

DET KLASSISKE SEMINAR - EN AKADEMISK PROTEUS? FORSKNINGSSEMINARET VED KLASSISK SEKSJON SOM MODERNE VEILEDNINGSARENA

sunt, quibus in plures ius est transire figuras,
ut tibi, complexi terram maris incola, Proteu.

(Til noen er retten gitt å anta mange former, som
til deg, Proteus, beboer av det jordomfattende hav)
Ovid, *Metamorfoser* VIII.730-1

Oppgave levert for modulen "Forskningsveiledning" (5sp) som ledd i Mathilde Skoies obligatoriske universitetspedagogiske utdanning.

Klassisk filologi er et av de eldste fagene ved norske universiteter. Faget har utviklet seg innenfor en tysk fagtradisjon der lingvistisk kompetanse har vært alfa og omega. Skriftlig produksjon har først kommet langt ut i studiet og formalisert veiledning a la den engelske tutorial modellen har sjelden forekommet. Det har vært en ikke lite utbredt fordom at de beste både hovedoppgaver og doktoravhandlinger er de som er skrevet i enerom og springer fiks ferdige ut av studentens panne. Veileder har på det meste rettet et par kommafeil før innlevering. Dette er selvfølgelig en overdrivelse og gjenspeiler et ensidig syn på hva veiledning er. Ikke minst tar et slikt bilde ikke høyde for den viktige rollen seminarformen har spilt og fortsatt spiller innenfor de klassiske fag. Når vi nå står overfor nye krav til oppfølging av den enkelte student og ikke minst selve veiledningssituasjonen (jf. Bologna prosessen, Kvalitetsreformen og reformene innenfor PhD-utdanningen)¹ er det viktig ikke bare å kaste seg over nye teorier, men også se på det man har og hva som fungerer med henblikk på den nye situasjonen. I denne oppgaven skal jeg derfor ta for meg forskningsseminaret ved klassisk seksjon ved Universitet i Bergen som en veiledningsarena. Jeg argumenterer for at seminaret, som guddommen Proteus som kunne tilpasse seg en hver situasjon, kan fylle flere veiledningsfunksjoner også innenfor et nytt utdanningsparadigme.

¹ For en oppsummering av de nye forutsetningene, se Dysthe og Samara (2006b), 13-20.

Den klassiske seminarmodellen

Seminarformen er en yndet undervisningsform innenfor de klassiske fag (gresk og latin) etter elementærtrinnet. Det klassiske seminar ble først og fremst utviklet ved universitetet i Göttingen på midten av 1700-tallet i Alterthumswissenschaft tradisjonen fra Christian Gottlob Heyne (1729-1812).² Seminarer hadde selvfølgelig eksistert tidligere, men Heynes Göttingenseminar var spesielt på to måter. For det første forholdt han seg til fremveksten av de nye vitenskapsdisiplinene som ble så viktig for det moderne forskningsuniversitetet slik det kort tid etter ble utformet av Humboldt. For det andre flyttet han seminarets fokus fra det pedagogiske til det forskningsmessige. Ikke minst var dette en måte professorene fikk arbeidet frem f.eks. kommentarer til klassiske tekster. Seminaret ble en form for deltagende undervisning for høyere grads studenter. Sett med dagens øyne var dette et typisk forum der forskerkandidatene ble sosialisert inn i forskningsmiljøet samtidig som professoren fremsto som en viktig rollemodell. Dette var et forum der ingen fasit var gitt og problemer ble belyst fra forskjellige vinkler i motsetning til forelesningene hvor hovedvekten ofte lå på kunnskapsformidling på mer elementært nivå. Göttingen ble da også raskt et av de beste klassiske filologiske miljøene. Og selv om en del av Heyne's elever tok avstand fra hans forskning, er det klart at mye av grunnlaget for den ble lagt i Göttingen på Heyne's seminar.³ Mest berømt er kanskje forskeren F. A. Wolf som kom med den revolusjonerende teorien om de homeriske eposenes tilblivelse i sin *Prolegomena ad Homerum*. Mange har hevdet at det nettopp var erfaringen i det diskuterende seminar miljøet som kunne frembringe denne typen teori og at det er Heyne – ikke minst pga. hans arbeid med seminaret – som fortjener tittelen *praeceptor germaniae*.⁴ Skjønt gitt antikkvitenskapens internasjonale utbredelse og Tysklands fremtredende stilling er dette kanskje en altfor beskjeden tittel.

