



**Malmö högskola**

Fakulteten för lärande och samhälle  
Skolutveckling och ledarskap

**Examensarbete**

15 högskolepoäng på avancerade nivå

# Casemetoden i undervisning

*Case method in education*

Yvonne Zhao

Lärarexamen 270 hp  
Lärarytelse 90 hp  
2012-06-05

Examinator: Jan Härdig

Handledare: Haukur Viggósson



# Sammanfattning

Syftet med min studie är att beskriva möjligheterna och konsekvenserna att använda casemetoden som undervisningsmetodik i en kommunal gymnasieskola i Sverige. Jag vill också utforska hur användandet av ”casemetoden” som inlärningsprocess för gymnasieeleverna kan komma att öka intresset för att använda en specifik undervisningsform, som ”casemetoden”.

Jag har valt att genomföra kvalitativa intervjuer och observationer för att ta reda på hur casemetoden fungerar som pedagogiskt verktyg i undervisningen i klassrummet och hur eleverna och lärarna uppfattar casemetoden som undervisningsform. Undersökningsgruppen består en klass med 5 pojkar och 8 flickor i åldrarna 17-18 år. Jag har gjort två klassrumsobservationer, tre elevintervjuer och en lärarintervju.

Undersökningen visar att casemetoden är lämplig undervisningsform för lärare att använda om lärare ska stimulera elevers delaktighet i sin undervisning. Elever uppfattar att det är ett roligt och motiverade arbetssätt jämför med den traditionella undervisningsformen. Den betonar betydelsen av att ta mer ansvar för sig själv i den lärande processen och lär ut konsten att presentera sin åsikt och ta emot andras. Läraren ser positiv på att använda casemetoden i undervisningen med syfte att stimulera elevers initiativ- och analysförmåga. Dessutom visade resultatet att casemetoden bör kombineras med andra undervisningsformer t.ex. föreläsning och rollspel.

## **Nyckelord:**

Casemetoden, Gymnasielärare, Gymnasieelev, Lärandeprocess,Handledare, Deltagare, Seminarier



# Innehållsförteckning

|  |           |
|--|-----------|
| <b>Sammanfattning .....</b>                          | <b>2</b>  |
| <b>Förord .....</b>                                  | <b>7</b>  |
| <b>1 Inledning.....</b>                              | <b>8</b>  |
| 1.1 Bakgrund.....                                    | 9         |
| 1.1.1 Undervisningsmetod som begrepp.....            | 11        |
| 1.2 Syfte och problemformulering.....                | 12        |
| <b>2 Litteraturgenomgång .....</b>                   | <b>13</b> |
| 2.1 Casemetoden (CM) .....                           | 13        |
| 2.2 Teorier syn om lärande .....                     | 14        |
| 2.2.1 Vad är lärande? .....                          | 14        |
| 2.2.2 Lärandes process och lärandets dimension ..... | 16        |
| 2.3 Casemetoden i lärande .....                      | 17        |
| 2.3.1 Learning by doing .....                        | 17        |
| 2.3.2 Erfarenhetslärande.....                        | 19        |
| 2.4 Casemetoden i klassrummen .....                  | 20        |
| 2.4.1 Att arbeta med casemetoden .....               | 20        |
| 2.4.1.1 Handledares roll .....                       | 22        |
| 2.4.1.2 Deltagarens roll .....                       | 23        |
| <b>3 Metod .....</b>                                 | <b>25</b> |
| 3.1 Metodval .....                                   | 25        |
| 3.2 Urval .....                                      | 26        |
| 3.3 Genomförande och bearbetning.....                | 27        |
| 3.4 Studies tillförlitlighet och trovärdighet .....  | 28        |
| 3.5 Etiska överväganden .....                        | 29        |

|  |           |
|--|-----------|
| <b>4 Resultatredovisning</b> .....                             | <b>30</b> |
| 4.1 Casemetoden i en skola – ekonomielever i årskurs två ..... | 30        |
| 4.1.1 Förberedelse inför lektion 1 och lektion2 .....          | 30        |
| 4.1.2 Genomföra lektion 1 .....                                | 31        |
| 4.1.2.1 Sammanfattning av lektion1 .....                       | 33        |
| 4.1.3 Genomföra lektion 2 .....                                | 34        |
| 4.1.3.1 Sammanfattning av lektion 2 .....                      | 36        |
| 4.2 Lärares uppfattningar om casemetoden .....                 | 37        |
| 4.3 Elevers uppfattningar om casemetoden .....                 | 38        |
| <b>5. Diskussion och slutsats</b> .....                        | <b>43</b> |
| 5.1 Casemetoden i lärande .....                                | 43        |
| 5.2 Casemetoden i praktiken.....                               | 44        |
| 5.2.1 Att komma igång.....                                     | 44        |
| 5.2.2 Förberedelser.....                                       | 46        |
| 5.2.3 Seminariet .....   | 47        |
| 5.3 Slutkommentar och vidare forskning.....                    | 51        |
| <b>6 Referenser</b> .....                                      | <b>54</b> |
| 6.1 Muntliga källor .....                                      | 55        |
| <b>Bilaga (1-4)</b> .....                                      | <b>56</b> |

# Förord

Jag vill framföra ett stort tack till elever och lärare som är ställa upp i mina intervjuer och observationer. Tack för era synpunkter och deltagande i case-seminariet. Jag vill också ge ett speciellt tack till Lärare B som ger mig stöd i hela undersökningsprocessen och inspirerar mig i lärarrollen. Jag vill också tacka min handledare Haukur Viggósson, för all respons och stöd. Till sist och inte minst min härliga familj.

Tack för all hjälp!

Yvonne Zhao

# 1 Inledning

Mitt examensarbete behandlar undervisningsarbetsformen, ”casemetoden”, som bygger på elevernas delaktighet i inlärningsprocessen i en kommunal gymnasieskola.

De flesta av oss har upplevt klassiska undervisningsformer, där läraren har stor betydelse för undervisningen genom att organisera elevernas studieaktiviteter, formulera frågeställningar och utöva stort inflytande på allt som händer i klassrummet. Läraren planerar, förbereder, genomför och förmedlar ämneskunskaper till elever genom att stå framför tavlan, föreläsa och anteckna. Dag efter dag sker allt på ungefär samma sätt. Innan kursen avslutas får eleverna ett slutprov som läraren använder för att bedöma elevernas uppnådda kunskaper efter kursplan och kursmål. Denna traditionella undervisningsform har funnits länge.

Vi lärare spelar en stor och viktig roll för eleverna och för att de skall kunna ta till sig nya kunskaper. Dagens moderna samhälle har kommit att påverka elevernas aktiviteter i skolan. Elever sitter inte längre tysta och stilla och lyssnar uppmärksamt på vad lärare presenterar om sitt ämne. Nu är Facebook, Youtube, Smartphone, Ipad ofta i gång under lektionerna. Drygt 74 % av alla unga (12-16) och 47 % av alla barn (9-12) har tillgång till dator och nästan alla unga (96 %) har egen mobiltelefon (medierådet, 2010). ”Av 12–16-åringarna använder 80 % mobilen och 62 % är på Internet varje dag”(Medierådet, 2010, s 9). Jag tror att alla nya och moderna media kommer att i grunden påverka vårt vardagsliv och ge oss nya och olika möjligheter att nå information. Det innebär att alla lärare står inför nya och stora utmaningar.



## 1.1 Bakgrund

Skolan har fått nytt utmaningar. Den nya och reformerade skollagen poängterar och ställer kunskapsinhämtandet i fokus (skolverket, 2010a). I Skollagen (2010:800) kan vi läsa i 15 kap (Lärarnas Riksförbund, 2011, s134-142). ”Allmänna bestämmelser om gymnasieskolan” om vad den nya gymnasieutbildningen syftar till:

2 § Gymnasieskolan ska ge en god grund för yrkesverksamhet och fortsatta studier samt för personlig utveckling och ett aktivt deltagande i samhällslivet. Utbildningen ska utformas så att den främjar social gemenskap och utvecklar elevernas förmåga att självständigt och tillsammans med andra tillägna sig, fördjupa och tillämpa kunskaper (Lärarnas Riksförbund, 2011, s.134 ).

Elever från gymnasieskolan ska tillägna sig kunskaper och social kompetens samt förberedas för ”... ett aktivt deltagande i samhällslivet” (Lärarnas Riksförbund, 2011, s.134 ). Skolan ska utmana elevers intresse för samhällsförändring och samhällsutveckling. Läroplanen för gymnasieskolan 2011 förklarar skolans grundläggande uppgifter och övergripande kunskapsmål och lärarens ansvar i den här processen:

Eleverna ska också kunna orientera sig i en komplex verklighet med stort informationsflöde och snabb förändringstakt. Deras förmåga att finna, tillägna sig och använda ny kunskap blir därför viktig. Eleverna ska träna sig att tänka kritiskt, att granska fakta och förhållanden och att inse konsekvenserna av olika alternativ. På så vis närmar sig eleverna ett vetenskapligt sätt att tänka och arbeta (Skolverket, 2010b, s.7).

### **Läraren ska**

- i undervisningen skapa en sådan balans mellan teoretiska och praktiska kunskaper som främjar elevernas lärande
- tydliggöra vilka vetenskapliga grunder, värderingar och perspektiv som kunskaperna vilar på och vägleda eleverna så att de kan ta ställning till hur kunskaper kan användas,
- i undervisningen utnyttja de kunskaper och erfarenheter av arbets- och samhällsliv som eleverna har eller skaffar sig under utbildningens gång (Skolverket, 2010b, s.10-11),

Både skollagen och läroplanen betonar vikten av att eleverna skall kunna omsätta teoretiska kunskaper i praktiken.

Claesson (2002, s.11) beskriver olika pedagogiska idéer om hur det är möjligt att i undervisningen koppla samman teoretisk förståelse med praktiska handlingar på olika sätt.

1) *Implementera* en teori i praktik. Lärare fokuserar på lämpligt teori som valdes ut att

implementeras i praktiken 2) Teori skapas av praktik. *Praktiken är giltig*. Lärare skapar teori inifrån och utifrån skolan med sin egen erfarenhet. 3) Teori samspel med praktik. ”Det betyder att vi inte på förhand kan säga hur teorin förhåller sig till praktiken, utan detta får avgöras i den enskilda situationen” (Claesson, 2002, s.12). Claesson anser att utbildningen bör äga rum på det tredje sättet i beskrivningen ovan, där teoretiska kunskaper samspelar och interagerar med praktiska handlingar (Claesson, 2002). Vi lärare måste således tänka på att balansera teoretiska och praktiska ämneskunskaper i undervisningsämnet i klassrummet. Imsen (1999, s.31) beskriver tre grundläggande didaktiska frågor: *vad, hur, varför*. Frågan *Vad?* – syftar på undervisnings innehåll, frågan *hur* syftar på förberedelserna och genomförandet av undervisningen, vilka metoder och former som skall användas, och frågan *varför* skall försöka beskriva motiv och skäl till valet av såväl metod som innehåll. ”I allmänhet har didaktiken varit inriktad på lärarens planering av undervisning och har först och främst varit ett redskap för lärare” (s.31). Vidare kommenterar hon att staten vanligtvis formulerar övergripande mål för undervisningar i den offentliga skolan. Hon ger också exempel på övergripande mål för skolverksamheten i Norge och i Sverige. Läroplanen i Sverige styr inriktningen för hur lärare skall planera för undervisningen (Imsen, 1999, s.31).

