

Undervisning på hög nivå: Fallstudiemetodikens möjligheter och begränsningar i undervisning inom företagsekonomi

Mikael Lundgren

Ekonomihögskolan, Linnéuniversitetet

Att åstadkomma högre nivåer av kunskap än ren faktakunskap brukar ses som ett viktigt mål för all undervisning. Trots olika taxonomier över kunskapsnivåer är det emellertid inte alltid klarlagt vad dessa kunskapsnivåer mer konkret innebär, särskilt inte i relation till ett specifikt ämne. Olika lärare har dessutom olika förväntningar både vad gäller undervisningens mål och dess medel, vilket påverkar deras undervisning. För att illustrera och diskutera detta presenteras i denna text en undersökning av vad som kännetecknar en student som behärskar ämnet företagsekonomi enligt ett antal universitetslärare verksamma i ämnet och hur de genom sin undervisning försöker främja högre nivåer av kunskap. Resultatet pekade på en förväntan om inte bara teoretisk förståelse, utan också förmåga till tillämpning av de teoretiska kunskaperna på olika former av verklighetsrelaterade problem. De vanligaste metoderna för att främja denna kunskap visade sig vara olika former av fallstudiemetodik med tillhörande seminariediskussioner, en form av metodik som de intervjuade också önskade allt mer. Fallstudiemetodiken granskas därefter närmare för att utröna dess potential för att stimulera lärande på hög nivå. Fallstudier visar sig ha en god potential för detta syfte, samtidigt som metodiken begränsas av kvaliteten i tillgängliga fall att studera, något som till en del kan kompenseras genom att använda så kallade levande fall. Samtidigt har fallstudiemetodiken begränsningar för att stimulera förståelse för företagsekonomi i termer av ämnets vetenskapliga utgångspunkter, något som också diskuteras i artikeln.

Nyckelord: företagsekonomi, fallstudier, fallstudiemetodik

ATT UNDEVISA PÅ HÖG NIVÅ

Som lärare inom högre utbildning strävar vi alla efter att våra studenter ska nå en så hög nivå av kunskap som möjligt. Till exempel vill vi att våra studenter ska förstå våra ämnens olika kunskapsfundament och samband mellan dessa, deras egenheter och deras respektive tillämpningsområden. Varje akademiskt ämne och hur detta bäst ska läras ut har emellertid sin egen "inre logik" (Entwistle, 2009, s. 3):

"There is a logic which holds together the various strands of a discipline or a topic area, and there is a logical connection between the intellectual demands of the subject and how best to teach it. Effective university teaching thus depends on establishing a relationship between the specific subject content and the ways in which students are helped to engage with the ideas, so as to develop their own *understanding*" (Entwistle, 2009, s. 3, egen kursivering).

* Författarkontakt: mikael.lundgren@lnu.se

I detta citat understryks att effektiv undervisning syftar till att underlätta utvecklingen av studentens egna förståelse för ämnet. Förståelse är emellertid inte det enda målet för effektiv undervisning, något som diskuteras i olika kunskapstaxonomier. I den mest kända av dessa, Bloom med fleras taxonomi från 1956, används begreppet fattningsförmåga (comprehension), vilket senare av Krathwohl har reviderats till förståelse (understanding) (Krathwohl, 2002). Förståelse ses i Krathwohls reviderade taxonomi visserligen som en högre nivå av kunskap än minneskunskap men följs i sin tur också av att kunna tillämpa, analysera, värdera och skapa (Krathwohl, 2002). Alla dessa förmågor kan anses nödvändiga eller önskvärda för att verkligen behärska ett ämne. Krathwohls taxonomi ska förstås som en hierarki, där de senare kunskapsnivåerna antas avspegla en mer komplex kunskap, även om en viss överlappning kan finnas. SOLO-taxonomi (se till exempel Biggs & Tang, 2007) beskriver också den ökade komplexiteten i en students behärskande av ett ämne, men fokuserar främst på studentens ökade förmåga till att sätta samman bitar av kunskap till en integrerad struktur för att kunna analysera och se samband inom ämnesområdet och mellan ämnesområdet och andra områden. Enligt dessa och andra kunskapstaxonomier råder det alltså ingen tvekan om att kunskap på en högre nivå än fragmentiserad minneskunskap utgör önskvärda mål för undervisning.

Vad de olika kunskapsnivåerna konkret innebär är dock inte helt lätt att definiera, varken generellt eller i förhållande till enskilda ämnen. Förståelse, som med olika benämningar återfinns som kunskapsnivå i flera taxonomier, är till exempel ett mycket komplext begrepp och det kan inte sägas vara helt klarlagt vad förståelse innebär relaterat till undervisning. Krathwohl (2002, s. 215) definierar kategorin förståelse som en förmåga att: "Determining the meaning of instructional messages, including oral, written, and graphic communication" men inkluderar också underkategorierna tolkning, exemplifiering, klassificering, summering, att dra slutsatser, jämföring och förklaring. Hedin, som säger sig utgå från Blooms ursprungliga taxonomi, definierar förståelse som förmågan att: "med egna ord kunna förklara begrepp, sammanfatta, diskutera" (Hedin, 2006, s. 156) och att studenterna "inte bara behärskar fakta utan även kan bilda meningsfulla sammanhang och strukturer" (Hedin, 2006, s. 125), något som också nämns i SOLO-taxonomins högre nivåer (Biggs & Tang, 2007). Dessa definitioner är alltså relativt vaga. Entwistle (2009, s. 45) som citerar Nickerson (1985, s. 217) skriver vidare att:

"Understanding is an active process. It requires the connection of facts, the relating of newly acquired information to what is already known, the weaving of bits of knowledge into an integral and cohesive whole. In short, it requires not only having knowledge but also doing something with it".

Vi utläser i citatet en förmåga till syntes mellan kunskap till en mer fullständig helhet, men också en förmåga att använda erhållen kunskap till något, inte närmare specificerat till vad. Även om citatet inte refererar explicit till en diskussion om kunskapstaxonomier pekar det därmed också på nivåer av kunskap som ligger ännu högre upp i taxonomierna.