² Riktignok hadde Johann Mathias Gesner (1691-1761) allerede startet et seminar, men det var Heyne som utviklet den særegne forskningsinnretningen og i senere tid har fått ære for suksessen. For opplysninger om Heyne og hans seminar, se Sandys (1967), 36-44; Wilamowitz (1982), 101-2; og Skoie (2002) 11-21.

³ For eksempel Zoëga, Voss, Wolf og brødrene Schlegel og Humboldt, se Wilamowitz (1982) s. 94.

⁴ F.eks. Wilamowitz 1982. Schoeck (2002) peker også på at en annen nyskapende filolog, Georg Lachmann, var ikke så lite inspirert av Heynes seminar.

Da man bygget opp de klassiske fag ved Universitetet i Oslo var den første professor i gresk, Georg Sverdrup (1770-1850) nettopp utdannet i Göttingen hvor han bl.a. fikk ”et godt personlig forhold til Heyne” (Andersen 2007, 64). Hans viktigste bidrag til norsk universitetshistorie var ved siden av forståelsen av viktigheten av et godt bibliotek (Sverdrup var Norges første universitetsbibliotekar), nettopp de forskningspedagogiske ideene fra miljøet i Göttingen.⁵ Og seminarformen har holdt seg til den dag i dag. Det skal innrømmes at formen ofte gir seg mer ut fra små studentkull enn pedagogiske prinsipper, men den pedagogiske gevinsten er ofte den samme.

Innenfor undervisning i gresk og latin brukes seminarformen i dag på to måter: Den første er *tekstseminarene*. Her deltar studentene aktivt i fortolknings- og oversettelsesarbeide, og den beste oversettelsen blir til i dialog mellom student og lærer på en slik måte at studenten til slutt er inneforstått med både språklige, litterære og kulturelle sider ved teksten. Den andre formen, og den jeg i hovedsak skal konsentrere meg om i fortsettelsen, er *forskningsseminaret*. Dette er et felles seminar for seksjonens master- og PhD-studenter samt det vitenskapelige personalet der man diskuterer ”work in progress” – normalt basert på en allerede på forhånd utdelt tekst. Tekstseminarene er imidlertid en viktig forutsetning for disse seminarene. Studentene er gjennom disse allerede kjent med en dialogisk form og til en viss grad fremlegging av eget arbeid i form av oversettelser.

Forskningsseminaret ved klassisk seksjon

Forskningsseminarene på klassisk er som nevnt åpne for forskere på forskjellige stadier av forskerkarriæren. Studenter og ansatte deltar både som innledere med egne arbeid og som kommentatorer/diskusjonspartnere. I snitt er vi mellom 10 og 15 tilstede på seminarene. De ansatte i seksjonen utgjør den faste kjernen når det gjelder de vitenskapelig ansatte, men i tillegg bidrar ansatte fra andre fag når emnet tilsier det. Med jevne mellomrom deltar også tilreisende forskere (vi har f. eks. her hatt god nytte av vår utenlandske professor II). På MA-nivå inngår forskningsseminaret i forskjellige kurs på forskjellige stadier i studieløpet, men det anbefales kontinuerlig fremmøte. På MA-nivå brukes forskningseminaret formelt

⁵ ”[...]Heyne kom til å stå for mye av det samme hos oss som Heyne i Göttingen”, Andersen (2007), 64.

