

## Caseexaminationen och återkoppling på case i högre utbildning

Catharina Norén\*

*Institutionen Service management och tjänstvetenskap, Lunds universitet*

Caseundervisning används inom både svensk och internationell högskoleutbildning. Caseundervisning ger studenterna möjlighet att tillämpa sina kunskaper på verkliga fall vilket förbättrar deras förståelse av kursens teoretiska innehåll. Syftet med denna artikel är att närmare studera den skriftliga caseanalysen, s.k. caserapporten, inom ämnet företagsekonomi. Fokus ligger på lärarens arbete med att bedöma analysen och ge studenter återkoppling på sin text. Det empiriska material som granskningen inkluderar är lärandemål, kurslitteratur, case samt studenternas caserapporter som ingick i en kandidatnivåkurs vid Malmö högskola vårterminen 2013. Analysen visar att universitetsläraren kan arbeta strukturerat utifrån en modell med flera komplexitetsnivåer för att skapa en tydligare återkoppling till studenterna. Resultatet av studien kan i en vidare kontext användas för att ge återkoppling på projektarbeten och examensarbeten i vilka läraren också bedömer kvaliteten på studenters analysarbete.

*Nyckelord:* casemetoden, examination, återkoppling, komplexitet

### INTRODUKTION

För oss lärare innebär varje kursintroduktion att vi måste planera och tänka igenom hur vi ska presentera våra kurser och vad vi vill uppnå med den pedagogik vi väljer. Det studiebetende, den insatsvilja och den studiestrategi som studenter väljer att ta till sig blir ”som reaktioner på det sätt vilket särskilda kurser och program presenteras” (Pettersson 2005, sid 42). Om en kurs enbart innehåller föreläsningar riskerar den att vara passiviserande för studenterna. Skälet till passiviseringen är att föreläsningar inte uppmuntrar till reflekterande och tillämpning av kunskap. Projekt, case och seminarier aktiverar däremot studenternas reflektionsförmåga och leder till tillämpning av kunskap (Ellet 2007a; Yudkin 1994). Den här artikeln utgår ifrån casemetoden som är en aktiverande pedagogik i syfte att bidra till att studenten tar ansvar för sitt lärande.

I företagsekonomi betraktas case som en verklig episod i vilket en person ställs inför ett problem som ska lösas (Guess 2014; Jackson 2011; Beckisheva, Gasparyan och Kovalenko 2014). Detta återspeglas också i följande definition: ”the term case refer to a written description of a situation actually faced by a manager.” (Grasby, Crossan, Forst, Haywood-Farmer, Pearce and Purdy 2008, sid 1) Definitionen visar att det finns ett managementperspektiv i case men säger inget om vad för typ av text case är och vad studenterna förväntas lära sig av dem. En definition som beskriver case mer utförligt är:

”Case are stories that have embedded in them the knowledge students previously received directly from a text, an expert or both and therefore containers in which the truth is hidden, or long word problem with a right answer.” (Ellet 2007b, sid 2)

---

\* Författarkontakt: catharina.noren@ism.lu.se

Syftet med casemetoden är som Ellet skriver dels att bidra med kunskap till studenterna dels att ersätta eller komplettera andra typer av pedagogik. I företagsekonomisk undervisning är det vanligt med blandade pedagogiska metoder t.ex. föreläsningar, projekt och caseundervisning.

Casemetoden utvecklades vid Harvard på 1870-talet inom juridiken. I företagsekonomi började casemetoden att användas cirka 1920 (Barnes, Christensen och Hansen 1994; Gray, Wolfer och Maas 2006; Garvin 2003). Casemetoden används i dag inom företagsekonomi vid flertalet svenska institutioner och många pedagoger har bidragit till att utveckla metoden vilket har lett till att det finns flera varianter av den (Bengtsson 1999). Det som är gemensamt för dem är att de utgår ifrån problemsituationer och kognitiva konflikter (Pettersson 2011; Theroux 2009). Min erfarenhet är att studenterna ofta upplever att de tillgodogör sig kurslitteraturen bättre när de får tillämpa teorier och modeller på ett verkligt fall. Denna bild förstärks av en studie som visar att lärare inom ämnet företagsekonomi säger att studenter behöver lära sig att:

”relatera och använda teorier och modeller gentemot en praktisk företagsverklighet i syfte att förstå denna och att de i någon mån kan hantera och lösa problem och utmaningar som företag kan ställas inför.” (Lundgren 2013, sid 217).

Casemetoden bidrar till det beskrivna lärande som efterfrågas av Lundgren och är en av de vanligaste pedagogiska metoderna i företagsekonomi.

När studenterna arbetar med casemetoden krävs främst två saker av dem. Det första är en förmåga att analysera och skapa mening i relation till huvudproblemet och eventuella frågor (Ellet 2007a; Esteban och Cañado 2004). Det andra är att kommunicera sina tankar effektivt, både muntligt och skriftligt. Utmaningen med casemetoden är att få studenten att hantera problem under osäkra förhållanden och därmed våga fatta beslut trots brist på fullständig information (Cain 2012). I casearbetet skapas en brygga mellan teori och praktik i vilken läraren är brobyggaren som får studenterna att ta språnget ut ur sin bekvämlighetszon (Guess 2014). När studenten vågar ta språnget blir deras kunskapsinhämtning en aktiv handling samtidigt om de utvecklar sin kritiska förmåga (Braun 2004; Gartland och Field 2004).

Caserapportens funktion är att förbereda studenten inför det casediskuterande och redovisande seminariet genom att medverka till att studenten gör sin egen tolkning och problemlösning i förväg (Forman and Rymer 1999). Syftet med förarbetet är att underlätta för studenten att inta rollen som problemlösare, chef och disciplinerad tänkare i caseseminariet.

Examinationen av case beskrivs som en process för att kvalitativt utvärdera hur väl studenten diskuterar problem och problemlösning (t.ex. Esteban och Cañado 2004; Grasby, Crossan, Forst, Haywood-Farmer, Pearce and Purdy 2008). Egidius beskriver denna process som att det handlar om:

”hur de klarar uppgifter av den typ som finns i målbeskrivningen för respektive kurs eller utbildning.”... ”det är en fråga om att kunna hantera komplexa situationer, där de som gått igenom utbildningen ska kunna se alternativa förklaringar, göra alternativa analyser och kreativt kommer fram till åtgärder som de kanske inte tidigare direkt sett tillämpas under kursens gång” (Egidius 2011, sidan 94).