Det är också så att taxonomier inte alltid tydliggör skillnaden mellan vilken nivå av kunskap en student kan antas ha och de uttryck som denna kunskap tar sig. SOLO-taxonomi är här ett undantag då den på empiriska grunder av försöker klassificera utfallsnivåer av lärande, till skillnad från andra generella taxonomier som snarare bygger på logiska analyser av inlärningsprocesser (Dahlgren, 1986). Förståelse kan till exempel ses som en kunskapsnivå, medan förmågan att kunna förklara, sammanfatta, tolka och analysera kan ses som exempel på uttryck som förståelse

kan ta sig hos en student. Uttrycken som kunskapen tar sig är väsentliga då det är dessa som kan examineras i en undervisningssituation och komma till användning efter undervisningens avslutning. Detta komplicerar undervisningssituationen ytterligare då vissa former av eftersträvanvärt lärande, till exempel det som brukar innefattas av begreppet djupinläring (Ramsden, 1992), kanske inte tar sig uttryck på sätt som enkelt kan bedömas. Dessutom påverkar inte bara undervisningsmetoder utan också den enskilda studentens förståelse, erfarenheter, förmågor och lärtillfällen förutsättningarna att nå högre kunskapsnivåer.

Baserat på denna problematisering drar jag slutsatsen att det ur ett ämnesdidaktiskt perspektiv finns ett behov av en diskussion av vad som mer konkret kännetecknar en student som behärskar ett ämne på en högre nivå än ren minneskunskap och vilka undervisningsmetoder som lämpligen kan användas för att främja lärande på hög nivå. För att undersöka detta närmare har jag i denna studie valt att fokusera på mitt eget ämne, företagsekonomi. Detta betyder inte att studien och dess resultat är ointressanta eller irrelevanta för andra ämnesområden. Målet att studenterna ska nå högre kunskapsnivåer torde vara gällande inom alla ämnen och flera av de specifika utmaningar som föreligger inom ämnet företagsekonomi återfinns sannolikt också i andra professionsutbildningar, så som till exempel medicin och juridik. Syftet med artikeln är därför a. att diskutera vad det innebär att behärska ett ämne i termer av hur de studerandes kunskap kommer till uttryck samt b. att diskutera vilka metoder som kan vara gynnsamma för att nå högre nivåer av kunskap. Med denna artikel vill jag därmed bidra till diskussionen kring högre utbildning i ett bredare perspektiv än det som är det omedelbara fokuset för studien.

ÄMNET FÖRETAGSEKONOMI OCH DESS KOMPLEXA INRE LOGIK

Inför den fortsatta texten är det nödvändigt att säga några ord om företagsekonomiämnets inre logik. Detta för att introducera något om ämnets karaktär till läsare som inte är familjära med ämnet, men också för att peka på några av de specifika utmaningar som råder när det gäller undervisning inom företagsekonomi. Nils Brunsson, professor och något av en nestor för ämnet i Sverige, skriver (2010) att namnet företagsekonomi är missvisande då ämnet handlar om mer än företag (studieobjektet är, enligt Brunsson, organisationer av alla slag) och om mer än vad som normalt brukar menas med ekonomi. Företagsekonomins bredd är uppenbar, vilket också bidrar till komplexiteten. I den fortsatta framställningen kommer jag att se organisationer som företagsekonomins huvudsakliga studieobjekt och företag som ett inom ämnet ofta fokuserat exempel på organisationer. Resonemanget ska alltså se som tillämpligt gentemot studier av inte bara företag utan också andra typer av organisationer.

En andra källa till komplexitet, åtminstone ur ett didaktiskt perspektiv, är den uppdelning av företagsekonomi i olika delämnen som är vanlig vid svenska högskolor och universitet. Denna uppdelning avspeglar sig dels i olika delkurser, så som marknadsföring, ekonomistyrning (redovisning och kalkylering) och organisation, ibland också logistik, entreprenörskap, internationellt företagande med mera, dels i den interna organisationen av företagsekonomiska institutioner där personer ofta tillhör en gruppering utifrån någon av dessa delämnen. Problemet är att denna uppdelning i delämnen grundas i en forskningstradition, där forskare ofta redan under sin forskarutbildning i företagsekonomi specialiserar sig inom något av dessa delämnen. Denna fokusering kan ha sin poäng i forskningen med sitt krav på specialisering för att kunna bidra till forskningsfronten och återfinns i flera akademiska ämnen. Företagsekonomiämnets storlek och bredd, också vad gäller antalet forskare och lärare vid de flesta lärosäten, gör dock att specialiseringen riskerar att leda till påtagliga formella eller informella gränser mellan både

utövare och de diskurser som förs inom ämnet. Ur ett didaktiskt perspektiv är emellertid det största problemet att uppdelningen har mycket liten, om någon, grund i det empiriska studieobjektet (organisationer i allmänhet och företag i synnerhet) vilket ger ett falskt sken av att olika frågor enkelt kan isoleras. Marknadsföring behandlar till exempel priser och pris-sättning, men hur priset ska räknas ut behandlas huvudsakligen inom delämnet kalkylering. Marknadsföring av tjänster har tydliga kopplingar till organisations- och ledarskapsfrågor. Frågor kring lagerhållning behandlas inom delämnena kalkylering, finansiering och logistik. Företagsstrategi diskuteras inom både organisations- och marknadsföringskurser. Internationellt företagande täcker som delämne frågor som rör marknadsföring, ledarskap och organisation, men också nationalekonomi. Exempelen är många. Studenter tenderar därför att läsa kurser där vissa aspekter av företaget och andra organisationer behandlas, utan att dessa integreras med eller ens beaktar aspekter ur andra delämnena (som ofta på grund av den nämnda specialiseringen lärs ut av andra lärare). Förståelse för helheten och hur olika aspekter hänger ihop överlämnas mer eller mindre till studenterna själva att finna. Uppdelningen i delämnena är nu så pass etablerad att diskussioner förs om det ens är relevant att tala om företagsekonomi som ett ämne (utomlands är ämnet ofta formellt uppdelat i flera) och det finns idag få professorer i Sverige i (allmän) företagsekonomi. Det vanliga är i stället att man tituleras professor i marknadsföring, redovisning, entreprenörskap eller något annat delämne.