Det är intressant att ta reda på hur Skolverket utformar de övergripande målen för undervisningen i den nya läroplanen för gymnasieskolan 2011 och målen för respektive ämne/program.

Ekonomiämnet har sedan introduktionen på 1800-talet utvecklats från att utgöra flera enstaka kurser till att bli ett karaktärsämne och till dagens treåriga omfattande ekonomiprogram (högskoleförberedande program). Ämnet ”Ekonomi” har sin betydelse i skolutvecklingen. Speciellt betonar skolverket (2010a, s.10) tydliga kunskaper i entreprenörskap och alla elever kan få kunskaper i entreprenörskap och företagande.

För ekonomiämnets syfte i den nya kursplanen betonades att understryka förståelsen av förhållande mellan företag och omvärld och företagets ansvar för en hållbar utveckling (skolverket, 2011). Lärare ska träna elevers förmåga att ”problematiska, diskutera, argumentera och pröva källor kritiskt”. Kursplan skall innehålla ”fältstudier” och ”autentiska” exempel i ekonomisundervisningen för att skapa ”förståelse för företagande”. Kursplanen poängterar betydelsen av såväl teoretiska som praktiska kunskaper för eleverna:

”Eleverna ska även ges möjlighet att befästa sina teoretiska kunskaper genom praktiska tillämpning” (Skolverket, 2011).

### 1.1.1 Undervisningsmetod som begrepp

Undervisningsmetod innebär ett sätt att ”lära ut” och ”lära in” kunskaper (Stensmo, 2008, s.39). Imsen (1999, s.272) uppfattar begreppet undervisningsmetod som ”lärarens åtgärder för att förmedla lärostoffet till eleverna och sätta igång dem med aktiv inlärningsverksamhet”. Han skiljer på begreppen ”arbetsmetoder” och ”undervisningsmetoder”, som syftar på elevernas inlärningsperspektiv respektive lärares undervisningsperspektiv. Lärare organiserar olika undervisningsformer/arbetsmetoder för att förmedla kunskapsinnehåll och underlätta elevers lärande. Det finns allmänna undervisningsformer i de flesta ämnena så som föreläsningar, handledning, grupparbete och seminarium. Det finns också mer specifikt utformade undervisningsformer så som problembaserat lärande (PBL), casemetoden, rollspel, projektarbete och storyline.

Jag har intresserat mig för och vill ta reda på mer om hur en av dessa mer specifikt utformade undervisningsmetoderna, casemetoden fungerar i praktisk undervisning i en svensk gymnasieskola våren 2012.

Jag introducerade mina planer för ”Lärare B” som arbetar i min undersökningsskola och har över 30 års erfarenhet av undervisning i denna kommunala skola i Sydsverige. Han undervisar i Economics för elever som går andra året på IB-programmet, som är ett internationellt program, där all undervisning äger rum på engelska. Lärare B har jobbat med samma ”allmänna undervisningsformer”(se ovan) under antal år. De ”allmänna undervisningsformerna” har fungerat utmärkt och gett bra resultat. Eleverna är nöjda med hans arbetssätt och undervisningsinnehåll. Klassen består 5 pojkar och 8 flickor i åldrarna 17-18 år. Eleverna studerar under våren makroekonomi som en del av ekonomiämnet. Lärare B planerar vidare att träna elevers analysförmåga om makroekonomibegrepp i verklighet när de har makroekonomisbaskunskap. Han bestämmer att pröva nya undervisningsmetoder i sin IB klass. Lärare B ska använda casemetoden som

undervisningsform i den kommande undervisnings period i klassrummen. Jag ska följa hans undervisningsprocess och får en bild av hur casemetoden fungerar i praktiken.

## 1.2 Syfte och problemformulering

Syftet med min studie är att beskriva möjligheter och konsekvenser av användning av casemetoden som undervisningsmetod i en kommunal gymnasieskola i Sverige. Resultatet av min studie kan bidra till pedagogens attityd till och förväntningar på resultatet av casemetoden som en lämplig undervisningsform.

Jag vill också utforska hur användandet av "casemetoden" som inlärningsprocess för gymnasieelever kan komma att öka intresset för att använda en specifik undervisningsform, som "casemetoden" istället för den allmänna mer generella undervisningsformen. Min undersökning går ut på att beskriva utformningen och tillämpningen av en undervisningsform som bygger på elevernas delaktighet i inlärningsprocessen.

Med utgångspunkt i syftet jag följande frågeställningar:

- Hur väl fungerar casemetoden som pedagogiskt verktyg i undervisningen?
- Hur uppfattar eleverna casemetoden som undervisningsform?
- Hur uppfattar läraren casemetoden som undervisningsform?

## 2 Litteraturgenomgång

Jag har ägnat mig åt litteraturstudier när jag arbetat med uppsatsen. Det gäller kunskaper kring forskarsyn om lärandeprocessen och casemetoden som undervisningsform i skolan. Jag kommer att kort presentera den tidigare forskningen under kommande avsnitt.

### 2.1 Casemetoden (CM)

”Case” har sitt ursprung i latinets ”skeende” eller ”händelse”. Det kan vara ett konkret fall eller ett enskilt fenomen. ”Metodik” betyder ”olika vetenskapers tillvägagångssätt för att vinna kunskap eller lösa problem” enligt Nationalencyklopedis definition (www.ne.se, 2012-03-14). Casestudier har sin svenska översättning som fallstudier, ofta omfattas en metod inom vetenskapsforskning. I avsikt av att undvika förvirring i begreppen om undervisningsform och forskningsmetod i Sverige, casemetoden kallas för undervisningsform (Allard, 2001, s.12, Bengtsson, 1999, Egidius, 1999a, s.7). I detta sammanhang innebär casemetodik vetenskapers tillvägagångssätt genom autentiska händelser och användas som en undervisningsform.

Egidius(2000, s.204) anser att ordet ”casemetodik” markerar denna specifika fallbaserade metods historiska bakgrund via Harvarduniversitet i USA. Garvin (2003) i rapport ”Making the Case” beskriver att professor Christopher Columbus Langdell introducerar första caseundervisningen på juridiska fakulteten vid Harvarduniversitet år 1870. Langdell vill att studenter ska läsa originalkällor, analysera olika fall som diskuterades med gruppen i klassrummet och dra egna slutsatser i stället för att memorera faktorer från textboken. Han betonar att jurister liksom vetenskapsmän/-kvinnor, kan lär sig kärnjuridisk teori i förhållande till autentiska rättsfall. Han anser att” [t]o have a mastery of these [principles or doctrines] as to be able to apply them with consistent facility and certainty to the ever-tangled skein of human affairs, is what constitutes a true lawyer”

(Langdell i Garvin, 2003, s.58). Langdells casemetoden spreds till ekonomihögskolan via Harvarduniversitet 50 år senare(Garvin, 2003, s.60). År 1921 valde skolan ”case method” till offentlig metodik och forskare och lärare samlar in och skriver relevanta fall för olika ekonomikurser. De flesta fall kräver att studenter tänker som huvudperson i en specifik situation och lär sig att fatta kritiska beslut.

Casemetodik utvecklades och spreds till hela världen samt metoden fast etablerat i juridiska, medikal och ekonomihögskolan via Harvarduniversitet (Garvin, 2003, s.60, s.65). I Nordamerika och i andra delar av världen kom CM mellan 1960 och 1980. Casemetodik kom till Sverige på1990-talet. Då grundades Nationellt centrum för casemetodik år 1992. Casemetoden kan användas inom flera professionella yrkesämnen/utbildningar i Sverige; statsvetenskap, medicin, agronomi, företagsekonomi, psykologi, juridik (Egidius, 1999a, Bengtsson, 1999, Dahlkwist, 2007), lärarutbildning, polisutbildning med flera.

## 2.2 Teorier syn om lärande

Casemetoden är inte bara en undervisningsmetod utan den har pedagogisk filosofi-”tänka och leva pedagogiskt” (Egidius 1999a, s.9). Casemetoden ska hjälpa lärare lära ut kunskaper till eleverna genom ”autentiska” händelser/situation. Elever och lärare reflekterar med varandra när de analyserar och kommunicerar i klassrummen. Vad är den pedagogiska teorin bakom CM? Pedagogik har sitt grekiska ursprungs betydelse ”barnledare”. Vi som lärare, har ansvar för att förse/leda barn till undervisningen. Metoden är pedagogiskt filosofiskt handlingsmönster i praktiken. Med detta betänkande har jag valt att beskriva mer om pedagogiska syner om lärande och lärandeprocess i mina studier.

### 2.2.1 Vad är lärande?

Säljö(2010) anser att lärande presenterar en aspekt av mänsklig förändrings handledning och ett sätt att integrera praktiken till det sociala samhället. Han refererar till Wengers påpekande att ”[l]ärande är lika naturligt för människor som att andas och äta” (Wenger, 1998 i Säljö 2010 s.16). Lärande processen händer och sker osynligt. Han drar slutsatser att

man lär sig genom att lösa olika problem eller genom vad de har gjort. Säljö's begrepp om lärande utgår från kulturhistoriskt eller sociokulturellt perspektiv.

Lärande sker i först hand genom deltagande i aktiviteter och som en konsekvens av deltagande, inte genom undervisning. Sammantaget bildar alla dessa praktiker den miljö genom vilken den enskilda individen socialiseras, och socialiserar sig själv, emotionellt, språkligt, kognitivt och fysiskt. Människan är i denna mening en varelse som hela tiden blir till, hon transformeras som person och som handlande subjekt i sociala praktiker (Säljö, 2010, s.48).

Säljö beskriver att människor lär sig i samband med att samspela med den omgivande världen. Det kräver att delta i aktiviteter och utveckla redskap via språk, bild och text. Detta tolkar jag som ett tecken på att den sociala sfären håller på att förändras.

Illeris(2007, s.13) kategoriserar fyra grundläggande förklaringar om ordet lärande i vardagsspråket: 1) ”*resultat av läroprocess*”, det innebär hur man lär sig och förändring hos en enskild individ 2) ”*psykiska processer*”, den behandlingen fokuserar inom inre läroprocessernas psykologi eller läropsykologin 3) ”*samspel process*”, det hänvisar förhållandesätt mellan individen och påverkande omgivningen kring individen. 4) ”*liktydig med ordet undervisning*”. Detta innebär att inte blanda ihop ”att undervisa i” och ”att lära sig i” när det gäller lärande. Han sammanställer de tre främsta meningsfulla förklaringar (punkter, 1,2,3) och introducerar sin definition av lärande:

Lärande är varje process som hos levande organismer leder till en varaktig kapacitetsförändring som inte bara beror på glömska, biologisk mognad eller åldrande(Illeris, 2007, s.13).

Lärande i Illeris definition ses en rad ”processer” som kan vara om ”socialisation”, ”kvalificering”, ”terapi”, ”kompetensutveckling” eller andra perspektiv på lärande. ”Varaktig kapacitetsförändring” innebär ”en förändring av viss varaktighet, exempelvis fram till dess att det som lärts in överlagras av nytt lärande eller genom att det faller i glömska på grund av att organismen inte längre använder den tidigare förvärvade kunskapen”(Illeris, 2007, s. 14).

Lärande kan leda till utveckling. Carlgren(1999, s.13) anser att lärande har olika perspektiv när man tar hänsyn till relationen mellan individens utveckling och inläring. Hon analyserar tre teoretiska traditioner:

1. ”*inlärning detsamma som utveckling*”. Man utvecklas mer när man lär sig mer.
2. ”*inlärning som bestämd av hennes utveckling*”. Man behöver skapa förutsättningarna för att motivera lärande.
3. ”*inläringen kan befrämja utvecklingen*”. Inläringen och utvecklingen påverkar varandra i lärandeprocessen.

