

Casedragningens beroende av målgrupp och casetyp

Kaj Sundqvist*)

Hur det hela startade och var vi står nu?

Användningen av case inom undervisningen i företagsekonomi startade inom Harvard Business School redan i början av 1900-talet. Männena bakom idén var Edwin F. Gay (skolans första rektor) och A.W. Shaw. Man hade tidigare använt metoden inom skolans juridikundervisning, varför den inte var främmande för de studerande.

*) Företagsekonomiska institutionen vid Handelshögskolan vid Åbo Akademi.

Casedragningens beroende av målgrupp och casetyp

Kaj Sundqvist*)

Hur det hela startade och var vi står nu?

Användningen av case inom undervisningen i företagsekonomi startade inom Harvard Business School redan i början av 1900-talet. Männena bakom idén var Edwin F. Gay (skolans första rektor) och A.W. Shaw. Man hade tidigare använt metoden inom skolans juridikundervisning, varför den inte var främmande för de studerande.

*) Företagsekonomiska institutionen vid Handelshögskolan vid Åbo Akademi.

Den första kursen där casemetoden kom till användning hölls år 1912 och gick under rubriken »Business Policy«. Den arrangerades så, att Shaw höll teoriföreläsningar och olika företagsledare presenterade ett aktuellt problem från sitt eget företag. Studenterna fick lämna in en skriftlig rapport med förslag till lösning på problemen. Rapporterna diskuterades sedan gemensamt. Det kan noteras att resultatet av kursen inte var entydigt positivt, eftersom endel företagsledare saknade pedagogisk förmåga och endel av problemen var triviala.

Den här typen av kurser fortsatte man med i 9 år. Här efter följde en tid av experimenterande med olika modifierade metoder. Omkring 1930 började man använda skrivna case av den typ som vi i dag är vana att se.

Trots att casemetoden redan på ett tidigt stadium accepterades i USA och snabbt blev det »varumärke« som gjorde Harvard Business School till världens främsta skola när det gäller att utbilda företagsledare, har det tagit mycket lång tid att få metoden accepterad i Europa. Först på 1960-talet började caseidén på allvar få fotfäste i Europa. Med stöd av Ford foundation ordnades under tre somre 1972-74 case-skrivarseminarier för lärare i företagsledning.

I Finland ordnades det första caseskrivningsseminariet år 1974 i -LIFIM:s¹⁾ regi med Sitra som finansiär. Följande år ordnade man ett nytt tillfälle också det i LIFIM:s regi. År 1976 ordnade Svenska handelshögskolan och Helsingfors handelshögskola det tredje caseskrivningsseminariet för sina egna lärare. I juni 1976 ordnades den första »work-shopen« där man diskuterade casedragningsteknik. Till work-shopen kallades personer som redan hade erfarenhet av caseundervisning. Syftet var att få en kartläggning av våra erfarenheter.

Detta är ytterst väsentligt i dagens läge eftersom vi än så länge har mycket litet erfarenheter. I följande skede skulle det vara väsentligt att få med sådana som inte har erfarenheter av casemetoden, för att vi skall få större spridning på caseundervisningen. Trots att vi hållt en lovande början synes det mig som om vi för tillfället trampar på stället, åtminstone gäller det Handelshögskolan vid Åbo Akademi som jag själv representerar.

¹⁾ Finska företagsledarinstitut.

Hos oss t.ex. användes läsåret 1976/77 endast c. 15 case, alla inom ämnet administration. Endast två lärare var inkopplade. Intresset bland eleverna är dock inte att ta miste på. Vi har gjort två förfrågningar bland våra studenter, dels bland tredje årets studerande och dels bland sådana som varit ute i näringslivet några år. Resultaten visar klart att man önskar en mera praktiskt inriktad undervisning, främst i caseform.

Caseundervisningens komponenter

Huruvida caseundervisningen kommer att lyckas eller inte kan anses bero på följande olika komponenter:

- case-miljön
- case-dragaren
- caset i sig självt
- case-deltagarna

Vi skall i det följande något närmare granska dessa komponenter. Avsikten är att diskutera hur de påverkar resultatet av ett casetillfälle och vilken struktur man skall sträva efter för att få bästa möjliga resultat.