Den tredje källan till komplexitet har att göra med studieobjektet. Företagsekonomins studieobjekt är enligt Brunsson (2010) organisationer. Det finns dock många typer av organisationer och en mängd olika aspekter av och perspektiv på dessa som är värda att studera. Fenomenet organisationer är i sig otroligt komplext, och studeras av flera akademiska discipliner ur olika perspektiv. Företagsekonomi har en tendens att vilja täcka många av dessa aspekter vilket sannolikt både är en av ämnets styrkor och utmaningar. Men det är inte märkligt om studenter har svårt att ens efter tre terminers heltidsstudier i företagsekonomi greppa den organisatoriska verkligheten.

STUDIEN

Som empirisk grund för denna text har jag genomfört åtta personliga, kvalitativa intervjuer (Kvale, 1997) med undervisande kollegor i ämnet företagsekonomi vid Ekonomihögskolan vid Linnéuniversitetet. I undersökningen deltog fyra lektorer och fyra adjunkter, med i genomsnitt 10 års erfarenhet av undervisning på akademisk nivå (lägst 4 år, högst 18 år). Två av de intervjuade var kvinnor (en adjunkt och en lektor). Urvalet av intervjupersoner gjordes med målet att nå anställda som har sin huvudsakliga tjänstgöring i undervisning, att få representation av både adjunkter och lektorer och att de intervjuade representerar flera av företagsekonomins delämnena (av de intervjuade hörde tre till delämnet marknadsföring, en till internationellt företagande, två till organisation och ledarskap och två till ekonomistyrning). Intervjuerna varade cirka 20-30 minuter och skedde antingen på författarens eller de intervjuades arbetsrum.

De frågor som i huvudsak diskuterades var:

- a. Vad kännetecknar en student som behärskar företagsekonomi?
- b. Vilka metoder använder du för att hjälpa studenterna att nå högre kunskapsnivåer än enbart minneskunskap?
- c. Vilka metoder skulle du vilja använda, alternativt använda mer, för att hjälpa studenterna att behärska företagsekonomi?

Anledningen till att kvalitativa intervjuer gjordes i stället för en bredare enkätundersökning var att jag ville hålla frågorna öppna för oväntade svar och den nyansrikedom som jag menar kan krävas för att uppfylla uppsatsens syfte. Möjligen hade en enkätstudie med öppna svar kunnat användas för att bredda det empiriska materialet till andra institutioner och lärosäten. En enkät med slutna svar som analyserats kvantitativt hade inte öppnat för oväntade svar och nyansrikedom i relation till fråga a och hade för fråga b och c medfört en begränsning till på förhand bestämda alternativ. Utifrån de frågor jag främst var intresserade av så var det naturligt att rikta undersökningen mot lärare. Lärares förväntan vad gäller uttryck för önskade kunskapsnivåer och vilka undervisningsmetoder som främjar lärande på hög nivå har självfallet stor betydelse för vilken typ av undervisning som bedrivs. Detta betyder dock inte att studentperspektivet hade varit ointressant, varken vad gäller deras uppfattning om kunskapsnivåer eller vilka metoder som de upplever hade varit önskvärda för att nå högre nivåer av kunskap. En framtida utökad studie inom området bör med fördel också inkludera studenternas perspektiv.

På det empiriska materialet har sedan gjorts en kvalitativ innehållsanalys (Lundman & Hällgren Graneheim, 2008) inspirerad av grundad teori (Strauss & Corbin, 1991). Det empiriska materialet delades upp i meningsenheter, det vill säga enheter som uttryckte ett visst innehåll. Dessa enheter sorterades sedan tillsammans med andra med liknande innehåll och kodifierades med hjälp av etiketter som uttryckte det samlade meningsinnehållet. I Tabell 1 nedan redovisas koderna och citat som får illustrera kodernas innehåll. I Tabell 2 och Tabell 3 redovisas i stället för citat antalet respondentsvar som hör till olika koder. Detta ska inte ses som något försöka att generalisera gentemot en större population utan bara som ett sätt att åskådliggöra tendenser inom respondentgruppen.

RESULTAT

Vad kännetecknar en student som behärskar företagsekonomi?

I intervjuerna betonade flera nödvändigheten av att kunna se samband, att kunna sätta in kunskapen i en större kontext och att kunna visa på en kunskap som går bortom det som studenterna kan anta kommer på tentamen. En intervjuad pekade till exempel på vikten av att förstå hur olika centrala ekonomiska begrepp, så som vinst, lönsamhet, kostnad etcetera hänger ihop. Dessa utsagor hänger väl samman med både Krathwohls (2002) och Hedins (2006) definition av förståelse som kunskapsnivå. Men det var också tydligt att de medverkande i studien klättrar högre upp i Blooms och Krathwohls (2002) taxonomier i sin syn på vad som kännetecknar en student som behärskar ämnet företagsekonomi. De allra flesta intervjuade, både lektorer och adjunkter, betonade till exempel förmågan att kunna tillämpa kunskap på olika sätt. Detta exemplifierades med att kunna applicera teorier och modeller på verkliga fall för att lösa, eller ge förslag på lösningar på, olika slags problem och situationer hämtade från en verklig eller tänkt praktisk företags- eller organisationsverklighet. Några menade vidare att en student som behärskar ämnet företagsekonomi med hjälp av en teoretisk bas bör kunna lösa likartade problem, men som inte är identiska med de som använts i undervisningen. De förväntas också kunna kombinera olika modeller och teorier på egen hand och kanske också själv kunna skapa egna modeller och kalkyler. Detta pekar på högre kunskapsnivåer i Krathwohls (2002) taxonomi, i form av tillämpning, skapande (som är den högsta kunskapsnivån) och möjligen också värdering.