För att kunna examinera en caserapport krävs att caset väljs utifrån kursens lärandemål. Valet kan motiveras utifrån ett constructive alignmentperspektiv dvs. att läraaktiviteter, lärandemål

och examination ska överensstämma i syfte att ge stöd åt studenternas lärande (Pettersen 2011; Biggs and Tang 2007). Om överensstämmelse finns blir det lättare för läraren att bedöma om studentens analys täcker in kursens lärandemål och studenten tillägnat sig de färdigheter och förmågor som ingår i kursen. Lärandemålen blir därmed grund för bedömningen av analysens kvalitet (Beckisheva, Gasparyan och Kovalenko 2014).

Poängen med att diskutera examination av caserapporter är främst att studenten ska få en återkoppling som stimulerar och motiverar till djuplärande. I djuplärande spelar examinationen en viktig roll eftersom återkopplingen får studenten att anstränga sig mer inför nästa examination (Wiiand 1998). Det kan tolkas som att case kan bidra till djuplärande men det räcker inte att genomföra caseseminarier. Examinationen behöver också utformas på ett sådant sätt att läraren ger återkoppling som stimulerar till djuplärande.

Den fråga som artikeln utgår ifrån är: Hur kan vi som lärare skapa tydlighet och struktur i examinationen av caserapporter för att ge en återkoppling till studenten som bidrar till att utveckla studentens förmåga att lösa case?

Syftet är: att studera hur lärare kan arbeta strukturerat och målfokuserat med att examinera caserapporter.

#### CASEMETODEN

Casemetoden används inom flera ämnen t.ex. juridik, medicin, språk, psykologi och sociologi (Garvin 2003; Jackson 2011). I den här artikeln diskuteras företagsorienterade case inom ämnet företagsekonomi. Casen är ofta mellan 6-20 sidor långa men kan vara både kortare och längre. I caseseminarier kan mellan 30 och 60 studenter delta (Bengtsson 1999; Egidius 1999; samt Graham och Cline 1980). Studier av casemetoden visar att nordamerikanska och europeiska företagsekonomilärare har olika sätt att tolka var fokus i caseanalysen ska ligga (Barnes, Christensen och Hansen 1994; Bengtsson 1999 samt Menna 2010). De nordamerikanska har fokus på problemlösande, beslutsfattande och handlingsorientering medan de europeiska har betoning på kritiskt förhållningssätt, att tillämpa och illustrerar teorier och modeller.

Tidigare studier visar att casemetoden har många fördelar t.ex. att studenter utöver beslutsfattande lär sig analys, strategiskt tänkande, snabbtänkthet och förmåga att ta ut relevant information (Huth Munro 2006; Jackson 2011). Studenterna utvecklar sin förmåga att tolka, värdera, reflektera men också att välja strategier, pröva och ompröva samt lösa problem i ett ämnesspecifikt sammanhang. Casemetoden stimulerar också till en s.k. metakognitiv förmåga vilken möjliggör för studenterna att nå ett djupt bestående lärande (Pettersen 2011; Warfvinge och Wretling 2006). Caseseminarier innebär dessutom en möjlighet att få feedback inte bara från läraren utan från kurskamraterna som deltar i en gemensam kunskapsproduktion i seminariet där studenterna diskuterar olika caselösningar.

I casemetoden används vanligtvis en arbetsordning i fem steg (Bengtsson 1999; Grasby, Crossan, Forst, Haywood-Farmer, Pearce and Purdy 2008), som innebär att studenten/gruppen:

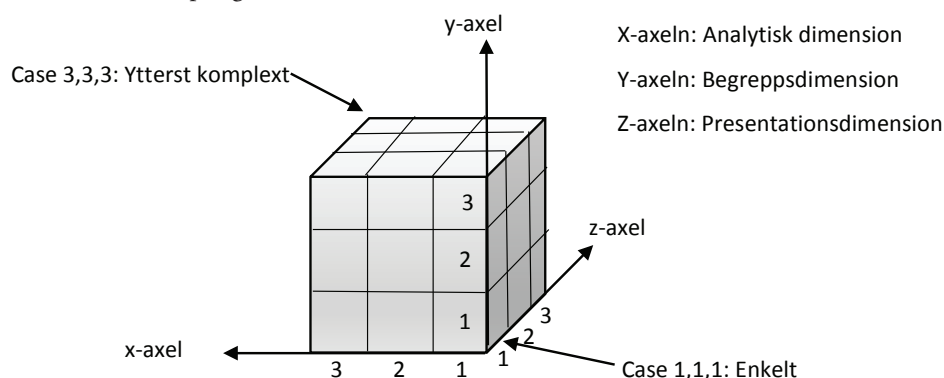
1. Beskriver situationen och problemet i caset.
2. Analyserar situation och problem med teori
3. Visar på olika alternativa lösningar och diskuterar konsekvenser
4. Föreslår lösningar på de problem som analyserats fram.
5. Presenterar sin lösning skriftligt och/eller muntligt för klassen.

Situation, problem och lösning förväntas bilda en holistisk helhet som bygger på varandra (Menna 2009). Syftet är att utmana studentens förmåga att se och begripa casets verkliga problem utan att lägga fokus på följdverkningarna av problemet (Bengtsson 1999; Huth Munro 2006). Kurslitteraturen är grunden för att analysera och lösa problemet men den kan också kompletteras med annan litteratur, forskningsartiklar och internetinformation. I analysen används ofta en eller två teorier som ett skelett som sedan byggs på med fler teorier, modeller och begrepp.

I Pettersson (2011) diskuteras casesdesign och val av case utifrån den s.k. casekuben. Det är en modell som används för att avgöra hur komplext ett case kan vara för studenterna att lösa. Casekuben har tre axlar som består av:

1. **Analytiska dimensionen** vilket är x-axeln som visar svårighetsgraden i att identifiera teman, problemställningar och handlingsval. Låg analysdimension innebär att handlingsval och kriterier är givna i caset medan hög analysdimension kan innebära att caset kan vara helt utan tydliga val och kriterier.
2. **Begreppsdimensionen** är kubens y-axel. Det handlar om vilka teorier, begrepp och metoder/procedurer som är relevanta och kanske till och med nödvändiga för att förstå och kunna vidta åtgärder för att lösa den beskrivna situationen i caset. Låg svårighetsgrad innebär att uppgiften inriktar sig på ett eller två begrepp medan case med hög svårighetsgrad förutsätter att studenten använder flera och mer komplexa begrepp.
3. **Presentationsdimensionen** som är z-axeln handlar om fallbeskrivningens design och t.ex. informationsmängdens komplexitet. Svåra case innehåller ofta mycket irrelevant information vilket gör det svårt för studenten att sortera, strukturera och prioritera information.

