

Erfarenheter från Case-metodens användning¹⁾

Af W. Goldberg.²⁾

Beprövad metod använd på nytt område.

Praktikfallsundervisningen har på senare år tilldragit sig ett allt mer stigande intresse i det att den funnit nya användningsområden. Det fortjener att påpekas att själva metoden att begagna »cases« i undervisningen både på lägre och högre stadier är mycket gammal. Mest känd torde vara dess tillämpning i skolningen av jurister. I de s. k. rättsfallsövningarna får studenterna bygga upp ställningstaganden på grundval av ett materiel som är exakt identiskt med det som förekommit i ett faktiskt avdömt mål. De får göra det i samarbete med varandra, under ledning av en lagfaren domare, vars huvuduppgift är att genom frågor provocera en livlig diskussion kring ställningstaganden och beslut.

Inom ämnena distributionsekonomi och administration föreligger förhållanden som i åtskilliga avseenden liknar dem inom rättsvetenskapen. Man har vissa regler — betydligt mindre till antalet inom de båda till företagsekonomien hörande ämnene än inom rättsvetenskapen — men för övrigt ständigt växlande yttre förhållanden, under vilka de nämnda reglerna skall tillämpas. Att lära ut alla tänkbara kombinationsmöjligheter av yttre omständigheter och de kombinationer av regler, som bör tillämpas i varje enskilt fall är alldeles ogörligt. Man måste istället nöja sig med att skola elevmaterialet i bedömningen av omständigheter, mål och medel. Praktikfallsmetoden lämpar sig mycket väl för denna utdanning.

1) Föredrag vid 2. erhvervsekonomiska fakultetskonferens 1955.

2) Förf. är lärare i administration vid Handelshögskolan i Göteborg och förestår den administrativa sektionen vid Institutet för distributionsekonomisk och administrativ forskning (IDAF) vid Handelshögskolan i Göteborg.

Praktikfallsmetoden har sedan några år använts i undervisningen i ämnena distributionsekonomi och administration vid bl. a. Handelshögskolan i Göteborg. I denna artikel skall redogöras för några av de erfarenheter man hittills vunnit där.

Några allmängiltiga slutsatser om metoden och dess tillämplighet på andra områden eller i andra ämnen skall icke framläggas. Däremot lämnas fritt utlopp åt läsarens fantasi när det gäller att upptäcka nya användningsmöjligheter.

I det följande har valts följande disposition:

först *skall syftet med caseundervisningen skisseras,*

därefter behandlas *casematerialet* som sådant, dvs vilken uppläggning etc. man valt i Göteborg,

och slutligen följer en kortare behandling av frågor rörande *case-deltagande resp. casedeltagare.*

Man brukar för systematiserings skull skilja på olika casetyper,

- 1) *diagnosfall*, där det gäller att fastställa, vad som är problemet i fallet,
- 2) *analysfall*, där diagnosen är ställd, men där det gäller att renodla problemet och att belysa dess sammanhang med övriga interna och externa faktorer,
- 3) *lösningfall*, där problemet är klart och där det gäller att nå fram till hur problemet bör lösas, och slutligen
- 4) *metodikfall*, där problemet är klart och där det gäller att fastställa, vilka metoder som böra användas för att mäta problemets olika storheter som ett underlag för senare diskussion av lösningar.

De praktikfall som användas i undervisningen är i regel inte så konstruerade, att de utan vidare kan hänskjutas till endast en av de nämnda typerna, utom sådana fall, med vilkas hjälp man just vill belysa de olika typerna. De flesta praktikfallen utgör en kombination av två eller fler av de nämnda typerna.

Aktivt deltagande kräves av eleverna.

Syftet med caseundervisningen är att lära studenterna eller deltagarna att tänka självständigt och att systematisera tankarna. Målet på *kort sikt* är att en viss situation skall analyseras med utgångspunkt från givna fakta, förutsättningarna skall tolkas och deltagarna skall genom självständigt arbete komma fram till svar på den eller de frågor, som ligger i det speciella fallet. Målet på *lång sikt* är att deltagarna efter den övning de fått vid casediskussionerna skall bli i stånd att

gripa sig an med den mångfald av problem och frågeställningar, som det dagliga affärslivet öser ur sitt ymnighetshorn.

Inom ämnena distributionsekonomi och administration kan man endast lära ut ett fåtal »sanningar« jämfört med vad t. ex. göres inom naturvetenskaperna. Syftet med undervisningen inom de företagsekonomiska ämnena kan alltså icke bli att lära studenterna ett antal sanningar och principer, som de alltid skall ha till minnes för att kunna bygga upp en diagnos och för att förordna en lämplig terapi. Man måste fastmer lära studenterna att tänka självständigt, att bedöma fakta, att analysera, att rådgöra med andra och att fatta beslut under växlande omständigheter.