til fremlegging av tekst; prosjektbeskrivelse (GRE/LAT304) og metodeoppgave (GRE/LAT30C), men muntlig presentasjon av fordypningspensum (GRE/LAT305) inngår også. I tillegg forventes fremlegging av deler av MA-oppgaven på passende stadier (avtales med veileder). Når det gjelder PhD-studentene har interne kandidater ofte lagt frem prosjektsøknader for seminaret. Også her forventes det regelmessig deltagelse i tillegg til fremlegging av relevante deler av avhandlingen underveis etter avtale med veileder. Seminaret er forøvrig åpent, både for andre studenter (f.eks. på 200-nivå) og øvrige interesserte (f.eks. tidligere MA-studenter – ikke minst de som er i søkefasen til en PhD).

Selve seminaret finner sted hver 14. dag og går over en dobbeltime.⁶ Ofte innledes seminaret med en lunsj eller kombineres med noe spiselig på en eller annen måte. En av de ansatte har ansvar for seminaret hvert semester. Vedkommende står for programmet, presenterer den aktuelle innlederen og fungerer som ordstyrer. Oftest har alle deltakere fått utdelt skriftlig materiale minst to dager på forhånd (max 20s). Dagens seminarholder innleder så langt han eller hun vil, men ikke lenger enn 45 min. Deretter slippes enten ordet fritt eller en spesielt utpekt kommentator starter diskusjonen (dette har variert fra semester til semester og for øvrig vært situasjonsavhengig). I diskusjonen stiller alle deltakere i prinsippet likt – ansatt eller student, veileder eller ikke. I tilfeller der vi har utpekt en kommentator har vi imidlertid ofte fulgt prinsippet om at en PhD-student skal kommentere en PhD-student og en MA-student en MA-student. Ofte pleier vi å starte med en runde oppklaringsspørsmål (oppklare uklarheter hos publikum), deretter tar vi for oss generelt inntrykk og større prinsipielle spørsmål før vi til slutt går gjennom manuset side for side (hvis det er i en slik form at det er noe poeng). Noen ganger avviker vi imidlertid fra dette formatet og kan f.eks. bruke seminaret til å rapportere fra konferanser man har vært på (normalt f.eks. etter sommerferien) eller rene gjesteforelesninger. I løpet av den perioden jeg har vært en del av seksjonen (2005-2007) har vi ikke foretatt noen evaluering av seminaret, men seminarets form diskuteres kontinuerlig både på seminaret og i uformelle fora.

⁶ Formatet ligner i mange trekk på seminaret beskrevet i Rørtveit (2006). De vesentligste forskjellene er at man på klassisk ikke har noe langsgående tema (miljøet er såpass heterogent at det ville vært nesten umulig, se nedenfor) og normalt har kun en innleder hver gang og dermed bedre tid til hver innleder.

Seminarets funksjoner er mange og avhenger ikke minst av innlederens egne behov. Noen ganger har innlederen allerede stilt spørsmål til diskusjonen i det forhåndsutsendte materialet og styrer dermed diskusjonen i en bestemt retning. Oftest dreier det seg om en form for *produktveiledning*, dvs. kommentarer og spørsmål rettet inn mot å gjøre den aktuelle teksten så god som mulig før innsending til tidsskrift/sensor, men i tidlige faser av forskningsprosjekter der man har å gjøre med svært uferdige tekster eller prosjektbeskrivelser kan seminaret også anta en form som ligger nærmere *prosessveiledning*. Her er det ikke den konkrete teksten som står i fokus, men selve prosjektet og veien videre. Det kan dreie seg om arbeidsmetode, vinkling, teori, materialavgrensning osv. Å avgrense seminarets funksjon til disse to veiledningsformene er imidlertid meget reduktivt. Seminaret har ikke minst en viktig generell *faglig* funksjon samt en videre *sosialiserende* effekt. Dette er også i tråd med det utvidede veiledningsbegrepet slik det presenteres hos f.eks. i Dysthe og Samara (2006a).