I modellen nedan visas hur de tre dimensionerna förhåller sig till varandra och hur komplexitetsgraden i case kan skapas genom de tre dimensionerna.



Figur 1: Casekuben

Källa: Bearbetning efter Pettersson 2011, sid 230

Om de tre dimensionerna används tillsammans med lärandemålen kan läraren dels välja case som motsvarar ett visst antal lärandemål dels tolka och välja case med en för kursen lämplig svårighetsgrad i problemet.

## EXAMINATIONER

Examinationer i högre utbildning baseras vanligen på fyra kriterier som universitetsläraren förväntas beakta (Pettersen 2011; Wiiand 1998). Kriterierna är:

1. *Standardisering.* Att studenter ska behandlas lika.
2. *Objektivitet.* Att subjektiva kriterier i examinationen undviks.
3. *Reliabilitet.* Att pålitliga bedömningar görs och bedömningsresultatet sker på ett likartat sätt varje gång.
4. *Validitet och relevans.* Att lärandemål uppfylls och att bedömningen har relevans för utbildningens innehåll.

I inledningen betonades att lärandemålen är grunden för valet av case och att det är i relation till dem caserapporterna bör examineras. De fyra examinationskriterierna visar hur läraren förväntas förhålla sig till examinationen. Om läraren använder ett strukturerat sätt att examinera kan de fyra kriterierna uppfyllas. Lärandemålen och studentens förmåga att hantera uppgiften är grunden för examinationen, men för att rättssäkerhet ska skapas krävs det att läraren också examinerar på ett tydligt, transparent och rättssäkert sätt. Rättssäkerhet kräver förutsebarhet vilket förutsätter klara tydliga regler i betygssättningen (Verket för högskoleservice 2008).

Konsekvensvaliditet ligger nära begreppen validitet och relevans eftersom det knyter samman lärande med examination. När examinationen bidrar till lärandet är konsekvensvaliditeten hög medan den är låg om studenten inte lär sig något när de examineras. Lärande vid examination kan vara problematiskt eftersom det finns en risk att studenterna utvecklar tentamensstrategier som leder till att de läser in kursmaterialet ytligt (Biggs och Tang 2007). Detta fenomen kallas negativ "backwash" medan positiv "backwash" innebär att studenter i likhet med begreppet konsekvensvaliditet skapar ett djupt bestående lärande. Pettersen (2011) tar upp att det vanligtvis läggs vikt vid kriterierna standardisering, objektivitet och reliabilitet medan validitet och relevans får stå tillbaka. Validitetsfrågorna diskuteras i pedagogiska debatter men det finns ett fortsatt behov av pedagogisk forskning på området (Pettersen 2011; Wiiand 1998).

Examinationen ger läraren en bild av studentens förmåga att tillämpa kursens teorier, modeller och begrepp i en caseanalys. När examinationen är genomförd ger läraren återkoppling till studenterna. Återkopplingen ska vara tydlig och strukturerad för att studenterna ska kunna tillgodogöra sig utfallet i nästa caserapport. Ett sätt att examinera caserapporter strukturerat är att utgå ifrån en analys av komplexitetsnivån i kurslitteraturen, caset och lärandemålen för att i nästa steg jämföra den analysen med komplexitetsnivån i de caserapporter studenterna lämnat in. En modell kan därmed fungera som verktyg i examinationen för att skapa struktur, tydlighet och transparens. Om läraren tydliggör komplexitetsnivån i teorier, lärandemål och case underlättas bedömningen av studentens skriftliga prestation. För läraren underlättas också möjligheten att ge återkoppling till studenten. Modellen som tillämpats i denna studie är "Modell för hierarkisk komplexitet" (MHC) (Commons, Trudeau, Stein, Richards and Krause, 1998; Commons 2008).

Ett exempel på utbildningar där lärarna har valt att använda en egen modell för examinationen är Civilingenjörsprogrammet vid Uppsala universitet (Eriksson 2014). Syftet med deras modelltillämpning har varit att göra examinationen mer rättssäker vilket motsvarar ambitionsnivån med modellen i denna artikel.

MHC-modellen är liksom många andra modeller av lärande t.ex. SOLO och Blooms taxonomi en modell som visar på kunskaps- och lärandenivåer hos studenter. Den försöker att förklara vad som menas med komplexitet i tänkande och argumentation på olika nivåer. MHC-modellen

har sitt ursprung i utvecklingspsykologin. Modellens premiss är att komplexitet kan mätas i tal, tankar och handlingar (Kjellström och Stålné 2011). Utgångspunkten för analysen av komplexitet är de uppgifter studenten möter och det angreppssätt de väljer när de besvarar uppgifterna. Uppgifterna kan vara en text, en ekvation, ett beteende eller en färdighet.

De sex nivåerna i MHC är:

1. **Konkret nivå** innebär att personen kan beskriva enstaka händelser eller realiteter.
2. **Abstrakt nivå** innebär t.ex. förmåga att kvantifiera och se mönster hos olika människor och i deras ageranden.
3. **Formell nivå**, kräver att studenten kan föra ett resonemang utifrån minst två abstrakta variabler. Exempel på dessa resonemang är att ha insikt om kausala samband mellan orsak och verkan. Detta krävs t.ex. för att göra analyser av empiri med hjälp av teori och att resonera kring empirins likheter och skillnader i jämförelse med teorier. Det kan också handla om att se linjära samband t.ex. i analyser av statistik.
4. **Systematisk nivå** handlar om att förstå hur flera olika faktorer eller indata samverkar för att skapa ett sammanhängande system, t.ex. ekosystem, samhällssystem. Det handlar också om att inse att faktorer kan vara olika betydelsefulla i olika sammanhang t.ex. hur relationer mellan människor eller företag fungerar och påverkas av yttre och inre faktorer.
5. **Metasystematisk nivå**, här integreras flera system eller perspektiv på ett ordnat sätt. Förmåga att förstå och verbalisera hur system som t.ex. maktsystem i andra länder fungerar. För att ligga på denna nivå krävs förmåga att jämföra system och perspektiv på ett systematiskt sätt inom många olika områden. Det innebär också att klara av flera olika aktiviteter som att jämföra, konstruera, transformera och/eller syntetisera samt att föra resonemang kring dessa aktivitetens genomförande.
6. **Korsparadigmatisk nivå**. Denna nivå innebär att ha förståelse för maktstrukturer på djupet t.ex. hur de samverkar över tiden. Det kräver också en förmåga att tänka på ett korsbefruktande sätt över ämnesgränser och inse ”hur allt hänger ihop”.