Visdom kan inte förtäljas

Vid människors utdanning till alltmera fulländad mognad brukar man enligt gammalt talesätt skilja mellan kunskaper, som människan inhämtar i skolan, och de kunskaper hon lär sig i livets skola. Därmed menar man att människan genom skolgång skall förberedas för livet i det att man ger henne all den faderliga visdom, som människosläktet insamlat under långa tider. Med livets skola menar man sedan, att insikten först kommer sedan människan själv gjort motsvarande erfarenheter. Visdom kan med andra ord i regel inte förtäljas utan den förutsätter själv gjorda erfarenheter. Målet med högskoleutbildningen av blivande alfärsmän borde mot denna bakgrund vara, att söka komma erfarenhetsskolan så nära som möjligt. Studenterna bör kunna göra erfarenheter under positiv medverkan och med eftertanke, i stället för att enbart insupa visdom i böcker och vid föreläsningar.

En något tragikomisk men ibland tyvärr också betecknande limerick berättar om en student, som lärt seg många värdefulla saker på en handelshögskola, alle väl inlåsta i var sitt lilla fack utan kommunikation med varandra. När han sedan trädde ut i affärslivet blev han något förbryllad över problemens mångfald och stod där undran, hur praktiken skulle kunna anpassas till teorierna:

A student of business with tact
absorbed many answers he lacked.
But acquiring a job
he said with a sob
"How does one fit answer to fact?"

Denna stackars man hade säkert fått stor nytta av caseundervisningen. Casemetoden hade kunnat hjälpa honom att öva sig i applicerandet av de inhämtade kunskaperna. Av alla de små mosaikstenar i

form av mer eller mindre väl katalogiserade detaljkunskaper hade det kanske vuxit fram en skiss till en mosaikbild, som liknat det praktiska affärslivet. Det var kanske bara den lilla skissen som fattades honom. Någon hel mosaik däremot kan man inte ge honom i skolan, ävan om man vore mycket ambitiös. Någon hel bild ger ej heller det praktiska livet, utom i ytterst sällsynta undantagsfall, då även detta endast ger mer eller mindre fullständiga detaljer av den stora tavlan.

Training för skiftande situationer.

Genom casemetoden skall studenterna lära sig att angripa problem. Man söker bibringa dem mod att angripa problem, att renodla frågeställningar, att skilja väsentligt från oväsentligt, att systematisera, undersöka, insamla material, att bedöma och utvärdera materialet och att använda det för att dra slutsatser och att fatta beslut. Det som återstår vore slutligen att även verkställa besluten, för att man skall komma verkligheten så nära som möjligt. Denna möjlighet bjuder inte den nu tillämpade caseundervisningen. Man kan endast gå så långt, att studenterna även skall ge besluten den form, i vilken de skall gå i verkställighet. Vidare skall de kunna ange, hur beslutens genomförande bör uppföljas och kontrolleras, utvärderas resp. justeras med hänsyn till nytillkommande faktorer.

»Hur gick det i verkligheten?«

När man i casediskussionen kommit fram till ett beslut uppstår frågan, huruvida man även skall *delge studenterna den lösning*, som et case fått i praktiken. De flesta studenterna brinner nämligen på att få höra den s. k. »verkliga lösningen«.

Här ligger ett verkligt problem i caseundervisningen. Att delge den verkliga lösningen har både för- och nackdelar.

Fördelarna kunna bl. a. vara, att studenterna får lära sig, att det ytterst sällan finns en enda lösning utan att det kan finnas ett flertal likvärdiga lösningar, eller, om den vid diskussionen uppnådda överensstämmen med den verkliga lösningen, studenterna erfar en viss tillfredsställelse.

Här kommer man omedelbart inpå nackdelarna: i det sistnämnda fall, där studenterna själva kommit fram till en »lyckad lösning« finns den risken, att studenterna på grund av det lyckade resultatet blir för »tvärsäkra« på sitt kunnande. Ett av metodens syften är just att bryta ner en eventuell befintlig självtillräcklighet. Värdet med caseövningarna ligger ju f. ö. icke i den lösning man kommit fram till utan

i det arbete, den energi som utvecklats av deltagarna under övningens gång.

I Göteborg tillämpas följande, när det gäller att till slut ange den »verkliga lösningen»: läraren presenterar den lösning, som man kommit fram till i praktiken och jämför denna med casedeltagarnas lösning. Därvid lägges vikt vid bedömningen av omständigheterna, som föranlett eventuella olikheter i lösningarna. Här om någonsin gäller att övningsledaren icke på något sätt får vara prestigebunden. Den lösning, som studenterna funnit, kan ibland verka vara bättre än den, som man utarbetat i verkligheten.

6) *Inga patentröslningar.*

I samband med att lösningen delgives studenterna är det av vikt, att man samtidigt påpekar för dem, att det inte finns några patentröslningar. Den lösning man i det speciella fallet kommit fram till är intimt förknippad med de givna förutsättningar. Förutsättningar är så gott som aldrig identiskt lika i två fall. Studenterna måste med andra ord få fullkomligt klart för sig, att affärslivet är ständigt skiftande, och att några patentröslningar av typen »svaret står i boken» icke finns i det praktiska livet.