En person nämnde explicit att behärskande av företagsekonomi innebär att förstå hur de olika delämnenas innehåll (marknadsföring, organisation, ledarskap, ekonomistyrning etcetera) samverkar och påverkar ett företags verksamhet och resultat. Detta pekar på en syntetiserande kunskap (Athavale, Davis & Myring, 2008) för att kunna sägas behärska ämnet. Ett par intervjuade, men långt ifrån alla, menade att behärskande av företagsekonomi också innebär att studenten kan sätta in begrepp och hela ämnet i ett vetenskapligt sammanhang och att inse att teorier och modeller endast utgör förenklingar av en mycket mer komplex verklighet. Vidare betonade några att det handlar om att kunna se samband också gentemot andra vetenskapliga ämnen. Flera av de intervjuade framhöll också behovet av att kunna kritiskt granska, värdera och personligen förhålla sig till olika teorier och modeller, något som också pekar på högre nivåer av kunskap i form av värdering (Krathwohl, 2002). Nedanstående tabell visar ett antal illustrativa citat från intervjuerna, grupperade utifrån olika förmågor som en student som behärskar företagsekonomi förväntas ha:

Tabell 1: Sammanställning av empiriska resultat, behärskande av företagsekonomi

Förmåga	Illustrativa citat
Se samband	Faktakunskap kan man hitta, men för att navigera och sätta i sammanhang krävs förståelse (adjunkt)
	Kunna sätta in begrepp i ett vetenskapligt sammanhang (lektor)
	Förstå hur olika centrala ekonomiska begrepp hänger ihop (lektor)
Problemlösning och tillämpning	Förstå företags komplexa verklighet och deras roller i samhället (adjunkt)
	Att veta vad man ska använda kunskapen till (adjunkt)
	Att inte bara känna till utan också kunna använda och kombinera verktyg gentemot en praktisk verklighet (adjunkt)
	Att utifrån en teoretisk grund kunna lösa likartade problem oavsett olika förutsättningar (adjunkt)
Kritiskt värdera och förhålla sig till teorier och modeller	Att kunna hantera sin kunskap i en verklig situation (lektor)
	Kunna bilda sig en egen uppfattning och kritiskt värdera teorier (adjunkt)
	Att förstå att det olika teorierna och modellerna är förenklingar av en komplex verklighet, men ändå användbara (lektor)
Utveckla egna modeller	Att själv kunna formulera samband utan färdiga formler (adjunkt)
	Att kunna skapa egna kalkyler (lektor)

Svaren speglar en strävan mot att studenterna ska tillägna sig procedurkunskap snarare än enbart konceptuell kunskap (Krathwohl, 2002), att studenterna inte enbart ska besitta faktakunskap, utan också att kunna förhålla sig till den och framför allt att kunna göra något med den. Denna starka betoning på förmåga till praktisk tillämpning är inte särskilt förvånande med tanke på ämnet företagsekonomis starka karaktär av tillämpad vetenskap. Utbildningarna i företagsekonomi är, eller åtminstone har blivit, mer eller mindre professionsinriktade. Denna utveckling understryks med tillkomsten av Civilekonomexamen, som uttryckligen är en yrkesexamen, för att par år sedan. En nära relationen mellan utbildningen i företagsekonomi och den praktiska företags- och organisationsverkligheten ligger djupt i ämnets tradition. De svar som gavs av vad som utmärker en student som behärskar ämnet företagsekonomi har alltså att göra med ämnets karaktär, dess inre logik (Entwistle, 2009). Möjligen präglas de svar som undersökningen givits också av att jag inte intervjuat någon docent eller professor, som med sitt större engagemang i

forskning och forskarförberedande undervisning eventuellt hade betonat vetenskapliga aspekter av förståelse tydligare. Att alla av de intervjuade som lyfte fram den vetenskapliga förståelsen var lektorer, det vill säga själva forskarutbildade, kan tyda på att denna syn på undervisningens mål lättare utvecklas eller verbaliseras genom egen forskarutbildning och forskningsverksamhet.

Vilka metoder används för att hjälpa studenter att behärska företagsekonomi?

För att sägas behärska företagsekonomi krävs enligt de jag har intervjuat att studenterna kan 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 olika problem och utmaningar som företag kan ställas inför. Det är därför inte förvånande att flera av de metoder som de intervjuade anger att de använder på olika sätt handlar om att exponera studenterna för den praktiska företagsverkligheten. Det handlar om allt från att illustrera modeller och teorier med praktiska exempel under föreläsningarna till att använda praktiker som gästföreläsare och att göra besök ute på företag. Det som nämndes av i stort sett alla intervjuade var att låta studenterna själva arbeta med större eller mindre projekt baserade på situationer hämtade från den praktiska verkligheten. Exempel på detta som används är studentkonstruerade praktikfall (studenterna inhämtar själva information från fältet som sedan sammanställs och analyseras), färdiga större eller mindre praktikfall, samt så kallade levande fall (praktiker presenterar själva bakgrundsinformation och ger feedback på studenternas förslag till lösningar).

Under intervjuerna diskuterades inte explicit vilka metoder som används på olika nivåer inom företagsekonomisk utbildning. Men det kan antas att metoderna skiljer sig åt beroende på syfte med undervisningen, de lärandes förkunskaper och deras erfarenheter men också beroende på nationaliteter och olika utbildningsbakgrund i internationella grupper. I grundläggande kurser kan praktiska exempel användas för att illustrera ett teoretiskt resonemang och gästföreläsningar användas för att stimulera intresse och verklighetskänsla i förhållande till det som studeras. När det gäller projektarbeten så är dessa på grundläggande nivå sannolikt mer styrda och materialet, till exempel fallbeskrivningar, mer tillrättalagt och anpassat för undervisningssyfte. På högre nivåer kan det sedan vara mer omfattande, komplext och utgöras av autentiskt material från företag (till exempel årsredovisningar). Några av de intervjuade nämnde också att de försökte ge studenterna utrymme att själva reflektera och förhålla sig till teorier och modeller, antingen under kursens gång eller vid den avslutande examinationen. Någon betonade att studenterna får arbeta med att integrera olika texter och perspektiv i samma rapport. Examinationsformens betydelse för studenternas lärande och lärstrategier underströks alltså. För att ytterligare underlätta studenternas förståelse för ämnets komplexitet och perspektivrikedom hade någon av de intervjuade också testat att låta flera föreläsare medverka under samma föreläsning och ge olika perspektiv på det som avhandlades.

Sammanfattningsvis pekade intervjuerna tydligt på uppfattningen att studenternas lärande för att nå högre kunskapsnivåer främst främjas av andra metoder än traditionella föreläsningar. Några av de intervjuade framhöll dock att föreläsningar är nödvändiga för att introducera teorier och perspektiv som studenterna sedan får förhålla sig till eller tillämpa på olika sätt. Att enbart föreläsningar skulle räcka för att studenterna ska nå högre kunskapsnivåer i ämnet var det däremot ingen av de intervjuade som menade. Följande tabell är en sammanställning av de olika svaren. Det ska dock noteras att frekvensen gäller hur ofta olika undervisningsmetoder nämndes i intervjuerna. Det kan antas att ytterligare metoder används av de intervjuade men att de av olika skäl inte nämndes under intervjuerna.