Commons (2008) menar att studenten kan uppnå formell nivå genom traditionell undervisning som föreläsningar. De högre nivåerna i modellen över formell nivå kräver däremot för merparten av studenter genomtänkta pedagogiska insatser och handledning. I denna studie används modellen i en casemetodkontext men den kan tillämpas på andra arbeten som uppsatser och projektarbeten som också examineras utifrån uppnådd argumentationsnivå. Något som bör beaktas är att det i MHC-modellen finns ett antagande att människors tankar och resonemang går att dela in i olika kategorier. Det betyder att det finns en värdering som inte tar hänsyn till att människors tankar och resonemang kan ligga på olika nivåer beroende på ämne och situation.

#### METOD, DATAINSAMLING OCH ANALYS

Kursen som empirin hämtas ifrån är Supply Chain och Risk Management TR117A vid Urbana studier, Kultur och samhälle, Malmö högskola. Kursen gavs på C-nivå och under vårterminen 2013 mellan den 21 januari och 31 mars. Artikelns författare var kursansvarig och erhöll projektmedel för att genomföra caseundervisningen som ett av Malmö högskolas pedagogiska projekt inom temat ”Forskningsanknuten undervisning”. I kursen deltog fyrtio studenter inom ekonomiekandidatprogrammet med inriktning transport management. Studenterna examinerades med casemetoden på fem av femton högskolepoäng. Antalet case på kursen var totalt fyra

stycken men i artikelns analysdel analyseras enbart det fjärde casets rapporter. Kursens pedagogik bestod också av föreläsningar och på tio av femton högskolepoäng examinerades studenterna genom en skriftlig tentamen. Studenterna undervisades av två lärare som båda ansvarade för föreläsningar och caseundervisning.

Det material som analyseras är:

1. Trettioåtta caserapporter individuellt författade av studenterna perioden mars – maj 2013
2. Case nummer fyra ”Findus och hästköttskandalen”.
3. Kursplan TR117A Supply chain och Risk Management, Malmö högskola 20 jan 2013
4. Kurslitteraturen. (Christopher 2011; Van Weele 2012 samt Waters 2011).

Det ovan nämnda materialet har analyserats i syfte att:

1. Tolka vad som var möjligt för studenterna att lära sig när de löser problemen i ”Findus och hästköttskandalen” med de teorier, modeller och begrepp som de hade tillgång till.
2. Tolka de texter studenterna författat för att analysera fram argumentationsnivån utifrån i MHC-modellens steg.
3. Analysera lärandemålen med MHC-modellen.
4. Jämföra lärandemålen med studenternas uppnådda argumentationsnivå.

Vid kurstillfället betygssattes casen med antingen godkänt eller underkänt utifrån den fastlagda kursplanen. Kravet för godkänt var att studenten använt den kurslitteratur som läraren valt för varje case. I denna artikel används en analys utifrån MHC-modellen för att diskutera hur återkopplingen till studenterna kan förbättras. Tanken har var använda resultatet av analysarbete vid nästföljande kurstillfälle. Analysarbetet är modellbaserat (t.ex. Minami och Ohura 2013) vilket innebär att MHC-modellen (Commons, Trudeau, Stein, Richards and Krause, 1998; Commons 2008) har varit grunden för analysen av lärandemål, kurslitteratur, case och caserapporter. Modellens sex nivåer har fungerat som teman utifrån vilka innehållet i texterna har analyserats för att kunna grupperas. Det betyder att tematiseringsanalysen har varit teoristyrd tillskillnad från en induktivt styrd tematisering (Braun och Clarke 2006). Caserapporterna har också analyserats mot kursmålen för att avgöra om studenterna uppfyllde dem och i vilken grad, vilket presenteras i avsnittet ”Caseseminarieernas genomförande och analysen av caserapporterna”.

För att underlätta tematiseringen har caserapporternas innehåll analyserats utifrån frågorna:

1. Vilken MHC-nivå uppnår huvuddelen av innehållet?
2. Vilken MHC-nivå uppnår olika delar av innehållet? Finns det t.ex. delar som uppnår en högre eller lägre nivå än huvudinnehållet?
3. Använde studenterna teorier, modeller och begrepp från kurslitteraturens böcker och artiklar och på vilket sätt användes de i analysarbetet?

Kursens första lärandemål var att: ”Studenten ska efter avslutad kurs kunna redogöra för teorier i supply chain management och för risk- och sårbarhetsplanering inom supply chain management”. Lärandemålets syfte var att lära studenten att beskriva helheten och delarna i supply chain och risk management. I de andra lärandemålen anges att studenten efter avslutad kurs ska ha tillägnat sig förmågor som att analysera, syntetisera, identifiera, föreslå lösningar, men

också att använda teorier och metoder (Supply Chain och Risk Management TR117A kursplan vårterminen 2013, [www.mah.se](http://www.mah.se)). Att analysera, identifiera och föreslå lösningar kom naturligt in i casearbetet eftersom syftet med casemetoden är att analysera, identifiera samt föreslå lösningar på de problem studenterna identifierat. Punkten syntetisera kräver däremot att studenterna kan identifiera och analysera problem, möjligheter och konsekvenser för visa på flera olika lösningar på casets problem.

#### *Analys av lärandemål, kurslitteratur och case*

Kursplanens lärandemål innebär att studenterna ska lära sig att analysera, syntetisera men också att använda teorier, begrepp och metoder. Analysen av lärandemålen visar att innehållet i dem motsvarar en systematisk och metasytematisk nivå i MHC-modellen. Lärandemålen på den här nivån kräver enligt MHC-modellen pedagogiska insatser som innebär handledning av studentens tänkande för att studenterna ska utveckla sin förståelse av kursinnehållet och uppnå kursmålen. Detta motiverar valet av casemetoden som pedagogik på kursen men också valet av de fyra casen för vilka lärandemålen varit utgångspunkt. Exempel på detta är lärandemålet ”att redogöra för teorier inom supply chain och risk management” som var grunden för att välja case som antingen handlade supply chain, risk management eller båda områdena.