7) *Utbildning i sammanträdesteknik.*

Vid diskussionerna skall studenterna skolas i konsten att uttrycka sig klart och koncist, att motivera sina ställningstaganden, de skall tränas i diskussionsteknik och ordförandeteknik. De skall lära sig att utvärdera diskussioner, att dra »kontentan» ur långa eller virriga inlägg, att tolka, kritisera, och resumera. Allt detta kan man knappast lära sig utan praktisk övning. Kunskaper i »sammanträdesteknik» är i dagens affärsliv av mycket stor betydelse som administrativt hjälpmedel. Handelshögskolorna torde vara skyldiga att bibringa eleverna ett visst mått av kunskap även i detta »ämne».

8) *Kontaktproblem inom företaget.*

I samband med casediskussionerna får studenterna även en viss *social utbildning*. De lär sig ett stycke demokrati. De får lära sig, att även andra människor kan ha goda idéer, som de själva inte tänkt på. De lär sig att samarbete många gånger är en genväg till snabbare och bättre resultat. De får lära sig att förstå varandra. De får framförallt en uppfattning om vilka kommunikationssvårigheter en företagsledare

ofta har att kämpa med. Dessa kommunikationsproblem är minst av två slag:

- a) människor som tillhör olika grupper talar olika språk. De anställda i ett företag skall bilda en grupp, dvs de skall tala ett gemensamt språk. Ord och meningar skall ha samma innebörd för alla medlemmar i företaget. Det tar tid innan alla medlemmar i gruppen har lärt sig det gemensamma språket,
- b) det tar tid innan medlemmarna i gruppen assimilerar nya idéer. Populärt kan man uttrycka det så att tanken är snabb, men det tar tid innan gnistan tänds.

Kommunikationsproblemet existerar i flera riktningar inom företaget, från ledningen till de anställda, från de anställda till ledningen samt slutligen inom de olika nivåerna inom företaget.

I casediskussionerna ställas läraren och studenterna inför de nämnda kontaktproblemen. Det tar tid för dem att lära sig det gemensamma språket och det tar likaledes tid för dem att assimilerar de olika tankarna, som framförs under diskussionerna.

Bedömning av människors reaktioner på förändringar.

Ett element inom caseundervisningen är att studenterna skall lära sig att förutbedöma människors handlande i olika situationer såsom de uppstår i caset. Där spelar bl. a. de nämnda kommunikationsproblemen en väsentlig roll, exempelvis vid ordergivning, skriftliga eller muntliga meddelanden till personer inom eller utom företaget. I detta problem, förutbedömning av människors handlande, ligger f. ö. en fostran till ansvar inför medmänniskorna i det att studenten alltid skall kunna motivera sina ställningstaganden och beslut inför casedeltagarna. Senare skall han kunna göra det inför företagsledningen, företagsnämnden eller inför domstol. Den historiska utvecklingen visar att samtidigt som människan fått allt större kontroll över naturens lagar har hon själv alltmera kommit under de sociala lagarnas kontroll. De människor som utbildas vid handelshögskolorna skall ofta omedelbart efter studiernas slut råda över andra människor. För att skydda dem från misslyckanden fordras det att de blivit mogna att ta detta sociala ansvar.

Skolning i risktagande.

Att driva handel innebär *risktagande och osäkerhet*. Växlingarna i affärsklimatet kan vara snabba och förödande. När man talar om »affärsmannasinne« menar man därmed en »begåvning« att utnyttja

situationer, som av en medelmåttig handelsman antingen icke observerats eller också bedömts som alltför riskfyllda.

Skall man avråda studenterna från risktagande? Säkert inte, ty de störste affärsvinsterna göres där riskerna är störst. Man skall lära de unga handelsmännen att bedöma risker och osäkerhet, man skall skola deras kritiska iakttagelse- och analyseringsförmåga.

Caseundervisningen utgör ett utomordentligt värdefullt hjälpmedel när det gäller att skola studenterna i risktagande. Det ligger en fostran till riskbedömande och risktagande i själva casemetodiken.

De i ett case meddelade förutsättningarna är i regel exakt lika dem i det praktiska fallet, som legat till grund för caset. Av pedagogiska skäl utelämnas ibland vissa av förutsättningarna med tanke på att man önskar provocera en livlig diskussion just kring dessa förutsättningar, exempelvis viss marknadsinformation.

Studenten får caset presenterat i skriven form. I förutsättningarna ingår vissa begränsade data. I starten kan han få hjälp av dessa. Sedan får han »känna sig fram« längre och längre — i samarbete med alla casedeltagare — tills förutsättningarna för ett beslut blivit så klara de någonsin kan bli — med utgångspunkt från de givna förutsättningarna. Därefter får studenten fatta och motivera sitt beslut. Under denna utveckling får han ständigt göra analyser och bedömningar dels av tillgängliga medel dels även av de bristande informationerna. Han måste bedöma olika möjliga kombinationer av yttre omständigheter för att täcka in det okända området. Till slut bör han, bildligt talat, ha utarbetat en landkarta där alla kända områden är inritade med mått och värden, och där de vita fläckarna är så små och välavgränsade som möjligt.