Casemiljön

Med casemiljö avses här den fysiska omgivning som omger själva case-tillfället mao. lokaliteterna, tillgänglig utrustning, tidpunkt, vädret etc. En olämpligt vald miljö kan förstöra ett casetillfälle som i övrigt skulle ha förutsättningar att lyckas. Om tillfället störs av buller, det måste göras avbrott i diskussionen, man saknar grupparbetsrum, det är på kvällstid, solen skiner och fåglarna kvittrar, etc., då har man stora chanser att få ett misslyckat resultat. Tyvärr är det så att flera av de här negativa faktorerna brukar spela in i våra handelshögskolor. Det är för mycket störningar, det saknas grupparbetsrum och det måste göras avbrott i diskussionen.

Allt detta är saker som det går att göra något åt (möjligen med undantag för vädret och fågelsången). Om man hyr sina utrymmen i ett kurscenter är det ett relativt enkelt problem att specificera sina krav i offertförfrågan; i en handelshögskola krävs det en attitydförändring hos övriga lärare innan man får en lämplig casemiljö. Det krävs samarbete och flexibilitet för att man skall kunna använda casemetoden i en högskola.

Casedragaren

Det finns de som säger att man föds till casedragare, och är men engång inte född till casedragare så är det ingen idé att försöka bli det heller. I ett sådant påstående ligger det inte mera sanning än i påståendet att man är född till lärare, företagsledare etc. Vissa personer har sådana »andliga« egenskaper att de har lätt att t.ex. uttrycka sig och se strukturer i allting. Det har man onekligen nytta av i en undervisningssituation. Man kan dock inte bli case-dragare om man inte har ett brinnande intresse för caseundervisning, har ett stort tålamod, och är beredd att arbeta hårt.

Det brinnande intresset behövs för att man skall våga ge sig i kast med caseundervisning. I en casesituation utsätter sig casedragaren själv för en risksituation. Man har ingen färdig lösning på det problem som man diskuterar och man vet inte på förhand vad som kommer fram i diskussionen. Det är inte alla lärare som frivilligt utsätter sig för en sådan risksituation. Det är mycket bekvämare att presentera färdiga modeller och teorier, oberoende om de kan användas eller inte.

Att det behövs ett stort tålamod vid caseundervisning, följer av att man inte direkt kan vänta respons. Det kan behövas en hel serie av case innan eleverna ser strukturen i det man försöker lära ut. Det kan också hända att man inser att man verkligen har lärt sig någonting innan man ställs inför ett liknande problem i praktiken. Det här kan verka stressande, speciellt i en situation där man undervisar studenter som inte har någon praktisk erfarenhet, och man följaktligen har svårt att få reda på om de verkligen lär sig någonting. Man borde bygga in någon form av tentamensystem i caseundervisningen i högskolorna för att motivera eleverna och ge lärarna respons. Tentamensfrågan är besvärlig och vi saknar tillsvidare erfarenhet.

Att man måste vara beredd att arbeta hårt följer av att casemetoden kräver mycket förberedande arbete. Man kan bli tvungen att läsa och analysera många olika case innan man hittar sådana som är lämpliga för den kurs man planerar. Förberedelsen för själva casetillfället kräver också relativt mycket arbete. Man måste kunna casetexten fullständigt och man borde också skaffa sig vissa kunskaper kring caset, t.ex. om branschen ifråga. Att man engång använt ett case betyder inte att man skulle kunna låta bli att förbereda sig. Man måste alltid läsa caset på nytt och fundera igenom problemen, innan man skall dra det.

Om man vill utveckla sig som casedragare så finns det så vitt jag kan se två vägar

- att skriva egna case
- att lyssna på när andra drar case.

Att »sätta sig ner« och själv skriva ett case är nyttigt ur flera synvinklar:

- man får större respekt för casemetoden när man inser hur mycket arbete som ligger bakom ett case,
- man lär sig bättre förstå innebörden i caseundervisningen,
- man kan lättare sätta sig in i andras case, när man förstår hur ett case byggs upp,
- man får mycket bättre kunskap om situationen om man själv är med och beskriver den.

Att lyssna på andra casedragare hjälper en att vidga sina vyer när det gäller själva dragningstekniken:

- man lär sig alternativa sätt att leda en casediskussionen,
- man lär sig knep som kan utnyttjas i överraskningssituationer,
- man lär sig strukturera upp case och använda »tavlan«.

