

Varför lär sig socionomstudenter ledning och organisering bättre genom Casemetodik? Betydelsen av perplexitet, lärprocess och lärmiljö

Stefan Szücs

Institutionen för socialt arbete, Göteborgs universitet

HPE103 Självständigt arbete, V17, 2017

Sammanfattning/Abstract

För att en högskolepedagogisk länkning skall bli konstruktiv anges Casemetodik som form av lärande där studenterna lär sig genom att själva lösa dilemman som ligger nära dem de kommer stöta på i sina professionella karriärer. Men trots att forskningen för ett flertal akademiska ämnen, inklusive socialt arbete, visat att Casemetodik är effektivt genom studier av lärandet före och efter införandet av metoden, så saknas fortfarande en uttalad teoretisk modell om varför detta är fallet som kan beläggas empiriskt med data som täcker hela genomförandeprocessen. Genom att följa upp hur ett sådant kursmoment utvecklats över tid på avancerad nivå inom ett program för professionsutbildning där Casemetodik inte tydligt tillämpats tidigare, är studiens syfte att undersöka varför studenter lär sig bättre genom metoden. Studien bygger på en litteraturöversikt i jakt på teoretiska perspektiv med förklaringskomponenter och data som sträcker sig över fem terminer (vårterminen 2014 - höstterminen 2016), som inkluderar lärares betygssättning på kursmomentet; studenternas genomsnittliga bedömningar av momentet och kursen som helhet, samt studenternas egna kommentarer om Casemetodik som kan relateras till de tre teoretiska förklaringskomponenter som framkommer i analysen. Resultaten indikerar betydelsen av tre sammanhängande kognitiva faktorer vid Casemetodik, nämligen möjligheten att: 1) skapa perplexitet genom en introduktion av komplicerade fall och situationer, som genererar 2) intressestimulerande lärprocesser, vilka är beroende av 3) en pluralistisk studentcentrerad lärmiljö. Studien indikerar slutligen att Casemetodik via dessa faktorerers gemensamma påverkan tenderar lösa upp den konstruerade motsättningen mellan ett student- och ett lärarcentrerat perspektiv.

Keywords: Casemetodik, Lärande, Bedömning, Examination, Perplexitet, Lärprocess, Lärmiljö

Inledning

Det som särskilt sägs gynna lärande i högskolepedagogiska sammanhang är förmågan att skapa en konstruktiv länkning (constructive alignment) som sätter studenten i centrum. Det teoretiska grundantagandet är att studenterna lär sig bättre när de är aktivt engagerade via en logiskt underbyggd problembaserad lärprocess med krav på djupare förståelse, förmåga och förhållningssätt. Detta antagande står ofta i motsatsförhållande till passivt lärande och traditionellt lärarcentrerade undervisningsformer, baserade på kunskaps- och färdighetstester via utantillinläring och repetition. Genom kunskap om studenternas lärandesituation kan vi således enligt denna teori utforma bättre lärande-/lärmiljöer beroende på en viss specifik länkning mellan lärandemål, kurslitteratur, undervisningsmetoder, betygskriterier, bedömning och examination. För att en sådan länkning skall bli konstruktiv angav forskningen tidigt undervisningsmetodernas betydelse. John Biggs (1999) anger två sådana framgångsrika metoder: lärandeportföljer (LP) och problembaserat lärande (PBL), där den senare metoden anges vara länkning i sig själv. Vid problembaserat lärande är nämligen målet att få studenterna att lösa problem de själva kommer stöta på i sina professionella karriärer, där lärarens roll är att som instruktör presentera det problem eller fall som studenten skall lösa – på avancerad nivå ofta via Casemetodik – och där bedömning och betygsättning är baserad på hur väl studenten själv, tillsammans med andra, lär sig genom att lösa dem (Egidius 1999).

Casemetodik är en diskussionsbaserad undervisningsform som ofta tar sin utgångspunkt i komplicerade fall som ofta bygger på verkliga händelser som studenten skall lösa, i syfte att utveckla inte bara kunskap och förståelse, utan också färdigheter och förmåga, och inte minst värderingsförmåga och ett kritiskt förhållningssätt. Metoden kom till för ungefär 100 år sedan vid Harvard Business School (Copeland 1954), och har sedan dess kommit att tillämpas inom en rad universitetsdiscipliner som medicin och sjukvård (Irby 1994, Woody et al. 1999) och övriga samhällsvetenskaper (Naumes & Naumes 1999) samt vid pedagogik- och professionsutbildningar (Harrington 1991, Wasserman 1994) inklusive socialt arbete (Jones 2005, Milner & Wolfer 2014). Casemetodik bygger på idén att skapa en aktiv pedagogisk lärprocess som syftar till att nå specifika lärandemål via verkliga, professionsbaserade komplexa fall, baserat på både eget arbete och diskussion i grupp. Ofta läggs fokus på en speciell händelse som studenten på basen av upparbetad kunskap och förståelse om fallet i sin helhet, själv skall kunna lösa via färdighet och förmåga att tillämpa centrala begrepp, teorier, metoder och arbetssätt som inkluderar praktiska överväganden och förhållningssätt om det beslut eller den rekommendation som bör ges (Egidius 1999, Lynn 1999).

Casemetodik är således en metod där studenten via en uppgift ställs inför ett realistiskt problem, beskrivet som ett praktikfall eller "Case", ofta baserat på en verklig händelse utifrån begränsad, men offentligt tillgänglig information med en eller flera involverade huvudaktörer, som ska lösas av studenten via en beskrivning av fallet, genom tillämpning i kursämnet, ofta med rekommendation till lösning eller beslut (Elmgren & Henriksson 2013: 230). Inom svenska universitetsprogram som innefattar chefs- och handledarutbildning, som t.ex. statsvetenskap, psykologi och socialt arbete har Casemetodik använts för att tillämpa kunskaper och omsätta dem i praktiktäna gemenskap, eller s.k. praxisgemenskap (Egidius 1999: 56). Casemetodik är i så motto något jag praktiserat utan att ha reflekterat närmare över det i min tidigare undervisning vid Statsvetenskapliga institutionen i kurser om offentlig förvaltning/jämförande politik – och med ökande pedagogisk medvetenhet tillämpar idag på kurser om ledning och organisering av politik och socialt arbete (Szücs 2015).