Vidare konstaterar Carlgren att Piagets kognitivism konstruerar individuella kunskaper på grund av faktiska omständigheterna, ex information, fakta. Vygotskiljs sociokulturella perspektiv tolkar lärande som ”social interaktion och deltagande”(s.15). ”Man kan t.ex. tolka det *sociokulturella* som *en inramning* av det man lär sig över att vara *en del* av det man lär sig till att vara *det man lär sig*” (Carlgren, 1999, s.15).

## 2.2.2 Lärandes process och lärandets dimension

Illeris (2007, s37) i sin bok ”lärande” presenterar de två grundläggande lärande processer: samspelsprocess och tillägnelseprocess.

Den ena processen utgörs av ett *samspel* mellan individen och omgivningen som äger rum hela vår vakna tid och som vi i varierande grad kan vara uppmärksamma på, vilket gör att uppmärksamhet eller fokusering blir ett förhållande av stor vikt vid lärande. Den andra processen utgörs av den individuella psykologiska bearbetningen och tillägnelsen av de impulser och den påverkan som ligger i samspel (Illeris, 2007, s.37).

Vidare beskriver han att två lärande processer ska ske samtidigt för att någon ska lära sig något. Individen och omgivningen i samhället påverkar varandra under lärandets samspelsprocess. Tillägnelseprocessen består av förhållandet mellan individuellt lärandet och drivkraft. Han anser att man lär sig något om man har lust/motivation i lärandets process. Vidare presenterar han tre lärande dimensioner: innehållsdimensionen, drivkraftdimensionen och samspelsdimensionen(Illeris, 2007, s.41-45).

1)Innehållsdimensionen: det är den dimensionen i lärandet som handlar om det som lärs. Som signalord använder jag *kunskap, förståelse och färdighet* – väl medveten om att dessa bara utgör några av de viktigaste elementen i läroinnehållet och att de inte utgör en uttömmande karakteristik



2)Drivkraftsdimensionen: den består av det man i vardagsspråket vanligtvis betecknar med orden *motivation, känslor och vilja*- och det är dessa tre signalord. Jag använder för att hänvisa till denna dimension. Det handlar som sagt om mobilisering av den mentalenergi som lärande kräver.

3)Samspeletsdimensionen: som signal ord för denna dimension har jag valt *handling, kommunikation och samarbete*, vilka är väsentliga element i vårt utbyte med och vår relation till omvärlden, och som samtidigt befrämjar den enskildes *integrering* i relevanta social sammanhang och gemenskaper.

Alltså kan Illeris innehållsdimension utvecklas till färdig kunskap som kan stå för olika utmaningar i verkligheten. De två dimensionerna(se punkt 1 och 2 ovan) sätts igång under lärandets tillägnelseprocess och ”på ett integrerat sätt av impulser från samspeletsprocess mellan individen och omgivningen”(a.a., s.43).

## 2.3 Casemetoden i lärande

Enligt Egidius (1999a, s.8), ses casemetoden som en komplettering till PBL (problembaserat lärande) från början av 1990-talet till att utvecklas till en helt annan arbetsform som fokuserar på problemet i centrum. Likheter om problemlösningslärande i CM och PBL beskriver han(s.9) ”lärande baserat på och uppbyggt kring problem som har med utbildnings syften att göra, d.v.s. med den verklighet eller verksamhets som de lärande ska bli insatta i och kunna fungera i.” Elever ”upptäcker” svaret själva i aktivt samspel med lärare och klasskamrater (Allard, 2001, Dahlkvist, 2007). Dock är det inte samma arbetsformer (Egidius, 1999a, Bengtsson, 1999, Allard, 2001, Dahlkvist, 2007). Egidius(1999a, s.9) beskriver främst problemlösningsprocessen för att ”problem som sätts i fokus” i PBL och CM markerar kopplingar mellan den verklighet som ska ha relevans till ämneskunskaper. Casemetoden fokuserar mer på ”fallbaserat lärande” med reella händelser. Egidius refererar John Deweys pedagogiska filosofi från ämnesteorin till verklighet bakom casemetoden (1999a, s.9).

### 2.3.1 Learning by doing

John Deweys filosofi påverkar större delen av 1900-talets pedagogiska tankar om lärandeutveckling i samhället. Hans reformpedagogik har stort inflytande på

skolundervisning inom utbildningsramsystem i hela världen (Sundgren, 2005, s.80). Han beskriver Deweys centrala utgångspunkt att se varje människan eller barn som en "samhällsvarelse". Alla är sociala när man föds. Skolan ska anpassa sig efter den rådande miljön och vara aktiv med att tillgodose varje barns intresse och behov i skolan. Dewey betonar vikten av målinriktad handling och växande reflekterande uppmärksamhet i skolan (Sundgren, 2005, s.79-90). Sundgren (2005, s.90) preciserar begrepp "handlingen" och "reflekterade erfarenhet" i Deweys pedagogiska teori "Learning by doing". Dewey menar att mål kan styra handlingen. "Elevens erfarenheter och känslor skall alltså vara utgångspunkt men styras och ledas både för att åstadkomma en god socialisering och för att möjliggöra en symbolisk representation av omvärlden" (s.90). Dewey anser att barn ska samspela och kommunicera med andra.

Dewey lägger tonvikten på att människor lär sig samhälleliga erfarenheter i sitt lärande (Säljö, 2010, s.21). Deweys tankar ger förklaring om erfarenhetsbaserat lärande i hans bok "Experience and Education"

Att komma fram till ett beslut och starta en målstyrd, ändamålsenlig åtgärd är alltså en komplicerad kognitiv operation. Den inbegriper 1) observation av fakta i situationen, 2) kunskaper om vad som händer i liknade situationer tidigare, en kunskap som vi delvis tar fram genom att söka i minnet, delvis genom vad andra, som har större erfarenhet, talar om för oss, deras råd och varningar, 3) bedömning i vilken vi ställer samman vad vi observerat och vad vi letar fram ur minnet för att se vad det kan ge. Ett beslut och en ändamålsenlig åtgärd ("purpose") skiljer sig från den ursprungliga handlingsimpulsen och önskan att ingripa i situation genom att vi utformar en åtgärdsplan och en metod att sätta planen i verket på grundval av förutsägelser om åtgärdernas konsekvenser under givna förutsättningar på ett särskilt sätt (Dewey, 1938, s. 69, i Egidius, 1999b, s. 36).

Egidius(1999b, s.36) förklarar vidare att "Learning by doing" är en lärandeprocess baserad på problemlösning. Eleverna samlar information, tar fram egna förklaringar/hypoteser, drar en preliminär slutsats, fördjupar sig i förklaring via olika informationskälla och går vidare till nästa hypotes. "Learning by doing" omfattar Deweys pedagogiska insatser om kunskapen och lärande(Egidius, 2000, s.64-65).

### 2.3.2 Erfarenhetslärande

Den tysk-amerikanske psykologen Kurt Lewin utvecklar systematiska teorier om lärandets dynamik med feedback-begrepp (Egidius, 1999b, s.36-37). Lewin presenterar sin modell om erfarenhetsbaserade lärande om samspel och åtgärder, begreppsbildning, observation, erfarenheter och experimenterande. Egidius betonar att det mest kända begreppet om erfarenhetslärande är från David Kolb med hans inlärningscirkel. Kolb (1984) definierar erfarenhetslärande:

...it may be useful to summarize...the characteristics of the experiential learning process by offering a working definition on learning. Learning is the process whereby knowledge is created through the transformation of experience. This definition emphasizes several critical aspects of the learning process as viewed from experiential perspective. First is the emphasis on the process of adaptation and learning opposed to content or outcomes. Second is that knowledge is a transformation process being continuously created and recreated, not an independent entity to be acquired or transmitted. Third, learning transforms experience in both its objective and subjective form (Kolb, 1984, s.38).

Kolb preciserar tydligt att lärande och kunskaper är en förändringsprocess. Individuella erfarenheter kan skapa eller tillägna kunskaper. Hans fyra-stegs inlärningscykel inkluderar fyra stadier: från *konkret upplevelse*, *abstrakt begreppsbildning*, *reflekterande observation*, *aktivt experimenterade*, till sist börja en ny *konkret upplevelse* (Illeris, 2007, s.74). Illeris, anser Kolb vidareutvecklar Piagets och Guilfords kunskapsbegrepp teorier i hans modell för att identifiera kunskaper i fyra former: ackommodativ kunskap, assimilativ kunskap, divergent(mångtydig) kunskap, och konvergent (entydig) kunskap. En viktig punkt är att ackommodativ och assimilativ kunskap kan röra andra typer av kunskap. Han överlappar att Kolbs lärandemodell har karaktär av lärande i allmänhet. Därmed antar han att Kolbs lärocirkel tillhör lärandets innehållsdimension(Illeris, 2007, s.73-77).

Bengtsson(1999, s.17) anser att erfarenhetslärande är av en process som passar vetenskapliga ämnen, t. ex företagsekonomi. Han introducerar också lärostilar som motsvarar de fyra stadier i Kolbs inlärningsmodell för att olika individer har olika sätt att lära saker. Det är aktiv stil, reflekterande stil, logisk stil och praktisk stil i samband med relativa undervisningsformer (Bengtsson, 1999, s.18 mer detaljer ser Bilaga1). Han sammanfattar att de traditionella undervisningsformerna passar bättre för logiska respektive reflekterande lärostilar. Casemetoden passar naturligt i den praktiska och aktiva

inlärningsstilen för att metoden stimulerar lösning i förhållande till verkliga problem. Han förklarar också att tydlig struktur och målsättning i casemetoden kan kopplas till användning av teori, begrepp, modeller och principiella resonemang. Därmed kommer casemetoden att fungera i den reflekterande och logiska inlärningsstilen. ”Rätt hanterad bör därför casemetoden kunna stimulera elever med olika inlärningsstilar på ett bättre sätt än vad traditionell förmedlingspedagogik kan åstadkomma” (Bengtsson, 1999, s.19).

## 2.4 Casemetoden i klassrummen

Casemetoden är lämplig som undervisningsmetod för att vägleda elever till en framtidskarriär. ”Motivationen och engagemanget brukar därför vara hög hos elever när de ser en omedelbar koppling mellan de teoretiska kunskaperna och en framtida yrkessituation”(Bengtsson, 1999, s.11). Han anser casemetoden skapar möjlighet för eleverna att hitta förbilder av olika slags företagsverksamheter och organisationer i verkligheter. Egidius(2000, s.204) poängterar syften med casemetoden att träna elevs analytiska förmåga och argumentationsförmåga i verkliga, komplexa, multidimensionella situationer. Elever får ”leva sig in andras sätt att uppleva och uppfatta, tolerera alternativa sätt att tolka en situation och att agera i den”(Egidius, 2000, s.204). Bengtsson (1999, s.12) betonar att casemetoden är ett verktyg för att lära sig saker på realistiskt sätt och granskar händelser kritiskt.