Tabell 2: Sammanställning av empiriska resultat, metoder som används för att främja högre kunskapsnivåer inom företagsekonomi

Frekvens	Undervisningsmetod
6	Case och problem att lösa
6	Seminariediskussioner
5	Projekt på fältet
4	Exempelbaserade föreläsningar
2	Tillämpningsövningar
2	Gästföreläsare
1	Företagsbesök

Vilka metoder skulle vara önskvärda för att hjälpa studenter att behärska företagsekonomi?

Alla de intervjuade var överrens om att de önskade mer tid till seminarier och diskussioner i sin undervisning. Den samlade uppfattningen var att studenternas lärande på högre nivåer främjas av att de får möjlighet att själva verbalisera sin uppfattning och tolkning av ett material och att få olika former av feedback på detta, både från lärare och från andra studenter. För ge denna möjlighet till varje individuell student krävs mer tid till interaktion i mindre grupper. Bakom denna uppfattning ligger också önskemål om att aktivera studenterna ytterligare, i form av mer arbete med praktikfall, projekt och problem som tas upp till diskussion vid seminarier. Föreläsningars mer passiva inhämtande av kunskap kan ha ett värde för att bygga en grund, men för att nå högre kunskapsnivåer krävs enligt de intervjuade en undervisning som stimulerar ett mer aktivt och interaktivt lärande. Detta är en uppfattning som också bekräftas av pedagogisk forskning (Entwistle, 2009; Ramsden, 1992).

Ett par av de intervjuade uttryckte också önskemål om mer av företagsbesök, gästföreläsningar och levande fall för knyta undervisningen och ämnets innehåll ännu mer till en praktisk verklighet. I linje med detta önskade en lärare använda någon form av företagsspel där studenterna ställs inför olika simulerade problem och får feedback på sina förslag till lösningar, medan andra lärare gick ännu längre och gav önskemål om möjlighet till studentdrivna företag vid sidan av studierna eller obligatoriska inslag av praktik i utbildningen. Det uttryckta syftet med detta var att kompensera studenternas brist på praktisk erfarenhet med att ställa dem inför situationer som är så lika deras framtida yrkesliv som möjligt inom ramen för sin utbildning. Det handlar följaktligen om möjligheten att låta studenterna relatera abstrakta begrepp och teorier med en något mer konkret ”verklighet”. Detta är ett behov som torde vara gemensamt för att nå högre kunskapsnivåer i alla professionsutbildningar, till exempel inom medicin och juridik. Nedanstående tabell är en sammanställning av de olika önskade undervisningsmetoderna som spontant nämndes under intervjuerna:

Tabell 3: Sammanställning av empiriska resultat, önskade metoder för att främja lärande på hög kunskapsnivå i företagsekonomi i jämförelse med nuläget

Frekvens	Önskade förändringar
6	Mer tid till diskussioner och dialog
4	Arbeta mer med case
4	Live-cases
3	Företagsbesök och gästföreläsningar
1	Företagsspel
1	Studentstyrda föreläsningar
1	Möjlighet till praktik
1	Studentföretag

FALLSTUDIEMETODIKENS POTENTIAL FÖR ATT NÅ HÖGRE KUNSKAPSNIVÅER I ÄMNET FÖRETAGSEKONOMI

I den kommande analysen har jag valt att fokusera på fallstudiemetodiken och dess potential för att nå högre kunskapsnivåer i företagsekonomi. Anledningen till detta är att användning av praktikfall och projekt på fältet, tillsammans med seminariediskussioner, var de flest nämnda metoderna som enligt studien användes för att nå högre kunskapsnivåer än minneskunskap. Tillsammans ryms dessa tre metoder inom det som brukar kallas för fallstudiemetodik. Att använda sig av fallstudier i undervisningen inom det som i Sverige kallas företagsekonomi¹ har dessutom en lång och etablerad tradition, med förebild från juristutbildning och läkarutbildning, som länge har använt rättsfall respektive patienter och beskrivningar av deras symtom som bas för undervisningen (Egidius, 1992; Lynn Jr, 1999). Dessa och andra professionsutbildningar delar som jag diskuterat ovan flera utmaningar när det gäller att nå högre kunskapsnivåer och det är därför inte förvånande att fallstudiemetodiken återfinns inom flera ämnen. I Sverige finns till exempel vid Karolinska Institutet ett Medical Case Centre med syfte att stödja införandet av interaktiv pedagogik i deras utbildningar. Inom det företagsekonomiska området brukar metodiken spåras till Harvard Business School som grundades 1908 och som när det gäller fallstudiemetodiken inspirerades av Harvard Law School där den hade använts ända sedan 1870-talet (Lynn Jr, 1999; Pettersen, 2009). Undervisningen vid Harvard Business School bedrivs (och bedrivs fortfarande) på avancerad nivå med sikte på masterexamen och för att skapa verklighetsförankring bestämde man från början att undervisningen skulle baseras på verkliga fall, först inom handelsrätt, något senare också inom andra ämnen (Egidius, 1999; Pettersen, 2008). 1912 användes det första skriftliga praktikfallet i undervisningen vid Harvard Business School och allt sedan dess har fallstudiemetodik i allmänhet och inom företagsekonomisk undervisning i synnerhet förknippats med detta lärosäte. Det är också vid Harvard Business School som väldigt många fallbeskrivningar produceras, vilket har sina konsekvenser för metodikens användbarhet. Det finns emellertid flera varianter av fallstudiemetodik. Bengtsson (1999) beskriver till exempel skillnaderna mellan en nordamerikansk tradition och en europeisk tradition. Den nordamerikanska fallstudietraditionen har starka kopplingar till professionsutbildningar

1 Företagsekonomi som akademiskt ämne vilar på en i huvudsak tysk tradition, med ursprung i tyskans "betriebswirtschaftslehre" (Brunsson, 2010). I den anglo-saxiska världen är ämnet vanligen uppdelat i flera, så som Accounting, Management, Marketing och så vidare. Som samlingsnamn används på engelska ibland "business studies", även om "business administration" oftast används som en direkt översättning av ordet företagsekonomi.

med fokus på simulering av verkliga arbetssituationer, beslutsfattande och de handlingsalternativ som då kan bli aktuella, medan den europeiska fallstudietraditionen har vuxit fram inom universitetsutbildningar där tillämpning av vetenskapliga teorier och kritiskt förhållningssätt betonats starkare.