Tidigare forskning som Casemetodikens positiva lärandeffekter

I en studie av Jones (2005) görs en genomgång av tidigare forskning som uppvisar ett stöd för att Casemetodik förbättrar det kognitiva lärandet: Lundeberg & Fawver (1994) har visat hur lärarutbildningsstudenter i en före- och efterstudie av Casemetodik blev mer flexibla i sin *kunskap och förståelse* genom att ta sig an problematiska situationer, och de blev bättre på att se den större bilden vid problematiska situationer. En uppföljande studie av Lundeberg & Scheurman (1997) som prövade hur två separata grupper av lärarstudenter med inriktning mot psykologi fick arbeta med samma fall två gånger, visade på signifikanta förbättringar avseende studentens förmåga att identifiera relevanta begrepp och teorier i förhållande till fallet. Signifikanta förbättringar visades också vad gällde studenternas förmåga att integrera tidigare kursers kunskaper, och förmågan att identifiera nya problem ökade (Lundeberg & Scheurman 1997, cf. Jones 2005: 202). I en studie av Snyder & McWilliam (1999), som också citeras av Jones (2005), användes en före- och efter-design för att bedöma Casemetodikens effektivitet bland 67 doktorander från fyra olika institutioner som genomgick en forskarutbildningskurs med inriktning mot familj. Det visade sig att metoden både ökade studenternas familjerelaterade kunskaper och förståelse, samt familjecentrerad *förmåga och färdighet* vid problemlösning (Snyder & McWilliam 1999, cf. Jones 2005: 202). Genom en serie med återkopplande intervjuer med tolv idrottslärarstudenter i en bedömning av kognitivt lärande, visades ytterligare att förmågan att identifiera problem och hitta lösningar baserade på vetenskapliga begrepp och beprövad erfarenhet ökade signifikant vid användande av Casemetodik (Bolt 1999, cf. Jones 2005: 202-203).

Men Casemetodik har också visat att studenterna lär sig bättre när det gäller *värderingsförmåga och förhållningssätt*, enligt Jones (2005): I en studie av Stoiber (1991) delades 67 lärarstudenter (grundskola) in i tre grupper, där de medverkande i den första gruppen fick instruktioner om allmänna pedagogiska färdigheter, och de i den andra gruppen fick en mer precis kunskapsbeskrivning av hur läraren tar kommandot i ett klassrum, emedan de i den tredje gruppen erbjöds en lärandemiljö via Casemetodik med övningar baserade på problemlösning där det ingick att reflektera över tagna beslut. Alla fick efter en introduktion ta del av en videofilm med fyra separata klassrumssituationer, där det visade sig att deltagarna i den grupp som tidigare arbetat med Casemetodik utvecklade signifikant fler alternativ för att lösa situationerna i videon och kunde reflektera mer utförligt kring potentiella konsekvenser beroende på deras beslut, i jämförelse med de två andra grupperna (Stoiber 1991, cf. Jones 2005: 203). I ytterligare en studie om Casemetodikens effektivitet visade Allen (1995) genom att använda sig av kontrast-grupp design (contrast group design) med psykologlärarstudenter, att gruppen som tillämpat Casemetodik utvecklade en stabilare kunskapsgrund och uppvisade högre grad av moraliskt och etiskt förhållningssätt i sina resonemang i jämförelse med gruppen som undervisades via mer traditionellt lärarfokuserat föreläsningsupplägg (Allen 1995, cf. Jones 2005: 203). Vidare har Self m.fl. (1989) i en studie om Casemetodikens betydelse för etisk och moralisk värderingsförmåga och förhållningssätt bland 125 första-års medicin- och veterinärstudenter indelade i tre grupper vilka inkluderade en kontrollgrupp, kunnat visa att när traditionell föreläsningsbaserad undervisningsform var använd, varav två experimentgrupper arbetade utifrån Casemetodik, så var Casemetodik mer effektivt för att utveckla ett moraliskt förhållningssätt i jämförelse med en traditionell föreläsningsmodell (Self et al. 1989, cf. Jones 2005:203).

En rad olika studier visar således på Casemetodikens effektivitet genom att studenterna inte bara lär sig bättre i termer av kunskap och förståelse, utan också utvecklar färdighet och förmåga bättre, samt tillämpar mer elaborerad värderingsförmåga och förhållningssätt. Men hur ser det då ut för ämnet socialt arbete, som föreliggande studie berör? I studien av Jones (2005) som omfattade 115 maststudenter i socialt arbete (MSW), visas att studenterna lärde sig mer effektivt efter metodens införande. Studien prövade Casemetodikens effekter, både som ett lärar- och lärandeverktyg med vars införande målet var att få det individ- och relationsinriktade sociala arbetet att i undervisningen inkorporera meso och makronivåer (dvs. ledning och organisering), genom att introducera olika verkliga situationer.

