

## Network for Case Methods Learning

### Att undervisa med casemetoden

En handbok om att undervisa och att skriva

Bengt Kjellén, Konrad Lundberg & Yngve Myrman

### Casemetodik - Vad är det?

#### Casemetoden: ett försök till definition

Det är inte helt lätt att definiera casemetoden och en sådan definition bör inte heller göras alltför snäv. Framför allt är det inte fråga om en enda metod, men kärnpunkter och typiska drag kan anges:

- ★ Det handlar om en verklighetsbaserad situation, vanligen en beskrivning i ett case av någonting som har inträffat. S.k. ”field cases”, där materialet är inhämtat genom fältstudier, betraktas av de flesta som överlägsna på grund av sin höga grad av realism.
- ★ Det handlar om en situation med ett problem som skall lösas, ofta ett beslut som ska fattas.
- ★ Den är aktörsorienterad, dvs. det finns ett antal inblandade personer som har olika roller och intressen i händelseförloppet. Ofta ses dessutom skeendet utifrån en huvudaktörs perspektiv.
- ★ Problemet är av den karaktären att det inte finns några rätta eller felaktiga svar. Vägen för att nå fram till svaret, dvs. analysmetoden, är därför viktigare än själva slutresultatet.
- ★ Det är studenternas egen aktivitet, i förberedelsen inför casediskussionen och i utbytet av åsikter och erfarenheter under denna, som är grunden för inlämningen - hela processen bygger på ett kritiskt förhållningssätt.
- ★ Lärarens roll är följaktligen inte i första hand att överbringa lärdom utan att tjäna som katalysator i utbytet mellan studenterna.

Casemetoden ger möjlighet att på ett konkret sätt illustrera principer, ofta för beslutsfattande eller problemlösning. Den betonar vikten av kommunikationsfärdigheter. I mycket är casemetoden en tillämpning av

Dewey's principer om "learning by doing", men med specifika krav på såväl lärarens förberedelser och agerande som på studenterna, vad gäller inläsning i förväg och insatser under övningen.

Den mest utmärkande egenskapen hos ett case är dess anknytning till verkligheten, en autentisk, upplevd situation. Påhittade fall s.k. "armchair cases", accepteras många gånger inte i nordamerikanska och engelska universitetsutbildningar. Därav följer också att det är nödvändigt att få de verkliga aktörernas tillstånd att publicera intervjuer och annat icke offentligt material. Har man inte fått detta tillstånd, är det inte fråga om ett riktigt case.

Vissa inslag i casemetoden är gemensamma med andra metoder. Problembaserad inläring (PBI) har liksom casemetoden en inriktning på problem snarare än verktyg. Gemensamt är en strävan att utveckla den traditionella universitetsundervisningen mot ökade inslag av interaktivitet och studentmedverkan. Casemetoden har dock inte smågruppsarbetet med särskilda grupphandledare som ett obligatoriskt inslag. Även om grupparbete kan ingå betonas den individuella prestationen vid redovisningen. Ingen s.k. sjustegsmodell finns etablerad för studiegången. Till skillnad från PBI ingår alltid ett seminarium i casemetoden då caset diskuteras av hela studerandegruppen och där var och en svarar för sig.

En vanlig fråga är vad som skiljer casemetod, simulering och rollspel? Ett sammanfattande svar är att alla tre undervisningsmetoderna används för att överbrygga gapet mellan undervisningssituationen vid skolbänken och det "verkliga livet". Rollspel är något som ingår i både casemetod och simulering. Ett case söker avbilda ett utsnitt ur verkligheten och samma strävan har en simulering. Ett case kan liksom en simuleringsövning träna förmågan till beslutsfattande och ledarskap.

Ur casemetodens synvinkel är skillnaderna mellan case och simulering beroende av hur casen ser ut och hur man använder dem. Ett case kan vara retrospektivt, något illustrerande deskriptivt eller något uppfordrande preskriptivt. Ofta ger sådana case ett bredare snitt ur verkligheten än en simuleringsövning som dessutom inte behöver ha samma bakgrund i autentiska förhållanden.

Case kan se mycket olika ut. De kan vara kortfattade beskrivningar av speciella, kritiska händelser där mänskliga känslor, dialoger och beteenden återges. Ofta kan sådana case få formen av en partsinlägga. De kan vara historiskt återberättande i neutralt tonläge, ofta ur ett "ögonvittnes" synvinkel. Ett sådant case tenderar att bli kvantitativt mer omfattande. De kan också vara dokumentsamlingar som innehåller promemorior, protokoll, brev, tidningsartiklar etc. Den kvantitativa omfattningen blir här av förståeliga skäl än mer omfattande.

Några citat ger oss utgångspunkter för den fortsatta redovisningen:

"A good case is the vehicle by which a chunk of reality is brought into the classroom to be worked over by the class and the instructor." (Christensen 1981).

"In our view, a 'case' is a typical true-to-life management situation or policy issue presented as a mystery or dilemma compounded of multiple dimensions." (Windsor & Greanis 1983).

"While lecture methods concern the transmission of theoretical or factual material, the case approach focuses on the application of concepts to the solution of real-life problems." (Hoover 1980).

Om vi stannar inför det första citatet kan naturligtvis en reaktion bli att detta är ju ingenting nytt i undervisningsmenyn. Samhällsvetenskapliga studier i Sverige och annorstädes bedrivs ofta utifrån "chunks of reality" som hämtas ur böcker och tidskriftsartiklar. Fallstudier utgör i denna mening en del av standardrepertoaren på litteraturlistorna.

De två följande citaten förändrar dock bilden: "true-to-life" -situationer presenteras som ett "mystery" eller dilemma; förutsättningar ges för tillämpning av begrepp och problemlösning. Ett vidare spektrum öppnar sig.

Att vi använder ordet case i stället för en svensk översättning, beror dels på att vi vill markera tillhörighet till undervisningsmetoden, dels på att vi inte vill att sammanblandning ska ske med fallstudier som traditionell forskningsmetod. I ett undervisningscase ges en redogörelse där författaren försöker undvika att presentera sin analys. Denna redogörelse kan vara medvetet ofullständig och vinklad. Avsikten är att överlåta analysuppgiften till de studerande.

Casemetoden får omfattande konsekvenser för alla led i en utbildningsplanering. När man i USA talar om metoden menar man ett helt undervisningssystem som spänner över många olika varianter och som kräver en särskild pedagogik. En satsning på casemetoden innebär inte bara diverse ändringar i litteraturlistor. Lärare, studenter, schemaläggning, lokaler, undervisningsmaterial, examination... allt påverkas.

### **Vad kan casemetoden ge?**

Finns det då någon mer allmänt omfattad inställning till vad denna metod kan ge? En väsentlig del handlar om att introducera studenterna i situationer som liknar vad de kommer att ställas inför i sitt yrkesliv:

Casemetoden ger möjligheter till

- ★ kreativitet och stimulans till självständigt tänkande
- ★ övning i problemlösningsförmåga
- ★ träning i beslutsfattande, ledarskap och argumentation för ställningstagande
- ★ en öppen, positiv och motivationsskapande inlärning

- ★ inlevelse och upplevelse
- ★ att kunna inta olika identifikationer, olika rollpositioner - att kunna se skilda alternativ
- ★ att känna ansvar för sin utbildningssituation
- ★ kommunikation, sociala kontakter inom undervisningsgruppen och mellan undervisningsgrupp och lärare.