Funksjonene kan grovt sett deles i tre hovedgrupper:

- Faglige eller innholdsmessige funksjoner (kunnskapsdeling, oppdatering, inspirasjon, overføringsverdi, korrigerings)
- Sosialiserende funksjoner (fagfellesskap, observere rollemodeller, inspirasjon, genrekompetanse, øvelsesarena før konferanseinnlegg, disputas o.l.)
- Konkrete prosess- eller produktorienterte funksjoner (tilbakemelding på tekst med henblikk på henholdsvis publisering/vurdering og utvikling av prosjekt)

Å skille disse funksjonene fra hverandre er vanskelig og tildels misvisende. Ikke minst innenfor klassiske fag hvor – i likhet med andre humanistiske og samfunnsvitenskapelige fag – selve skrive- og tankeprosessen ikke kan skilles fra hverandre, eller, for å holde seg til klassisk (retorisk) terminologi, dine argumenter (*inventio*) ikke kan skilles fra måten de er uttrykt på enten dette gjelder *actio* (fremføring) eller *elocutio* (uttrykksmåte, stilnivå, genrekompetanse). Jeg vil likevel i det videre se nærmere på disse funksjonene hver for seg (rekkefølgen nesten vilkårlig) før jeg avslutter med noen utfordringer og videre tanker rundt seminaret som veiledningsarena.

Faglige funksjoner

Til tross for de siste års tendens til prosjektarbeid innenfor norsk forskning er forskningen innenfor humaniora fortsatt en relativ individuell og selvstendig foreteelse – også når den foregår innenfor et prosjekt. Samtidig er forskningen mer og mer spesialisert. Dette gjør at det blir vanskeligere å være faglig oppdatert og å opprettholde den faglige samtale – ikke minst i miljøer som klassisk filologi som har ansvar for et stort felt, gresk og latinsk språk, litteratur og kultur fra Homer til Holberg. Det er simpelthen umulig å være i forskningsfronten på alle disse feltene, samtidig skal man drive forskningsbasert veiledning og undervisning. I klassisk filologi har studenter og stipendiater til dels også vist stort initiativ og selvstendighet når det gjelder valg av tema for oppgaver og avhandlinger, noe som heller ikke gjør veiledningen enklere. På den annen side gjør dette miljøet variert og utvider seksjonen og veileders kunnskapsområde.⁷

I denne situasjonen har forskningsseminaret på klassisk flere viktige faglige funksjoner. For det første bidrar det som en *forutsetning for den faglige samtale*. Ved å holde studenter og ansatte *oppdatert* både om fagfeltet de enkelte forskningsprosjektene beveger seg innenfor og det enkelte forskningsprosjekt i seg selv, gjør det forskningsfellesskapet i stand til å uttale seg mer kvalifisert om et større felt enn deres eget – det gir en *utvidet faglig horisont* - noe som kommer til nytte i alt fra egen forskning, undervisning og møter med kolleger til vurdering av prosjektsøknader.

Gjennom denne oppdateringen blir man også i stand til å oppdage eventuell *overføringsverdi*. Dette kan gjelde *teori* eller *metode*. Det kan gjelde konkrete *kilder*. Det kan gjelde *innfallsvinkler*. Ja, det kan gjelde nesten hva som helst. For studenter er det også en viktig måte å få inspirasjon til egen oppgave – enten den er i tilknytning til pågående forskning eller ei. Og overføringsverdien er ingenlunde en enveisprosess. Både deltaker og innleder kan plutselig finne relevante paralleller.

⁷ I likhet med Rydving 2006 har jeg lært en masse om ting jeg aldri hadde hørt om – fra polske dikt om bisonokser til renessansemagikere – nettopp gjennom veiledningen.