Studenterna som ingick i undersökningen var alla andraårsstudenter som på en del av Socionomprogrammet vid ett urbant lokaliserat universitet i Södra USA genomgick ett seminarium som baserades på Casemetodik. Genom att använda verkliga, professionsnära fall som utformats av fakultetens lärare (real-life cases), var arbetshypotesen att Casemetodiken skulle ge studenterna chans bättre kunna fördjupa och integrera kunskap, förståelse, färdigheter, förmågor och värderingar i olika professionssituationer. Antagandet var också att det studenten lärt sig under Socionomprogrammets första år genom Casemetodik skulle kunna integreras bättre med det lärande som skedde under år två genom att låta arbetet med fall fungera som ett förankringsinstrument (anchoring device). Fallen innehöll situationer som inkluderade en rad komplexa organisatoriska förhållanden på interorganisatorisk (meso) nivå och system (makro) nivå som påverkade klienten. Först fick studenterna läsa in sig på fallet för att kunna göra en bedömning av vad som hänt/olika faktorerers betydelse för klienten och dennes situation. Därefter fick studenterna göra en bedömning utifrån organisatoriska begrepp och teorier med en kritisk analys som involverade rekommendation till lösning av fallet och potentiellt möjliga konsekvenser. Bedömning skedde genom en individuell skriftlig inlämningsuppgift följt av seminariediskussion som inkluderade muntlig presentation och kommentatorsuppgift. Flera lärare var instruktörer/bedömare/examinatorer (Jones 2005: 204).

Resultaten baserades på en enkätundersökning som genomfördes före och efter den nya undervisningsmetodens genomförande. De visade på statistiskt signifikanta förändringar på alla kognitions- och organisationsnivåer, utom på individnivån där studenterna redan hade en hög kunskaps-, färdighets- och värderingsnivå. En uppdelning av studenterna i en kontroll- och en experimentgrupp uppvisade färre förbättringar, men de som arbetat med Casemetodik (experimentgruppen) hade mer kunskap och förståelse för hur problemsituationer var relaterade till policy och organisatorisk dynamik med betydelse för socialtjänstens klienter. Experimentgruppen uppvisade också en större förmåga att tillämpa kunskaper på dessa områden i jämförelse med kontrollgruppen (som inte hade haft något uppföljande seminarium). Experimentgruppen uppvisade vidare större färdighet och förmåga att tillämpa kritiskt tänkande i relation till olika fallsituationer än kontrollgruppen, som kan kopplas till ett fördjupat professionsbaserat värderings- och förhållningssätt (Jones 2005: 209).

För den *tes* som drivs i detta arbete, nämligen att Casemetodik förmår påverka lärandet, kan två slutsatser dras på basen av tidigare forskning om Casemetodikens effektivitet:

För det första finns det ett flertal studier som visar på statistiskt signifikanta effekter efter genomförande av Casemetodik, men den teoretiskt intressanta frågan om *varför* studenter lär sig bättre genom Casemetodik har i stort lämnats obesvarad, förutom att det verkar röra sig om att metoden verkar borga för en bättre lärmiljö, som förmår att både fördjupa lärandet och integrera tidigare lärande och kursinnehåll på ett program. Inte minst verkar effekten från feedback via efterföljande seminarier ha betydelse, där studenterna får chans att diskutera tillsammans med andra studenter och lärare och bättre kan relatera kunskap och förståelse i förhållande till fallet, med möjlighet att visa upp ett reflexivt verklighetsförankrat förhållningssätt och värderingsförmåga i praktisknära situationer relaterade till en kontext.

För det andra har tidigare forskning om Casemetodikens effekter i stort begränsats till studier där mätning skett före och efter genomförande av Casemetodik, baserad på subjektiva enkätdata från studenter. I bästa fall har denna typ av design kompletterats med kvasiexperimentell design via prövning i experiment- och kontrollgrupper (Coryn 2009). Men vi vet fortfarande lite om *utvecklingsprocesserna* vid införandet av Casemetodik på en kurs inom ramen för ett större professionsprogram förändras över tid, via kontinuerliga mätningar baserade på både objektiva och subjektiva data (förändringar i bedömning/betygssättning och kursutvärderingar) i en sådan större organisatorisk lärmiljö, som Socionomprogrammet vid Göteborgs universitet utgör.

Syfte, frågeställningar och avgränsningar

Genom att följa upp hur ett sådant kursmoment utvecklats över tid på avancerad nivå inom ett program för professionsutbildning där Casemetodik inte entydigt tillämpats tidigare, är studiens syfte att undersöka varför universitetstudenter lär sig bättre genom Casemetodik. Studien har tre frågeställningar: (1) Vilken betydelse har lärandemiljön, som tydligast tenderar vara betydelsefull enligt tidigare forskning, i förhållande till andra möjliga förklaringsfaktorer i litteraturen? (2) Vad händer över tid när Casemetodik införs som kursmoment? (3) Vilka förklaringar till att de lär sig bättre (eller sämre) via Casemetodik anger studenterna själva i kursutvärderingarna före, under och efter införandet av undervisningsformen som examinerande moment?

Arbetet omfattar dock inte hela området för problembaserat lärande, utan avgränsas till användandet av Casemetodik i socialt arbete (ledning och organisering) som bygger på verkliga fall, vilka studenten ges i uppgift att först själv skriftligt och sedan i grupp muntligt beskriva, värdera och rekommendera lösningar till.

Metod och material

Materialet för fråga 1 om teoribildning omfattar vetenskapliga artiklar som hittats genom sökningar på sökordet ”social work” AND ”case method” i EBSCOhost, Scopus och Web of Science, vilka gav ganska få men bra träffar. Det visade sig att framförallt två artiklar var givande, vilka dessutom var utgivna i två olika tidskrifter för utbildning och pedagogik i socialt arbete (Jones 2005, Milner & Wolfer 2014).