När det gäller att leda en casediskussion kan casedragaren spela olika roller. Asko Miettinen, som föreläst vid våra caseskrivningsseminarier, gav vid ett tillfälle casedragaren följande roller

- lyssnare
- frågare
- analytiker
- arkitekt
- igångsättare, avslutare
- uppmuntrare
- elev

Det är svårt att vara en grad lyssnare, – speciellt för en casedragare. Det är frestande att avbryta en elev som pratar och har svårt att komma till saken. Det finns också risk för att man lägger fram lösningen i ett för tidigt skede, speciellt om diskussionen går trögt i början. Om man inte ger sig tid att lyssna, förstör man casetillfället.

Rollen som frågeställare är av central betydelse. Det är med hjälp av frågor som man styr diskussionen. Frågorna får inte vara självklara. Det ger intryck av att man tror att åhörarna är korkade. Frågor som är omöjliga att svara på ger igen intryck av att man försöker vara fiffig. Då man lyckas styra diskussionen med frågor ger det inte intryck av att man har en färdig lösning på caset, utan av att man diskuterat sig fram till lösningen.

Att vara analytiker innebär att man skall tolka den diskussion som case-deltagarna för, så att man får fram korta påståenden och nyckelord som kan skrivas på tavlan.

Rollen som arkitekt betyder att man skall strukturera upp resultat av diskussionen så att man får en lösning på caset, som är underbyggd med logiska argument. Detta förutsätter att man disponerar tavlan och den tid som står till förfogande på ett ändamålsenligt sätt. Man kan strecka under och ringa in sådana ord som skall framhåvas och som bildar logiska samband. Man bör på förhand fundera ut hur lång tid varje avsnitt i caset skall få, speciellt viktigt är att det reserveras tillräckligt med tid för själva avslutningen.

Rollen som igångsättare och avslutare har speciellt betonats: igångsättandet kan sätta sin prägel på hela casediskussionen och avslutandet avgör om budskapet går fram. Spelöppningen bör väcka intresse utan att skrämja åhörarna. Avslutningen bör visa hur man kom fram till lösningen, att den är logisk, vilka alternativ som är tänkbara och kvarlämna känslan »we made it«.

Rollen som uppmuntrare kan vara nödvändig för att hålla diskussionen igång speciellt när det gäller deltagare som inte gärna pratar. Uppmuntranden kan ges dels muntligt och dels skriftligt, dvs. man skriver upp det som vederbörande säger på tavlan. En negativ uppmuntran åt alltför pratsamma individer måste ske ytterst taktfullt.

Varje casetillfälle ger casedragaren nya erfarenheter som han kan lära sig av. Man bör alltså själv också känna sig som elev. Ett bra sätt är att alltid efter ett casetillfälle göra anteckningar om vad som gick bra och vad som gick dåligt.

De roller som ovan diskuterats är sådana som casedragaren måste spela vid varje casetillfälle. Beroende på casetyp och målgrupp kan vissa rolltyper betonas mera än andra. I vissa situationer måste casedragaren spela en mycket aktiv roll i andra kan han vara passiv; i vissa situationer kan han vara aggressiv, i vissa lugn.

Caset i sig självt

Casemetoden har utvecklats i två olika riktningar, dels till ett forskningsinstrument och dels till ett undervisningsinstrument. I båda fallen har motståndet mot casemetoden varit hårt. När det gällt användningen som forskningsinstrument har man ansett att casemetoden endast kan användas i deskriptivt syfte. Flera »modernare« forskare är dock av den åsikten att t.o.m. ett enskilt case kan användas för att både generera och testa hypoteser. (jfr. Normann). Man kan t.o.m. gå så långt att man anser att casemetoden är det enda forskningsinstrument som kan användas vid studier av komplexa sociala system.

Motståndet mot användning inom undervisningen diskuterades redan tidigare. Det verkar främst bottna i osäkerhet och i att man inte får respons huruvida det man försöker lära ut verkligen går hem.