Läraryrollen är självklart av stor betydelse. Det gäller för läraren att till fullo behärska casematerialet. Läraren ska guida men inte dominera: det gäller att vara lyhörd, flexibel och tålmodig, men samtidigt vara medveten om att klockan går och att vissa grundläggande frågor utgör den "osynliga hand" som styr diskussionen. Det är en svår balansgång. Erfarna lärare vid amerikanska universitet intygar enstämmigt att det är en av de svåraste uppgifter man kan få som lärare. En återkommande synpunkt är att i vanliga fall vet man var man börjar och var man slutar. I casemetoden laborerar man med mycket större osäkerhet. (Brock 1993; Easton 1992; Elmore 1989; Myrman & Lindgren 1984; Reynolds 1980; Sykes 1990).

En genomgående ide är integrationen av teori och empiri. Att upptäcka genom case är att gå från konkretion till abstraktion och fördjupad teori. Casen kan vara av mer neutralt illustrerande art eller en partsinlaga för att provocera till debatt. Arbetet i gruppen kan riktas mot analyserande deskription eller normativ preskription. Som tidigare sagts finns inga "rätta svar" för hur uppgifterna skall lösas. Alternativa vägar kan prövas: teoretiskt förankrade angreppssätt leder genom olika metoder till alternativa tolkningar av skeenden och processer.

Casemetodens pedagogik är, när den inte missbrukas, långt ifrån den traditionella katederundervisningens "teaching is telling, knowledge is facts, and learning is recall". I själva verket innebär casemetodens utmaning ett tämligen revolutionerande ifrågasättande av mycket inom universitetspedagogiken.

Stora delar av denna presentation av casepedagogiken har handlat om färdighetsträning: att träna analytisk förmåga, att kunna tillämpa teori, att i ett förvirrande, fragmenterat material kunna se sammanhang, att vara en kreativ problemsökare och problemlösare, att kunna kommunicera. Men metoden skapar också uppenbart fördelaktiga förutsättningar för kunskapsinhämtning. Casen ger ofta utomordentliga inblickar i det ekonomiska, juridiska och politiska spelet; casen uppfordrar till att aktivt söka ny information om teori och praktik för att casens problem ska kunna angripas. Casepedagogiken förutsätter, när den är som bäst, studentens ständigt närvarande kritiska aktivitet - både under förberedelsearbetet och under seminariediskussionen.

En genomgående poäng vid sidan av den pedagogiska är självfallet den forskningsanknytning som uppnås genom att resultat från forskningsprojekt kan användas som underlag för undervisningscase. I den ideala situationen sker en parallell produktion av forskningsresultat och case för undervisning.

## Harvardtraditionen

En presentation av casemetoden är inte komplett om inte något sägs om den Harvardtradition som under decennier har spelat en dominerande roll.

Casemetoden har sitt ursprung vid olika "law schools" i USA. Harvard Law School har här gjort en pionjärinsats när det gäller utvecklingen av case för diskussion av rättsfall. Redan i början av 1920-talet började Harvard Business School föra över casemetoden till sin utbildning. I mitten av 1980-talet fanns där ett bibliotek som omfattade ca 30.000 case. (Myrman & Lindgren 1984). I början på 90-talet fungerar i praktiken 5.000 av dessa case som en resurs för universitet världen över.

Harvard Business School har en väl sammanhållen uppfattning om varför och hur man använder casemetoden. Enkelt uttryckt skulle det kunna sammanfattas med: ett upprepande av praktiken ger goda praktiker. Mängden exponeringar inför utsnitt ur verkligheten resulterar successivt i allt större professionell skicklighet. (Christensen 1987; Christensen m. fl. 1991). I Harvard Business School består MBA-programmet (MBA=Master of Business Administration) nästan genomgående av caseseminarier; tanken är att man genom en sådan uppläggning komprimerar tio års praktisk erfarenhet till två års utbildning.

MBA-studenterna på Harvard Business School läste våren 1993 mellan 800 upp till 1.000 case under den tvååriga utbildningen. Variationen berodde på vilka kurser som valdes till det andra året. En vanlig studievecka under det första året innehöll vanligen 13 case: tre om dagen i tre dagar och två om dagen under veckans resterande två dagar. Under hösten 1993 inleddes en kursrevision på Harvard Business School, som har resulterat i en viss reduktion av antalet case i MBA-programmet.

På John F. Kennedy School of Government möts man av en mer återhållsam attityd. Någon enhetlig "teori" om casemetoden finns inte. Casen betraktas som ett utomordentligt hjälpmedel, men de betraktas inte som det allena saliggörande. Public policy rör sig om ytterst komplicerade sammanhang; en politisk miljö måste beskrivas och det gör att casen tenderar att bli relativt omfattande, även om en strävan finns att försöka skriva kortare. Komplexiteten i stoffet likaväl som den pedagogiska anpassningen och omväxlingen anses dock kräva variation. Casepedagogikens totala andel av Kennedy Schools undervisning var läsåret 1993/94 35-45 procent, beroende på studieinriktning.

Kennedy School of Government gör en tydlig distinktion mellan medel att nå kunskap respektive färdighet. Inom skolan råder delade meningar om i vilken utsträckning casemetoden kan ge tillräckligt djupa teoretiska baskunskaper. Här finns ett varierande inslag av traditionell universitetsundervisning för att meddela grundläggande s.k. handbokskunskap. (Moore 1982).

Den inställning till casemetoden som Kennedy School uttrycker tycks vara vanligt förekommande vid amerikanska universitet. Det finns visserligen mastersutbildningar som i stort sett har samma dominans för casemetoden som

Harvard Business School, ett exempel är Darden Graduate School of Business Administration vid University of Virginia. Men inte minst ekonomiska begränsningar gör att inslaget av case i undervisningen vid många universitet inte är mer än 10-20 procent av undervisningsutbudet. Detta gäller särskilt undergraduate-nivån.

Casemetoden är utan tvekan på frammarsch i en rad nordamerikanska universitet, framför allt i s.k. "professional schools" på mastersnivå. Många hävdar att casemetoden kräver en basutbildning och att den blir särskilt givande för studenterna om de också har viss yrkeserfarenhet. Case brukar vara det allt överskuggande inslaget i den fortbildning som bedrivs i s. k. "mid-career programs".

Andra understryker dock att metodens pedagogiska ide går att anpassa till olika nivåer. Många exempel finns på framgångsrik användning i undergraduate-utbildning, även i ämnen utanför samhällsvetenskap och juridik. I en serie projekt i Kanada och USA har casemetoden prövats med mycket goda resultat på high school-nivån. (Bickerton m. fl.1991).

## **Casemetoden och kursplanering**

### **Att komma igång**

Strängt taget existerar det knappast några restriktioner för att sätta igång med case i undervisningen, i varje fall inte om man startar i liten skala. Det finns egentligen inte något ämne eller någon kurs där det inte går att införa ett eller ett par case för att på det viset höja kvaliteten i undervisningen. Det är också möjligt att dra nytta av de erfarenheter som redan finns på olika håll för den som är ovan med metoden.

Denna handbok refererar till största delen till samhällsvetenskap och juridik. Det förtjänar att understrykas att under den tid vi på Nationellt Centrum för Casemetodik har arbetat med seminarier och workshops i Sverige har vi ständigt fått nya exempel på hur man tänker använda casemetoden i naturvetenskapliga och matematiska ämnen. I universitetens pedagogiska kurser för nya lärare har man kommit igång med casemetoden. Det gemensamma i samtliga fall är möjligheten att kunna fokusera på problemlösning, att kunna överbrygga teori och praktik.