Materialet för fråga 2 om utvecklingsprocessen och fråga 3 om studenternas egna erfarenheter över tid inkluderar både lärarnas och studenternas bedömningar. Lärarnas bedömning utgörs betygssättningen (U, G eller VG) av momentet vid examination av studenterna. Data omfattar här andelen med dessa betygssteg *höstterminen 2014* innan Casemetodik infördes på kursen (organisationsmomentet tenderades via traditionell lärarcentrerad hemtentamen med frågor om olika centrala begrepp, summativ bedömning), *vårterminen 2015* då momentet tenderades som tidigare, men Casemetodik infördes på försök via separat seminarium (om Fallet Yara, Socialtjänsten Karlskrona kommun, se Szücs 2015), *höstterminen 2015* då tidigare examinationsformen ersattes med Casemetodik som examinerande moment med en rad dokument om fallet som inkluderar kommunens interna utredning av fallet samt externa granskningsdokument och beslut från IVO, där studenten först skriftligt fick beskriva vad som hänt och tillämpa grundläggande begrepp och teorier för att lösa fallet och ge en rekommendation på max fem sidor, varefter de i seminariegrupper muntligt fick presentera sin egen lösning och kommentera en medstudents lösning i gruppen enligt bifogat schema på GUL), vilken lade grunden för en formativ bedömning, *vårterminen 2016* då motsvarande examinerande upplägg genomfördes andra gången, samt *höstterminen 2016*, då motsvarande examinerande upplägg genomfördes tredje gången (se tabell 2, Appendix). Vid en bedömning av en kurs med dess olika moment från studentens sida skall kursutvärdering göras så att undervisningsaktiviteter och examinationer kan förbättras (Johansson et al. 2012). Kursutvärderingarna från kursen för ovan nämnda terminer användes därför i syfte att få reda på studenternas bedömningar över tid, både i form av deras genomsnittliga bedömning av kursen generellt, och hur väl lärandemål uppnåtts för de undersökta terminerna (tabell 1, Appendix). Men även mer specifika frågor om momentet organisation/organisering har använts som material för de terminer då fler frågor ställdes pga. av en större kursrevidering inför höstterminen 2014 (omfattar också vårterminen 2015 då Casemetodik infördes som försök, och höstterminen 2015 då metoden införts fullt ut som examinationsform (tabell 3, Appendix). Här har också citat hämtas som belyser resultaten.

Resultat

Tidigare forskning om Casemetodikens effektivitet har pekat på lärandemiljöns betydelse, men relationen till andra kognitiva faktorer har varit oviss. Den inledande frågeställningen att besvara handlar därför om att försöka beskriva de teoretiska perspektiv och huvudsakliga kognitiva förklaringar till att studenterna lär sig bättre genom Casemetodik.

Två konkurrerande teoretiska perspektiv avseende lärande och kognitiva utvecklingsteorier

Det finns enligt Milner & Wolfer (2014) två konkurrerande perspektiv när det gäller varför studenter lär sig bättre, nämligen 1) det post-positivistiska – alltså grundat på empirisk positivism (Gambrill 1999, Mumm & Kersting 1997, Kersting & Mumm 2001), och 2) det konstruktivistiska (eller post-moderna) perspektivet (Gibbons & Gray 2004, Plath et al. 1999). Vad som skiljer dem åt i praktiken när det exempelvis gäller kritiskt tänkande (dvs. värderingsförmåga och förhållningssätt) utgörs ofta av olika metoder. Emedan det första perspektivet ser metoder som evidensbaserad praktik (EBP) som en väg att bättre att lära sig tillämpa värderingsförmåga och ett vetenskapligt förhållningssätt, uppmuntrar anhängare till det senare perspektivet till motsvarande effekter genom beprövad erfarenhet, det som Milner & Wolfer (2014) kallar ”experience-based learning” och ”reflective practice” (Milner & Wolfer (2014: 271).

Ett exempel på hur känslig denna skiljelinje mellan metoder är, visades när jag vid introduktionsföreläsningen på denna kurs, i en del som tog upp uttrycket ”vetenskap och beprövad erfarenhet”, frågade om evidensbaserad praktik, och läraren i sitt svar angav att ”jag ryser” och ”jag får rysningar” (föreläsning sportlovsveckan HPE103, vårterminen 2017, mina anteckningar).

Milner & Wolfer (2014) föreslår utifrån kognitiv teoribildning två påverkansfaktorer bakom lärande vid Casemetodik förutom lärandemiljön, nämligen förmågan att stimulera intresse genom att som de skriver, föra in ett verkligt fall i klassrumsmiljön, och att Casemetodiken skapar perplexitet (perplexity), dvs. en slags chockeffekt genom att ett fall kan belysas ur olika perspektiv beroende på inblandade aktörer och strukturer, där inget är rätt eller fel, men där studenten utifrån upparbetad kunskap och förståelse, färdighet och förmåga, samt inte minst via sin värderingsförmåga och förhållningssätt, både själv och i grupp förmår beskriva fallet, tillämpa sitt lärande och motivera rekommendation till lösning (s. 274-275). Hur dessa förklaringsfaktorer hänger ihop och verkar sekvensmässigt anges dock inte explicit.

Skapa perplexitet genom en introduktion av perplexa fall och situationer

Att skapa perplexitet är inte så allvarligt som det låter. Tvärt om så är det många som angett det som mycket pedagogiskt utvecklande att föra in moment i undervisningen som skapar kognitiva dissonanser och motsättningar mellan olika perspektiv, strukturer och aktörer för att framkalla optimala lärandemiljöer och lärandesituationer (Blatt & Kohlberg 1975, Brookfield 1987, Browne & Freeman 2000, Crain 1985, Johnson & Johnson 1979, Prior 2000, cf. Milner & Wolfer 2014: 274). Med perplexitet, i form av chockverkan, avses i detta sammanhang den positiva, intresseväckande verkan som perplexitet ansetts ha sedan modernitetens inträde inom litteratur, populärkultur och vetenskap via portalfigurer som filosofen Walter Benjamin och psykoanalysens fader, läkaren Sigmund Freud (Cassegård 2002). Som redan Piaget (1964) konstaterade: När ny information motsäger vedertagen förståelse och kunskap, eller allmänt godtagna förmågor eller färdigheter i en viss situation eller ett visst fall öppnas nya kognitiva fönster som kan leda en till att se och acceptera alternativa perspektiv och lösningar på problemen i det aktuella fallet (cf. Milner & Wolfer 2014:274-275). En första anledning till att Casemetodik är framgångsrik torde således vara att den kan skapa perplexitet genom låta studenten reagera på svårlösta verklighetsbaserade fall som får studenten att s.a.s. lyfta sig i håret, eller i sina skosnören, för att citera den berömde pedagogikforskaren John Dewey (1933:15, cf. Milner & Wolfer 2014).