Ett undervisningscase kan inte definieras entydigt. Gränsen mellan vad som skall räknas som case och vad som skall räknas t.ex. som övningsuppgift är och förblir flytande. Att man inte kan ge ett entydigt svar på vad ett case är, kan också vara en bidragande orsak till att man har svårt att acceptera case-metoden.

Om man inte kan exakt definiera ett case så kan man i alla fall säga vad ett typiskt case är för något. Robert Anthony säger såhär:

»Ett typiskt case beskriver en verklig situation i ett företag där en företagsledare måste fatta ett beslut. I caset ges kvantitativ och kvalitativ information som är eller kan vara relevant för beslutet«. Det är alltså en bit verklighet som hämtas in till eleverna för att diskuteras. Dethär är det närmaste praktiken vi kan komma i undervisningen i företags ekonomi.

Det finns flera olika typer av undervisningscase och det finns också flera sätt att dela in dem. Anthony använder sig av följande indelning:

1. The issue case (problemcase). I den här typen av case är problemet som skall diskuteras förhållandevis klar på förhand (skall företaget investera eller inte). I caset ges fakta i anknytning till problemet. Case-deltagarna får göra nödiga beräkningar och värderingar, på basen av vilka man diskuterar sig fram till en lösning.

2. The appraisal case (systemcase). Den här typen av case är en beskrivning av ett system eller en praxis, vanligen med en redogörelse för historien bakom det hela. Casedeltagarna får i uppdrag att evaluera systemet eller praxisen ifråga och föreslå förbättringar. En variant av den här casetypen är, att man infört ett nytt system eller en ny praxis och casedeltagarna skall försöka värdera hur förnuftigt det var att införa det hela.

3. The blind case (dolt case). I den här typen av case finns inte något problem klart angivet. Det är case-deltagarnas uppgift att peka ut problemen i den mån de finns och föreslå lösningar till dem.

4. The iceberg case (öppet case). I den här typen av case ges det mycket litet relevant information. Case-deltagarna skall själva föreslå vilken information som behövs och hur den skall skaffas.

5. The serie case (ABC case). Vid den här typen av case används samma bakgrundsbeskrivning för flera delcase. Vanligen är ABC-caset till sin typ ett problemcase där problemen följer i sekvens.

Det är inte alltid möjligt att entydigt hänföra ett case till en viss typ. Det kan vara utformat så att det kan vara av olika typ beroende på hur man drar det.

Andra sätt att strukturera upp olika case är t.ex. det sätt på vilket de har tillkommit. Man kan ha t.ex. följande typer:

- skrivbordscase
- case baserade på andrahandskällor
- case som baseras på direkt observation.

Att utforma ett case vid skrivbordet är svårt och kräver mycket erfarenhet. Det kan lämpligen komma ifråga när man gör ett problem-case på lägre nivå. Direkt observation är nödvändigt om man skall ha med olika människors värderingar och åsikter.

Ett annat sätt att strukturera upp case är t.ex. utgående från vilken funktion det gäller. Casebiblioteken använder följande internationellt överenskomna uppdelning med hänsyn till funktionen:

1. Management accounting and control
2. Financial management
3. Policy and general management
4. Organisational behaviour
5. Marketing management
6. Operations management
7. Non profit organisations.

Andra struktureringssätt som man har nytta av när det gäller att anpassa casevalet till målgruppen, är t.ex.:

- småföretag – storföretag
- branschtillhörighet
- nationellt – internationellt.

Dessa tre struktureringssätt tillsammans med den funktion caset gäller får man uppgifter om från casekataloger. Däremot inte om vilken casetyp det är fråga om (enligt Anthony's struktureringssätt). Detta är att beklaga eftersom också casetypen borde anpassas till målgruppen. Nu måste man själv läsa caset innan man vet vilken typ det representerar.

Casedeltagarna (målgruppen)

Syftet med caseundervisning är i första hand att ge färdighet (skills). Det är alltså inte så mycket fråga om att ge kunskap som att ge pro-

blemlösningsförmåga. Det är inte tillräckligt att man har kunskap när man skall ut i ett företag. Det väsentliga är att man kan tillämpa sin kunskap, att man kan angripa ett problem och lösa det. Leo Ahlstedt har vid ett av våra case-skrivningstillfällen gett följande syn på de generella caseundervisningsmålen: caseundervisningen bör ge:

- förmåga till problemlösningsförmåga och problemanalys
- förmåga att välja, värdera och använda information
- förmåga att göra självständiga ställningstaganden och värderingar.