### 2.4.1 Att arbeta med casemetoden

Kjelléns, Lundberg och Myrman (1994) har publicerat en handbok om att undervisa och att skriva med casemetodik. De beskriver att genomförande av casemetoden består av förberedelser inför seminariet, case-seminariet och examination/utvärdering. Seminarium i klassrum betonas som en viktig del i casemetoden (Kjelléns m fl. 1994, Allard, 2001, Bengtsson, 1999, Egidius 1999a, Dahlkvist, 2007). Lärare/handledare ska alltid planera ett gruppseminarium för case (Kjelléns m fl., 1994, s.6).

I CM ser man lärare som ordförande i sammanträden och eleverna som deltagare. Eleverna kan läsa in fallen dagen innan seminariet och förbereda sina egna svar/rapporter. Fallen kan bli föremål att diskutera i smågrupper och sen konferera i hela gruppen (Egidius, 2000, s.204-207). När diskussionen kommer till den stora gruppen/klassen, ska eleverna komma fram till en gemensam lösning för alla (Dahlkwist, 2007, s.11). Dahlkwist (2007, s.11) framhåller att lärare med ”osynlig hand” styr seminarium. Lärare bör inte delta i grupp/klass diskussion och skall istället vara en ”lyhörd lyssnare” i seminariet (Dahlkwist, 2007, s.11).

Vidare beskriver Egidius(2000) att lärare kan använda olika läromaterial t.ex. texten, tabell, protokoll och så vidare i CM. Eleverna tar aktörsrollen (person i företag eller verksamhet) att analysera eller resonera omkring olika åtgärder. ”Olika tolkningsmöjligheter ska finnas och skilda handlingsvägar vara möjliga så att eleverna eller studenterna tränas att se alternativa lösningar och argumentera för olika uppfattningar” (Egidius, 2000, s.205). Det finns inte ”rätt” eller ”fel” svar för fallen(Egidius, 1999a, Kjelléns m fl. 1994, Allard, 2001).

Lärare har sitt ansvar att hantera planering, kontroll, motivation, gruppering och individualisering i sitt klassrum (Stensmo, 2008). Både yttre ramar (politiska, juridiska och ekonomiska ramar) och inre ramar(personer, innehåll, rum, form tid och budget) kan påverka i den pedagogiska lärandeprocessen. Han anser att lärare ska planera och hålla ordning i olika pedagogiska situationer(Stensmo, 2008, s.34-68).

Det finns ett ”kontrakt/gruppkontrakt” mellan handledare och deltagare i casemetoden (Kjelléns m fl. 1994, Dahlkwist, 2007). Kontraktet kopplar till disciplin i gruppen och eleven i sig själv. Kjelléns med flera förklarar att innehållet i kontraktet kan gälla höga gemensamma krav för elever, förberedelser för båda lärare och elever, tid, kommunikation och förhållningsregler. Författaren sammanfattar att ”kontraktet” väl harmonierar med CM:s grundläggande tankar om ”gruppbetende” och ”individuella arbetsinsatser”(Kjellen m fl., 1994, s. 30). Eleverna tar ansvar för sina insatser. Dahlkwist (2007) betonar att kontraktet kan minska konflikter under CM:s pågående process. Lärare har tydliga regler mot en passiv och osäker situation för att förbygga konflikt. ”De ’kontrakt’ som brukar gälla för casemetoden vill på allt sätt undvika detta...”(Kjelléns, m fl., 1994, s.31).

Kontraktet kan bidra till en positiv och trygg lärandemiljö för båda handledare och deltagare.

#### 2.4.1.1 Handledares roll

Lärare i CM har handledares roll (Kjelléns m fl. 1994, Allard, 2001, Bengtsson, 1999, Egidius 1999a, Dahlkvist, 2007). Stensmo (2008 s.67) definierar handledning att vägleda andra i en ”yrkessituation”. Det innebär ofta att en yrkesmästare vägledar in nybörjare till det kommande yrket. Lärare kan genomföra handledning i *förarbete* eller *efterarbete*. Ett viktigt begrepp lyft från gott lärarskap är reflektion. Alltså lärare i CM ska betraktas som handledare. Det handlar mycket om reflektion i handling (Stensmo 2008).

Lärare är medvetna om problem som gäller överraskningsmoment vid handledningen (Stensmo, 2008). Lärare granskar kritiskt sin lösning och letar efter olika alternativ, vilket leder till att lära sig någon från sig själv som lärare och andra (eleverna). Därmed beskriver Stensmo att teori kan leda praktik, samt förändra i innehållet i reflektion-i-handling. ”Genom reflektion ökar man (den teoretiska) medvetenheten om vad man själv gör, och medvetenhet om vad andra (eleverna) gör” (Stensmo, 2008, s.62). Resultatet av reflektion är en del av den typiska tysta kunskapen. Syftet med reflektion kan vara att öka förståelse mellan lärare och elever. Det kräver lärares praktiska erfarenheter och väl strukturerad handledning (Stensmo, 2008).

Lärare pratar med eleverna och ”inte till dem” (Allard, 2001, s.20). Egidius(1999a) har liknande tänkande om lärares roll i CM. Lärare ska inte styra i diskussionen utan istället stödja eleverna. Allard introducerar ”det goda samtalet” i casemetoden. Lärare leder och stimulerar elever i samtalen och elever är villiga att formulera sin lösning på problem som diskuteras på seminariet. ”Handledarens viktiga roll är att vara en katalysator och lyhörd för vad som sker i gruppen”(Dahlkvist, 2007, s.15). Handledare ska tänker på och håller ”röda tråden” i gruppen. Kjelléns m fl. poängterar vidare hur viktigt det är att handledare kan skifta roll under seminariets gång (1994, s.30):

- den passiva samordnaren i bakgrunden(facilitatorn)
- den mer strukturerade och stödjande diskussionsledaren(coachen)

- den mer drivande, provokativa ”hårdingen” (quarterbacken)
- den mer traditionell undervisaren(demonstratorn)

Dahlkwist (2007) betonar att handledares omfattande förberedelser inför CM. Lärare måste se över att eleverna har tillräckligt med kunskap för att utveckla sin analysförmåga så att lärandeprocessen kan utformas på ett effektivt sätt.

#### 2.4.1.2 Deltagarens roll

Studenterna ska komma på själv. Detta är hjärtpunkten i casemetoden (Kjelléns m fl. 1994, s. 27).

Eleverna ska förbereda och delta i case-seminariet. Det spelar en viktig roll för eleverna att vara närvarande och aktiva(Kjelléns m fl. 1994, Allard, 2001, Bengtsson, 1999, Egidius 1999a, Dahlkwist, 2007). Imsen(2000, s.197) i sin ”Elevens värld” förklarar olika former av aktivitet utifrån båda Piaget (skapande i yttre världen) och Vygotskij (deltagande i social gemenskap via språklig interaktion). Därmed betonar hon att en gemensam central utgångspunkt är ett samspel mellan omgivande miljö och individen. Det samspelet äger rum i en lärande process. Deltagare i aktivitet bli påverkade och påverkas (Imsen, 2000, s. 199).

Illeris(2007, s 126) i sin lärande samspeleddimension nämner deltagande, en av samspeleddimensionerna (perception, förmedling, upplevelse, imitation, verksamhet och deltagande). Han anser att denna form är vanligaste och fullständigaste och förklarar att deltagande har gemensam målstyrning i aktivitet med inflytande. Vidare beskriver han samspeleddimension i förhållande till aktivitet i realitet.

[J]u mer aktiv man är och ju mer man engagerar sig, desto större är chansen att man lär sig något väsentligt, och att man lär sig detta på ett sådant sätt att man kommer ihåg det och kan tillämpa det i relevanta sammanhang (Illeris, 2007, s.126).

Elever som deltagare arbetar med en verklig och simulerad situation i CM och får ett case i förväg för genomläsning inför seminariet(Kjelléns m fl. 1994, Allard, 2001, Bengtsson, 1999, Egidius 1999a, Dahlkwist, 2007).

Dahlkwist (2007, s.15) sammanfattar förberedelsestrategin för deltagare i casemetoden (ser Bilaga 2). Deltagare tränar att identifiera, söka, sortera, analysera och kommer fram till

en ”ideal-lösning”(s.14). ”Deltagare övertar nu rollen som beslutsfattare och ska på egen hand fundera över vilka alternativ som finns för att hantera den beskrivna situationen” (Dahlkwist, 2007, s.14).

Egidius (1999a, s.40) ser den individuella förberedelsen som steg ett i CM. Den präglas av självständighet i arbete och uppgiftsbaserat i verklighetsnära studier. Han tar fram en viktig pedagogisk princip; att vara delaktig. Elever bestämmer själv vad och hur de ska se fallen och utföra analysen. Steg två belyser att diskussion ska ske i mindre grupp. Deltagare i gruppen får chansen att kommunicera sina egna idéer och förslag till åtgärder med andra och får nya synpunkter under diskussionen. Det är inte nödvändigt att komma fram till en gemensam lösning i gruppen. Egidius(1999a, s.41) anser deltagare är mentorer för varandra, ”som bollplank”. Steg tre är gemensamma diskussioner med alla deltagare i seminariet. Han ger exempel på den fysiska miljön. Deltagare ha ögonkontakt med varandra. Namnskyftar är rekommenderat för att lätt att vända sig till enskilda deltagare för att fråga. Lärares närvaro är viktigt för deltagarna. ”Deltagarna ska känna att deras diskussion är viktig för läraren och att denna tar aktiv del i vad som kommer fram i diskussionen, utan att vara deltagare i den, endast ansvarig för att den blir så bra som möjligt” (Egidius, 1999a, s.43).

Sammanfattningsvis listar Dahlkwist(2007, s.27) de extra möjligheter som casemetoden ger till deltagare:

- kreativitet och stimulans till självständigt tänkande
- övning i problemlösningsförmåga
- träning i beslutfattande, ledarskap och argumentation för ställningstagande
- en öppen, positiv och motivationsskapande inläring
- inlevelse och upplevelse
- att kunna inta olika identifikationer, olika rollpositioner
- att kunna se skilda alternativ
- att känna ansvar för sin utbildningssituation
- kommunikation, sociala kontakter inom undervisningsgruppen och mellan undervisningsgrupp och lärare



# 3 Metod

Detta kapital handlar om val av metod, nämligen observation och kvalitativa intervjuer. Jag ska beskriva hur jag genomför min undersökning. Vidare kommer jag att presentera tillvägagångssätt och etiska överväganden.

## 3.1 Metodval

Det finns vanligtvis två undersökningsformer- kvantitativ metod och kvalitativ metod. ”Kvantitativa undersökningar karakteriseras av att man undersöker den numeriska relationen mellan två eller flera mätbara egenskaper” (Hartman 2004, s.207). Han definierar kvalitativ metod ”att man försöker nå förståelse för livsvärlden... hos en individ eller en grupp individer”(s.273). Hartman(2004) tydligt skiljer sig de två metoderna åt. Kvantitativa metoder har ofta frågor med som: ”hur många” och ” hur mycket” datasamlingsinformation fokuserar på siffror eller mängder, t.ex. en enkät. Han anser att kvalitativa metoder ger förståelse för hur en individ/grupp uppfattar sin situation. Kvalitativa metoden tolkar olika människors beteende och upprepar tolkningar och får svar på djupet. Det leder till helhetsuppfattning om forskningsfrågeställningen (Hartman 2004 s.271-275).

Syftet med denna studie är att undersöka användning av casemetoden som undervisningsform i en gymnasiet skola utifrån lärares attityder och förväntningar. För att fördjupa förståelsen av hur lärare och elever uppfattar casemetoden valde jag kvalitativ undersökningsmetod. Jag har arbetat med båda intervju och observation under min informationsinsamling.