Kurslitteraturens teorier finns inom områdena supply chain, risk management samt inköpsteorier (Christopher 2011; Van Weele 2012 samt Waters 2011). Analysen av innehållet i kurslitteraturen mot MHC-modellens nivåer visar både på systematisk och metasytematisk nivå eftersom flera data samverkar i sammanhängande system. I systemet av företag sker samarbete i internationella värdekedjor, vilket har likhet med ett ekosystem eller ett biologiskt system. Systemet hålls uppe av att det finns olika aktörer med aktiviteter som samordnas och som beroende av varandra för sin verksamhets överlevnad. Teoriförståelsen kräver av studenten en kontextuell medvetenhet dvs. ”insikt i att olika faktorer kan ha varierande relevans i olika sammanhang.” (Kjellström och Stålne, sidan 19, 2011) Det kräver vidare att studenten har förmåga att sätt in dem i en större kontext. Kontexten är globala synkroniserade värdekedjor mellan företag i nätverk. I kedjorna utvecklar företag gemensamma produkter som genererar vinst men också risker. För de studenter som har förmåga till s.k. metasytematiska resonemang är det också möjligt utifrån teorierna att inse de långtgående konsekvenserna av synkroniserade försörjningskedjor.

De fyra casen valdes dels utifrån kursmålen dels utifrån de tre dimensionerna i casekuben. Den analytiska dimensionen hanterades genom att varje case fick ökad komplexitet i problemidentifikation och handlingsval. Casen blev allt mindre förstrukturerade, vilket ställde krav på studenternas förmåga att sortera och finna viktig information. Presentationsdimensionen ökades väsentligen i fjärde caset eftersom det inte var ett traditionellt case utan bestod av flera olika källor och olika typer av information. Begreppsdimensionen hanterades genom att de tre första casen valdes för att täcka in de tre olika delarna på kursen som var supply chain, risk management och inköp för supply chain medan det fjärde caset inkluderade samtliga tre delar.

#### *Analys av cases och dess komplexitetsnivåer*

Caset ”Findus och hästköttskandalen” innehöll en uppgiftsbeskrivning som bestod av ett konsultuppdrag. Hästköttskandalen handlar om en internationell leverantörskedja med köttföretag i fem länder, gemensamma EU-lagar men olika matkulturer och syn på köttantering. Problem var att leverantörskedjan var lång och komplex med avsaknad transparens och riskmedvetenhet. Ett annat problem var brister i inköspolicy och CSR-policy. Analysen av komplexitetsnivån



(MHC-modellen) i det empiriska materialet visade att caset uppnådde en systematisk till metasystematisk nivå. Det betyder att både case och kurslitteratur låg på samma argumentationsnivåer och att det därför var möjligt för studenterna att analysera caset upp till systematisk och metasystematisk nivå.

För att lösa uppdraget skulle studenterna i sitt analysarbete använda teorier, modeller och begrepp från kurslitteraturen samt skriva en minst sju sidor lång rapport. Materialet var sammanställt för att belysa problemet utifrån flera olika nationella och internationella aktörers perspektiv. Caset inleddes med lärarens sammanfattning och en kort presentation av materialet med nationella och internationella dagstidnings- och kvällstidningsartiklar, pressmeddelande från Findus och Livsmedelsverket samt en hänvisning till tv-programmet "Agenda" den 17/2 2013. Studenterna gavs också möjligheten att själva söka information på Internet. Caset bestod av vad Graham och Cline (1980) kallar faktiska dokument som bl.a. kan vara tidningsartiklar och t.ex. domstolsprotokoll. I det här fallet motiveras valet att använda faktiska dokument som case med att studenterna skulle få en autentisk arbetsuppgift. Utifrån casekubens dimensioner fanns i de fyra casen beskrivningar av problem och handlingsalternativ. Det sista case skiljde sig från de andra eftersom studenten själva fick skapa sig en helhetsbild av problemet genom att använda olika typer av material. De första tre casen var hämtade från Harvard Business Schools casedatabas (<http://hbsp.harvard.com>) och var mer tillrättalagda än det fjärde case. Samtliga case hade tydliga problemen men med olika grad av komplexitet utifrån dimensionerna i casekuben.

#### *Caseminariernas genomförande och analysen av caserapporterna*

Den casemetod som användes på kursen var en studentledd variant. Deltagarna delades in i grupper om fem till sju personer. De arbetade i en lektionssal och i varje grupp fick en student vara ordförande och en annan vara sekreterare. Dessa utsågs av gruppen och rollen som sekreterare och ordförande skiftade inom grupperna vid seminarietillfällena. Läraren hade en indirekt roll vilket betyder att läraren inte var expert utan agerade coachande genom att svara på frågor samtidigt som läraren övervakade att arbetet var strukturerat och framåtskridande (Egidius 1999; Esteban och Cañado 2004). Studenterna förberedde en individuell caserapport i förväg som lämnades in som inträdesbiljett när lektionen började (Gray, Wolfer och Maas 2006). I seminariet arbetade studenterna i grupp under en timmes tid för att sedan diskutera caset i helklass med redovisning av förslag till lösningar. Casen var mellan 6 och 30 sidor långa och syftet var att studenterna liksom en logistikansvarig skulle utsättas för information av skiftande karaktär för att kunna ta fram beslutsunderlag och sedan fatta beslut.

Kursen började i januari 2013 men caseexaminationen startade först efter inläsning av kurslitteraturen i början av februari. Under den första veckan på kursen presenterades casepedagogiken och studenterna fick genomföra ett övningscase med fritt vald litteratur för att lära sig pedagogiken. Övningen gav studenterna möjlighet att ställa frågor när läraren gick runt i klassrummet och lyssnade på gruppernas samtal. Under de veckor som kursen genomfördes hölls sammanlagt fyra caseseminarier med fyra olika case och vid dessa tillfällen deltog merparten av studenter. De som frånvarade fick möjlighet att göra en utökad omexamination vilken som sändes med e-post till dem tre veckor efter första examinationstillfället. Resultatet efter examination och omexamination var att nittiofem procent eller trettioåtta av fyrtio studenter var godkända i maj.