Även om fallstudiemetodiken ger stora möjligheter till variation och anpassning (Erskine et al, 1998) inkluderar den vanligen ett antal komponenter. Utgångspunkten är traditionellt en fallbeskrivning ("case study" alternativt "case report" på engelska) som kan definieras som:

"a description of a real or simulated managerial situation along with personal history of an individual, institution, or business faced with a problem that must be solved" (Harrison-Walker, 2000, s. 241).

Beskrivningen kan vara skriftlig, muntlig eller i audiovisuell form, given av läraren, studenterna eller av en person involverad i det verkliga fallet (Paget, 1988). Deltagarna studerar och analyserar informationen i fallbeskrivningen, kommer fram till möjliga lösningar eller handlingsvägar baserade på situationen som beskrivits, samt presenterar dessa slutsatser inför de andra deltagarna. Fallbeskrivningen kan vara mer eller mindre explicit i fråga om vilka problem som ska lösas (och därmed i vissa fall kräva också problematisering från deltagarnas sida) och presentationen kan vara muntlig, skriftlig eller både och (där muntlig torde vara den vanligaste formen). I metoden ingår också feedback från de andra deltagarna och de inblandade lärarna. Fallstudiemetodiken brukar tillskrivas ett antal fördelar i undervisningssammanhang (se till exempel Harrison-Walker, 2000):

- Fallbeskrivningarna ger förståelse för hur verkligheten kan se ut då de bygger på verkliga situationer och presenterar verkligheten som komplex i form av oklara problem, bristande information, flera variabler och flera möjliga lösningar.
- Fokus ligger på deltagarnas lärande, ofta i gemenskap med andra, snarare än på lärarens undervisande.
- Metoden aktiverar studenterna och sätter deras arbete i centrum.
- Metoden bidrar till att utveckla muntliga, och ibland skriftliga, färdigheter, liksom analytiska färdigheter.
- Studenter har lättare att internalisera koncept och modeller om de appliceras på verkliga problem och situationer, vilket torde underlätta utvecklingen av förståelse för ett ämne.

Ytterligare fördelar som lyfts fram är att metoden förbereder studenterna för en yrkesmässig framtid som sannolikt kommer att involvera beslutsfattande och problemlösande i en professionell social kontext. Då fallstudierna inte har någon enda bästa lösning stimuleras också studenterna att söka alternativa lösningar, vilket främjar kreativitet (Paget, 1988). Banning (2003) argumenterar vidare för att fallstudiemetodiken ökar studenternas tolerans för tvetydighet (ambiguity), något som torde bli allt viktigare i en ekonomisk verklighet som präglas av förändring och tillgång till omfattande men tvetydig information. Vidare så kan fallstudiemetodiken främja integration mellan olika ämnen i en ekonomutbildning eftersom analysen och lösningen av ett fall ofta kräver kunskap från skilda delar av företagsekonomi (Paget, 1988). Därtill kan fallstudietävlingar av olika slag stimulera studenters ansträngningar och intresse för både företagsekonomins teori och praktik.

I vilken mån och på vilket sätt kan då fallstudiemetodiken främja högre kunskapsnivåer i ämnet företagsekonomi? Det är ingen tvekan om att olika former av fallstudiemetodik har stor potential för att låta studenterna öva sina förmågor att analysera situationer, lösa problem, konstruera och presentera dessa lösningar, förmågor som alla återfinns i de högre nivåerna i kunskaptaxonomierna (Krauthwohl, 2002). Det ska dock understrykas att fallstudiemetodiken, åtminstone i enlighet med den nordamerikanska traditionen, främst är handlingsorienterad (Lynn Jr, 1999; Pettersen, 2008) där tillämpning, problemlösande, beslut och argumentation för dessa beslut står i fokus. Relaterat till informanternas syn på vad som kännetecknar en student som behärskar ämnet företagsekonomi (se Tabell 1) tycks därför fallstudiemetodiken ha stor potential för att främja främst problemlösning och tillämpning och i viss mån förmågan att se samband. För att främja teoretisk förståelse och förmågan att kritiskt värdera och förhålla sig till teorier och modeller krävs sannolikt en fallstudiemetodik som inte bara (eller ens främst) fokuserar handlingsalternativ och lösningar, utan istället fokuserar vilka begrepp och teorier som måste förstås och användas för att förstå den situation som beskrivs i fallet.

Fallstudiemetodiken har också viss potential i att exponera studenterna för en praktisk företagsverklighet genom de mer eller mindre verklighetsnära fallbeskrivningar som är metodikens utgångspunkt. Häri ligger emellertid också en av fallstudiemetodikens främsta begränsningar. Metodikens kvalitet har till mycket stor del att göra med tillgången på och kvaliteten i de fallbeskrivningar som används (Paget, 1988; Richardson & Ginter, 1998). Redan fabricerade fallbeskrivningar riskerar att snabbt bli föråldrade, även om den generella problematiken ofta består under en längre tid. De absolut flesta färdigkonstruerade fallbeskrivningar som finns tillgängliga har ett amerikanskt ursprung, inte minst ifrån Harvard Business School. De erfarenheter som där finns kan borge för viss kvalitet i hur materialet framställs men med begränsningen att det ofta är stora, globala och amerikanska företag eller organisationer som behandlas. I en svensk kontext, där vi vill förbereda studenterna för ett arbetsliv också i små, medelstora och svenska företag är dessa fallbeskrivningar av mindre värde. Tyvärr produceras inte så stora mängder svenska fallbeskrivningar för undervisningsbruk, dels på grund av att metoden inte används lika systematiskt här och dels för att denna typ av textproduktion inte belönas lika högt som produktion av forskningstexter.