Den kvalitativa forskningsintervjun kan kopplas direkt till en verklighet, t. ex vardagsliv genom samtal och dialog mellan intervjuare och respondent (Kvale och Brinkmann, 2009). Syftet med intervjuerna är att följa upp olikas elevers djupa tankar om undervisningsform,

samt hur de tolkar olika livsvärden och idéer. Intervju ger mig möjlighet till flexibilitet och ” en skicklig intervjuare kan följa upp idéer, sondera svar och gå in på motiv och känslor på ett sätt som är omöjligt i en enkät ”(Bell, 2006, s.158). Följdfrågor kan ställas om det finns anledning att vidare fördjupa svarar. Fördelar med intervju är att undvika missförstånd under informationssamlingen. Intervju kan förklaras om respondents svar inte kopplar till frågorna. Hartman (2004) nämner olika slags intervjuer (standardisering och strukturering, halvstrukturerad intervju, ostrukturerad och ej standardiserad intervju). Jag valde den halvstrukturerade intervjun (semi-intervju) för att mina planerade intervjufrågor är färdiga och i ordning. Under intervjutiden får eleverna stort utrymme att komma med egna nya idéer och formulera sina svar genom olika perspektiv.

Jag har också valt en andra metod-observation i min studie. Anledning till observation är att jag vill ta reda på lärares och elevers beteende i ett klassrum på gymnasiet med casemetoden som undervisningsform. Fördelar med observation är att man kan beskriva en process och få förståelse på djupet (Ejvegård, 2003, s.69). Hartman(2004, s.282-283) introducerar naturalistisk observation som är vanlig metod om man ska samla in kvalitativa undersökningsdata. Han betonar ”naturalistiska” ord för att man ska undvika skevheter och subjektivitet i observation. Bell(2006, s.187-191) påstår att observation kan utforska människors beteende i verkligheten istället för att man gör intervjuer för att få djupinformation om hur man uppfatta händelser. Jag valde strukturerad observation för att jag redan har ett tydligt syfte med observationen; att ta reda på vad som händer i undervisningen under casemetoden. Jag som observatör deltar inte i aktivitet kring casemetoden, men gör det öppet. Jag fick tillstånd från lärare och elever att observera.

## 3.2 Urval

Jag har valt ett kommunalt gymnasium i södra Sverige. Observation och intervjuer riktar till en klass som använder i casemetoden som undervisningsform. Anledningen till att jag valde just den klassen beror på att jag tidigare har kontakter både med lärare och elever, vilken jag ansåg gjorde det lättare att arbeta med observation. Lärare och elever känner det naturligt om jag är i närheten för att observera.

När det gäller urvalet av intervjupersoner, har jag tagit kontakt med pedagogen i förväg. Han gav mig sina erfarenheter om eleverna. Jag valde tre pojkar och tre flickor från klassen. Den intervjuande lärare B är pedagogen i klassen. Han har minst 30 års erfarenheter i läraryrket. Han ger mig sina synpunkter om casemetoden när han använder den i undervisningen.

### 3.3 Genomförande och bearbetning

Bell (2006) och Kvale och Brinkmann (2009) betonar vikten av förberedelsen inför en intervju. Det är viktigt även i observation (Bell, 2006). Innan jag börjar formulera intervjufrågorna lägger jag tid på litteraturstudier om undervisningsformen från böcker, tidskrifter, tidningar och Internet. Litteraturstudier hjälper mig att bättre förstå de forskningsområde som är intressanta och ringa in mina specifika frågeställningar. Utifrån min undersökningsfrågeställning och syfte, ställer jag upp alla mina intervjufrågor som jag vill använda i min undersökning. Intervjufrågorna behandlar frågeställningen hur lärare och eleverna uppfattar casemetoden. Den sker under tidsperioden från introduktionen av metoden, förberedelse av seminariet, under seminariet och efter seminariet utifrån lärares och elevers perspektiv.

Det är första gången för lärare B att prova casemetoden i sin undervisning. Vi planerar, diskuterar och förbereder under tre veckor innan jag observerar i klassrummen. Det är en tidskrävande process. Jag samlar in all relevant information och sammanställer introduktionen om casemetoden för både lärare och elever. Eleverna får tillräckliga ekonomiförkunskaper från Lärare B från förra case-seminariet innan det körs igång. Jag presenterade mitt syfte med studien inför hela klassen och Lärare B gav introduktionen om casemetoden.

Seminariet är i samma lokal som de har lektionen i och vi får flytta borden under seminariet till en U-form. Min observation fokuserar just på elevernas och lärarens reaktioner på case-seminariet. Jag gjorde två observationer under vecka 13 och jag är närvarande i klassen och antecknar. Samtidigt använde jag videoinspelning under observationen. Innehållet i inspelningen har jag transkriberat till text i redovisningen av mina studier. Observationen ger mig klar bild om tillvägagångssättet av casemetoden.

Intervjuerna genomfördes efter seminerat, då eleverna börjat bli vana med casemetoden som undervisningsform. Jag gjorde tre gruppintervjuer (två elever, en pojke och en flicka från de olika elevgrupperna) och en enskild intervju med Lärare B. Alla intervjuer äger rum i ett mindre, avskilt arbetsrum. Intervjutiden varar ca 15-30 min. Det var trevlig och fri stämning under intervjuerna hos elever och lärare. Det finns utrymme för respondenter att reflektera och komma med följdfrågor om det behövs. En dialog mellan eleven och mig lärde mig bättre förstå elevens förväntning om lärarkompetens och förhållandet mellan inläring och utläring i samspelet mellan lärare och elever. Jag uppskattar att den intervjuade läraren visar respekt för min nivå i svenska språket. Han talar långsamt och tydligt och lär mig hur en bra lärare ska vara. Under alla intervjuer används ljud-inspelning. Det är ett bättre sätt att få in mer detaljerad information jämfört med anteckning under intervju.

Jag samlade alla intervjuer och observationer och bearbetade texten från muntligt samtal. Det tar oerhörd tid att lyssna av inspelade material och skriva ned vad som sagts. Jag lyssnade till det inspelade materialet noggrant flera gånger innan jag analyserade resultatet. Under min arbetsgång, märker jag att det är viktigt att välja en passande undersökningsgrupp i min undersökning. Det påverkar mig att analysera och tolka information senare. Det är en fördel att jag har kännedom om båda lärare och elever i skolan. Elever och lärare är öppna till att ge synpunkter och är positiva till nya saker som ska ske i klassen. Jag får värdefulla data under intervjuerna. Det är viktigt att genomföra observationen på ett objektiva sätt (Bell, 2006, s.191.). Elever och lärare är varna vid min närhet i deras klass och min observation påverkar inte deras undervisning i klassen.

### 3.4 Studies tillförlitlighet och trovärdighet

Trovärdighet, validitet eller giltighet, innebär att ”forskare verkligen mäter det som man avser att mäta” (Ejvegård, 2003, s.73). Det innebär att forskningsmetod och tillvägagångssätt skall passa frågeställningen. Därefter drar man trovärdiga slutsatser. Jag väljer olika sätt att samla information: observation och intervju. Kombination mellan observation och intervju kompletterar forskningsmetodens nackdelar. Jag får mäta casemetoden som lärandeprocess och får djup förståelse/insikt av hur lärare och elever

uppfattar metoden. Jag har studerat tidigare forskningsarbeten om undervisningsformen och deras metod innan jag designar min egen studieplan och metod. Diskussionen med handledare om intervjufrågor ger mer praktiskt stöd i reflektion av frågeställning. Därför anser jag att min studie har hög validitet

Tillförlitlighet eller reliabilitet, innebär att ”ett mått på i vilken uträkning ett instrument eller tillvägagångssätt ger samma resultat vid olika tillfällen under i övrigt lika omständigheter” (Judith, 2006, s.117). Med andra ord, den designade studien kan upprepas och ge samma resultat. När jag genomför litteraturgenomgång valde jag texter baserade på casemetoden. Med hjälp av ljud- och bild- inspelning minskar risken för att tappa viktig information. Jag använder samma intervjufrågor till alla elever. Därmed får jag mer tillförlitliga svar från elever med samma skolmiljö. Från dessa källor har min studies reliabilitet utformats.

### 3.5 Etiska överväganden

Det är viktigt att ta hänsyn till etiska frågor när den gäller kvalitativa undersökningar. Min studie består av intervjuer och observation av elever. Jag informerar eleverna om mitt syfte av studie och får deras muntliga tillstånd. Jag har läst information som gäller Vetenskapsrådets forskningsetiska principer. ”Det är viktigt att filmning sker på ett respektfullt och ansvarsfullt sätt” (Vetenskapsrådet, 2011 s.41). Mina intervjuade elever är mellan 17 och 18 år. Jag ber alla om ett skriftligt samtycke till medverkan. Eleverna får information om forskningens syfte, hur jag ska använda informationen och de får bestämma om de vill vara med i undersökningen. Jag anser att de har förstått vad som pågår under hela undersökningsprocessen.

Jag informerar eleverna om att deras namn stryks och att deras åsikter blir anonyma. Det kan vara viktiga etiska förutsättningar i vissa fall (Vetenskapsrådet, 2011, s.68). När jag kommunicerar med elever i klassrummet, märker jag att elever är olika. Det kan hända att elever inte vill delta i observation och ge sina svar. Anonymitet underlättar att elever deltar i undersökningen och ger värdefulla data. De berörda personerna ska inte kunna påverkas efter undersökningen. Jag kan därmed minska skevheter eller feltolkning av undersökningsdata.

## 4 Resultatredovisning

Jag presenterar mitt empiriska resultat nedan efter att jag har gjort intervjuer med lärare och elever och observationen från lektionen vid två tillfällen. Jag har kallat det första observationstillfället för ”lektion 1” i ”klassrum 1” och andra för ”lektion 2” i ”klassrum 2”. Klassen blev inför gruppdiskussionen uppdelad i fyra grupper. Jag benämner dem G1, G2, G3 och G4. De enskilda eleverna betecknas med Ep som pojkgrupp respektive Ef som flickgrupp. För att bevara elevernas anonymitet kommer jag att benämna respondenten som E1, E2, o.s.v. Min resultatredovisning ska följa upp min frågeställning om casemetoden som pedagogiskt verktyg i undervisningen och hur lärare och elever uppfattar casemetoden.

### 4.1 Casemetoden i en skola – ekonomielever i årskurs två

Elevgruppen i undersökningen består av 13 elever (8 flickor Ef och 5 pojkar Ep). Det är årskurs 2 elever som läser det internationella programmet, IB. De håller på att studera inflation och har redan läst om penningpolitik och finanspolitik innan case-seminariets genomförande. Jag ser detta som en fördel eftersom de redan har fått en bra grund i ekonomisk teori, vilket underlättar mitt arbete betydligt.

#### 4.1.1 Förberedelse inför lektion 1 och lektion 2

Lärare B (LB) delar ut en artikel om inflationen som eleverna skall studera och förbereda inför nästa lektionstillfälle. Samtidig ger LB en introduktion om casemetodens bakgrund och historia. Det är viktigt för eleverna att göra sig införstådda med casemetoden. Den

kräver mycket hemarbete och förberedelse av eleverna. Det är nämligen första gången för lärare LB och eleverna som de skall använda casemetoden. LB betonar också att alla är välkomna med sina åsikter vid användning av casemetoden på lektionen. Elever ska inte behöva oroa sig för att göra misstag eller hänga upp sig på särskilda frågor utan agera mycket öppet under diskussionen.