Det finns hos vissa en föreställning att det inte går att lära sig att bli en bra caselärare, att det är något man är född till. Vår erfarenhet är att detta påstående inte är mer sant än liknande påståenden om lärarrollen i allmänhet. Vem som helst som har intresse för undervisning kan utveckla sin egen stil som caselärare.

En första introduktion av casemetoden på en högskola bör ske successivt. Detta är undantagslöst det råd man får, när man diskuterar frågan med erfarna caselärare. Det går inte att direkt sätta igång i stor skala, att på kort tid etablera en egen "Harvardtradition". Man bör istället göra ett noggrant urval och starta i

liten skala, gärna på en nivå i utbildningen där studenterna har goda färdigheter.

Om du inte har tillgång till lämpliga färdigskrivna case, lönar det sig i regel att inventera seminarieövningar som används eller tidigare har använts. Finns beskrivningar av planerings-, besluts- eller genomförandeprocesser? Finns förhandlingsspel eller andra typer av rollspel? Har du tidningsartiklar som redovisar ett aktuellt problem (gärna med konkreta data om olika aktörer)? Har studenterna vid din institution tidigare producerat projektarbeten eller kortare PM om ekonomiska/juridiska/politiska etc. problem? En första överarbetning och anpassning av dessa typer av redan befintligt material visar sig ofta ge utmärkta startmöjligheter. I appendix 1 presenteras några kortfattade tips för nybörjaren.

I den interna diskussionen på Kennedy School of Government används ibland begreppet "pedagogisk förnyelse bortom fallen", ett begrepp som inkluderar en rad olika idéer bl.a. simuleringsövningar. Från denna diskussion kan en rad uppslag hämtas för den som vill hitta ingångar till casemetoden. En idé är att använda klassen som "ett case i sig": ett aktuellt ämne tas upp, exempelvis från en tidningsartikel, och en casediskussion byggs upp kring klassens kunskaper. En annan idé är att studenterna får skriva kortare uppsatser om problem i det omgivande lokalsamhället och därefter diskutera dessa projektarbeten i caseseminarieform. Ledarskaps- och förhandlingsövningar kan spelas in på video, som sedan visas och diskuteras i klassen. Över huvud taget har hjälpmedel som video alltmer kommit att bli en del i det pedagogiska utvecklingsarbetet av casemetoden.

Även om det går att starta på egen hand och i liten skala är det en fördel om man kan samla en liten grupp av lärare som lägger upp och diskuterar caseundervisningen. Det är också en fördel om man har möjlighet att bygga en hel kurs på case. Ju längre tid man har till förfogande, desto mindre tid behöver relativt sett läggas på att lära känna studenterna, introducera metoden för dem och vänja dem vid ett nytt sätt att arbeta. I appendix 2 ges ett exempel på ett projekt vid statsvetenskapliga institutionen i Stockholm, som strävade efter en bred satsning i lärarpersonalen.

### **Pedagogisk teori**

En återkommande kommentar från erfarna caselärare är att betona behovet av en pedagogisk teori – en "theory of learning". Harvardprofessorn Richard Elmore, verksam vid Graduate School of Education, formulerar följande utgångspunkt i samband med en serie seminarier om casemetoden. I november 1993 ordnades en seminarieserie för en besökande grupp från Statsvetenskapliga institutionen, Stockholms universitet: "the student constructs the knowledge, not the teacher". Ett sådant konstruktivistiskt synsätt är centralt. Elmore understryker vikten av att undvika "vad är det jag tänker-pedagogiken", dvs. vad pågår i lärarens huvud. I stället bör läraren envist hålla fast vid den motsatta positionen: vad händer i studenternas huvuden.

Elmores kollega Kay Merseth uttrycker samma uppfattning, då hon talar om de tre C:na:

- ★ Construction of knowledge
- ★ Complex situation
- ★ Community of learners.

Grundidén är att studenten erbjuds synnerligen goda förutsättningar att konstruera ny kunskap och ny förståelse ur en komplex situation genom den gemenskap, inte minst mellan studenter men också mellan studenter och lärare, som casemetoden skapar. Pat Hutchings, sedan många år verksam med lärarkurser kring casemetoden, sammanfattar den pedagogiska situationen på följande sätt (Hutchings 1993):

"Complex and information-rich, cases depict teaching and learning incidents that are deliberately open to interpretation - raising questions rather than answering them, encouraging problem solving, calling forth collective faculty intelligence and varied perspectives, and promoting more reflective practice."

Däriigenom etableras en av metodens stora poänger, "a framework", hos varje student för framtida bruk i yrkeslivet.

En grundläggande pedagogisk tanke i casemetoden är att låta studenten följa upptäckandets väg. Det induktiva arbetssättet är det som vanligen prövas. Det empiriska underlaget i ett case baserar sig på en speciell situation och ifrån denna ofta motsägelsefulla och flerdimensionella konkretion gäller det att nå fram till en mer generell iakttagelse som kan formuleras i en teori. En brobyggnad mellan teori och empiri kan också få en mer hypotetisk-deduktiv prägel genom att hypoteser härleds från allmän teori som sedan prövas på ett case.

Denna möjlighet till alternativa tolkningar kan överbrygga den klassiska motsättningen mellan induktivt och deduktivt synsätt. I båda fallen är det den analytiska processen som är intressantare än resultatet av seminariets förenade ansträngningar. Det gäller för studenterna att öva förmågan att på ett professionellt sätt uppmärksamma ett problems kärnpunkter.

### **Programplanering och kursplanering**

Kursplaneringen är självklart en del av ett större sammanhang. Erskine och Leenders gör en distinktion mellan "program planning" och "course planning". (Erskine et al 1981). Programplaneringen gäller linjer och olika "utbildningspaket". Redan i denna övergripande planering etableras målformuleringar, sätts intagningsnormer, bestäms ramar för olika kursinslag, som kommer att bli avgörande för valet av pedagogisk strategi. Casepedagogiken är där en av många möjligheter.

En hel del synpunkter ges av Erskine och Leenders beträffande vikten av att introducera en pedagogisk ide på rätt sätt. Det handlar om att skapa förståelse genom information, att förankra - inte minst hos institutionsledning och



fakultetsledning. När det gäller casepedagogiken måste man redan i detta skede tänka på tillgången till fysiska resurser (lokaler etc.), utbildade lärare och lämpliga case.

Ämnesområdets karaktär och lärarnas kompetens är avgörande för i hur stor utsträckning case kan användas inom en kurs. Det finns kurser som kan genomföras praktiskt taget enbart med case. I andra fall kan man illustrera principer eller olika forskningsmetoder genom att ett par undervisningstillfällen är baserade på denna metod. Det som i själva verket många gånger kommer att avgöra i vilken omfattning man väljer casemetoden är institutionens ekonomi. Utvecklingskostnaderna för lärarfortbildning och caseskrivande kan bli betydande och, som vi redan tidigare sagt, rekommenderas en successiv uppbyggnad där utvecklingsarbetet koncentreras på någon eller några särskilt utvalda kurser.

Det absolut avgörande vid själva kursplaneringen är att matcha kursens mallbeskrivning och övriga förutsättningar med den detaljerade uppläggningsplaneringen av undervisningsinsatser. Visserligen finns det universitet som gör nästan allt med hjälp av casemetoden, men den samlade erfarenheten är rätt entydig: måste du välja, undvik casemetoden när det gäller den grundläggande handboks-kunskapen.