Ikke minst når det gjelder tverrfaglige prosjekter kan seminaret også virke *korrigerende* på en konstruktiv måte. I den spesialiserte forskningsverdenen er det lett å trå feil med en gang man trår utenfor sitt eget speciale. Her kan forsamlingen gripe korrigerende inn. Seminaret kan også diskutere konkrete *fortolkninger* og *oversettelsesproblemer* i tekster de selv ikke holder på med. Her kan de bidra med en annen horisont og et ferskt blikk som nettopp ikke er innlest på de normale fortolkningene i sekundærlitteraturen og dermed kan bidra til at forskningen kan ta en helt annen retning.

I den faglige virksomheten ved klassisk seksjon både blant ansatte og studenter er forskningsseminaret hjertet. Selv om de ansatte og studentene reiser på spesialistkonferanser utenlands, er det i stor grad forskningsseminaret som sørger for at man kan ha faglige samtaler med kolleger i Bergen. I min hverdagslige faglige virksomhet er derfor forskningsseminaret kanskje det stedet hvor jeg kan bli mest inspirert, utfordret og overrasket og dermed går til med størst glede og forventning.

Sosialisering

Forskning innen humaniora er en ensom affære. Man sitter mye for seg selv enten det er i et bibliotek omgitt av andre forskere eller en PC-stue full av medstudenter.

Forskningsseminaret er derfor ikke bare ofte den eneste faglige fellesnevneren for studenter i klassisk filologi, men også det eneste faglig-*sosiale* møtestedet. Med dette menes både det helt banale men viktige sosiale sikkerhetsnettet, dvs. å ha noen å snakke med og drikke kaffe og øl med, men også den litt mindre håndgripelige sosialiseringen inn i forskerrollen – en rolle som har spesifikke kommunikative sider også utenom den skriftlige produksjonen.

Et regelmessig seminar med flere deltakere er en annen situasjon enn en-til-en forholdet med veileder. En veileder er ikke nødvendigvis spesielt godt egnet til å takle psyko-sosiale forhold. I en seminarsammenheng kan et større fellesskap ta ansvar – om enn ikke annet enn ”å være der”. Bare det å se medstudenter som har fikset disputasen, eller som også har

problemer kan virke støttende selv om man aldri snakker med dem. Å ha noe å gå til i en vanskelig fase – psykisk eller faglig – kan ikke overvurderes.⁸

Seminarformen er imidlertid ikke bare en undervisningsform eller forskningsarena ved Universitetet i Bergen, det er en modell for hvordan internasjonalt forskningssamarbeid og *forskningsskommunikasjon* fungerer enten det er lite spesialistsymposium, en stor konferanse eller en nettkonferanse. Når det gjelder sosialiseringen inn i forskerrollen har seminaret to funksjoner: Gjennom å *observere* rollemodeller og medstudenter og eksplisitt ta opp problemstillinger kan man få klarhet i spørsmål som bøkene ikke kan svare på, ikke minst mye uutsagt kunnskap (tacit knowledge/know-how). F.eks.: ”Hvordan stiller man et spørsmål på en konferanse?” ”Hva er konvensjonene for en artikkel i tidsskrift y versus tidsskrift x?”, ”Hvor tøff kan man være i en bokanmeldelse?” osv. Samtidig er seminaret en relativt trygg *treningsarena*. Her kan man øve seg på å holde et innlegg før man skal i ilden på en viktig konferanse, her kan man øve seg med nye tekniske hjelpemidler, her kan man, hvis man vil, til og med ha en minidisputas. Samtidig får respondenten og/eller deltakerne faktisk kommentatortrening.⁹ Gjennom observasjon og deltakelse i seminarene har man dermed en unik mulighet til å oppøve forskningskommunikativ kompetanse på flere områder.