Stimulera intresse för att lära djupare

Efter upptäckten av något perplext sker enligt kognitiv teoribildning lärandet bäst genom en stimuleringsprocess som utgörs av nyfikenhet, intresse och upptäckarglädje. Ett huvudresultat vid tidigare forskning om Casemetod visar nämligen i linje med detta att Casemetodik via förmågan att stimulera till ett sådant intresse, kan skapa ett engagemang att lära som ger en djupare lärande när vetenskap och beprövad erfarenhet kopplas till ett komplext, konkret fall, också mer specifikt i socialt arbete (Ertmer et al. 1996, LeCroy 1999). En andra anledning till att Casemetodik är framgångsrikt beror således teoretiskt på att metodiken kan stimulera studenternas kognitiva utvecklingsprocess på ett bättre sätt än enbart en begreppsdiskussion eller teoritiska abstraktionsövningar klarar av att göra (Lundeberg et al. 1999, Lynn 1999, Webb et al. 2005, Wolfer 2006, cf. Milner & Wolfer 2014: 274).

Öppna upp för en pluralistisk lärandemiljö

En central aspekt för Casemetodikens framgångspotential för lärandet rör det/de forum som perplexitet och lärprocess sker inom, också bland universitetsstudenter på avancerad nivå i

kurser om det sociala arbetets organisering (Jones 2005). Enligt Milner & Wolfer (2014) utgörs en sådan säker lärmiljö av möjligheten till diskussion, att kunna ställa frågor och ifrågasätta (i motsats till lärarcentrerad undervisning och examination som fokuserar på det rätta svaret).

När Casemetodik införs som kursmoment – perplexitet och processfaktorer som påverkar lärandet

Vad händer då empiriskt när Casemetodik införs som kursmoment – vilka tids- eller processfaktorer påverkar lärandet vid Casemetodik? Eftersom Casemetodikens effekter i stort begränsats till studier där mätning skett före och efter dess införande, vet vi fortfarande lite om hur genomförandet av Casemetodik på en kurs vid ett större professionsprogram förändras över tid, inte minst vad gäller bedömning och betygssättning vid examination.

Bedömning/betygsnivå före/under/efter etablering av Casemetodik vid delexamination i kurs

Tabell 2 (Appendix) visar hur bedömning/betygssättning förändrats över tid i en sådan större organisatorisk lärmiljö, som Socionomprogrammet vid Göteborgs universitet utgör, där Casemetodik inte systematiskt tillämpats tidigare. Höstterminen 2014 var sista gången deltentamen i organisation på kursen Organisering och ledning i socialt arbete (SQ5174) på socionomprogrammets sjunde termin utgjordes av en traditionellt frågebaserad hemtentamen utan inslag seminariebehandling. Vårterminen 2017 kompletterades nämligen hemtentamen med ett seminarium på försök, baserat på Casemetodik (Szücs 2015). För båda dessa terminer låg andelen godkända (G) på omkring 70 procent, och andelen väl godkända (VG) på runt en femtedel, emedan andelen underkända (U) låg på omkring en tiondel. Men då seminarieförsöket med Casemetodik sågs som framgångsrikt i studenternas kursutvärderingar infördes det för första gången som deltentamen i organisation höstterminen 2015 (och ersatte den gamla examensformen, se särskiljande linje i tabell 2, Appendix).

Första gången deltentamen i organisation enbart kom att baseras på Casemetodik genom införandet av Fallet Yara ökade andelen godkända (G) till 90 procent. En större andel än tidigare blev således godkända, men en mindre andel fick väl godkänt (VG). Över tid har framförallt andelen väl godkända (VG) ökat, till en femtedel vårterminen 2016 och till så mycket som en tredjedel för samma deltentamen höstterminen 2016. Denna senaste studentklass utmärktes av en ovanligt stor närvaro vid kursens alla föreläsningar och läraaktiviteter, vilket troligen förklarar ökningen mellan de två sista terminerna i tabell 2. Resultaten indikerar således att introduktionen av Casemetodik som examinerande moment

via hemtentamen och efterföljande seminarium över tid ökat andelen som lär sig bättre (VG), kanske efter en inledande perplexitet på programnivå?

[Tabell 2 här, se Appendix]

Till stor del kan ökningen över tid i tabell 2 (Appendix) troligen förklaras i termer av studenternas lärmiljö genom visat studentintresse i form av hög närvaro genom hela kursmomentet organisation, dvs. genom vad som kan definieras som process- eller helhetslärande. På programnivå skulle införandet av Casemetodik också genom resultaten i tabell 2 kunna tolkas som att metoden genererar en slags perplexitet bland studenterna på socionomprogrammet då de var ovana vid Casemetodik, men att de över tid kunnat alstra en allt bättre ”mental” förberedelse. Beroende på det begränsade materialet som dessa resultat bygger på bör det dock endast ses som framåtsyftande hypoteser för den fortsatta forskningen.