En bärande tanke kan vara att integrera teori och praktik genom case. Den successiva genomgången av teori får en uppföljande praktikbaserad tillämpning genom en serie caseseminarier. Utgångspunkter kan hämtas i olika nyckelord. Gäller det en kurs i exempelvis policyanalys kan casen illustrera olika aspekter på policyprocessen och dess aktörer från initiativ via beredning, beslut, implementering till utvärdering och återkoppling. (Se exemplet i appendix 2). En radikalt annorlunda ide kan vara att exempelvis i juridik låta studenterna under en flerveckorskurs i straffrätt konfronteras med ett enda och komplicerat rättsfall som får fungera som ett återkommande tillämpningsmaterial.

Inför det första seminariet i en kurs är det viktigt att läraren noga tänker igenom hur han har tänkt introducera casemetoden för studenterna. I regel har inte studenterna någon som helst erfarenhet av casepedagogik och det är viktigt att i den skriftliga information som delas ut före kursstart förklara vad som kommer att hända och vad som är poängen med det hela. 80 - 90 minuter verkar vara den vanliga tiden som ägnas åt en seminariediskussion och en god ide är att vika det första seminariet för ett enkelt demonstrationscase.

En springande punkt är att välja ut lämpliga case till kursen. Som svensk måste man med avund registrera de stora resurser som olika välmatade casekataloger kan erbjuda den amerikanske och kanadensiske läraren. Här gäller det att välja rätt från ett överflöd. Den svenska situationen är fjärran från detta, även om Nationellt Centrum för Casemetodik håller på att etablera en svensk "casebank", som åtminstone ska samordna de resurser vi faktiskt redan har.

På många nordamerikanska universitet ges lärarna möjlighet att inom tjänsten löpande utveckla lämpliga case. Ett case behöver inte alltid vara något stort och märkvärdigt som tar lång tid att skriva och därför kostar mycket pengar. Att skriva case kan även i Sverige bli en del av det reguljära utvecklingsarbete som växer fram inom ramen för den ordinarie tjänsten. Den egna undervisningen och forskningen kan vara en ständig inspirationskälla. Inte minst uppsatser som studenter skriver på fortsättnings- och påbyggnadskursnivå kan i många fall vidareutvecklas till undervisningscase.

En del av kursdesignen är ofta att efterhand öka svårighetsgraden i casen genom att komplexiteten växer och kraven på analysförmåga höjs. Det enklaste fallet är då problemet beskrivs med ett fåtal enkla begrepp som är lätta att förstå och där också en möjlig lösning presenteras. Uppgiften är då att mot bakgrund av ett enklare material diskutera fallet så som det presenterats:

"Here is a problem, here is a solution. Do you think the solution fits the problem? Are there some alternatives that might be considered?"

Nästa nivå i analysdimensionen är när läraren säger, "här är ett problem ge en rimlig lösning till problemet".

Den svåraste nivån innebär att studenten själv måste identifiera problemet utifrån det givna, och ofta mycket omfattande materialet och sätta sig in i de olika möjlighetertill analys som uppstår:

"Here is a situation. What are the problems? What are your solutions?"

Detta sätt att höja nivån i analysen är bara en del av vad Erskine et al (s 89) beskriver som en "case difficulty cube".

De övriga två dimensionerna vid sidan av analys är begrepp och presentation. Svårigheterna kan byggas in enligt en accelererande modell. Nybörjarna får möta case som konstruerats enligt de enklare kraven med bakgrundsmaterial som inte tar lika lång tid att läsa in jämfört med de mer avancerade varianterna. Balanseringen mellan problem-metod-teori kan göras olika med ett mer markant inslag av abstrakt teori för de mer avancerade studenterna. Vad det i stor utsträckning handlar om är att så långt möjligt använda rätt case på rätt plats och att nå en kumulativ effekt.

Att fullt upp leva upp till Erskine och Leenders högt ställda ambitioner är naturligtvis ingen enkel sak. Även med de resurser som finns till hands för de nordamerikanska universiteterna tvingas man konstatera att det inte finns några lätta lösningar på problemet med kursplanering:

"The design task appears to be iterative through objectives, general and detailed planning, to material selection and back again ." (Erskine et al, s. 96).

Citaten i ovanstående resonemang om nivågruppering är hämtade från professorerna James Erskine och Michiel Leenders kurs "Teaching with cases". Kursen ges en gång om året vid Western Business School, University of Western Ontario, Kanada. En rapport från 1993 års kurs finns i Bessman, Myrman och Wahlén 1993.

## **Lokalfrågan**

Caseundervisning i mindre grupp går att genomföra i stort sett i vilken lokal som helst. Vad som behövs är en rejält dimensionerad tavla att göra de oftast rätt omfattande anteckningarna på. Om sådan tavla saknas går det att komplettera med ett eller flera blädderblock. Hjälpmiddel som overhead-apparat tillhör ju standardutrustningen. När deltagarantalet överstiger 25-30 är det emellertid en fördel om det finns speciella caserum där svängbara stolar är placerade i U-form och på gradäng. Genom detta arrangemang underlättas den för metoden helt avgörande kommunikationen mellan lärare och studenter och framför allt mellan studenterna själva. I bästa fall kan en sådan lokal även vara utrustad med video och dator med OH-platta.

Större grupper än 60 studenter rekommenderas i allmänhet inte. Harvard Business School är här en avvikare genom sina stora grupper om 80-90 studenter, vilket i denna extremt resursstarka miljö tycks gå alldeles utmärkt. Exempel på alltifrån enkla ommöbleringar till det specialinredda rummet (Erskine, Leenders & Mauffette-Leenders 1981, s.30 och s.290).

De specialinredda caserummen vid nordamerikanska och engelska universitet finns ofta i olika storlekar från ca 30 platser upp till 90 platser. Grundidén för rummets inredning brukar i huvudsak vara densamma. Det kan tilläggas att denna typ av möblering av undervisningslokaler givetvis med fördel kan användas i andra typer av undervisning, där det är viktigt att deltagarna har god ögonkontakt med varandra och med läraren och där de visuella hjälpmedlen är väsentliga.

## **Förberedelser inför seminariet**

### **Att vara väl påläst**

Casepedagogiken är krävande och har speciella "spelregler". Om inte studentgruppen har någon tidigare erfarenhet av metoden, måste därför information och introduktion ägnas stor uppmärksamhet. Det vanligaste sättet är att starta med särskild skriftlig och muntlig information, som sedan följs upp med några relativt okomplicerade case. Det gäller att skapa en initial förståelse för hur man arbetar med ett ofta svårfångat material, som inte utmynnar i de invanda anteckningar, som i tidigare undervisning gett en känsla av systematisk kunskapsinhämtning. På många nordamerikanska och engelska universitet betraktas introduktionen till casemetoden som så betydelsefull, att den har en given plats i den orienteringsvecka som inleder universitetsstudierna.

Alla med erfarenhet framhåller att såväl studenter som lärare måste ägna åtskillig tid till att ordentligt läsa igenom det case som ska behandlas, först översiktligt för att få en allmän uppfattning om innehållet, för att sedan göra en mer grundlig analys. Beroende på casets svårighetsgrad kan förberedelsetiden variera från några timmar till några dagar. Särskilt för den oerfarne studenten kan det vara värdefullt att få hjälp att strukturera analysgången.

På John F. Kennedy School of Government delas följande riktlinjer ut för hur man preparerar sig inför ett caseseminarium. Riktlinjerna är hämtade ur ett material från The Pew Faculty Fellowship In International Affairs. Den tänkte läsaren är en student, men riktlinjerna kan lika väl gälla en lärares förberedelser: "General Approach: Learning means creating your own ideas, not just accepting new information. To prepare a case effectively, you need to take an active approach, to aim for some goal beyond just knowing the case. Study it as if you needed to understand it in order to solve some problem or accomplish some objective. Ask yourself such questions as; what experience can this case help me understand? What present or future problem can it help me solve? Also, use the study questions to help you use the information in the case actively. Don't just read the case. Put it to work!