Prosess- og produktorientert veiledning

Hittil har jeg berørt generelle faglig og sosialiserende funksjoner. Nå nærmer jeg meg det konkrete forskningsprosjektet og den konkrete teksten delt ut før seminaret, dvs. den mer typiske veiledningsfunksjonen i snever forstand. Enten det dreier seg om prosess- eller produktveiledning, prosjektbeskrivelser eller mer ferdige tekster, dreier det seg i all hovedsak om *tilbakemelding på tekst*. Likevel skal man ikke undervurdere effekten av selve presentasjonen og innlederens egeninnsats også i veiledningsøyemed. Presentasjonen er ikke bare viktig treningsarena rent presentasjonsteknisk, men også en måte å få et klarere bilde av eget prosjekt. Det er et kjent faktum at mye blir klarere i det man skal forklare til

⁸ For en videre diskusjon av denne typen sosiale implikasjoner, se Cartney og Rouse (2006).

⁹ Dette ligger tett opptil hva Samara (2006) 116 kaller “important supervisory and communication skills”, men jeg velger bevisst en litt mindre ambisiøs eller vagere terminologi.

andre, en en såkalt ”*learning by teaching*”-effekt. Ikke minst kan man bli mer klar over generelle implikasjoner ved eget prosjekt ved å måtte forklare prosjektet i mer allmenne termer og i lys av andres forståelseshorisont. Særlig for en del mer detaljorienterte studenter har det vist seg å være en nyttig øvelse å måtte presentere prosjektet i enkle termer til kolleger og bli tvunget til å forklare hvordan deres prosjekt griper inn i den eksisterende forskningen for en forsamling som ikke kjenner sekundærlitteraturen.

Selve *tilbakemeldingen på teksten* foregår ikke etter noen bestemte regler, men vi forsøker å ta helheten før vi går på detaljene, dvs. vi starter som nevnt med en oppklaringsrunde til presentasjonen og teksten aller først. Etter oppklaringsrunden tar vi kommentarer og spørsmål til helheten (faglig og strukturmessig) før vi går gjennom teksten side for side og helt ned på formuleringsnivå. Sistnevnte gjør vi kun med tekster som er tilnærmet ferdige eller hvor vedkommende innleder selv ønsker denne typen produktveiledning. Gjelder det en tidlig fase av prosjektbeskrivelsen prøver vi imidlertid å unngå altfor detaljerte kommentarer og å fokusere mer på de store linjene og veien videre. Å holde diskusjonen på riktig nivå i forhold til prosess og produkt er en av seminarlederens viktigste oppgaver.

Med utgangspunkt i en tekst blir som regel tilbakemeldingen ganske konkret uansett, men her er det mulig for både innleder og deltakere å be om konkretisering. Når det gjelder det faglige har jeg allerede nevnt at det særlig i lys av situasjonen på klassisk hvor emnene sjelden faller innunder veileders eget forskningsfelt er uvurderlig med et faglig fellesskap. Dette gjelder selvfølgelig ikke bare på et generelt faglig nivå, men også når det gjelder tilbakemelding på tekst. Alle lesere har sine faglige perspektiver og muligheter for å komme med faglig input til innlederens tekst. Flere stemmer er også viktig når det gjelder det rent formmessige. Mens en lett kan bli for inneforstått i en-til-en situasjonen med egen veileder, kan flere lesere se andre ting. Man kan også oppnå mer diskusjon ved at autoritetsforholdene er forflyttet. Her er det ikke lærer/student, men innleder og diskusjonsforum med flere lærere og flere studenter hvor alle i prinsippet har en stemme og ingen sitter med noen fasit – selv om alle selvfølgelig er klar over den enkeltes roller både utenfor og innenfor seminarlokalet (Samara 2006). Kritikkk eller uenighet blir også mer

alminneliggjort ved at ikke bare studenter, men også lærerne legger frem sine tekster til diskusjon.