#### 4.1.2 Genomföra lektion 1

Lektion 1: schemalagd tid är kl.10:40-12:00. Klassrum 1 är en vanlig undervisningssal med öppna ljusa fönster. Salen är utrustad med digital projektor som gör det möjligt att undervisa på multimediasätt.

LB inleder med lektionen med gemensam fokus om case-seminarium. Eleverna sitter var för sig. Hela klassen är närvarande. En del börjar ta fram material och en del lyssnar noggrant och ser vad ska hända. LB repeterar förra veckans uppgifter om inflationen för klassen och presenterar dagens planering inför diskussionen som ska genomföras via grupp- och klassdiskussion. LB har redan delat klassen i fyra grupper inför lektion 1. Han delar ut grupplista till alla och visar olika möjliga platser som gruppen kan sitta i under diskussionen. När eleverna fått listan går de till respektive grupp enligt LB:s lista. De pratar lite med varandra inom gruppen och kommer i gruppstämning. LB fortsätter att presentera diskussionsbegreppet ”inflation” och skriver ”Inflation” på whiteboarden. Sen delar han ut relevant material om inflation till hela klassen. ”Det är bra om ni har läst på och kan informationen i texten så många så möjligt” LB uppmanar elever att tänka på inflation i ekonomiska termer med begrepp, diagram och utvärdering. Grupperna börjar läsa olika information och en del har småprat med LB för att få mera detaljerad information. LB säger att varje grupp får 10-20 min att diskutera delen A från casemetod-uppgifterna och betonar att eleverna måste förbereda frågorna hemma.

LB tar 5 min på sig att förklara alla frågor igen och elever lyssnar noggrant. Han skriver viktiga begrepp på tavlan och frågar eleverna: ”finns det något jag har missat?” LB tar upp elevernas synpunkter och visar för alla kopplingar mellan de olika begreppen. Han tycker att det är ett bra sätt att skapa kunskaper. Till sist lägger han till begreppen konsumentprisindex och räntesats innan grupperna börjar med diskussionen. Han vägleder

varje grupp och ger förslag till eleverna att ta fram hjälpmedel t.ex. bok, litteratur, lexikon och Internet. Grupperna ska försöka hitta lösningar eller dra slutsatser för rådande inflation i land A och det är fritt för eleverna att använda whiteboarden för skriva ned ytterligare kommentarer. LB sätter en tidsram på 30 min innan gruppdiskussionen skall börja.

Gruppen börjar arbeta. LB går runt och stannar i en grupp. Han diskuterar med några elever. Ep i G2 loggar in på dator och söker information, samt pratar med andra elever i gruppen. De försöker hitta begrepp kring inflationen. En annan Ep från G2 börjar också logga in på en dator. De försöker hitta gemensamma idéer. Ef i samma grupp börjar googla på sin Smartphone. LB försöker hitta mer information för grupp 4. Grupp 4 ställer många frågor till LB innan de börja diskutera i gruppen. Grup2 har någonting som de inte är överens om. De kallar på LB. LB visar för dem på en av gruppens datorer vilka hemsidor de kan hitta information på. Grupp 1 är tysta och läser från boken. En Ep tar fram papper och börjar anteckna. G4 ritat ett diagram och en av dem söker information på datorn. Alla grupper jobbar på ordentligt med uppgiften. De flesta av dem är aktiva i gruppdiskussionen. Några lyssnar på andra, några läser information tillsammans, några delar sina åsikter och några söker information. Grupp 1 diskuterar aktivt och gör inte några anteckningar, G4 och G1 småpratar och fokuserar på att hitta lösningar till frågorna. Ef från G3 har frågor och får hjälp från egna G3. Ep visar henne information på dator och en annan Ef ritat diagram för henne. De skriver lösningar var för sig men håller samma hastighet. Salen fylldes av många diskussioner. Efter 10 minuter, börjar en grupp räcka upp handen. LB kommer till G3 och ger gruppen förslag till lösningar på problemet. Strax börjar hela klassdiskussionen, LB börjar förbereda samt prata med en Ep om hur man kan analysera inflationen i ett land. Han uppmanar elever att våga komma med svar och lösning.

Femton minuter är över och LB kallar in alla elever till ett u-format bord. Han flyttar sitt eget lärarbord, så att han kommer närmre eleverna. När han är säker på att alla sitter bra, börjar han med dagens sista moment, klassdiskussionen. Eleverna har allt material och är redo att diskutera. LB startar med ett diagram på white-boarden. Han presenterar begreppet inflation och frågar en elev. ”Ska vi starta med att analysera inflation? Vad tycker ni?” Elever är tysta, LB fortsätter och ger instruktioner så att alla skall veta vad som strax skall hända. ”Vem vill börja?” De flesta är osäkra och väntar avvaktande. LB utser en Ep och en Ef som går upp och ritat diagram på tavlan. Andra är tysta och tittar på de två. Många är



nyfikna och vill se resultatet. Nu säger LB: ”Vi kan prata om inflation nu, vem kan definiera begreppet?” ”Ja, Inflationen betyder att den allmänna prisnivån går upp” en Ep kommer direkt med svar. ”vad tycker ni andra?” LB frågar lugnt och metodisk. Elever tänker och funderar. En Ef är färdig med sitt diagram. LB ber henne förklara för alla och andra Ep fortsätta att rita. När Ef svar är korrekt och ordentligt, ger LB positiv feedback och kompletterar. På samma sätt gjorde LB för Ep också. Nu ställer en Ef en fråga till Ep om hans tankar kring diagrammet. Ep lyssnar och presenterar sitt inflationsdiagram för landet A. En annan Ef är inte överens med Ep:s idéer. Hon vill att Ep skall ändra i sitt diagram. En annan Ep kommenterar sin argumentation.

En livlig debatt i klassen är igång. En Ep ger mer detaljer om land A:s inflation mellan 80-talet och 90-talet. Det ingår inte i caseuppgiften men lockar alla eleverna att lyssna på eleven. Han jämför världens inflation, den svenska inflationen samt Land A:s ekonomi under perioden 1994-1995. Eleverna får inblick i inflationsproblematiken utifrån historiskt perspektiv. LB sammanställer elevers resonemang och stimulerar mer åsiktsutbyte mellan eleverna. En Ef räcker upp sin hand och ger sitt svar och LB ger feedback direkt. En annan Ep är lite blyg och drar tillbaka sitt svar och LB hjälper till för att vägleda hans korrekta svar. LB fortsätter med begreppet ”konsumentprisindex (KPI)”. En Ep kommer med förklaring direkt. LB går på djupet i fråga om Land A:s KPI. En Ep svarar och LB skriver nyckelord på tavlan under rubriken ”konsumentprisindex”. Flera svar kommer på tavlan. Mer och mer elever är delaktiga i diskussionen och LB försöker också få tysta elever i diskussionen. Till sist kopplar LB ihop alla begrep och diagram på tavlan och visar eleverna hur man kan resonera runt de här frågeställningarna. Några elever kommer med sin lösning efteråt. LB överlägger genom frågor med elever och utifrån olika perspektiv. De flesta av eleverna är nu aktiva i diskussionen. Det är fri stämning i klassen och många kommer med intressanta svar. Lektionen är slut och LB är nöjd med elevernas insats.

#### 4.1.2.1 Sammanfattning av lektion 1

Klassrum 1 ger ett intryck av att vara en klassisk lärosal. LB är en professionell lärare och han ger strukturerade instruktioner om casemetoden för lektion 1. Han är en rutinerad lärare. Han gör välfyllda planeringar och visar sina professionella erfarenheter av yrket. LB

är lugn under hela lektionen när han prövar att undervisa med casemetoden. Han är van att använda nya metoder. Han ger tydliga handledarinstruktioner under lektionen. Eleverna är inte så vana vid casemetoden. De är inte avkopplade från början. De flesta av dem är tysta och lyssnar istället. När gruppdiskussion börjar, bli de mera aktiva och känner sig trygga i gruppen. Från seminarieformen får jag en bra bild av hur man kan få igång tysta elever till att bli mera aktiva med LB:s systematiska stöd. Dessutom får alla en chans att ge sina egna åsikter. Relationen mellan LB och eleverna består av stöd och dialog. LB skapar flera situationer som syftar till att utmana/stimulera elevers föreställning. Elever lyssnar på lärare samt bidrar med ny kunskap genom diskussionen

#### 4.1.3 Genomföra lektion 2

Lektionen 2 är schemalagd kl. 11:50-12:55. Klassrum 2 är ett lite mindre gruppum anpassat för maximum 15 elever. Borden är placerade ihop och blir ett långt stort bord med kontorsstolar. Utrymmet är litet och eleverna får sitta mitt mot varandra. Whitebordet tavlan ligger nära i anslutning till dörren och är inte särskilt modernt utrustad. Båda väggarna har fönster och det är tillräckligt ljus liksom i klassrum 1. Men en vägg vetter mot en trafikerad gata, så ibland stör ljudet från bilarna. Rummet ligger på andra våningen ganska nära skolans bibliotek. Ibland kommer andra elever förbi utanför salen.

Eleverna har haft skollunch innan lektionen 2. Alla är närvarande. De sitter gruppvis i samma grupper som igår och småpratar med varandra. En del läser i sin egen bok och tänker i sin egen värld. En tjej är mera intresserad av sina egna händer. LB börjar en öppen diskussion med eleverna om dagens ekonominyheter. Alla skrattar och kommenterar mycket. Nu säger LB ”OK, nu ska vi fortsätta med uppgift B från igår”. Han betonar samma form som igår med nytt innehåll i diskussionens uppgifter. Eleverna har fått uppgifter (uppgift A + uppgift B) från förra vecka och som de ska förbereda hemma. LB repeterar begreppet konsumentprisindex och frågar flera gånger. Några tjejer skrattar lite och en Ef svarar direkt. En del läste upp papper från igår. LB går vidare med instruktion för dagens grupp- och helklassdiskussion. Han talar om casemetoden en gång till för klassen och om gruppdiskussion, workshop och seminarium. LB säger ”Det gör inget att ni kommenterar rätt eller fel”. Vidare fortsätter han att koppla till dagens ekonomi nyheter om

Land B med tre veckors forum, och förklarar varför elever behöver träna att analysera och reflektera i skolan i samband med framtida yrkesval. Medan han talar har flera elever passerat utanför salen. LB uppmanar eleverna till att fatta beslut i uppgifter B om rekommendationer att höja, behålla eller sänka räntesatsen i Land A. Han berättar om olika överväganden att ta ställning till inför beslut om räntesatsen. Vidare leder LB elever i rollen som konsulent i Centralbank. Han repeterar relativa räntesatsens begrepp och penningpolitiken en gång till och en del elever svarar på hans frågor. LB ger feedback tillbaka. Diskussionen om finanspolitik och penningpolitik mellan LB och eleverna fortsätter. Till sist säger LB ”Nu ska ni sitta gruppvis. Ni får sitta var ni vill och vi träffas kl12:30 här igen för diskussionen”.