Inte desto mindre stöds dessa preliminära slutsatser om förändring över tid också av hur studenterna själva i kursutvärderingar i genomsnitt bedömt föreläsningar och deltentamen före, under och efter övergången till Casemetodik. Efter höstterminen 2014, vårterminen 2015 och höstterminen 2015 ställdes pga. en större kursförändring inför höstterminen 2014, en rad frågor om varje delmoment. I tabell 3 visas hur studenternas bedömningar på en skala mellan 1 (I mycket låg grad) och 5 (I mycket hög grad) varierade för momentet organisation på kursen mellan terminerna avseende föreläsningar och examination (tentamensuppgift och seminarium). Med det gamla lärarcentrerade upplägget under höstterminen 2014 gav studenterna organisationsföreläsningarna och organisationstentan 3,3 i genomsnitt. Men när seminarieuppgift som inkluderade Casemetod infördes på försök vårterminen 2015 gav studenterna föreläsningarna 3,8 och seminarieuppgiften så mycket som 4,5 i genomsnitt. Efter höstterminen 2015 då Casemetodik införts fullt ut för organisationsdelen, också som studentcentrerad examinationsuppgift, gav studenterna det nya upplägget med att arbeta med Fallet Yara 4,0 och efterföljande seminarium för formativ bedömning 3,9 (därefter minskades kursutvärderingen i omfattning, så inga fler uppgifter avseende detta finns).

[Tabell 3 här, se Appendix]

Kognitiva förklaringar till att studenterna lär sig bättre (eller sämre) via Casemetodik

Svaret på den teoretiskt intressanta frågan om varför studenter lär sig bättre genom Casemetodik var enligt den teoretiska och empiriska analysen ovan att den inte bara öppnar upp för en *pluralistisk studentcentrerad lärmiljö*. Studenterna lär sig också bättre (djupare) via Casemetodik beroende på den inledande *engagerande perplexitet* som fallet/situationen skapar hos studenten och via *lärprocesser som stimulerar intresset*. Nu har vi således verktygen för att besvara av uppsatsens tredje fråga, om vilka kognitiva förklaringar till att studenten lär sig bättre (eller sämre) via Casemetodik som studenterna själva anger i sina kursutvärderingar via taxonomin perplexitet, intressestimulerande processer och lärmiljö:

Perplexitet

En kommentar som jag fastnade för, och som kan hänföras till kategorin perplexitet, var uttalandet av en student som gick kursen vårterminen 2015 när vi provat Fallet Yara för första gången: ”Jag får växtvärk i hjärnan” (se även, Szücs 2015). Andra exempel från Kursutvärderingarna som svar på frågan Vad i kursen har varit särskilt värdefullt och varför? visar hur skapandet av perplexitet länkas till intressestimulerande lärprocesser: ”Fått hunnit med SÅ mycket mer, som de andra latmaskarna (de andra valbara kurserna) inte har kunnat”; ”Ämnen som inte tagits upp tidigare, dvs vi har fått lära oss NYA saker, inte bara fördjupning = ovärderligt”; och ”Jag har nog aldrig arbetat så här mycket under någon kurs tidigare som jag har läst... Jag har läst totalt 320 hp så jag har en del att jämföra med.” ”Jag skall tillägga att jag inte arbetat utan kunnat ägna hela min tid åt skolarbetet, ändå har jag fått ta fyra helger till att plugga på” (SQ5174, V15); samt ”Kursen började med organisation som innehöll mycket teori, den klart tuffaste delen av kursen. Samtidigt var det oerhört givande och roligt. Stort plus för upplägg av tentamen. Intressant och givande att granska fall. Det blir mer anknytning till verkligheten. Roligt att läsa och diskutera allas arbeten i seminarieform” (SQ5174, H16).

Intressestimulerande lärprocesser

Under denna rubrik finns flera belysande citat om vad som varit värdefullt på kursen och varför, som berör införandet av Casemetodik, såsom ”Använda riktiga fall i både seminarium och tentor” (SQ5174, V15); Kommentarer om organisationsseminariet: ”Alltså världens bästa seminarium på den här kursen! [...] Ni kursansvariga borde ta med det här lärosättet till era kollegor på socionomprogrammet; att använda riktiga fall borde vara en självklarhet!”, ”Här

läste alla allt och då blev det mer diskussion” ” (SQ5174, V15). ”Att ha mindre tentor som sedan även fick diskuteras på seminarium fann jag väldigt givande” (SQ5174, H15); ”Organisation tyckte jag var rolig för det ställdes högre krav” (SQ5174, H16).

Pluralistisk studentcentrerad lärmiljö

Citat om vad som varit värdefullt på kursen och varför, som berör införandet av Casemetodik, såsom: ”Att ni lyssnat på oss studenter” ”Helheten med alla viktiga delar” (SQ5174, V15); ”Det har dessutom varit en fantastisk klass att gå i, inte minst för att vi endast varit 14 studenter. Det har därför funnits tid till frågor och diskussioner under föreläsningar. Inga frågor har varit dumma, utan jag upplever att alla vågat säga det de tycker”; ”Bra examinationsuppgifter, verkliga fall där man har fått möjlighet att själv välja vilka teorier och perspektiv som man upplever stämmer in på situationen” (SQ5174, H16).