Så länge det inte finns några »gyllne regler«, någon doktrin för det risktagande affärslivet kommer man att vara tvungen att bygga sitt handlande på bristande förutsättningar. Till dess får studenterna tränas i risktagande. Affärsmannen måste ofta handla med otillräckliga kunskaper, men han bör veta, var de svaga punkterna i bedömningskedjan finns, vilka beslut som bygger på antaganden etc.

Allt vetande är mer eller mindre bristfälligt, men man bör veta *hur* bristfälligt det underlag är, på vilket besluten byggas.

Endast på detta sätt kan man ta chanser. Risktagande utan kunskap om riskernas betydelse kan betecknas som dumdrighet. Våga-vinnmetoden kan icke accepteras på handelshögskolor.

Var läraren bör ingripa.

Man kanske bör påpeka en eventuell vansklighet vid caseförfarandets tillämpning i det nyss beskrivna syftet, nämligen att fara föreligger för lättvindiga, slarviga bedömningar, just på grund av att det endast är övning och ej verklighet.

Häremot kan invändas att processen försiggår inför öppen ridå, under kritisk granskning från övriga deltagares sida. Om denna naturliga regulator skulle försvagas är caseledaren skyldig att ingripa. Det har hänt att kamratskapsandan bland studenterna tagit sig underliga uttryck, antagligen för att skydda kamrater från kritik eller dåliga betyg.

Kritik av påtagliga brister i en bedömning eller ett resonemang har ibland uteblivit, tydligen av ovan anförda skäl. Ett dylikt förfarande kan endast fördömas: dels kan det få dålig inverkan på utbildningsresultatet, dels blir förhållandet inte bättre av att caseledaren själv får påpeka bristerna.

Det kan påpekas att svaga prestationer, som motiveras med att förutsättningarna för caset varit bristfälliga, i Göteborg medför omedelbart underkännande.

Casemetoden är ingen universalmetod.

Några av *casemetodens begränsningar* förtjäna att omnämnas. Caset försöker att komma verkligheten så nära som möjligt, men det blir ändå inte den riktiga verkligheten. Detta gäller framför allt ansvarstagande i samband med beslut. Caseledaren får söka att få till stånd en diskussion just kring ansvarsproblemet i varje case.

En annan begränsning är att man i caset ofta alltför lätt bortser från människorna bakom namnen. Som tidigare påpekats skall studenten just lära sig att bedöma eller förutbedöma människors sannolika handlande i vissa situationer. Det kommer an på caseledaren att se till att deltagarna icke bortser från detta viktiga moment.

Casemetoden innebär i många fall en alltför stark förenkling av verkligheten i det att materialet i regel måste anpassas till den tid, som står till förfogande för casediskussionen. Sålunda måste texten ibland bli ledande på grund av att sådana uppgifter får intagas i texten, som deltagarna egentligen skulle fråga efter när det gäller att bygga upp bedömningar. I dylika fall får man ålägga caseledaren att avgöra, om de ifrågasatta informationerna skola tagas med i de utdelade förutsättningarna eller ej. Det kan ofta vara nyttigt att utelämna dem just för att åstadkomma en diskussion kring dem.

Den nyss påtalade alltför starka förenklingen kan även ligga på det horisontella planet. Det gäller sådana fall då man på ett casesammanträde skall behandla ett problem på begränsat område, som även påverkar andra områden, avdelningar etc. utan att dessa sekundäreffekter kan behandlas närmare.

Casemetoden lämpar sig ypperligt till presentation av praktiska problem och deras lösningar. Däremot kan metoden knappast användas för presentation av forskningsresultat. För det senare ändamålet får man använda sig av föreläsningsmetoden eller av böcker.

Casemetoden ger sällan principer, vilket hänger samman med att man i ett case i regel förutsätter speciella yttre omständigheter. Det gäller därför att för studenterna ständigt påpeka, att man av de insikter man vunnit vid caselösningar icke utan stor försiktighet får draga några slutsatser med avseende på lösningarnas allmängiltighet.

Däremot är metoden ypperlig när det gäller utvärdering av samlade erfarenheter, tolkningar och övriga insikter.

Placering i kursplanen.

Ytterligare en metodologisk begränsning är, att man i caseundervisningen måste förutsätta vissa kunskaper, en viss grad av mogenhet och en viss uttrycksförmåga hos deltagarna. I samband härmed uppstår frågan *när i kursplanen caseundervisningen skall äga rum*. Man kan tänka sig flera alternativa lösningar av detta spørsmål:

- a) man kan lägga undervisningen uteslutande på casemetoden, varvid studenterna undan för undan genom jämnlöpande självverksamhet, litteraturstudier etc. får tillägna sig nödvändiga detaljkunskaper. Denna metod tillämpas vid Harvard University bl. a. i ämnet Administrative Practice,
- b) man kan lägga upp en kursplan så att man först undervisar i de elementära kunskaperna inom resp. ämne och att man sedan låter studenterna tillämpa de inhämtade kunskaperna på en casekurs, fortfarande inom resp. ämne,
- c) en variant av lösningen enligt b) skulle innebära, att studenterna först genomgår föreläsningskurser i företagsekonomiens delämnen, och att de därefter får tillämpa de inhämtade specialkunskaperna i en företagsekonomisk casekurs utan hänsyn till ämnesavgränsningarna, alltså såsom någon slags praktisk avslutningskurs som påbyggnad på den teoretiska undervisningen inom företagsekonomiens olika delämnen.