Vidare så kan aldrig en fallbeskrivning representera den komplexitet och informationsrikedom som studenterna kommer att möta i arbetslivet. McCarthy & McCarthy (2006) skriver till exempel att fallstudier aldrig kan vara ett fullständigt substitut till erfarenhetsbaserad inläring baserad på studenternas personliga upplevelser. Även om fallbeskrivningarnas informationsbrist i sig kan sägas motsvara en verklighet som präglas av ofullständig information råder ingen tvekan om att fallbeskrivningar endast utgör en bild av verkligheten och en mycket förenklad sådan (Paget, 1988). Detta ska dock inte entydigt ses som en nackdel. Fallbeskrivningar är alltid mer eller mindre tillrättalagda av pedagogiska skäl och beroende på erfarenhetsnivå hos de lärande och önskad svårighetsgrad så är det rimligt att också fallbeskrivningarna skiljer sig åt i komplexitet och svårighetsgrad. Erskine et al. (1998) beskriver något de kallar för ”the case difficulty cube” som i tre dimensioner beskriver olika svårighetsgrader och ambitionsnivåer för studenters lärande genom fallstudiemetodiken. Dessa tre dimensioner är a. en analytisk dimension som har att göra med studenters förmåga att förstå situationen som fallet beskriver, vilka alternativ som står till buds och att kunna välja och argumentera för olika handlingsalternativ, b. en konceptuell dimension som har att göra med förmågan att välja och tillämpa teorier och modeller för att förstå och lösa fallet och c. en dimension som rör framställningen och handlar om förmågan

att ta till sig fallbeskrivningens information också där den i vissa fall är ofullständig. Det råder alltså ingen tvekan om att fallstudiemetodiken kan, med rätt anpassning och förutsättningar, tillämpas gentemot olika studentgrupper, på olika nivåer av erfarenhet och tillägnad kunskap och med olika pedagogiska syften.

En del av de begränsningar som diskuterats ovan kan motverkas genom användning av så kallade levande fall, något som redan användes i olika grad av de jag intervjuat. Levande fall innebär att studenterna studerar nu verksamma företag eller organisationer, i interaktion med där verksamma personer. Detta innebär att studenterna själva producerar fallbeskrivningen baserat på sekundära källor från företaget (hemsida, årsredovisningar, presentationsmaterial och så vidare) eller som producerats i något annat sammanhang (till exempel artiklar i media) kombinerat med primära källor i form av i organisationerna verksamma personer. Dessa personer kan uppsöka lärosätet och presentera företaget i klassrumsmiljö eller så besöker studenterna företaget och där samtalar med en eller flera representanter för företaget. De problem som ska lösas kan vara mer eller mindre väldefinierade av företagets representanter, från ett på förhand väl formulerat problem till att studenterna själva väljer och formulerar de problem de vill arbeta med. Företagets representanter blir sedan ofta, vid sidan av ansvariga lärare och deltagande studenter, mottagare av analyser och förslag till lösningar med möjlighet att bidra med feedback på studenternas arbete. Fördelarna med levande fall är att studenterna kan exponeras för förstahandsinformation med en komplexitet och detaljrikedom som en färdigproducerad och skriftlig fallbeskrivning aldrig kan ge (Richardson & Ginter, 1998). Genom att besöka organisationernas lokaler och tala med där verksamma personer ökar realismen i fallet. Flexibiliteten vad gäller de problem som ska lösas är också större, med ännu större möjlighet att sätta studenternas lärande i fokus genom att de också får definiera problemen. Studenterna övas också i att söka information på ett mindre tillrättlat och därmed mer realistiskt sätt, något som torde träna deras tolerans mot tvetydighet och deras förmåga att skilja relevant från icke-relevant information (Banning, 2003; Vega, 2010). Genom att det är studenterna som intervjuar företrädare för organisationer, skriver fallbeskrivningen och sedan både muntligt och skriftligt presenterar sina analyser och lösningar övas deras färdighet i både skriftlig och muntlig kommunikation. Deras sociala färdigheter tränas och deras nätverk utökas genom kontakten med praktiskt verksamma personer (Vega, 2010) vilket gagnar deras professionella utveckling.

Även om ansvarig lärare fortfarande ansvarar för att handleda studenternas arbete och för att slutgiltigt examinera produkten är en viktig fördel med levande fall att organisationernas representanter kan ge feedback på studenternas lösningar. Detta ökar realismen i kommentarerna då ansvariga lärare aldrig kan vara lika insatta i fallorganisationernas verklighet som de som dagligen verkar däri. Men det ökar också realismen och allvaret i hela arbetet då studenterna vet att de själva kommer att få presentera sina resultat för människor som de inte känner och som är verksamma utanför den trygga undervisningsmiljön. Ytterligare fördelar med att använda levande fall är att de kontakter som därigenom skapas kan utnyttjas för gästföreläsningar, praktikplatser och kanske också jobbopportuniteter för studenter efter sin utbildning (Richardson & Ginter, 1998; Vega, 2010). Men levande fall har också sina begränsningar. Den största är troligen tillgången till tillräckligt många relevanta och intressanta organisationer. Ett färdigproducerat fall kan kopieras och användas av många studenter, år efter år, medan levande fall med kvalitet ofta bara kan möta en begränsad mängd studenter. Med stora studentgrupper, vilket är vanligt

inom svensk företagsekonomi² krävs ofta ett stort antal fallorganisationer. Det är också svårt att garantera kvaliteten på den information som studenterna kommer att få tillgång till, något som kan ses som en risk men också som ytterligare en realistisk aspekt. Det är inte heller säkert att företagets val till lösningar på fallens problematik är de enda möjliga eller ens de mest önskvärda sett ur ett bredare intressentperspektiv. Det är viktigt att komma ihåg att organisationernas representanter representerar främst sina egna eller ledningens agendor och att en mer kritisk och mångnyanserad diskussion av fallen, möjliga lösningar och utfall bör inkludera också andra agendor och hänsyn till bredare grupper av intressenter. Kritik mot och ifrågasättande av de åtgärder och handlingar som praktikfallorganisationerna har utfört kan i värsta fall hämmas av att behöva framföras direkt gentemot organisationernas representanter och kan därför eventuellt få mer utrymme i en sluten undervisningssituation.