#### Specific Steps:

- 1) Get a sense of the whole case.  
Look at the case before you read it what do the title and the headings tell you? What information do the tables, graphs, and appendices present? Who are the central characters? What is the story about? Look at the study questions: What do you want to know? Read the case quickly: Look for the broad outlines.
- 2) State the issues.  
Ask yourself, what is this case really about? What problems are the people in it dealing with? Where do you see conflict between ideas, perspectives, and values?
- 3) Organize the details.  
Read it more carefully. Ask yourself which details will help you answer the study questions and your own questions. Mark the case so you can find details later; take notes to help you see relationships. Ask yourself what additional information you need.
- 4) Look for analysis to do.  
Return to the study questions; what do they ask you to figure out? What analytic steps do the tables, graphs, and appendices suggest? Ask yourself, what approach can I take to get more meaning out of this information?
- 5) Do the analysis you think is worthwhile.  
Prepare to justify, explain, and present your analysis.
- 6) Make something of your work.  
Ask yourself what you have learned from the case. Articulate answers to the questions you began with. Prepare to present and defend your conclusions."

Läraren ska kunna caset på sina fem fingrar och måste ha analyserat det minst lika noga som studenterna. Till sin hjälp kan hon/han ha en lärarhandledning som ofta finns för publicerade case, och som ger fylligare information och förslag till kompletterande material. Kringlitteratur och aktualitetsmaterial bör behärskas så långt möjligt. Den första gången med ett nytt case innebär alltid omfattande förberedelser.

Förutom innehållet är prioriterings frågan vital. Vissa frågor tål att ständigt upprepas. Varför är detta case valt? Vad är målet för just den här studentgruppen i sitt arbete med caseproblemet? Prioriteringarna kan ha att göra med om caset ska användas i början för att göra studenterna bekanta med arbetsformen, eller om det ska tjäna som en "ögonöppnare" i studenternas egen analys av vad som är problemet i övningen.

Första gången en lärare "kör" ett case blir det som regel sällan en fullträff. Man kan inte i förväg intellektuellt förstå alla delar i ett case; man måste jobba sig in i det genom praktisk undervisningserfarenhet. Alla brukar vara överens om att det innebär en fördel att själv ha författat det case man ska undervisa på. Denna situation tillhör dock undantagen, framför allt när casemetoden har fått en större utbredning i en utbildning.

### **En pedagogisk plan**

Erfarna caselärare betonar ständigt vikten av att lägga upp en pedagogisk plan för varje seminarium:

- \* Vilka är de viktiga frågorna/punkterna att lyfta fram ur casematerialet?
- \* Vilka resurser finns i studerandegruppen?
- \* Vilken ramsättning är den lämpliga?
- \* Vilket tempo bör användas?
- \* Skall några hjälpmedel användas som film, dior, overhead, video, datorer?
- \* Skall gästande experter/praktiker/politiker inbjudas?
- \* Hur ska anteckningarna på svarta tavlan disponeras?

Läraren försöker vanligen plocka fram 5–6 stora frågor som får strukturera den "osynliga hand" som ska styra casediskussionen. Stor flexibilitet är av nöden. Det är lätt att bli överambitiös och pådrivande. Det är lätt att också uppleva misslyckande om bara tre av sex frågor behandlats. Det gäller att vara mentalt beredd att acceptera att tre väl behandlade frågor kan vara helt till fyllest.

Det gäller att vara medveten om och rätt utnyttja gruppens egna resurser. Vid längre kurser med många case kan läraren exempelvis lägga upp elevkort, gärna försedda med fotografi på var och en av studenterna. Där noteras studenternas utbildnings- och arbetslivserfarenhet och studenternas aktivitet bokförs efter varje tillfälle; ofta använder de nordamerikanska universiteten ett utvecklat kodsystem för att dokumentera prestationerna. All denna information om gruppen kan utnyttjas då man planerar vilka som eventuellt ska få framträda som inledare eller avslutande sammanfattare.

En lista över vilka som särskilt ska få frågor kan också ingå i lärarens planering för att säkerställa att alla studenter deltar aktivt i diskussionerna. Den kan också underlätta för läraren att identifiera studenter med speciella kunskaper och erfarenheter som kan vara värdefulla att få med i diskussionen av ett speciellt

case. Av allt detta framgår det självklara: det är absolut nödvändigt att läraren vet namnen på studenterna. Se därför till att alla har en namnskylt på bänken.

En vanlig rumsättning är att dela in casebehandlingen i fyra sekvenser:

1. Initiering av diskussionen
2. Analys av problemet
3. Övervägande av alternativ till lösningar
4. Sammanfattande generaliseringar.

I förberedelserna för själva genomförandet ingår för läraren att göra en tidsplan för de 80 - 90 minuter som diskussionen vanligtvis tar, gärna uppdelad i 15 - 20 minuters intervall. Även den verkligt erfarna läraren föredrar i allmänhet att ha en grov tidsplanering av denna typ, en plan som också kan innehålla idéer om tempoväxling under seminariets gång. Ingår seminariet i en serie undervisningstillfällen hör det till vanligheten att ett par minuter i början används till studentsociala och kursadministrativa frågor. Efter denna mjukstart kan en relativt snabb öppning av själva seminariet komma.

Den första frågan som ställs till seminariet kan vara avgörande för en stor del av den följande diskussionen. De båda motpolerna är å ena sidan den generella utgångspunkten: "Vilket är problemet?", en fråga som leder in diskussionen i ett otal olika riktningar, och å andra sidan den specifika frågan: "Kan du redovisa vilket beslut som togs!" med följdfrågan "Hur skulle du ha gjort detta annorlunda?".

Många anser att den första frågan i alla sammanhang, oberoende av erfarna eller oerfarna studenter, bör vara "Vilket är problemet?", vilket leder in direkt på den diskussion som fokuserar självständigt tänkande, kreativitet och problemlösningsförmåga och där de naturliga följdfrågorna blir de klassiska "Vad är det som egentligen har hänt? Vilka fakta har vi?".

Andra lärare anser att mer konkreta och gripbara frågor bör väljas, i synnerhet då man möter en grupp som ännu inte har etablerat en viss erfarenhet av caseseminarier; det gäller att varsamt leda gruppen genom ett komplext stoff. Ett sätt att göra detta är att inleda seminariet så att den blir en naturlig fortsättning på studenternas förberedelser, dvs. att exempelvis börja med de rekommendationer som blivit resultatet av deras analys före.

Öppningen av seminariet har genom studenternas inlägg fört upp ett antal frågor på "dagordningen" - mer eller mindre i överensstämmelse med lärarens intentioner. En god tumregel brukar vara att åtminstone halva seminarietiden bör ägnas åt själva analysen av problemet och dess olika alternativa lösningar. Är caset uppdelat i olika delar måste en striktare tidsindelning göras. Balanseringen av tiden är i sådana situationer naturligtvis beroende av den funktion som casets olika delar har.

Den sammanfattande generaliseringen kan vara helt deltagarstyrd, i så fall kräver den ordentligt med tid för att bli meningsfull. Den kan också få utformningen av en liten miniföreläsning av läraren eller en slutsummering av en i förväg utsedd student. En sådan avrundning kan på ett helt annat sätt bestämmas till omfånget. Beroende på diskussionens gång vid varje särskilt tillfälle kan naturligtvis läraren anpassa avslutningen efter den tid som faktiskt finns till förfogande, med de pedagogiska vinster och förluster som kan uppstå.