For at alle skal ha utbytte av seminaret prøver seminarleder ofte bevisst å løfte diskusjonen opp på et prinsipielt nivå (skjønt fortsatt konkret) – enten det er faglig (f.eks. metodisk), genreteknisk (f.eks. hvor deskriptiv/evaluerende skal man være i en bokanmeldelse), eller mer skriveteknisk. Dette er også en måte å unngå at man kritiserer en konkret persons måte å lage f.eks. bibliografi eller fotnoter på, men i stedet sammenligner flere metoder. Man får dermed ikke en skyteskive, men en diskusjon av forskjellige metoders komparative fortreffelighet og overføringsverdien blir gjort eksplisitt. Ikke minst kan det ofte være veldig fruktbart å relatere den aktuelle teksten til andre prosjekter og tidligere seminarer, eller til genrekrav generelt. Spørsmål som ”Hvem er den ideelle leser av en hovedoppgave”, ”Hva kan man forutsette at leseren vet”, er tilbakevendende temaer på seminarene. Samtidig er dette en type spørsmål som enklest besvares ut fra konkrete eksempler.

Utfordringer

Det klassiske seminaret slik det har utviklet seg i Bergen og slik det er skissert ovenfor kan se ut som en ren idyll. Til en viss grad er det også en suksess, men utbyttet og stemningen varierer og krever kontinuerlig innsats fra alle. Den er også høyst avhengig av personkjemien til en hver tid.

En hovedutfordring er å skape et miljø der alle føler seg velkomne og kan komme til orde eller snarere, faktisk tar ordet. Som en annen stor tysk klassisk filolog uttrykte det, ”exercises in which a single teacher does most of the talking should not be allowed to usurp the title of Seminar” (Wilamowitz 94). Hovedutfordringen kan muligens rubriseres ”*tagale vestlendinger*”, og presiseres i to spørsmål: a) Hvordan få folk til å føle at de har noe å bidra med og b) hvordan få folk til å tørre å si noe når de har innsett at de har noe å si? Her er det ikke lett å ha noen generelle regler. Det dreier seg om å skape en stemning som bl.a.

er avhengig av personlighet. For å få folk til å snakke har vi forsøkt forskjellige tiltak både på den sosiale og den formatmessige fronten.

På den sosiale siden er vår erfaring at å innlede seminarene med en lunsj er en effektiv måte å starte samtalen på. Ikke minst ved en glidende overgang inn i seminaret kan man bevare noe av den uformelle stemningen. Når det gjelder formatet har ordningen med spesielt utpekte kommentatorer definitivt bragt flere inn i samtalen, dvs. spesielt når vi har valgt en ellers taus kommentator. Om det at det er en student som har vært kommentator har senket terskelen for å si noe for de andre er jeg imidlertid mer usikker på. Vi hadde håpet det, men empirien er ikke entydig.

Relatert til dette å få folk til å snakke er hvordan man takler det faktum at folk ikke bare er på forskjellige faglige stadier, men også på forskjellige steder i forhold til universitetshierarkiet. I et forum der man har både studenter og ansatte og studenter både på MA- og PhD-nivå er det unektelig forskjell i autoritet. Ved at alle legger frem og at det ikke i format eller form gjøres forskjell på deltakerne forsøker vi å jevne ut disse forskjellene. Skjønt bevisstheten om at X er professor og kanskje til og med din kommende opponent/eksaminator kan aldri skyves helt ut av bevisstheten.

En annen utfordring vi har er at en del av seminardeltakerne meget raskt griper til en veldig detaljert form for produktveiledning. Det ligger f.eks. i en del av våre seminardeltakeres natur å straks gå løs på språket i dagens tekst. Her kreves det at seminarleder styrer diskusjonen med fast hånd og strengt fokuserer på store linjer først. Det hjelper også når dagens seminarinnleder selv har skissert noen mer overordnede spørsmål.

Den moderne Proteus: Det klassiske seminar og “den nye tid”

En av effektene av Kvalitetsreformen er en fragmentering av studentenes universitetserfaring.¹⁰ Deres tilhørighet til program snarere enn institutt eller fag på BA-nivå stiller fagmiljøene overfor utfordringer når det gjelder nettopp den faglige identiten på

¹⁰ Dette er imidlertid ikke bare et norsk fenomen, se Cartney og Rouse (2006) 88.