G1 och G2 reser sig upp och flyttar sina datorer, medan LB fortsätter förklara uppgifterna för alla. G3 och G4 bestämmer sig för att sitta kvar i samma sal. En Ef går upp och pratar med LB om sina andra hemmauppgifter. LB ber henne diskutera det sen. Hon återvänder till sin grupp. Två Ef i G3 jobbar i det tysta. G4 samarbetar med varandra. En är ansvarig för alla anteckningar, två jobbar med datorer och en leder diskussionen. En Ep från G3 försöker dryfta sina åsikter med en Ef från G4. De flesta tjejerna i salen pratar lågmält. Det är få elever i salen. G3 och G4 diskuterar gemensamt. G1 och G2 sitter i biblioteket. En Ef lånar en bok direkt och läser lite högt för andra. En Ep fokuserar på att rita diagram och två andra medlemmar hjälper till. De flesta eleverna jobbar koncentrerat och verkar trivas med diskussionen. Nu har 20 min gått, och en del elever börjar bli trötta. En Ep i G3 pratar om sina egna saker och Ef försöker stoppa honom. ”Hej, vi ska strax vara klara.” En del diskuterar högt och presenterar sina åsikter. LB kommer till olika grupper lite senare. Han går runt och lyssnar på olika gruppers synpunkter och svarar på frågor.

Tid är 12:30 G1 kommer in i klassrummen 2. Elever börja förbereda helklassseminarium. LB flyttar lärarens bord åt sidan, så han får mer utrymme till whiteboarden. När LB ska börja märker han att G2 inte är där. Han går och kallar in G2. Nu är alla på sina platser. LB frågar ”Vem vill börja med diagram först?”. Elever tittar på varandra och tystnar. Sen frågar han en Ep om hans diagram. Ep är lite osäker men visar ändå sina diagram för LB. LB tycker att det var ett bra diagram och lovade att kopiera det till alla. Eleverna och Ep är glad för det. LB läser högt inför hela klassen uppgiften engång till. Han ställer sig vid ena långbordet och berättar mer om centralbankens funktion i Land A. Nu

kommer skrattande ljud utifrån och LB stänger dörren. LB påpekar att ekonomipolitik är komplicerat och ställer en öppen fråga till elever. Det blir tyst och alla tittar på varandra. En Ep kommer med en åsikt ” Land A ska inte höja sin ränta”. Han tittar på den dator som han skrev sina kommentarer i och förklarar. Andra elever lyssnar noggrant. LB tillägger frågan ”kanske lägre ränta”. Ep säger ”Ja”. LB fortsätter handleda eleverna i debatten. En del tänker inte på ”lägre ränta”. De pratar med varandra. Den eleven fortsätter ge ytterligare exempel som stöd för sin kommentar och en annan elev räcker upp handen. LB säger ”Säg vad ni kommer på och tänk inte så mycket”. Ep beskriver sin egen kommentar. Alla lyssnar och tystnar. En viss osäkerhet råder inom diskussionen. ”Jag tycker Land A ska höja räntan.” En Ef elev argumenterar för sina åsikter och en Ep elev debatterar ytterligare med henne om inflationen. Nu börjar klassen delta i diskussion och en tvågruppsuppdelning uppstår automatiskt. Den ena som vill höja räntan den andra som vill sänka räntan. LB lyssnar och ger ingen särskild kommentar. De två stora grupperna argumenterar med varandra och ger olika tankar och tar egna initiativ. LB ställer följdfrågor till alla om KPI. Alla elever börja med räntesatsen igen i samband med höga konsumentpriser i Land A. LB vill att eleverna skall tänka på artikel som de fått och hitta en lösning på problemet som beskrivs i artikeln. Han sammanfattar att de flesta av eleverna inte tycker att det är rimligt att använda räntesatsen för att lösa prisproblemet. Nu kommer eleverna in på resonemang om prishantering i Land A. Majoriteten fortsätter att lyssna och det är framförallt fem av eleverna som fortfarande är aktiva. LB reser sig upp och ritar ett diagram på tavlan. Han tänker diskutera en möjlig lösning av caseuppgiften. Han frågar systematiskt och eleverna svarar. Samtidigt ritar han diagram till en annan lösning med finanspolitik. En Ep håller inte med LBs lösning och han kommenterar nackdelarna med finanspolitik i Land A. LB pekar på en annan Ep. Ep är lite osäker och han väljer att vänta. LB poängterar rollen av statliga bidrag i ekonomisituationen. LB kommenterar att han är nöjd med elevernas insats på seminariet och lektionen avslutas.

#### 4.1.3.1 Sammanfattning av lektion 2

Klassrum 2 präglas av öppenhet mellan eleverna i klassrummet och de andra i biblioteket. Den kan påverka elevers uppmärksamhet. Ett visst antal elever är lite trötta efter lunchen

och har lite svårt att koncentrera sig på uppgifterna. LB visar på sina yrkeserfarenheter och försöker få eleverna delaktiga i diskussionen. LB är en ansvarsfull och omtänksam lärare och ger instruktionen flera gånger och ger snabba svar när eleverna frågar honom. I det här seminariet visar LB mer handledarroll. Dagens uppgifter innebär lite utmaning och eleverna är inte så aktiva som igår. Några av dem har inte hunnit presentera sina åsikter. LB har inte påpekat det heller. LB befinner sig i huvudsak i ena änden av bordet på grund av det trånga utrymmet i klassrum 2. Han varierar sin röst vid kommunikation med eleverna. Eleverna kommunicerar med varandra och hjälper själv varandra när det behövs. Majoriteten är aktiva under seminariet. LB tar fram en annan lösning under sista delen av diskussionen. Den leder fram till annan diskussion. Arbetsprocessen i lektionen 2 har initierats av LB och man får också följa elevers intresseinriktningar. LB har utmanat elevernas föreställningar. Elever lyssnar på lärare och utvecklar sina egna tankar.

## 4.2 Lärares uppfattningar om casemetoden.

Efter tvådagsseminariet med casemetoden, tycker Lärare B att metoden präglas av struktur och medvetande. Han betonar fördelar med metoden:

Fördelar är att elever är mera aktiva under lektionstid och tvingas till att göra värderingar. Efter värderingar få varje elev möjlighet att kommunicera med varandra, ge råd och gemensamt hitta lösningar till uppgiften. Jag tror att elever kommer att ha mycket behållning av det (Lärare B, 2012-03-29).

Lärare B finner också nackdelar i casemetoden. En del elever är mer tystlåtna och är inte intresserade av att delta i diskussionen och de kan inte tillgodogöra sig metoden. Han anser att det är svårt för honom att bedöma elevernas kunskaper. Han betonar att det kan ta tid för eleverna att vänja sig vid casemetoden. Elever lär sig ta stort ansvar och får fram sina åsikter.

Han jämför casemetoden med den traditionella undervisningsformen. Traditionell undervisning består av föreläsning och självstudier för eleverna och casemetoden kräver diskussion i klassen. Han ser kopplingen mellan föreläsning och seminarium.

Man måste ha goda ämneskunskaper och förståelse av olika problemområden. Man bör också ha grundläggande kunskap om verktyg såsom att kunna rita och analysera ett diagram. Det tar tid att strukturera upp ett tema, förstå de olika begreppen och

innebörden samt tillämpa den på rätt sätt. Detta betyder att man måste nå till en viss nivå såväl studiemässigt som kunskapsmässigt. (Lärare B, 2012-03-29)

Vidare upplever LB att hans elever har fått ett nytt perspektiv efter seminariet. Han är imponerad av hur elever lyssnar på diskussion om inflationen i Land A och vilka konsekvenser de ska ta hänsyn till. Man kan också se hur varje elev resonerar sig fram till sina åsikter och hur mycket kunskaper de egentligen bemästrar. Det blir mycket lättare sen och mycket roligare när man undervisar klassen nästa gång. Dock tycker han att elever behöver träna flera gånger för att vara säkra på sitt svar.

Han tar fram sin tidigare erfarenhet med andra klasser som har samhällsämnen. Lärare B tycker att de visar brist på att kunna göra utvärdering, bedömning och analys. Han tycker att casemetoden kan motivera elever till bättre inlärninng. Elever lär sig att utvärdera och resonerar på olika situationer under diskussionen. När det gäller sin egen roll i casemetoden, säger LB så här.

När någon sitter och diskuterar, kan man märka att de kör fast eller undrar något. Då kan jag göra paus, och kommenterar och diskuterar, kanske visar diagram. Sen kan jag låta elever fortsätta. Jag besitter kunskaper som jag ska förmedla till elever. Jag har rollen som ordförande och som kunskapskälla. Visst kan de söka information på dator, Iphone, Ipad, böcker och artiklar men det blev inte på samma nivå när man fråga en lärare. Alla ska kunna hänga med. (Lärare B 2012-03-29).

Lärare B är intresserad av att använda casemetoden och kan tänka sig att använda den för kommande moment i kursplanen. Han beskriver att metoden ska kunna lättare förmedla kunskaper på hög nivå. Metoden kopplar till elevers motivation och deras resultat.

Alla pedagogiska metoder har sitt syfte. Man har sitt syfte med sin metod. Som pedagog måste man kunna förmedla sina kunskaper till elever på alla möjliga nivåer och plan. Vidare ska elever hänga med och kunna utveckla sina. Man måste känna sig bekväm att arbeta med casemetoden eller en kombination av andra metoder. (Lärare B 2012-03-29).

### 4.3 Elevers uppfattningar om casemetoden.

Elevintervjuerna äger rum efter lektionen. E1, E2 och E5 och E6 upplever casemetoden som ny för dem. E3 och E4 har haft casemetoden i annan kurs i skolan. De anser ändå att det är skillnader mellan olika ämnen. De flesta av dem är kreativa och delaktiga i båda lektionen 1 och 2.

Alla elever tycker det är roligt att prova en ny metod – casemetoden, när lärare B informerar om den för första gången. De är positiva till att ta emot ett nytt sätt att lära sig. De uppfattar diskussionen om ekonomi som verklighetsförankrad. Det händer på riktigt för att fallet är från Land A via offentliga informationskällor. E2 säger ”bra sätt att diskutera om ekonomi eftersom man sätter sig i ett riktigt perspektiv, och det händer på riktigt, man vet att det finns i verkligheten”. E4 har mer erfarenheter än andra när det gäller casemetoden. ”Vi diskuterade i gruppen, vi skulle förbereda oss, läsa artiklar, sedan förstå informationen. Jag tycker att man utvecklar sig genom att få andra personers åsikter. Man kan tänka på annan sätt” (E4).

Eleverna beskriver hur svårt det var att komma igång från början och de flesta av dem visste inte hur de skulle göra inför den kommande lektionen. Uppgifter kräver att eleverna analyserar och ritar diagram enligt innehållet från artikel som de läste. Eleverna tycker att det finns svårigheter att hitta kopplingar mellan verklighet och kunskaper. E2 säger ”Diagrammen kan koppla till frågorna men det handlar om landet A:s ekonomi, en artikel som man ha svårt att hitta direkta kopplingar till”. Därför tycker eleverna att det är svårt att koppla till vad de egentligen ska göra. Eleverna är inte vana med att ta egna initiativ och fatta egna beslut med casemetoden från början. Efter lektionen blir situationen bättre ”Men jag förstår ju nu när vi gjorde det när jag upplevde det positivt och hade roligt”(E2). ”Den kan ju vara svårt att komma in i ny studiesätt. Eftersom vi har annan metod att lära oss” (E5).