Svarta tavlan/whiteboardtavlan har i regel en central roll under hela casegenomgången. Läraren har ofta en plan för hur tavlan ska användas under diskussionens gång - eller hur den ska se ut, när diskussionen är avslutad. Man kan t.ex. dela in tavlan i två delar och på den ena halvan skriva upp studenternas förslag och idéer som har att göra med problemanalysen, på den andra lösningsförslagen. En enkel alternativprövning kan alltid göras efter mönstret: pro - contra, ja - nej, fördelar - nackdelar etc. En del lärare har en mycket detaljerad planering för hur olika noteringar ska föras upp, var de ska placeras på tavlan. Whiteboardtavlan tillåter dessutom att man kan använda olika färger.

Naturliga utgångspunkter för uppläggningsen kan man i regel hitta i de teoretiska modeller som ska tillämpas. Gäller seminariet exempelvis en implementationsanalys kommer många gånger nyckelorden för diskussionen att handla om spänningar och barriärer som är relaterade till positioner, värderingar, ekonomi, tid och kunskap. Läraren bör i förväg tänka igenom vad som kan noteras kring varje nyckelord utifrån den information som caset ger. Beredskap för stor flexibilitet och lyhördhet är dock absolut nödvändig. Meningen är att studenterna ska medverka till att en struktur sakta växer fram och den lyckade processen fungerar som en kontinuerligt pågående konstruktion av en "mind map".

Vissa lärare begränsar dock tavelanvändandet till att skriva upp stegen i diskussionen, för att sedan använda OH-blad för de olika frågeställningarna. Ett extremfall när det gäller tavelmetodik utgör den gamle mästaren professor C. Roland Christensen på Harvard Business School. Bortsett från några i förväg uppskrivna referenser använder han sig över huvud taget inte alls av tavlan. Allt sker i seminariedeltagarnas huvuden.

En generell rekommendation är att inte i förväg förbereda tavelarbetet genom att sätta rubriker på tavlan eller göra andra indelningar. Din tänkta planering ska vid seminariets början vara osynlig för studenterna. Till ett väl genomarbetat case ska höra en lärarhandledning som också ska ge tips om hur tavelarbetet kan göras.

Alla lärare vill inte följa en strikt planering utan låter situationen utveckla sig beroende på innehåll och studentaktiviteter. På så sätt undviks också den uppenbara risken som en alltför rigid planering alltid innebär: att i detalj förverkliga den seminariestruktur som läraren på förhand bestämt. Ju mer rutinerad läraren är, desto lättare är det att släppa efter på säkerhetsmarginalerna för att kunna vara mera lyhörd för den i varje grupp unika diskussionen. Ett och

annat frågetecken kan dock sättas kring den förberedelse som en lärare beskriver på följande raljerande sätt i Erskine et al (s.122):

"I'll have a piece of paper that says 'Teaching plan' and sometimes it has only two lines on it. One is the first sentence I'm going to say in class and the other one is, 'Listen and pray'."

## **Den pedagogiska processen i klassrummet**

### **Studenterna måste komma på själva**

En casegenomgång förutsätter studenternas allestädes närvarande aktivitet. Det gäller för läraren att vara lyhörd, flexibel och tålmodig, men samtidigt medveten om att klockan går. Det är en svår balansgång. Läraren ska guida men inte dominera. Studenterna ska komma på själva. Detta är hjärtpunkten i casemetoden.

Några olika lärarcitat från Harvard får illustrera:

"Låt dem köra huvudet i väggen då de argumenterar för en ståndpunkt. Låt dem erfara att under en timme ha sysslat med en problemlösning som visar sig vara en återvändsgränd."

"Ha inte förbråttom. Göm för all del undan alla pekpinningar. Visa tolerans för processen."

"Använd den konstruktiva osäkerheten. Det finns en osynlig struktur som studenten successivt upptäcker."

"Det gäller att ha god kontakt med praktiken för att kunna skapa verklig upptäckarglädje hos studenterna."

Villkoren kan vara olika för möjligheten till upptäckarglädje. Casen kan vara av mer neutralt illustrerande art eller en partsinlaga för att provocera till debatt.

Arbetet i gruppen kan riktas mot analyserande deskription eller normativ preskription. "Lösningar" på casens problem, dvs. hur man i verkligheten gjorde, kan ibland ingå i casematerialet, ibland får studenterna det efteråt. Verklighetens facit kan således ingå som en initial förutsättning eller också serveras som en jämförelsepunkt. Oberoende av vilket gäller dock samma lärarroll: det är bland studenterna det ska ske. En orutinerad caselärare har ofta svårt att låta bli att ta över diskussionen. Ett råd att tänka på – innan man gör tvärtom – är: håll tyst!

### **Att aktivera studenterna**

Med referens till professor C. Roland Christensen vid Harvard Business School brukar tre fundamentala aspekter i casemetoden föras fram: *fråga, lyssna och svara*.

Dessa helt avgörande egenskaperna i caselärarens utrustning beskrivs av John Boehrer vid John F Kennedy School of Government som tre "core skills":

- ★ "Questioning: Framing and posing questions that focus, facilitate, and direct discussion.
- ★ Listening: Attending to individuals and groups – what they communicate and how.



- ★ Responding: Balancing individual needs, group progress, and teaching objectives."

Principen är att hålla igång diskussionen i gruppen, att be studenterna att förklara sina begrepp och ståndpunkter, inte för läraren, utan för deltagarna. Det gäller att få studenterna att i långa stycken tala till varandra. För att medverka till gruppens egenaktivitet kan läraren hålla sig bakom gruppen eller sätta sig ner ute i gruppens periferi.

Många caselärare poängterar värdet av att ibland våga arbeta med tystnad. Perioder av samling och eftertanke, inre aktivitet, kan verka kvalitetshöjande på en diskussion och detta kan nås genom att ibland lägga ut en fråga som kräver några minuters fundering i det tysta. Läraren ger därmed nya förutsättningar, skapar en övergång till en ny fas i casebehandlingen, som exempelvis kan vara ett rollspel.

En tystnad kan naturligtvis också vara mer ostrukturerad som en andhämtningspaus, då man smälter intryck. För läraren handlar det om att utveckla en fingertoppskänsla för det som Mike Leenders kallar "the teachable moments": att kunna stanna upp, peka på och lyfta fram för att genom gruppens diskussion nå de viktiga målen för kursen. (En insiktsfull introduktion i konsten att fråga, lyssna och svara ges av professor C R Christensen i kapitel 9 i Christensen et al 1991.)

### **Olika typer av lärarroller**

Den lärarroll som vi hittills har låtit växa fram skulle kunna sammanfattas med Jim Erskines ord: lärarens mål är att vara orkesterledare, men inte att spela själv. Inom en sådan ledarroll ryms många schatteringar, för att inte säga motsatser. Här följer några exempel, som Erskine och Leenders brukar använda:

The Facilitator

What are the problems in the case?

The Coach

What are the problems in the case?

What alternatives should we consider?

How should he/she solve the problem?

The Quarterback

As above, but call on specific students and probe with further questions.

The Demonstrator

Short lecture on general principles.

Demonstrate how principles are operationalized in the case.

Student input directed and limited.

Lärarens roll under ett seminarium kan skifta mellan att vara den passiva samordnaren i bakgrunden (facilitator), den mer strukturerade och stödjande diskussionsledaren (coach), den mer drivande, provokativa "hårdingen" (quarterback) och den mer traditionella undervisaren (demonstrator). Beroende på individuell personlighet kommer säkerligen vissa av dessa roller att bli mer framträdande eller kanske till och med helt dominerande. Den traditionella undervisaren (demonstrator) får dock bara karakterisera en mycket begränsad del av seminariet för att inte grundiden med casemetoden ska gå förlorad. Se också Barrows (1988).