I det fjärde case fick studenterna arbeta med hela kurslitteraturen vilket gav läraren möjlighet att examinera utifrån studenternas samlade uppnådda kunskapsnivå i slutet av kursen. I analysen av studenternas rapporter studerades komplexitetsnivån i studenternas argumentation. För att

överskådligt kunna visa hur utfallet av analysen fördelar sig inom gruppen redovisas resultatet nedan i en tabell. Därefter sker en fördjupad diskussion av varför studenternas caserapporter placerar sig på de olika nivåerna.

Tabell 1. De komplexitetsnivåer som fanns i studenternas individuella caserapporter

<b>Komplexitetsnivåer</b>	<b>Antalet rapporter på denna nivå</b>
Formell/systematisk nivå	6
Systematisk nivå	16
Systematisk nivå/metasystematiska inslag	11
Metasystematisk nivå	5
Totalt antal rapporter	38

Tabellen visar inte samtliga sex nivåer i MHC-modellen utan enbart nivå tre till fem vilket var de nivåer komplexiteten i argumentationen hamnade på. I tabellen visas också de tre MHC-nivåerna som fyra nivåer för att åskådliggöra att analysen gett ett utfall som placerar sig på flera nivåer.

Tabellen visar att sex caserapporter ligger på formell nivå med inslag av systematisk nivå. Studenterna försöker att argumentera men deras text innehåller stora delar med sammanfattningar av det empiriska materialet. Studenterna använde t.ex. empirin som illustrationer till teorin istället för att analysera empiri mot teori. De delade upp framställningen i supply chain, risk management och inköp samt CSR. Argumenteringen visade på försök till insikt om hur systemet fungerar men studenterna valde att lägga fokus på följdverkningarna av problemet i stället för det verkliga problemet. Det som diskuterades var t.ex. att fusk förekommer hos leverantörerna av köttet. De visade ingen förståelse för att problemet var mer generellt och att problemet hade sitt ursprung i bristande översyn och transparens i företagets supply chain. Konsekvensvaliditeten var svag i denna grupp eftersom studenterna saknade förväntad progression från de föregående caseexaminationerna.

Sexton av fyrtio rapporter placerade sig på systematisk nivå. I rapporterna visar studenterna att de har förstått hur företagets supply chain är uppbyggd. De visade att de kunde tolka problemet med långa supply chain kedjor utifrån ett risk managementperspektiv och utifrån de inköpsmodeller som företag valt att tillämpa. Orsaken till att de inte nådde upp till metasystematisk nivå var att de inte kunde visa hur supply chain och risk management och inköpssystemen fungerar som en integrerad helhet. Framställningen i rapporten visade att de valt att dela upp analysen i tre delar, men det skedde inte någon samordnad analys som hade kunnat lyfta analysen till en metasystematisk nivå. De försökte att föreslå lösningar på de olika problemen de identifierat men lösningarna var inte problemlösningsinriktade. I denna grupp fungerade konsekvensvaliditeten bättre eftersom studenterna har lärt sig att göra caseanalyser och nått flera av lärandemålen. Däremot saknade studenterna förmåga att syntetisera och därmed att analysera caset som en helhet.

De rapporter som placerade sig på systematisk nivå med inslag av metasystematisk nivå var elva rapporter. Studenterna genomförde sina analyser inom varje delområde var för sig på samma sätt som föregående grupp, men i analyserna skedde en argumentering som delvis vävdes samman. Studenterna visade att de uppfattat hur områdena påverkade och samverkade med varandra. De visade att de fått insikt om komplexiteten i caset trots att de valde att analysera varje område var för sig. Studenterna försökte att nå en djupare förståelse genom att jämföra, förklarar orsaker, analysera, relatera och visa på teoritillämpningar samt föreslå lösningar som var probleminriktade.

I denna grupp fanns en tydlig konsekvensvaliditet eftersom det var den grupp som utvecklades och lärde sig mest från case ett till fyra. De förbättrade sin analytiska förmåga för varje caseexamination och visade att de klarade av att förslå lösningar på det verkliga problemet.

De fem studenter som nådde metasystematisk nivå i sin rapport visade tidigt i argumentationen att de insett att företagets supply chain är en komplex helhet och att myndigheter och konsumenter påverkar förutsättningar för företagen att agera på olika marknader. De visade också att det fanns olika typer hantering av livsmedel i olika länder. Studenterna argumenterade fortlöpande och samordnat i sin analys. De visade inte enbart att de förstätt caset utan att de också kunde reflektera och visa på de mer långtgående effekterna av hästköttskandalen för köttbranschen i Sverige och EU. Studenterna visade också att de reflekterade, teoretiserade och i några fall skapade hypoteser kring de långtgående konsekvenserna av hästköttskandalen. Studenterna på den här nivån visade att de uppnått lärandemålen eftersom de kunde identifiera, analysera och syntetisera samt föreslå lösningar på det verkliga problemet. De klarade även det andra lärandemålet att använda teorier och metoder för risk- och sårbarhetsbedömningar på ett samordnat sätt. Skälet till att studenterna inte klarade av att nå den högsta komplexitetsnivån, korsparadigmatisk nivå, i sina resonemang var främst att caset inte gav dem förutsättning för argumentation och analys på den nivån. I gruppen fanns konsekvensvaliditet eftersom de nått lärandemålen fullt ut men den är inte lika stark som för föregående grupp. Gruppen visade hög kompetens och ett tydligt och strukturerat arbetssätt med probleminriktade lösningar redan i de första caselösningarna.

Det utfall som caserapporterna sammantaget visar är att trettio två rapporter av trettioåtta har en argumentering som ligger lägst på systematisk nivå och som högst på metasystematisk nivå. Utfallet visar att fem av fyrtio studenter i deras fjärde caserapport uppnått lärandemålen fullt ut. Merparten eller tjugosju studenter når inte lärandemålet fullt ut men är godkända. De kan identifiera problem, göra analyser, och men är svaga i att syntetisera och göra riskanalyser och riskbedömningar. Sex studentrapporters innehåll uppnådde inte lärandemålet och utifrån den genomförda analysen borde de blivit underkända. De fem rapporter vars innehåll uppnådde metasystematisk nivå i sin argumentering skulle ha fått väl godkänt på kursmomentet, om det betyget utdelats på kursen. I tabellen nedan sammanfattas analysen och i tabellen visas också de betyg studenterna skulle ha fått vid en examination med hjälp av MHC-modellen.

Tabell 2. Analysens utfall och de betyg som examinationens skulle ge rapporterna utifrån MHC-modellens nivåer.