För att kunna precisera casemålen måste man känna till den målgrupp som man skall arbeta med. Det gäller att få den beskriven i sådana dimensioner som gör det möjligt att välja casetyp och bestämma det sätt på vilket caset skall dras. Dimensioner som man kan ha nytta av att arbeta med är t.ex.:

- målgruppens erfarenhet
- målgruppens »pratsamhet«
- målgruppens homogenitet
- målgruppens storlek.

Det som förefaller mest naturligt är att utgå från den erfarenhet målgruppen besitter. Följande grupper kan tänkas förekomma:

- grupp 1. Ingen erfarenhet
- grupp 2. Teoretisk erfarenhet
- grupp 3. Case erfarenhet
- grupp 4. Praktisk erfarenhet
- grupp 5. »Fullständig erfarenhet«.

När man har att göra med högskolestudenter är det enkelt att placera in dem i rätt kategori. När det är fråga om fortbildning måste man begära in uppgifter om t.ex. anställningsår, position i företaget, företags bransch och storlek, examina, ämneskombination, tidigare deltagande i kurser etc., för att få en bild av målgruppens erfarenhet.

Det är mycket svårt att på förhand bedöma om målgruppen är pratsam eller inte. Om målgruppen har erfarenhet av caseundervisning eller av den bransch caset gäller kan man anta, att den är pratsam. Kvinnor kan väntas vara mera avvaktande än män. Tillfällig ovilja att diskutera kan också antas förekomma. En tillfällig ovilja att diskutera kan bero på att casetillfället är olämpligt eller att caset inte lästs ige-

nom. Det här kan inträffa om caset är på morgonen efter en fest, om det är sent på kvällen eller om caset verkar helt främmande.

Med deltagargruppens homogenitet avses här i vilken grad deltagarna är lika, med avseende å erfarenhet av och vilja att diskutera. När det gäller erfarenhet synes det mig väsentligt att eftersträva en viss homogenitet. Det är inte lyckat att t.ex. ingenjörer som inte har någon erfarenhet av ekonomi hamnar i samma grupp som redovisare, om det är fråga om ett redovisningscase. Hålls diskussionen på sådan nivå att ingenjörerna hänger med tycker redovisarna att det är trivialt. Är nivån anpassad efter redovisare hänger ingenjörerna inte med. Däremot kan det vara helt lyckat att kombinera dessa två kategorier kring ett case i marknadsföring eller personaleadministration där erfarenheterna kan vara ungefär lika. Det kan också vara till fördel att målgruppen har ungefär lika stor erfarenhet av caseundervisning. Detta för att det inte skall finnas sådan som kan briljera med att ensamma utreda problemet.

Att målgruppen är heterogen med hänsyn till viljan att diskutera kan vara en fördel. »Pratsamma« individer kan behövas för att man överhuvudtaget skall få igång en diskussion. Man måste dock vara på sin vakt så att det inte blir en dialog mellan den pratsamma och case-dragaren.

Antalet deltagare per casetillfälle kan också anses påverka valet av case och dragningsätt. Det finns inga entydiga bevis på att en liten grupp skulle lära sig bättre än en stor grupp. Om man ser deltagande i diskussionen som mycket väsentligt säger det sig självt att man måste arbeta med en liten grupp. Det är också självklart att man i en liten grupp får intimare kontakt med deltagarna, vilket kan vara en förutsättning om man skall kunna diskutera värderingar. I USA finns det dock flere skolor som arbetar med grupper om 100 deltagare. Man menar att redan att vara med och lyssna är tillräckligt.

Målgrupp – casetyp – dragningsätt

Som sammanfattning på diskussionen görs ett försök att anpassa case-typ och dragningsätt till de olika målgruppsstrukturer som tidigare diskuterats.

Målgruppens erfarenhet

Grupp 1. Ingen erfarenhet. Det är den här typen av målgrupp som vi startar med i våra högskolor. På grund av att den saknar erfarenhet både av caseundervisning, teori och praktik synes det lämpligt att starta med ett problemlösningsscase där det klart framgår vad man är ute efter. Eftersom målgruppen saknar caseerfarenhet, måste casedragaren sätta tonvikten på att uppmuntra casedeltagarna, för att överhuvudtaget få dem att prata. Man måste ge avkall på att få en strikt styrning och tillåta deltagarna att också prata på sidan av ämnet.

