sammenhængende forståelse af tekststykket
- at gøre rede for eksamenstekstens 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 Oversigt over karakterskalaen

I forbindelse med karaktergivning anvendes 7-trinsskalaen. Karakteren udtrykker graden af opfyldelse af de faglige mål.

Karakter	Betegnelse	Beskrivelse
12	Fremragende	Karakteren 12 gives for den fremragende præstation, der demonstrerer udtømmende opfyldelse af fagets mål, med ingen eller få uvæsentlige mangler.
7	God	Karakteren 7 gives for den gode præstation, der demonstrerer opfyldelse af fagets mål, med en del mangler.
02	Tilstrækkelig	Karakteren 02 gives for den tilstrækkelige præstation, der demonstrerer den minimalt acceptable grad af opfyldelse af fagets mål.

4.3.2 Oldtidskundskab C, stx. Karakterbeskrivelser for mundtlig prøve

Nedenfor præsenteres eksempler på beskrivelser af karaktererne 12, 7 og 02. Disse beskrivelser har alene vejledende karakter. Bedømmelserne af de konkrete præstationer skal ske på baggrund af:

- de faglige mål (læreplanens stk. 2.1)
- bedømmelseskriterierne (læreplanens stk. 4.3)
- et professionelt, fagligt skøn
- en samlet vurdering af præstationen.

Karakter	Betegnelse	Beskrivelse
12	Fremragende	Eksaminanden analyserer og fortolker den antikke eksamenstekst og evt. det antikke monument i dens 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 kultur. Præstationen er meget selvstændig og sikker.
7	God	Eksaminanden analyserer og fortolker den antikke eksamenstekst og evt. det antikke monument i dens 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 kultur. Præstationen er overvejende sikker.
02	Tilstrækkelig	Eksaminanden analyserer og fortolker den antikke eksamenstekst og evt. det antikke monument i dens 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 kultur. Præstationen er usikker.

STYRELSEN FOR



**BØRNE- OG
UNDERVISNINGSMINISTERIET**
STYRELSEN FOR
UNDERVISNING OG KVALITET

STYRELSEN FOR