### **"Kontraktet"**

En av grundstenarna i amerikansk universitetsundervisning är det "kontrakt", som muntligt etablerats mellan lärare och studenter. Det innehåller en överenskommelse om vilken roll läraren ikläder sig i förhållande till studenterna, dvs. hur hon/han kommer att agera i samband med en kurs. Självklart ges vissa grundläggande förutsättningar för detta i de skrivna kursanvisningarna.

"Kontraktet" innehåller också viktiga ramar för studenternas beteende. Det handlar mycket om disciplin: att ställa höga ömsesidiga krav, att alltid vara väl förberedd, att komma i tid, att uppträda med stort hänsynstagande till sina medstudenter, att vara beredd att aktivt lyssna för att kunna bedöma varje framförd ståndpunkt. Kort sagt handlar "kontraktet" om att ta ett ansvar för sin egen utbildningssituation som väl stämmer överens med casemetodens grundidé både vad gäller individuella arbetsinsatser och grupp beteende.

En detalj, men av allt att döma en viktig sådan, är "kontraktets" inställning till något som kallas "cold calling", dvs. hur man ser på lärarens möjligheter att ställa frågor även till sådana studenter som inte markerar att de önskar svara. Med svenska ögon kan detta möjligen betraktas som en petitess, men är det uppenbarligen inte i USA och Kanada. Visserligen uppfattas "cold calling" av både lärare och studenter som ett verksamt medel att aktivera. Icke desto mindre förbjuder "kontraktet" ofta detta. Under ett pågående seminarium går man i regel aldrig på en student som inte räcker upp handen. I stället väljer man att efter undervisningens slut samtala med passiva studenter, att ålägga dem att göra ett förberett inledningsanförande vid följande tillfälle eller att under ett seminarium återkomma till en passiv och ofta osäker student sedan man i ett inledande skede bett vederbörande att förbereda en kommentar, ett sammanfattande omdöme, ett "domslut" i en pro - contra diskussion etc.

Alla dessa åtgärder anses i de flesta fall vara ett mer konstruktivt sätt att hantera passivitet än att plötsligt överrumpla och därmed försätta i förlägenhet. Utan tvekan skulle casepedagogiken kunna urarta i gruppdynamiska övningar som skulle kunna uppfattas som ytterst hotfulla och förödmjukande. De "kontrakt" som brukar gälla för casemetoden vill på alla sätt undvika detta och utgår ifrån att stor frihet under aktivt ansvar ger den optimala utbildningssituationen.

## Examination och utvärdering

### Examination

Studenternas redovisning av casen brukar självklart till alldeles övervägande del vara muntlig, men ofta finns det även inslag av skriftliga inlämningsuppgifter. Av kursplanerna bör framgå vilken vikt som de olika delarna av examinationen tillmäts.

En rad varianter av skriftlig redovisning är möjliga. Ibland distribueras i förväg formulerade frågor till ett case och svaren insamlas före diskussionen. Andra gånger summeras ett caseseminarium med hjälp av en inlämningsuppgift som ska vara klar några dagar senare, när diskussionen hunnit mogna. Beroende på kursinnehåll kan datorer vara ett nödvändigt hjälpmedel för att uppgifterna ska kunna lösas.

Vid muntlig såväl som skriftlig redovisning har framförandet stor betydelse. Det ingår som en del av den professionella träningen. Det är viktigt att kunna uppträda väl inför en större grupp, det är viktigt att kunna göra en klar, koncis föredragning. Det är viktigt att kunna skriva ett korrekt och klart språk, att kunna utforma skrivelsen på ett adekvat sätt. Det är viktigt att kunna klara en uppgift under tidspress och att göra det bra. Den professionella verklighetens hårda krav tillämpas.

I regel brukar någon form av slutexamination vara skriftlig. En sådan tentamen kan få olika utformning:

- ★ Hemskrivning, ofta ett case som ska analyseras, som inom en viss tid ska vara klar.
- ★ Salskrivning med ett tidigare okänt case som ska behandlas. Möjligen kan denna stora fråga vara kompletterad med några essäfrågor. Ibland kan salskrivningen vara av helt traditionellt slag med enbart essäfrågor.
- ★ Salskrivning, men i detta fall har caset fått förberedas i förväg för att sedan redovisas i samband med skrivningen. Som regel får då studenterna ett antal utgångsfrågor att bygga upp sin analys kring, ibland delas en andra/tredje del ut av caset under skrivningen.

En vanlig bedömning bland lärare med erfarenhet av casekurser är att det är lämpligt att vikta de muntliga prestationerna under seminarierna högt, dvs. kring 50 procent; det måste löna sig att anstränga sig i casediskussionerna. Men här bryter sig olika synsätt. Det finns exempel på kurser som visar en helt annan bild. Där avgör kvaliteten på inlämningsuppgifterna 50 procent av betygsättningen medan de muntliga seminarieprestationerna bara bestämmer 25 procent. De resterande procenten läggs på en hemskrivning.

En del lärare tenderar att tona ner betydelsen av seminarieaktiviteten för att något dämpa den konkurrenssituation som lätt kan uppstå. Trots elevkortens noteringar efter varje seminarium finns också den ofta förekommande känslan av större säkerhet inför det skrivna. Under alla omständigheter är alla erfarna

caselärare ense om att det är viktigt att göra noteringarna om studenternas prestationer så snart som möjligt efter seminariet och att försöka göra bedömningen så mångsidig att den är ett stöd både för den fortsatta planeringen av seminariet och den sammanfattande examinationen.

Många lärare menar att examinationen är casemetodens svagaste länk. Problemet tilltar om kursen bara omfattar ett fåtal poäng och gruppen dessutom är stor. Det gäller således att utveckla lämpliga bedömningsrutiner och att utifrån de givna förutsättningarna balansera olika examinationsinslag.

Ett alldeles särskilt problem som erfarna caselärare ofta återkommer till är vad många kallar "problemet med de två stolarna": att vara öppen och tillåtande under seminarierna samtidigt som man examinerar. Ett sätt att tona ned detta dilemma är naturligtvis att uppgradera betydelsen av de skriftliga prestationerna. Ett annat sätt är att betrakta detta som ett oundvikligt inslag i all aktivitetspedagogik som i sig inte föranleder några andra åtgärder än att läraren försöker utveckla sin förmåga att hantera problemet.

### **Utvärdering**

På många sätt liknar casepedagogiken annan pedagogik när det gäller metoder för utvärdering. De sedvanliga formulären används flitigt i exempelvis Harvard Business School och Kennedy School of Government. Samtidigt delar casemetoden aktivitetspedagogikens nära relation mellan inblandade lärare och studenter. Caseseminarierna bygger på öppna kommunikationer och förutsätter känslighet för stämningar och upplevelser. Gruppens sociala nätverk förmedlar kontinuerligt reaktioner och därför kan det på ett sätt sägas vara en rullande utvärdering som äger rum och som omedelbart kan komma till användning vid ett kommande tillfälle. Som alltid kan det vara fördelaktigt att schemalägga en avslutande timme som gärna kan få formen av öppen frågestund kring vad som hänt under kursens gång. I centrum för denna värdering står som vanligt studenternas uppfattning om lärare, kursuppläggning och kursmaterial.