MA og PhD-nivå. Samtidig stiller fokuset på gjennomstrømning og det faktum at flere og flere tar en høyere grad større krav til veiledningen. I denne situasjonen er det nettopp viktig å styrke det faglige fellesskapet. I små miljøer uten klart definerte prosjekter eller forskergrupper er en type disiplinorientert forskningsseminar a la det klassiske forskningsseminaret en type løsning. Her kan studenter få fylt faglige og sosiale behov i tillegg til å få et viktig supplement til en-til-en-veiledningen.

Seminaret er imidlertid mer enn gruppeveiledning, det er et forskningsfellesskap til glede og nytte for alle, også de ansatte. Seminarets attraksjon ligger nemlig ikke minst i at dette er et viktig fagfellesskap der *alle* bidrar. Det er også et viktig skritt i *internasjonaliseringen* av forskerutdanningen – ikke bare gjennom utenlandske deltakere på seminarene, men også gjennom selve formen som gjenspeiler en internasjonal forskningsarena og dermed gjør forskerrekruttene i stand til å delta på denne. Göttingen-seminaret slik det ble konsipert av Heyne på 1700-tallet har spredd om seg og er i dag et gjenkjennelig format innenfor klassisk filologi på de fleste av verdens universiteter.

Seminarformen har holdt seg i over 300 år og vist seg ytterst tilpasningsdyktig – fra Humboldts reformer og frem til masseuniversitetet. Det fyller også flere funksjoner innenfor ett og samme utdanningsparadigme. Det er vel derfor ikke å ta munnen for full å si at denne akademiske Proteus faktisk uten særlig mye spesialtilpasning også har en fremtid etter Bologna.

Bibliografi

- Andersen, Ø. (2007), "Georg Sverdrup – greskprofessor og grunnlovsmann", *Klassisk Forum* 2 (2007), 61-90.
- Cartney, P. og A. Rouse (2006), "The emotional impact of learning in small groups: highlighting the impact on student progression and retention", *Teaching in Higher Education* 11 (2006), 79-91.
- Dysthe, O. og A. Samara (red.), (2006a) *Forskningsveiledning på master- og doktorgradsnivå* (Abstrakt forlag)
- Dysthe, O og A. Samara (2006b), "Hvordan møte en endret veiledningssituasjon?", i Dysthe, O. og A. Samara (red.), (2006a) *Forskningsveiledning på master- og doktorgradsnivå* (Abstrakt forlag), ss. 10-36.
- Rydving, H. (2006), "Det viktigaste ..." i Dysthe, O. og A. Samara (red.), (2006a) *Forskningsveiledning på master- og doktorgradsnivå* (Abstrakt forlag)
- Rørtveit, G. (2006) "Forskningsmøter som kollektivt veiledningsforum", i Dysthe, O. og A. Samara (red.), (2006a) *Forskningsveiledning på master- og doktorgradsnivå* (Abstrakt forlag)
- Samara, A. (2006) "Group supervision in graduate education: a process of supervision skill development and text improvement", *Higher Education Research and development* 25 (2006), 115-29.
- Sandys, J. E. (1967), *A History of Classical Scholarship, vol III. The Eighteenth Century in Germany, and the Nineteenth Century in Europe and the United States of America*, (Hafner 1967, første utg. 1958)
- Schoek, R.J., (2002) "From Lachmann to P.S. Allen: A chapter in the history of Classical Scholarship", fra Eckhard Keßer & Heinrich C. Kuhn, *Germania latina - Latinitas teutonica*, proceedings fra tysk konferanse publisert på nettet <http://www.phil-hum-ren.uni-muenchen.de/GermLat/Acta/Inhalt.htm>
- Politik, Wissenschaft, humanistische Kultur vom späten Mittelalter bis in unsere Zeit
- Skoie, M. (2002) *Reading Sulpicia, Commentaries 1475-1990* (Oxford University Press)
- Wilamowitz-Möllendorff, U. von, (1982) *History of Classical Scholarship*. Transl from the German by A. Harris (Johns Hopkins 1982, første utg. 1921)