Slutsatser, diskussion och framåtblick

Genom att följa upp hur ett kursmoment utvecklats över tid på avancerad nivå inom ett program för professionsutbildning där Casemetodik inte entydigt tillämpats tidigare, var studiens syfte att både teoretiskt och empiriskt undersöka varför universitetstudenter lär sig bättre genom Casemetodik. Resultaten indikerar betydelsen av tre sammanhängande kognitiva faktorer vid Casemetodik, nämligen möjligheten att: 1) skapa perplexitet genom en introduktion av perplexa fall och situationer, som genererar 2) intressestimulerande lärprocesser, vilka är beroende av 3) en pluralistisk studentcentrerad lärmiljö. När Casemetodik införs som kursmoment ökade andelen väl godkänd (VG) över tid för de fem terminer som studien omfattar och de kognitiva förklaringsexempel som studenterna själva anger till att de lär sig bättre via Casemetodik som examinerande moment indikerar också att kraven höjs på studenterna samtidigt som intresset ökar också för de traditionella lärarcentrerade föreläsningmomenten som är kopplade till examinationen via Casemetodik. En bieffekt när studenterna lär sig bättre över tid genom Casemetodik tycks således ha att göra med att perplexiteten, intresseväckande lärprocesser och den pluralistiskt studentcentrerade lärmiljön också ökar kraven på studenterna. Dessutom utökas lärmiljöns kvalitet och omkrets när studenterna också värderar föreläsningarna i större utsträckning, och också går på dem. Studien indikerar således att Casemetodik via förklaringsfaktorernas gemensamma påverkan tenderar lösa upp den konstruerade motsättningen mellan ett student- och ett lärarcentrerat perspektiv som ibland anges i litteraturen i beskrivningar av ”The student-focused teacher [...]” och ”The teacher-focused teacher [...]” (Trigwell 2010:610).

Genom perplexitet, följt av intressestimulerande lärprocesser och pluralistisk studentcentrerad lärmiljö öppnar således Casemetodik upp för att via dessa faktorerers gemensamma kraft, lösa upp motsättningen mellan ett ofta konstruerat student- och lärarcentrerat perspektiv.

Lärare på socionomutbildningar säger sig ofta använda Casemetodik, trots att studenterna på programmets sista termin säger att det är första gången. En första framåtblick eller vision är således att sprida vad Casemetodik är (och vad det inte är). En andra vision är att Casemetodik på basen av resultaten introduceras fullt ut som examinationsform även på andra kurser, och då både som ärende/beslutbaserad och som dilemmabaserad, på mikro, meso och makronivå.

Referenser

Allen, J. D. (1995) The use of case studies to teach educational psychology: A comparison with traditional instruction, *American Educational Research Association*, San Francisco.

Biggs, J. (1999) What the student does: teaching for enhanced learning, *Higher Education Research & Development*, 18(1): 57-75.

Blatt, M. M. & Kohlberg, L. (1975) The effects of classroom moral discussion upon children's level of moral judgement. *Journal of Moral Education*, 4 (2): 129-161.

Bolt, B. (1999) Encouraging cognitive growth through case discussions, *Journal of Teaching Physical Education*, 18(1), 90-102.

Brookfield, S. (1987) *Developing critical thinkers: Challenging adults to explore alternative ways of thinking and acting*. Milton Keynes: Open university Press.

Browne, M. N. & Freeman, K. (2000) Distinguishing features of critical thinking classrooms, *Teaching in Higher Education*, 5(3): 301-309.

Cassegård, C. (2002) *Shock and Naturalization, An Inquiry into the Perception of Modernity* (Doktorsavhandling). Lund: Media-Tryck, Lunds universitet.

Copeland, M. (1954) The genesis of the case method in business instruction. I McNair, N. (red.), *The Case Method at Harvard Business School*. New York: McGraw-Hill.

Coryn, C. (2009) Adding a Time-Series Design Element to the Success Case Method to Improve Methodological Rigor, *American Journal of Evaluation*, 30(1):80-92.

- Crain, W. C. (1985) *Theories of development. Concepts and applications*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Dewey, J. (1933) *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educational process*. Lexington: Heath.
- Egidius, H. (1999) *PBL och Casemetodik: hur man gör och varför*. Lund: Studentlitteratur.
- Elmgren, M. & Henriksson, A-S. (2013) *Universitetspedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Ertmer, P. A., Newby, T. J., & MacDougall, M. (1996) Students' responses and approaches to case-based instruction: The role of reflective self-regulation, *American Educational Research Journal*, 33 (3): 719-752.
- Gambrill, E. (1999). Evidence-based practice: An alternative to authority-based practice, *Families in Society*, 80, 341-350.
- Gibbons, J. & Gray, M. (2004) Critical thinking as integral to social work practice, *Journal of Teaching in Social Work*, 24(1): 19-38.
- Irby, D. (1994) Three exemplary models of case-based teaching, *Academic Medicine*, 69(12): 947-953.
- Harrington, H. (1991) The case method, *Action in Teacher Education*, 12(4): 1-10.
- Johansson, P., Norman, M, Fogelberg, K & Petersson, B. (2012) Kursutvärderingar och konstruktiv länkning. En vägledning för utformning av kursutvärderingar post-Bologna. *Pil-rapport 2012:02*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1979) Conflict in the classroom: Controversy and learning. *Review of Educational Research*, 49(1): 50-69.
- Jones, K. (2005) Widening the Lens: The Efficacy of the Case Method in Helping Direct Practice MSW Students Understand and Apply Mezzo and Macro Dimensions of Practice, *Social Work Education*, 24(2): 197-211.
- Kersting, R. C. & Mumm, A. M. (2001) Are we teaching critical thinking in the classroom? *The Journal of Baccalaureate Social Work*, 7(1): 53-67.

LeCroy, C. W. (red.)(1999) *Case studies in social work practice*. Pacific Grove: Brooks/Cole-Thomson Learning

Lundeberg, M. A. & Fawver, J. E. (1994) Thinking like a teacher: encouraging cognitive growth in case analysis, *Journal of Teacher Education*, 45(4): 289-297.

Lundeberg, M. A. & Scheurman, G. (1997) Looking twice means seeing more: developing pedagogical knowledge through case analysis, *Teacher and Teacher Education*, 13(8): 783-797.

Lynn, L. (1999) *Teaching & Learning with Cases: A Guide Book*. New York: Chatham House Publishers.

Milner, M. & Wolfer, T. (2014) The Use of Decision Cases to Foster Critical Thinking in Social Work Students, *Journal of Teaching in Social Work*, 34 (3):269-284.

Mumm, A. M. & Kersting, R. C. (1997) Teaching critical thinking in social work practice courses, *Journal of Social Work Education*, 33(1): 75-84.