Det är mycket svårt att uttala sig om vilken lösning som är den

bästa. Vid Harvard University håller man styvt på att den där tillämpade metoden (a) är den lämpligaste. Den kan dock ha den nackdelen, att vissa delar av kursen icke blir tillräckligt eller icke alls täckta. Denna eventuella nackdel utgör givetvis icke något oöverstigligt hinder. I Göteborg är man emellertid ännu icke tillräckligt förberedd för att övergå till Harvard-metoden på grund av att man ännu icke hunnit insamla ett tillräckligt stort casematerial. Problemet ligger helt på den ekonomiska sidan, ty caseinsamlingen är mycket kostnadskrävande, om målsättningen är att täcka hela ämnesområdet. Det arbetas intensivt på att komplettera casematerialet.

Ett önskemål.

I Göteborg användas f. n. det andra systemet, i det att studenterna avlägger en propedeutisk tentamen innan de får delta i caseövningarna. Casekursen är ämnesinriktad, dvs det finns skilda kurser i distributionsekonomi och administration. Någon exakt gränsdragning kan givetvis inte tillämpas, den är knappast heller önskvärd. Med hänsyn till att de båda ämnerna hör till samma professur förekommer en viss hopflätning av casekurserna. Däremot avgränsas diskussionerna i regel mot andra ämnen, t. ex. mot redovisning och finansiering, rättsvetenskap och ekonomisk geografi. Ur utbildningssynpunkt skulle det säkert vara lyckligare om man slapp denna avgränsning. Det vore m. a. o. bättre, om man finge behandla praktikfall i hela sin bredd. F. n. reser sig vissa hinder mot ett dylikt förfarande. Dels skulle studenterna behöva tvingas att besöka kursen i en viss tidsföljd, emedan diskussionen av ett case skulle behöva utsträckas över två eller flera dubbeltimmar, dels skulle kraven på caseledarnas kompetens på andra ämnesområden bli mycket högre än nu.

Antalet sammanträden.

Antalet obligatoriska casesammanträden per student varierar mellan sex och tolv för resp. administration och distributionsekonomi. Antalet sex är alldeles för litet då studenten på denna korta tid knappast ens hinner tränga in i casemetodiken. Det kan heller inte vare tal om att någon grupp känsla kan utvecklas på denna begränsade tid. Studenterna lär knappast känna varandra och de kan inte hinna göra sig av med sin skygghet, om sådan förefinns. En utökning av antalet obligatoriska sammanträden stöter på den svårigheten, att man vill undvika att ytterligare förlänga studietiden. En markant förlängning har nämligen redan inträffat på femtiotalet. Man har sökt förbättra

konditionerna något genom att begränsa antalet deltagare till tjugo. Detta antal deltagare kan av caseledaren administreras på ett tillfredsställande sätt och alla deltagare kan komma till tals.

Caseinsamlingen kostar åtskilligt.

Det väsentligaste hindret mot en effektivare casekurs är emellertid handelshögskolans bristande ekonomiska resurser, som f. n. stävjar alla möjligheter till vidare utbyggnad av caseundervisningen. Förhållandena skulle f. ö. bli helt olidliga, om handelshögskolan belastades för kostnaderna för caseinsamlingen. När caseundervisningen infördes i de både ämnena fick till en början i USA publicerade cases användas. Dessa har undan för undan kunnat gallras ut allteftersom svenskt material insamlats, och sedan två år tillbaka förekommer endast av IDAF insamlade cases (förutom några cases, som iordningställts av studenter).

Principiellt har det emellertid ingen betydelse om man använder cases som man själv insamlat eller sådana som utarbetas på andra håll. Avgörande är om ett case är bra dvs. om det stimulerar till självständigt arbete.

Caseinsamling kombineras i regel med forskning eller konsultation. På andra håll brukar yngre forskare klaga över att de icke får vara med om caseinsamlingen, eftersom företagen endast vill konsultera erfarna män. Äldre forskare överhopas med uppdrag, medan de yngre är utestängda. Detta innebär att de ej heller får önskad kontakt med praktiken, ej tillräcklig övning på praktiska problem, inga impulser och erfarenheter från näringslivet. Detta problem existerar icke vid Handelshögskolan i Göteborg.

Hur caseinsamlingen går till.