MHC-modellens nivåer	Rapportinnehåll	Antalet rapporter på denna nivå	Betyg
Formell/systematisk nivå	Studenterna analyserar på låg nivå mestadels empiri som illustration till teori. Fåtal verkliga analyser	6	U
Systematisk nivå	Studenter använder teorier och metoder i analys på en nivå som visar att det har insett hur SCRM fungerar. Analyserna saknar dock djup	16	G
Systematisk nivå/ metasystematiska inslag	Utöver det som anges ovan väver också studenterna bitvis samman delarna i sin analys och visar därmed en djupare förståelse för det generella i problemet	11	G
Metasystematisk nivå	Uppnådda kursmål. Analysera på hög abstraktionsnivå som visar att studenter syntetiserar	5	VG
Totalt antal		38	

Inom kursen TR117A används i färdigheter och förmågor verb som "analysera", "identifiera", "syntetisera", "förslå" lösningar och "använda" teorier för att beskriva vad studenterna förväntas lära sig. Att identifiera, analysera och använda teorier för att förslå lösningar är grunden för mycket av det lärande och det arbete studenterna gör i casemetoden. Min analys visar att constructive alignment dvs. att läraaktiviteter, lärandemål och examination överensstämmer och ger stöd åt studenternas lärande. Analysen med MHC-modellen har visat att modellen fungerar som ett redskap för att avgöra vilka studenter som har en argumentation som motsvarar lärandemålen. I den analys som genomförts har det också varit möjligt att bedöma konsekvensvaliditeten för varje student som varit hög för den grupp som nått systematisk nivå med inslag av metasystematisk nivå. För de studenter som nått systematiska nivå (andra gruppen i tabell 2) och metasystematisk nivå (fjärde gruppen) har konsekvensvaliditeten varit lägre vilket beror på att deras utveckling varit positiv men inte förbättrats lika mycket mellan de fyra casen.

MHC-modellen fungerar som ett redskap att ge återkoppling på studenternas argumentation i deras caseanalysrapporter. Läraren kan med den visa studenten varför de fått den bedömning de fått och vad som saknas för att nå en högre nivå. För studenterna blir återkopplingen tydligare eftersom det är möjligt av visa vad som förväntas av dem på olika nivåer.

#### SAMMANFATTANDE DISKUSSION

Artikeln diskussion är ett inlägg i diskussionen om hur vi kan examinera och ge återkoppling i caseundervisning. Genom att använda MHC-modellen och casekuben för att analysera kurslitteratur och lärandemål kan case väljas som skapar progression i lärandet. Om läraren då använder sig av MHC-modellen och casekuben för att analysera kurslitteratur och lärandemål kan case väljas för att skapa progression i lärandet. I examinationen av casen kan MHC-modellen användas för att analysera argumentationsnivån och uppfyllandet av lärandemål. Läraren kan därefter utgå ifrån sin analys och ge en återkoppling till studenter som speglar analysens och lärandemålets innehåll vilket ökar validiteten och reliabiliteten i examinationen. Detta sätt att arbeta kan också tillämpas på projektrapporter och studentuppsatser eftersom examination av dem också handlar om att uppnå lärandemålen genom analytisk argumentation.

Jag har många gånger hört studenter säga att de tycker att det här med case är lite flummigt. Det kan bero på att läraren kanske varit otydlig i presentation och återkoppling. Om läraren redan i kursintroduktionen tydligt går igenom lärandemålen och examinationsmodellen för att visa hur casemetoden bidrar studenternas lärande minskar risken att pedagogiken uppfattas som flummig. Om examinationen därefter genomförs med intervall som tillåter återkoppling ökar konsekvensvaliditeten eftersom studenten lär sig mer inför nästa case. Många gånger är schemat pressat på kurserna vilket får till följd att återkopplingen kommer för sent för att studenterna ska få tid att utveckla sitt arbete och därmed riskerar konsekvensvaliditeten att halta. För uppsatser sker examinationen däremot efter avslutat arbete vilket ger mer utrymme till återkoppling inför presumtiva kurser.

Djuplärande skapades dock inte hos alla de studenter som genomgick kursen men när jag samtalande med studenterna i samband med deras kandidatuppsatsskrivande upplevde dock de flesta att de hade lärt sig mer av casearbetet än de gjorde genom sitt tentamensläsande. Jag kunde också se att de uppnådda förmågorna i casearbetet återkom i uppsatsskrivande och framförallt i de analyser som studenterna genomförde i uppsatserna.

#### TACK TILL

Desirée Nilsson för gott samarbete i genomförandet av kursen TR117A. Till Malmö högskola för pedagogiskt projektmedel till det projekt som denna artikel bygger vidare på. Till Jörgen Norén, Erika Andersson Cederholm och Malin Zillinger för kommentarer på skrivprocessen. Slutligen till studenterna som arbetade flitigt med sina caserapporter på kursen TR117A våren 2013.

#### LITTERATURFÖRTECKNING

- Beckisheva, T. G. Gasparyan, G. A. and Kovalenko, N. A. (2014) *Case Study as an Active Method of Teaching Business English*, International Conference of Research Paradigms Transformation in Social Science 2014, No. 166, p. 292-295, DOI:10.1016/j.sbspro.2014.12.526.
- Barnes, L. B., Christensen, C.R and Hansen, A. J. (1994) *Teaching and the Case Method* Harvard Business School Press, USA, ISBN 9780875844039.
- Bengtsson, L. (1999) *Att arbeta med case*, Liber Ekonomi, Malmö. ISBN 9789147045730
- Biggs, J. (1996) Assessing learning quality: reconciling institutional, staff and educational demands, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Mar 1996, Vol 21, Issue 1, p. 5-15. DOI: 10.1080/0260293960210101.
- Biggs, J. and Tang, C. (2007) *Teaching for quality learning at university*, Open University Press, McGraw – Hill Education, USA. ISBN 9780335242757.
- Braun, N.M. (2004) Critical thinking in the business curriculum, *Journal of Education for Business*, Vol. 79, No. 4 p. 232-236. ISSN: 0883-2323.
- Braun, V. and Clarke, V. (2006) Using Thematic Analysis in Psychology, *Qualitative Research in Psychology*, Vol. 3, p. 77-101. DOI: 10.1191/1478088706qp0630a.
- Cain, S. (2012) *Tyst-De introvertas betydelse i ett samhälle där alla syns och hörs*, Natur och kultur, Stockholm. ISBN 9789127134805.
- Christopher, M. (2011) *Logistics & supply chain management*, Prentice Hall, Dorchester, U.K. ISBN: 9780273731122.
- Commons, M.L.; Trudeau, E.J; Stein, S.A; Richards, F.A. and Krause, S.R. (1998) Hierarchical Complexity of Task Shows the Existence of Development Stages, *Development Review*, 18: p. 237-278. DOI: 0273-2297/98.
- Commons, M.L. (2008) Introduction to the model of Hierarchical Complexity and its Relationship to post formal thinking, *World Futures*, 64: p. 305-320. DOI: 10.1080/02604020802301105.