Grupp 2. Teoretisk erfarenhet. Om målgruppen har en god teoretisk underbyggnad kan också ett systemcase komma ifråga. Målgruppen kan på basen av sin teoretiska erfarenhet ta ställning till det system eller den praxis som beskrivs i caset. Att få målgruppen att diskutera är fortfarande av central betydelse, men tack vare teoretisk erfarenhet bör man kunna tillämpa en fastare styrning.

Grupp 3. Case erfarenhet. Om målgruppen besitter caseerfarenhet, torde det vara möjligt tillämpa problemcase, systemcase och dolt case. Öppet case däremot kan vara tveksamt eftersom det förutsätter erfarenhet från praktiken för att man inte skall röra sig helt i det blå. För den här målgruppen bör casedragaren lägga tonvikten på arkitektrollen. Han kan vara passiv, men bör inte tillåta att diskussionen spårar ur.

Grupp 4. Praktisk erfarenhet. För den här målgruppen synes problemcase, systemcase och öppet case kunna komma ifråga. Då målgruppen inte tidigare haft kontakt med caseundervisning, torde det inte vara lämpligt att försöka använda ett dolt case. Den här målgruppen kan kräva en viss uppmuntran för att komma igång med diskussionen, därefter är det troligt att casedragaren måste koncentrera sig på analytikerrollen. En relativt hård styrning av diskussionen kan bli av nöden.

Grupp 5. Fullständig erfarenhet. Den här målgruppen synes bäst lämpad att diskutera dolda case. Det är gamla ringrävar som inte nöjer sig med enkla case. De ställer höga krav casedragarens roll som arkitekt och avslutare.

Målgruppens homogenitet

Det är önskvärt att målgruppen är homogen med hänsyn till case-erfarenhet och till den erfarenhet man har av den funktion caset gäller. Detta för att inte vissa typer skall dominera alltför mycket och för att diskussionen inte skall gå över huvudet på endel och vara för enkel för endel. Om man trots allt måste arbeta med en heterogen målgrupp förefaller det lämpligt att välja ett case som är integrerat (dvs täcker flere funktioner). En heterogen målgrupp ställer stora krav på casedragaren. Två strategier är tänkbara: Man försöker finna ett diskussionsområde som intresserar alla eller väljer flere diskussionsområden som tillsammans täcker målgruppens olika intresseriktningar. Det kan också bli nödvändigt att komplettera avslutningen med en kort föreläsning för att casets budskap skall gå hem hos alla deltagarna.

Målgruppens storlek

För att få in mera caseundervisning i våra högskolor är det nödvändigt att vi lär oss arbeta med stora grupper på 50-100, eftersom det inte finns resurser så att man kan arbeta enbart med små grupper. Det behöver inte betyda att dragningsmekaniken måste vara väsentligt annorlunda. Det som man dock borde få tillstånd är att värderingssystem i form av tentamen eller skriftliga inlämningsuppgifter. Om man skall få en diskussion om egna värderingar synes det nödvändigt att arbeta med en liten grupp (max 10 deltagare). Ett litet antal är också att föredra om målgruppen är oerfaren.

Det är skäl att notera att det inte finns några absoluta sanningar när det gäller case-undervisning. Det är undervisningsform som ställer stora krav på både deltagare och casedragare och där båda aktivt deltar. Eftersom man arbetar med praktiska problem är situationen osäker. Casedragaren måste kunna bete sig som en kameleont dvs. ändra färg efter situationen.

Litteratur:

1. Andrews, Kenneth R., *Human Relations and Administration*, Harward University Press. Cambridge Massachusetts 1953.
2. Anthony, Robert N., *The Case Method in Accounting*. (ingår i James Don Edwards (ed) »Accounting Education Problems and Prospects«, American Accounting Association USA 1974).
3. McNair, Malcolm P., *The Case Method at the Harward Business School*, McGraw-Hill, New York 1954.
4. Pigors, Paul – Pigors, Faith, *Case Method in Human Relations*, McGraw-Hill, New York 1961