Insamling av casematerial i Sverige har tidigare ansetts vara ett svårlöst problem på grund av att de svenska företagen är mycket mera »inåtriktade« när det gäller mera »närgången« information om företaget än sina kolleger på andra sidan atlanten. Man möter emellertid nu växande förståelse för insamlingsarbetet, sedan några vidsynta föregångsmän öppnat dörrarna. Företagsledare har tydligan insett, att casemetoden i det långa loppet måste ge dem bättre rustade medarbetare. Utöver detta har ett företag i regel även omedelbar nytta av caseinsamlingen i det att man vid detaljgranskningen av ett undersökt förhållande ofta får uppslag till förbättringar och förenklingar. Vid avfattandet och nedskrivandet tvingas man att tänka, att systemati-

sera, att analysera. Under den dagliga rutinens utövande har man sällan tid till detta. Caseinsamlandet har ofta resulterat i metodförbättringar för det undersökta företaget.

Vid insamlingen kan man skilja mellan två typer av casematerial:

- a) cases som belyser vissa speciella problem; det är den typen som huvudsakligen användes i caseundervisningen, och
- b) caseinsamling för forskningsprojekt. Här kan bl. a. nämnas den insamling som sker för IDAF:s forskningsprojekt »producentens val av distributionsväg«.

I Göteborg användes cases dels för casekurserna, dels även för föreläsningsserier. Till casekurserna användas mindre caseproblem, som kan avhandlas på en dubbeltime. Stora caseprojekt, exempelvis sådana som insamlats vid en totalgenomgång av ett större företag, har med ypperligt resultat använts i kortare föreläsningsserier.

Syntes mellan föreläsningar och casemetod.

Denna sistnämnda undervisningsform kan anses vara en syntes mellan föreläsnings- och casemetoderna. Caseledarens aktivitet blir betydligt större än vid caseövningar, men samtidigt får studenterna aktivt bidra till att bygga upp resultatet.

Vid användning av denna syntes kan man även under nuvarande yttre förhållanden begagna en serie av cases som bygger på gemensamma förutsättningar. De olika delcases kan systematiseras på olika sätt, exempelvis med hänsyn till deras inbördes svårighetsgrad, eller med hänsyn till ett praktiskt tidsförlopp. Dyliga caseföreläsningar kan i vissa fall med fördel förläggas till handlingens ort, dvs. till företaget.

Övningens längd och antalet deltagare.

Caseövningens längd är som nyss nämnts en dubbeltime, dvs. nittio minuter. Att utsträcka ett case över två eller flera dubbeltimmar är, som tidigare påpekats, i regel ogörligt, eftersom man brukar ha olika deltagare i caseövningarna. Man kan sålunda icke bygga vidare på de resultat man kommit till vid föregående sammanträde på grund av att kanske endast ett fåtal deltagare varit med om att utföra grundanalysen. En kontinuitet skulle förutsätta obligatoriskt deltagande i en viss caseföljd, vilket hitintills icke kunnat genomföras.

Antalet deltagare vid caseövningarna har maximerats till tjuugo. Större grupper är svårare att administrera. Det gäller ju bl. a. att få

alla deltagare att medverka. Vidare skall deltagarnas insatser bedömas som underlag för betygssättning.

I övrigt gäller i regel att ett större antal deltagare ger mera liv åt diskussionerna medan i för små grupper lätt dödlägen kan uppstå. Helt allmänt kan sägas att ledarens ingrepp blir mindre till antal och betydelse vid växande gruppstorlek.

I grupper om mindre än femton deltagare kan resonansen bli helt olika från gång till annan, även om det gäller exakt samma case. I dessa små grupper verkar »slumpens urval« tydligen för starkt.

I USA räknar man med femtio till åttio deltagare. I så stora grupper blir chanserna att få yttra sig för små och möjligheterna att »gömma sig bakom breda ryggar« för stora.

Bland *casedeltagarna* inräknas

- a) caseledare (läraren)
- b) inledare och
- c) deltagare.

Caseledaren och hans uppgifter.

Caseledaren ersätter föreläsaren. Från lärarens synpunkt är skillnaden mellan föreläsnings- och casemetoderna närmast att jämföra med skillnaden i budgetuppbyggnad enligt break down- resp. build up-metoderna. Föreläsningsmetodens break down-princip innebär att läraren föreläser det han själv auktoritativt bestämmer. Casemetoden innebär att casegruppen, dvs. alla deltagare, läraren inräknad, bygger upp en kedja av analyser och bedömningar till ett beslut, ett handlingsprogram. Av denna korta beskrivning framgår att kraven på läraren måste bli olika för de båda metoderna.

Caseledarens synliga verksamhet är att leda diskussionerna genom

- attställa frågor,
- att besvara frågor,
- att göra sammanfattningar och förtydliganden och
- att i vissa fall tillkännage sin egen uppfattning såsom diskussionsinlägg.

Han skall såsom ordförande svara för värdet i diskussionerna. Han får hjälpa studenterna att uttrycka sig, att sammanfatta tankarna, att skilja på huvudsak och bisak. Framför allt skall han visa dem vägarna till analyser, synteser och bedömningar.