Naumes, W. & Naumes, M. (1999) *The Art & Craft of Case Writing*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Piaget, J. (1964) *Development and learning*. I Ripple, R. & Rockcastle, V. (red.) Piaget rediscovered (7-20). Ithaca: Cornell University Press.

Plath, D., English, B., Connors, L. & Beverige, A. (1999) Evaluating the outcomes of intensive critical thinking instruction for social work students, *Social Work Education*, 18(2): 207-217.

Prior, J. (2000) Social psychology of a learning environment and the acquisition of critical thinking skills, *Social Work Education*, 19(5): 501-511.

Self, D.J., Wolinsky, F.D. & Baldwin, D. C. (1989) The effect of teaching medical ethics on medical students' moral reasoning, *Academic Medicine*, 64(12): 755-759.

Snyder, P. & McWilliam, P. J. (1999) Evaluating the efficacy of case method instruction: findings from preservice training in family-centered care, *Journal of Elderly Intervention*, 22(2): 114-125.

Stoiber, K. C. (1991) The effect of technical and reflective preservice instruction on pedagogical reasoning and problem solving, *Journal of Teacher Education*, 42(2): 131-139.

Szücs, S. (2015) Casemetodik som fördjupat och praktiktära lärande? Införande av ny undervisningsmetod för kurs om Ledning och organisering av socialt arbete. *Projektarbete HPE101 V15 (Baskurs nät)*. Göteborg: Göteborgs universitet.

Trigwell, K. (2010) Judging university Teaching, *International Journal of Academic Development*, 6(1):65-73.

Wasserman, S. (1994) *Introduction to Case Method Teaching: A Guide to the Galaxy*. New York: Teachers College Press.

Webb, H. W., Gill, G., & Poe, G. (2005) Teaching with the case method online: Pure versus hybrid approaches, *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 3(2): 223-250.

Wolfer, T. A. (2006) An introduction to decision cases and case method learning. I Wolfer, T. A. & Scales, T. L. (red.) *Decision cases for advanced social work practice: Thinking like a social worker* (3-16). Pacific Grove: Brooks/Cole-Thomson Learning.

Woody, M., Albrecht, S., Hines, T. & Hodgson, T. (1999) Directed case studies in Baccalaureate nursing autonomy and physiology, *Journal of Nursing Education*, 38(8): 383-386.

Övrigt material

SQ5174, H14, Betygsättning och Kursutvärdering GUL

SQ5174, V15, Betygsättning och Kursutvärdering GUL

SQ5174, H15, Betygsättning och Kursutvärdering GUL

SQ5174, V16, Betygsättning och Kursutvärdering GUL

SQ5174, H16, Betygsättning och Kursutvärdering GUL

Appendix/Bilagor

Tabell 1: Kursutvärderingar för kursen ledning och organisering av socialt arbete med traditionellt lärarcentrerat upplägg av delexamination på organisationsmomentet (fram till V15) och efter införande av Casemetodik för motsvarande delexamination (fr.o.m. H15)

	Svars- frekvens	Kunskap & förståelse	Färdighet & förmåga	Värderingsförmåga & förhållningssätt	Komm- unikation	Kursen som helhet
	Deltagare	Hur väl uppnått lärandemål?	Hur väl uppnått lärandemål?	Hur väl uppnått lärandemål?	Kurs- ansvariga	Helhets- bedömning
Termin	% (N)	% (N)	% (N)	% (N)	% (N)	% (N)
H14	58 (21)	3,3	3,3	3,6	3,9	3,4
V15	44 (13)	4,1	3,8	4,4	4,4	4,1
H15	40 (8)	4,0	4,1	4,4	4,0	4,6
V16	21 (5)	4,2	4,0	4,2	3,6	4,4
H16	73 (11)	3,8	3,8	4,3	4,8	4,7

Kommentar: Genomsnitt, skala 1-5

Tabell 2: Betygsbedömning av tentamen i organisation före Casemetodikupplägg (fram till V15) och efter införande av Casemetodikupplägg (fr.o.m. H15)

	Andel Under- känd/ej inlämnad	Andel Godkänd	Andel Väl godkänd	Total
	U	G	VG	
Termin	% (N)	% (N)	% (N)	% (N)
H14	6 (2)	73 (24)	21 (7)	100 (33)
V15	14 (4)	69 (20)	17 (5)	100 (29)
H15	5 (1)	90 (17)	5 (1)	100 (20)
V16	4 (1)	77 (17)	18 (4)	100 (22)
H16	7 (1)	33 (5)	60 (9)	100 (15)

Kommentar: En del tidsödande detektivarbete att få fram denna tabell, då allt inte fanns i GUL, utan också i sparade/upprättade handlingar

Tabell 3: Studentbedömning av föreläsningar och tentamen i organisation före Casemetodikupplägg (fram till V15) och efter införande av Casemetodikupplägg (fr.o.m. H15) för samtliga terminer då kursutvärderingen pga. omläggning omfattade fler frågor.

		Examination	Examination
	Föreläsningar Organisation	Deltentamen Organisation	Seminarium Organisation
	Traditionella föreläsningar Lärlarlag	Individuell skriftlig uppgift Casemetodik*	Presentation och opposition Casemetodik*
Termin	Medelvärde	Medelvärde	Medelvärde
H14	3,4	3,3	Ej infört
V15	3,8	- **	4,5***
H15*	3,5	4,0	3,9

*Casemetodik tillämpades fullt ut som examensform med inlämningsuppgift och efterföljande seminarium för formativ bedömning fr.o.m. H15 ** Ingen fråga i kursutvärderingen om gamla deltentamen i organisation. *** Casemetodik prövades i seminarieform första gången Vt 2015 innan momentet infördes som deltentamen fr.o.m. H15.