I ett större sammanhang har däremot inte särskilt mycket evaluering av casemetoden gjorts. Här finns spridda undersökningar som sätter olika gränser för metoden alltifrån den universella positionen till något som bara lämpar sig inom speciella "professional schools" på mastersnivå. Här finns också uppmärksammade utspel som diskuterat metodens räckvidd. Många anser, exempelvis på Kennedy School of Government att när det gäller att förmedla teoribegrepp och grundläggande handbokskunskap är inte casemetoden särskilt effektiv. Det finns enklare och framför allt billigare vägar att nå dessa mål.

Tveklöst erbjuder casemetoden påtagliga pedagogiska fördelar där den kan användas. Metoden överbryggar klyftan mellan teori och empiri. Den skapar möjligheter för en forskningsanknuten färdighetsträning och en kunskapsinhämtning som är verklighetsnära. Pedagogiken ger spännande och engagerande erfarenheter för både studenter och lärare. Den är resurskrävande eftersom den ifrågasätter invanda lärar- elevroller. Den påverkar materialframtagning, schemaläggning och examination. Utvärderingen av varje

moment och kurs som utnyttjar casemetoden ger här ett viktigt bidrag till den fortsatta utvecklingen av en pedagogisk kultur som ger nya möjligheter till en öppen, positiv och motivationsskapande inläring.

## **Case i juridikundervisningen**

Den särskilt inom företagsekonomi utvecklade casemetoden verkar kanske inte vid första påseende utan vidare applicerbar i juridikundervisningen. Vid närmare eftertanke visar den sig nog vara det, men man får också räkna med att juridikens särskilda krav och arbetsätt kan föranleda modifieringar i metoden.

På jurister ställs höga krav att kunna formulera sig tydligt och fullständigt i skrift, vilket under utbildningen i viss omfattning yttrar sig i form av att studenterna ska presentera mer eller mindre avancerade PM, uppsatser, dokument etc. Skriftliga redovisningar är inte något typiskt för casemetoden, men de kan mycket väl ingå. Inget hindrar att studenterna utöver att behandla caset i en storgruppsdiskussion också redovisar det i individuella/gruppvisa PM, som då förslagsvis inlämnas till läraren före slutdiskussionen. I komplicerade case torde studenterna hur som helst ha upprättat någon form av skriftlig dokumentation av sitt förarbete att ha som underlag vid diskussionen.

Beträffande traditionella seminarieövningar skulle detta kunna innebära, att den redovisande gruppens PM endast delges läraren och eventuell opponentgrupp före seminarietillfället, och att första delen av seminariet ägnas åt en "öppen" diskussion, där framför allt övriga kursdeltagare är aktiva. I seminariets mitt redovisas PM:en och eventuella opponentsynpunkter varefter följer fri diskussion. Läraren avslutar med eventuellt nödvändig sammanfattning och den feedback på ingivna PM som inte framkommit under diskussionen. Det är inte riktigt hederligt att infordra PM från studenterna utan att ge seriös respons.

En annan variant till kombination av skrivövning och casemetod är att uppgiften går ut på att från vissa givna förutsättningar upprätta t.ex. en stämningsansökan. Under förberedelsearbetet gör varje grupp sin variant, och vid slutdiskussionen ställs dessa olika förslag mot varandra och penetreras med avseende på brister och förtjänster. Eventuellt utmynnar casediskussionen i att hela gruppen kan enas kring en viss utformning.

Rättegångspel och förhandlingsspel är inte okända inslag i juristutbildningen. Har de någonting med casemetoden att göra? Ja, dels i verklighetsanknytningen, som kan vara mer eller mindre intim, dels i att studenterna får tillämpa sina teoretiska kunskaper på ett konkret problem, mer eller mindre komplicerat, dels också i att det fordrar visst förarbete av studenterna själva, individuellt och/eller i grupp. Själva genomförandet av övningen har visserligen inte karaktär av typisk casediskussion, men man kan ju avrunda med en analys-utvärderingsdiskussion i den formen.

Den i ekonomi-statskunskap utvecklade formen av caseundervisning kännetecknas ofta av att man arbetar med mycket "öppna" problem, i den meningen att bakgrundsvariablerna är många och består i mer eller mindre säkra antaganden, handlingsalternativen kan också vara många och ett "rätt" svar

saknas (annat än i den meningen att i case byggda på faktiska förlopp det kan vara känt - åtminstone för caseförfattaren - hur vederbörande beslutsfattare faktiskt agerade i verkligheten). Problemlösning i juridikundervisningen handlar å andra sidan ofta om mer "bundna" situationer: finns vissa av rättsordningen angivna förutsättningar, så ska en viss rättsföljd inträda - det finns ett riktigt och ett antal felaktiga svar. Även i mer komplicerade problem finns ofta ett "rätt" svar i meningen ett HD-prejudikat, eller åtminstone en rimlig prognos för ett sådant.

Det närmast föregående är visserligen generaliseringar, men det kan ändå vara värt att göra några funderingar till hur juridik-case kan göras mer "öppna", mindre låsta till den verkliga utgången i HD, som i den mån studenterna känner till den tenderar att låsa deras resonemang. Att "maskera" det rättsfall man använder är svårt - studenterna har en viss förmåga att se igenom sådant och hitta rättsfallet, och så är man där igen. (Denna studentaktivitet är i och för sig rätt nyttig, men det var kanske inte så man ville utnyttja fallet).

Verkliga rättsfall är därför kanske inte den bästa utgångspunkten för denna typ av casemetod. Det finns emellertid andra problem av juridisk art, som mera liknar t ex case i marknadsföring, där ett otal faktorer påverkar handlingsvalet, och där handlingsalternativen och -kombinationerna är legio. Exempelvis:

- ★ Utforma en avtalstext mot bakgrund av vad vi vet om nuläget, väga prognosticera om framtiden och ana beträffande motpartens avsikter. Större eller mindre osäkerhet råder alltid kring alla typerna av relevanta omständigheter, och med ett tillräckligt rikligt bakgrundsmaterial blir de tänkbara avtalsvarianterna många och något egentligt "rätt" svar finns inte.
- ★ Utforma en stämningsansökan mot bakgrund av icke perfekt kunskap om verkligheten (dvs. vad som verkligen hänt och vilken bevisning som finns att tillgå - även hos motparten). Här ingår bevisvärderingsfrågor, att av kostnadsskäl undvika yrkanden som kommer att bestridas och ej kan styrkas att av taktiska skäl (förhandlingsutrymme) ändå ta upp dem, att göra en sannolikhetsbedömning av utgången och väga risken mot vinsten/förlusten etc.
- ★ Utforma ett svaromål enligt principerna ovan.
- ★ Utforma ett överklagande, dito.
- ★ Utforma en lag för att lösa ett angivet samhällsproblem. Härvid får övervägas politisk gångbarhet, kostnadsaspekter, kongruens med rättsordningen i övrigt, val av påföljds- och kontrollsystem m.m.

Alla angivna exempel - den intelligente läsaren kan själv komma på fler - kan skrivas som s.k. "armchair cases", dvs fiktiva fall ur författarens i erfarenhet rotade fantasi, eller som "public sources cases", dvs hämtas ur offentligt material (utredningar, press etc.) men även som "field cases": författaren intervjuar t ex dem som utformat fusionsavtalet Volvo-Renault (eller något mindre spektakulärt, för att undvika att studenterna har alltför stor "sidoinformation" om fallet) och gör ett avtalsformulerings-case av materialet. På vissa håll anses

den sistnämnda case-typen vara den enda "äkta". Man kan dock anse det mera väsentligt att ett case fungerar pedagogiskt, än om det är "äkta" eller inte.