Studenternas svar blir ofta bristfälliga, »ofärdiga«, vagt formulerade. Många gånger avviker de från diskussionens »röda tråd«. Därför är det emellanåt nyttigt att ledaren resumerar. Genom sammanfatt-

ningar klarlägges hur långt man kommit på vägen till beslutet. Samtidigt ger man de mindre uppmärksamma studenterna en ny chans att åter delta i diskussionerna. Sammenfattningar tjänar även till att avlägsna individuella tolkningar. Det senare gäller främst i det utvecklingskedje, i vilket studenterna ännu icke lärt sig att tala samma språk.

Caseledarens neutralitet.

Vid sammanfattningen är det av vikt, att läraren varken lägger till eller drar ifrån, och att han icke gör några personliga värderingar. Så snart läraren tar personlig ställning till någon utveckling förrycker han hela den fortsatta diskussionen i det att det alltid finns några lyhörda individer i gruppen, som därefter vill uttrycka samma mening som läraren, i förhoppning om att få bättre betyg. Läraren bör inte på något sätt uppmuntra dylik opportunist. Man får inte uppföra studenter till att bli opålitliga rådgivare.

Naturligtvis är det mycket svårt för läraren att vara helt neutral i diskussionen, i synnerhet som studenterna väntar sig av honom att han skall vara expert och informationskälla.

Det hör vidare till ledarens ordförandeskap, att han uppmuntrar skygga studenter till att medverka samt att han på ett smidigt sätt kan få alltför expressiva naturer att minska på talflödet. Han skall befrämja uppslagsrikedom och samtidigt se till att den inte blir verklighetsfrämmande.

Att väcka intresse för problemet eller för diskussionen brukar sällan vara svårt, utom när gruppen blir för liten. Det gäller tvärtom ofta att bromsa, att hushålla med tiden.

Försök har gjorts med »byggglådecases«. Det gäller vid dessa övningar att anpassa handlandet efter nya, mer eller mindre radikalt förändrade förutsättningar. Deltagarna får först ut förutsättningarna och en viss situationsbeskrivning i skriven form. Under övningens första del får de lösa de där uppgivna problemen. Sedan förändras situationen, eleverna får ett tillägg till förutsättningarna och övningen försätter efter ett mindre uppehåll.

Försök har gjorts att låta olika personer i caset framställas av studenter för att ge liv och omväxling åt kursen. Experimentets utfall blir helt beroende av de utvalda personernas temperament, inlevelse och talanger. Man riskerar dessutom att diskussionen definitivt begränsas till aktörerna.

För övrigt står läraren gång på gång inför problemet hur mycken hjälp han skall lämna. I regel sättes som mål att vara snål med direkt

hjälp. Om läraren hjälper gör han det helst medelst frågor, sammanfattning och systematisering.

Som caseledare får i Göteborg företrädesvis den komma i fråga, som själv insamlat casematerialet. Insamlaren får alltså själv bedöma hur han lyckats med caseskrivandet.

Förfarandet att låta caseförfattaren fungera som caseledare medför den risken, att läraren av deltagarna alltför mycket kan komma att utnyttjas som upplysningskälla, eftersom han kan svara på alla frågor, som studenterna icke kunnat eller orkat besvara. Därigenom kan caset förlora mycket i värde.

Caseinledarnas uppgifter.

Caseinledare är två, tre eller fyra till antalet. De skall förbereda caset mera ingående än man kan vänta att övriga deltagare kommer att göra. Förberedelsen skall vara skriftlig, utan att formkrav ställas på konceptet. Inledarnas prestationer betygsätts direkt i anslutning till caset, varvid hänsyn tages till förberedelsernas kvalitet, insatserna under diskussionen, analysens värde, pregnans i argumentation och framförande. Ingen vikt fästes vid om den lösning som inledarna kommit till icke överensstämmer med den lösning fallet fått i praktiken. Inledarna får förbereda caseövningen på fria villkor, dvs. de får själva bestämma uppläggnings, litteraturstudier, fältstudier och övrig materialinsamling. Det står dem fritt att samarbeta. Förberedelsen kan presenteras av inledarna var för sig eller som teamwork. Skriftlig förberedelse förutsättes emellertid hos varje inledare.

De fyra inledarna har även möjligheter att bland sig utse en arbetsledare som tar ansvaret för förberedelserna, för arbetsfördelningen inledarna emellan samt för arbetsprogrammets utformning och presentation.

Som godtagbar disposition för en caseförberedelse kan följande exempel anföras:

- 1) Var ligger problemet?
- 2) Vilka fakta behövs för beslutet?
- 3) Vilka fakta ges i caseförutsättningen?
- 4) Vilka väsentliga fakta saknas? Hur kan de substitueras eller mätas?
- 5) Detaljanalys av problemet.
- 6) Detaljproblemets betydelse, inbördes och i förhållande till huvudproblemet.