SLUTSATSER

Det kan konstateras att fallstudiemetodiken har god potential att stimulera studenters lärande på högre nivåer än minneskunskap i ämnet företagsekonomi. Fallstudier ger genom sin illustration av verkligheten, sin story (Vega, 2010), insikt i åtminstone en avgränsad del av organisationers liv. Fallstudierna stimulerar till aktivitet och därmed till djupinlärning (Entwistle, 2009; Ramsden, 1992) och integrering av företagsekonomins olika delar (Athavale et al., 2008). Dessa fördelar torde också finnas inom flera andra ämnesinriktningar. Om metodiken används på ett öppet sätt, utan att söka efter ett enda rätt svar, bidrar den inte bara till analytisk kunskap utan också till kreativitet och förmåga att se nyanser och multipla lösningar (Greenhalgh, 2007). Samtidigt så begränsas metoden av kvaliteten och aktualiteten i fallbeskrivningarna, något som åtminstone vad gäller aktualitet kan avhjälpas genom användning av levande fall.

Den kanske främsta begränsningen av fallstudiemetodiken ligger emellertid inbäddad i metodikens själva syfte av att träna studenterna inför en framtida yrkesroll. Fallstudiemetodiken har alltså en stark normativ och tillämplig karaktär, där olika lösningar på praktiska problem diskuteras (även om dessa lösningar kan vara multipla). Metodiken passar därför bäst i yrkesnära utbildningar, så som företagsekonomi, juridik och medicin, där metodiken också traditionellt har använts. Som nämnts av ett fåtal av mina respondenter kan behärskande av företagsekonomi också tolkas i termer av förståelse för ämnets vetenskapliga karaktär och antaganden. Denna typ av kunskap stimuleras emellertid inte särskilt av fallstudiemetodiken, åtminstone inte så som denna praktiseras enligt en nordamerikansk tradition (Bengtsson, 1999). Snarare kan en ensidig bild av ämnet som normativt och funktionalistiskt förstärkas på bekostnad av viktiga aspekter av tolkning och kritik (Grey, 2009). Dessa, för vetenskapligt baserad undervisning så viktiga aspekter, stimuleras sannolikt bäst med andra former av undervisning. Däremot kan fallstudiemetodiken i sig och de fallbeskrivningar som däri produceras och används tjäna som underlag för tolkning och ideologiskt driven kritik. Vilka företag är det som lyfts fram och vilka inte? Hur och från vilket perspektiv beskrivs dessa? Vilka röster är det som inte får komma till tals? Vilka problem antyds för studenterna att ”lösa” och vem tjänar på dessa lösningar? Alla dessa och många fler frågor i förhållande till fallstudiemetodikens användning inom företagsekonomi, så väl som andra akademiska ämnen, förtjänar också att studeras och debatteras.

2 Företagsekonomi är som nämnts tidigare Sveriges största akademiska ämne räknat till antal studenter.

REFERENSER

- Athavale, M., Davis, R. & Myring, M. (2008). The integrated business curriculum: An examination of perceptions and practices. *Journal of Education for Business*, 83(5), 295-301. 10.3200/JOEB.83.5.295-301
- Bengtsson, L. (1999). *Att arbeta med case*. Malmö: Liber Ekonomi.
- Biggs, J. & Tang, C. (2007). *Teaching for Quality Learning at University* (3 uppl.). Buckingham: Open University Press.
- Brunsson, N. (2010). Vad är företagsekonomi?. i Brunsson, N (red.), *Företagsekonomins frågor*. (11-19) Stockholm: SNS Förlag.
- Banning, K. C. (2003). The effect of case method on tolerance for ambiguity. *Journal of Management Education*, 27(5), 556-567. 10.1177/1052562903252652
- Dahlgren, L-O. (1986). Inlärningsens utfall. i Marton, F., Hounsell, D. & Entwistle, N (red.), *Hur vi lär*. Stockholm: Rabén Prisma.
- Egidius, H. (1999). *PBL och casemetodik: Hur man gör och varför*. Lund: Studentlitteratur.
- Entwistle, N. (2009). *Teaching for Understanding at University: Deep Approaches and Distinctive Ways of Thinking*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Erskine, J. A., Leenders, M. R. & Mauffette-Leenders, L. A. (1998). *Teaching with cases*. London, Ontario: Ivey Publishing.
- Greenhalgh, A. M. (2007). Case method teaching as science and art: A metaphoric approach and curricular application. *Journal of Management Education*, 31(2), 181-194. 10.1177/1052562906291306
- Grey, C. (2009). *En mycket kortfattad, ganska intressant och någorlunda billig bok om att studera organisationer*. Lund: Studentlitteratur.
- Harrison-Walker, L. J. (2000). A comprehensive pedagogy for dialectic team-based marketing management case analysis. *Journal of Education for Business*, 241-245. 10.1080/08832320009599022
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into Practice*, 41(4), 212-218. 10.1207/s15430421tip4104_2
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundman, B. & Hällgren Graneheim, U. (2008). Kvalitativ innehållsanalys. Granskär, M. & Höglund-Nielsen, B. (red.). *Tillämpad kvalitativ forskning inom hälso- och sjukvård*. Lund: Studentlitteratur.
- Lynn Jr, L. E. (1999). *Teaching & Learning with Cases*. New York: Chatham House Publishers.
- McCarthy, P. R. & McCarthy, H. M. (2006). When case studies are not enough: Integrating experiential learning into business curricula. *Journal of Education for Business*, 81(4), 201-204. 10.3200/JOEB.81.4.201-204
- Nickerson, R. S. (1985). Understanding understanding. *American Journal of Education*, 93(2), 201-239. www.jstor.org/stable/1084877
- Paget, N. (1988). Using case methods effectively. *Journal of Education for Business*, 63(4), 175-180. 10.1080/08832323.1988.10117304
- Pettersen, R. C. (2008). *Kvalitetslärande i högre utbildning – Introduktion till problem- och praktikbaserad didaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Ramsden, P. (1992). *Learning to Teach in Higher Education*. London: Routledge.
- Richardson, W. D. & Ginter, P. M. (1998). Using living cases to teach the strategic planning process. *Journal of Education for Business*, 73(5), 269-273. 10.1080/08832329809601643
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Vega, G. (2010). The undergraduate case research study model. *Journal of Management Education*, 34(4), 574-604. 10.1177/1052562909349923