- Egidius, H. (1999) *PBL och casemetodiken-hur man gör och varför*, Studentlitteratur, Lund. ISBN: 9789144011875.
- Ellet, W. (2007a) Persuasion, Argument and the Case Method, in *The Case Study Handbook: How to Read, Discuss and Write Persuasively about Case*, Harvard Business School Press, <http://hbsp.harvard.com>, Retrieved from ISBN:13:978-1-4221-2447-5.
- Ellet, W. (2007b) How to Discuss a Case, in *The Case Study Handbook: How to Read, Discuss and Write Persuasively about Case*, Harvard Business School Press, Retrieved from <http://hbsp.harvard.com>, ISBN:13:978-1-4221-2447-5.
- Eriksson, S. (2014) Utveckling av muntlig examination med fokus på studenters rättssäkerhet – exempel från en ingenjörskurs, *Högre utbildning*, Vol. 4, No.1, 2014, p. 75-82. <http://hogreutbildning.se/>
- Esteban, A. A. and Cañado, M.L. P (2004) Making the Case Method Work in teaching Business English: a case study, *English for Specific Purpose*, Vol. 23, No.2, p. 137-161, 2004, DOI:10.1016/S0889-4906(03)00016-4.
- Forman, J. and Rymer, J (1999) The genre system of the Harvard case method, *Journal of Business and Technical Communication*, 1999 13, s. 373-400. ISSN: 10506519.
- Gartland; M. and Field, T. (2004) Case Method Learning: Online Exploration and Collaboration for Multicultural Education, *Multicultural Perspective*, Vol. 6, No. 1, p. 30-35, DOI:10.1207/S15327892mcp0601\_6.
- Garvin, D. A. (2003) Making the Case – Professional education for the world of practice, *Reprint from Harvard Magazine*, september-october 2003, Vol. 106, No. 1, p.56-65, 107, <http://harvardmagazine.com/2003/09/making-the-case.html> .
- Graham, T, P, and Cline, P, C, (1980) The Case Method: A Basic Teaching Approach, *Theory into Practice*, Vol. 19, No. 2, p. 112-116, <http://www.jstor.org/stable/1477166>, ISSN: 00405841, 15430421.
- Grasby, E. Crossan, M. Forst, A. Haywood-Farmer, J. Pearce M. and Purdy, L (2008) An Introductory Note on the Case Method, excerpted from *Making Business Decisions*, Richard Ivey School of Business, London, Ontario. <http://hbsp.harvard.com>.
- Gray, K. A., Wolfer, T.A. and Maas, C. (2006) The decision case method: teaching and Training for Grassroots Community Organizing, *Journal of Community Practice*, Vol. 14, No. 2. 2006, p. 91-112. DOI: 10.1300/J125v13n01\_07.
- Guess, A, K. (2014) A Method for Case Teaching: Becoming a Guide on the Side, *Journal of Accounting and Finance*, Vol. 14, No. 6, p. 113-126, ISSN: 2158-3625.
- Huth Monro, J (2006) Mastering the case method, *Innovation in Education & Training International*, 2006 34:2 p. 84-91. DOI: 10.1080/1355800970340203 .
- Jackson, G (2011) Rethinking the case method, *Journal of Management Policy and Practice* 2011 vol. 12 no. 5. p. 142-164. ISSN: 1913-8067.
- Kjellström, S. och Stålne, K. (2011) Komplexitet för kvalitet i lärande och undervisning: bedömning av komplexa problem och studenters resonemang, *Högre utbildning*, Vol. 1, No.1, 2011, p. 15-26. <http://hogreutbildning.se/> .
- Lundgren, M. (2013) Undervisning på hög nivå: Fallstudiemetodikens möjligheter och begränsningar i undervisningen inom företagsekonomi, *Högre utbildning*, Vol. 3, No.3, 2013, p. 211-224. <http://hogreutbildning.se/>.
- Menna, A. (2010) The Business Case Method: an Examination of a 2009 case competition, *Management in Education*, Vol. 24, No. 2, p. 74-79, DOI:10.1177/0892020610363094.
- Minami, T. and Ohura, Y. (2013) *Investigation of Students Attitudes to Lectures with Text-Analysis of Questionnaires*, Second IIAI International Conference on Advanced Applied Informatics, 2013, p. 56-61, ISBN:9781479921348.
- Pettersen, R. C. (2011) *Kvalitetslärande i högre utbildning – Introduktion till problem- och praktikbaserad didaktik*, Studentlitteratur, Lund. ISBN: 9789144019420.
- Theroux, J. M.(2009) Real-Time Case Method: Analysis of a Second Implementation, *Journal of Education for Business*, Jul/August 2009. DOI:10.3200/JOEB.84.6. p.367-373.

- Van Weele (2012) *Inköp och Supply Chain Management: analys, strategi, planering och praktik*, Studentlitteratur, Lund. ISBN: 9789144074276.
- Verket för högskoleservice (HSV) (2008) Rättssäker examination (Rapport 2008:36 R, andra omarbetade upplagan) Hämtad från: <http://www.hsv.se/download/18.5dc5cfca11dd92979c480001361/0836R.pdf>.
- Warfvinge, G. and Wretling, K. (2006) Metacognitive awareness in problem-based learning, *International Journal of Learning*, Vol 13, No. 8. ISSN: 1447-9494.
- Waters, D. (2011) *Supply chain risk management – Vulnerability and resilient in logistics*, Kogan Page, London, U.K. ISBN: 9780749463939.
- Wiiand, T. (1998) Examinationen i fokus (Rapport nr. 14). PU, Uppsala Universitet. Hämtad från: <http://www.uadm.uu.se/upi/arkiv/rapporter/Rapport%2014%20Examinationen%20i%20fokus.pdf>.
- Yudkin, M. (1994) in Barnes, L. B., Christensen, C.R and Hansen, A. J. (1994) *Teaching and the Case Method* Harvard Business School Press, USA, ISBN 9780875844039.