- 7) Alternativa handlingsmöjligheter byggas upp med uppgift om på vilka *fakta* och vilka *antaganden* alternativen baserats.
- 8) Alternativa lösningar (kombinationer av handlingsmöjligheter) utarbetas.
- 9) Beslut väljes och motiveras. Beslutets sannolika lämplighet bedömes.
- 10) Handlingsprogram utformas med detaljerade order, rutiner, formulär etc. (När, var, hur skall beslutet utföras).
- 11) Orders uppföljning, utförandets kontroll.
- 12) Vilken gardering mot »oförutsedda« händelser är nödvändig?
- 13) Hur väntas förändringen verka inom organisationen, hos konkurrenterna etc. Aspekter på kort och lång sikt.
- 14) Enskilda individers förväntade reaktioner.

Till punkterna 5, 7, 8 och 9 lämnades sammanställningar av positiva och negativa faktorer, förväntade verkningar etc., likaledes uppdelade i positiva och negativa sådana.

Försök har också gjorts med grafiska analyser, som visat sig vara mycket lyckade. Man katalogiserar och systematiserar olika faktorer och illustrerar i den grafiska analysen de olika sambanden mellan faktorerna, varvid den analyserade faktorn utgör den centrala punkten.

Auditoriets medverkan.

Från övriga casedeltagare inforas inga andra förberedelser än att de skall kunna redogöra för caseförutsättningarna, huvudproblemen och den uppläggning de själva velat tillämpa för att lösa caset. Förhandenvaron av dessa förberedelser kontrolleras medelst stickprov.

Studenternas aktiva medverkan kan systematiseras i följande grupper:

- a) idéer och uppslag framlägges.
- b) frågeställningar inskjutes.
- c) ständig kritisk granskning av vad andra deltagare har att anföra (härav följer en kedjereaktion),
- d) omdömen avges löpande.

Syftet med diskussionerna har redan tidigare utförligen behandlats. Här skall endast tilläggas följande:

diskussionen bekräftar eller underkänner det tankearbete, som studenten lagt ner under förberedelserna. Den har en viss personlighetsdanande effekt i det att självtillräcklighet brytes ner för att så små-

ningom ersättas av den tillfredsställelse studenten erfar när hans framsteg resulterar i allt fler lyckade lösningar.

Studenten lär sig att använda sina kunskaper under förhållanden, som liknar praktiken. Han lär sig att använda och skärpa sin kritiska iakttagelseförmåga. Han får — ofta under stora uppoffringar — lära sig att tåla kritik, att ta emot och ge igen på ett galant sätt.

Diskussionerna leder studenten längre framåt än han med självverksamhet kunnat nå i fråga om bedömningar, slutsatser och beslut.

Den enskilde studenten får tillfälle att gemensamt med andra lösa problem. Han får tillfälle att vädra sina idéer i en kritisk men vänlig inställd miljö. Detta hjälper honom att reodla tankar, att skola uttrycksförmågan och att träna tankeverksamheten.

Fyra »kritiska stadier«.

Studenten brukar gå igenom ett antal kritiska stadier innan han lärt sig att förstå och uppskatta casemetoden.

Det första stadiet innebär ren besvikelse — »Vad skall det vara för nytta med detta här — caset är urdåligt«, så kan det låta från studenthåll. Därefter följer ett mera moderat skede med undran — »gör jag egentligen några framsteg eller ej«, suckar den hårt prövade studenten. Sedan följer »gryningen« med växande insikter och slutligen förståelse.

Studenten som kommit till en högskola för att idka vetenskapliga studier måste genomgå den nyss skisserade utvecklingen. Caseövningarna ger honom från vetenskaplig synpunkt oftast icke acceptabla svar, man kan kalla dem »grå« svar, sålunda inget »svart på vitt«. Casemetoden ger inte heller några snabbresultat på kort sikt — även häri liknar den verkligheten.

Kontroll av undervisningsresultatet.

Undervisningsresultatet kontrolleras medelst tentamina. Det gäller dels att kontrollera att studenterna läst in litteraturkursen, dels att även kontrollera att de lärt sig att tillämpa grundkunskaperna på praktiska fall. För att uppnå denna kontroll omfattar tentamina dels frågor på kurslitteraturen, dels cases.

Införandet av cases i tentamina torde på längre sikt antagligen komma att resultera i en förskjutning av elevpopulationen i förhållande till betygsskalan. Den tidigare tillämpade tentamensmetoden med enbart frågor på litteratur- och föreläsningskursen innebar en premiering av receptiva begåvningar. Införandet av tentamenscases

torde innebära att de analytiska begåvningarna värderas högre än tidigare. Denna förskjutning torde vara önskvärd, åtminstone när det gäller ämnena distributionsekonomi och administration.

Till slut uppstår frågan om det elevmaterial som i Göteborg utbildats enligt casemetoden blivit bättre än civilekonomer, som utbildats tidigare.

Denna fråga är mycket svår att besvara. För det första är det nästan ogörligt att fastslå något objektiva kriterium på vad som kan anses vara en bättre civilekonom. För det andra kan man inte renodla den betydelse som casemetodens användning kan ha haft i samband med en eventuell standardhöjning.