Det är inte lätt för eleverna att förbereda sig hemma första gången. De läste genom alla frågorna de fått från läraren och sökte i de flesta källor som de fått. E4 säger ”När man får detta på papper och ska förbereda sig så vet man hur man ska formulera sig och diskutera i gruppen. Förberedelser är inte så särskild svårt. Men svårast var att komma igång”. Många av de kommer in i lärande processen genom att söka information och formulera svar hemma. ”Jag tror man ska hitta ytterligare information som inte fanns i texten” (E1). ”Det är en process att hitta information hemma” (E4). En del ger förslag till att eleverna skall förbereda sig i skolan istället för hemma. ”Det är bättre att man kan förbereda sig i klassen innan man börja diskutera”(E6). E5 förklarar att ”det finns alltid relativt nya saker att diskutera”.

Eleverna ser positiv på vad de lärde sig när de förbereda sig inför seminariet. De menar att de lär sig om Land A:s ekonomi som står i artikeln och lär sig analysera olika siffror från olika källor. De hittar sin roll som aktör i artikeln och läser flera gånger innan de kommer till att dra egna slutsatser. De får djupare förståelse av begreppet ”inflation” i verkligheten. ”När vi läste artikel som bygger på verkligheten, då känns det att man jobbar med det praktiska och man slipper höra en massa teori hela tiden”(E3). ”Man drar in kunskaper själv, vad det handlar om och inte bara fakta ”(E5). ”Man lär sig en del av vad som skulle kunna påverka”(E2). Flesta har ungefär samma tankar om att lära sig med casemetoden som metodik.

Alla elever utom en tycker att det är roligt att dela åsikter med andra i gruppdiskussion. Det ger möjlighet att säga sin åsikt samt lyssna på klasskamraters resonemang. E3 och E5 upplever samma situation. De har svårt att presentera sina åsikter direkt inför gruppen och man vill istället vänta ett tag till. ”I början var jag lite nervös” (E3). E2 tycker det är bra att dela sina åsikter i gruppen. E1 beskriver sin gruppdiskussion som gick ut på att leta upp information om siffror, skapa intresse och lära sig mera om artikeln.

När lektionen kommer in till gruppdiskussion i lektionen, känner eleverna att de är delaktiga i processen. E4 är glad att dela sina åsikter och märker att när man sätter sig in i situationen, är det lättare att formulera åsikter eller kommentar. ”När man kommer igång, tycker man det är lättare och så är man delaktig” (E5). E2 har särskilda krav till gruppmedlems insatser i diskussionen. E2 tycker att viss gruppdiskussion kan ge dåligt resultat. ”Man tar sig på stort ansvar.” E2 betonar att alla i gruppen ska göra sig bästa under begränsad tid.

Alla eleverna är överens om att det roligaste under seminariet var diskussionen. De får höra olika åsikter utifrån olika perspektiv. ”Jag utvecklas mer som person, när jag tar in andra personers uppfattningar. Jag kanske inte uttrycker egna åsikter men jag värderar vad andra sagt. Hela tiden måste jag få in vad andra har att säga. Sen funderar jag på det. Det är då man utvecklas och så här var det inte förut”(E4). En del elever märker att deras förkunskaper om inflationen blir verklighet. De lär sig kunskaper både övergripande i detalj. ”Man kan ju sätta sig in i situationen, istället för att bara ha texter med fakta”(E1). Eftersom eleverna arbetar båda i grupp och i klassen, lär de sig av olikhet och likheter av varandra, och de lär sig samarbeta vilket är en viktig social kompetens. ”Vi går genom



olika diagram och vi lär oss samspel med varandra”(E4). E5 har negativ uppfattning om grupparbete men E5 accepterar casemetodens uppbyggnad. Det är en bra kombination att utveckla individuell-, en grupp- och en helklass-arbete. E6 har samma uppfattning:” Den är ju blandning med olika sorts sätt av genomgång. Man kommer fram i såväl grupp och som individuellt. Den fungerar bra.”

Eleverna upplever det som ett roligt och motiverade arbetssätt jämfört med den traditionella undervisningsformen. ”Även lärare ger oss olika synvinklar. I en diskussion får man själv tänka, inte bara lyssna på vad läraren säger. Man bli engagerad” (E5). Det är lättare att motivera elever att nå målet. ”Det blir ju lättare att uppnå förväntningarna”(E6). Elever märker att är ju fler deltagare i diskussionen desto mer stimulerande blir det. Samtalen får eleverna att tänka djupt inifrån.

Flera av dem betonar förhållandet mellan lärares traditionella undervisning och seminarium i casemetoden. De trivs med lärarens föreläsning för att lärare lär ut kunskaper med sina erfarenheter. Det ger elever trygghet och säkerhet. Seminarium i casemetoden ger elever chansen att ”vi resonerar kring frågor och visar att vi förstår koncepten vi tar fram. Man kan sätta sig in i ett vardagsperspektiv” (E4). E1 anser att lärares föreläsning ger kunskaper i teori och elever får använda sina kunskaper från föreläsning och visa sig vad man har lärt och förståelse. ”Kan man hantera att sådant seminarium då kan man börja diskutera och sätta sig själv i en annan persons åsikter. Läraren presenterar teorierna, och seminarierna bidrar med det praktiska” (E3). E1 har annan uppfattning. ”Vi är ju elever, vi diskuterar med varandra. Vi är inte riktigt säkra på vad vi säger, det blir mindre tryggt att diskutera, svårare att få fram sitt budskap. Men när vi satt på seminariet, tar vi helt plötsligt andra aktörers roll, så har vi aldrig gjort förut, då blir det plötsligt mindre trygghet, det blir svårare att komma fram till ”(E1). E1 vill ha läraren står i centrum på lektionen, inte eleverna.

Eleverna ser fram emot att lärare använder casemetoden på deras lektioner. De har olika förväntningar på lärare och casemetoden. En del tycker att artiklarna ska ha mer information om fakta och eleverna mer tid att förbereda sig före seminarium. Dock har E2 inga särskilda förväntningar om casemetoden i sin klass och tycker att det viktigaste är stödet från läraren när eleverna förberedde sig. De är överens om att ett viktigt hjälpmedel är datorn för att söka information. När det gäller tempo på seminariet, tycker de flesta att

det är viktigare att alla är med i klassen. Alla är överens om att om eleverna får mera tid kan de komma fram till ”bättre” åsikter och tankar. E5 uttrycker sig så här ”Vi behöva vara aktiva i gruppen att göra så att flera ska delta i hela diskussionen”. De flesta av dem vill ha medeltempo på seminariet. Flera elever ser positivt på att bjuda in gäster som kommer från företag eller verksamhet. Gäster kan bidra till nya tankar, perspektiv och idéer. ”Det skulle vara mycket intressant om någon från ett företag kommer in i klassen och förklarar för dem hur de involverar ekonomisk teori i sitt arbets- och vardagsliv”(E5). Däremot känner en del elever att de inte vill ha gäster. De känner sig oroliga med sina åsikter som kan bli överkörda och upplever otrygghet med nya personer. Casemetoden som examinationsmetod är inte accepterad av alla elever. De anser inte att personliga åsikter ska ha med deras ekonomikunskaper att göra. De ger förslag att lärare ska kombinera med andra examensformer för eleverna att visa sig på, t.ex. prov och individuella rapporter.

## 5. Diskussion och slutsats

Här nedan kommer jag att analysera och tolka resultatdelen från observation och intervjumaterialet utifrån min undersöknings syfte, frågeställningar och tidigare forskning som gäller casemetoden i litteraturdelen.

### 5.1 Casemetoden i lärande

Insen(1999, s.272) och Stensmo(2008, s.39) uppfattar att funktionen av undervisningsmetod innebär att underlätta för lärare att förmedla/”lära ut” kunskaper i olika sammanhang och elever att ”lära in ” kunskaper. Egidius (1999a, s.9) anser att casemetoden består av en ”tänka och leva” pedagogisk filosofi. Huvudnyckelord inom casemetod är *autentiska* händelser eller situationer. Lärare B och elever i mina studier anser att det ger lust att lära sig från verklighet via casemetod. Elever deltar i individuella förberedelser, gruppdiskussionen och case-seminariet och pedagogen (lärare B) tränar elevernas analys- och utvärderingsförmåga genom att samspela och kommunicera med klasskamrater.

John Deweys centrala pedagogiska filosofi är att se varje människa som en ”sammällsvarelse” oavsett vuxen eller barn. Varje barn har sitt eget intresse och behov i skolan. Deweys samspel och kommunikation i skolan synas i min undersökning om casemetoden. Elever deltar i olika grupper och får tillräcklig med tid att utbyta olika åsikter. De får också möjlighet till helklassdiskussion under båda lektionerna, lektion 1 och lektion 2. Detta skapar en drivkraft att aktivera elever i tänkandeprocessen under seminariet. Egidius beskriver att ”Learning by doing” är en problemlösningslärande process. Eleverna får uppgifter av lärare B. De söker olika information gruppvis och finner olika lösningar genom sina svar. Elever får fördjupa sig i förklaringar när de träffas i gruppdiskussion och i helklass case-seminarium.

Utifrån observationen och intervjugenomgång, ser jag casemetoden som en lärande process i reala händelser. David Kolbs inlärningscirkel betonar roll av individuella erfarenheter i en förändringsprocess (Illeris, 2007, s.74). Erfarenhetslärande är baserat på

samspel mellan *konkret upplevelse*, *abstrakt begreppsbildning*, *reflekterade observationen* och *aktiv experimenterad*. Bengtsson(1999) tolkar Kolbs lärocirkel till lärostilar och placerar casemetoden intill praktiska och aktiva inlärnings stilar motsvarar till mellan *konkret upplevelse* och *aktiv experimenterad* i Kolbs inlärningscirkel på grund av att eleverna hittar lösningar i de autentiska problemen. Bengtsson tycker att casemetoden kan ge reflekterade och logiskt tänkande eftersom elever får använda olika begrepp och modeller för reflektion.

Jag tror att Bengtssons kommentar är relevanta för att jag ser hur eleverna motiveras i sin grupp och under case-seminariet. Land A är ett existerande land och pedagog tar ur uppgifter direkt från verkligheten. Uppgifterna sätter eleverna in i en aktörsroll. Nackdelarna kan vara att det svårt att komma igång i rollen som aktör och skapande. När elever kommer fram till en lösning, använder de diagram och kunskaper om ekonomisk teori i diskussion. Elever i casemetodens klassen har stimulerats med olika lärostilar. Alla elever som jag intervjuade tycker att det är roligt med casemetod. Jag tror att casemetoden ger elever möjligheter att uppleva ett nytt sätt att tänka och lära sig saker på ett effektivt sätt. Däremot tycker en del elever att traditionella undervisningar ger tydliga kunskaper på ett tryggt sätt.

## 5.2 Casemetoden i praktiken

Första gången en lärare ”kör” ett case blir det som regel sällan en fullträff. Man kan inte i förväg intellektuellt förstå alla delar i ett case; man måste jobba sig in i det genom praktisk undervisningserfarenhet (Kjelléns m fl. 1994, s.23).

### 5.2.1 Att komma igång

Casemetoden är inte en ny metod som jag beskriver i min teoretiska del. Men den är ny för min intervjuade klass och lärare B. Pedagog och elever ska uppleva metoden i verkligheten. Det tar tid för både lärare och elever att arbeta med casemetoden som Kjelléns m fl.(1994) beskriver. Lärare B har funderat på och går igenom all viktig information innan han bestämmer sig för att undervisa i casemetoden. I läroplan för gymnasieskolan 2011 står att lärare har sitt ansvar att ”i undervisning skapa en sådan balans mellan teoretiska och praktiska kunskaper som främjar elevernas lärande”(Skolverket, 2010b, s.10). I samband

med ekonomiämnets kursplan (Skolverket, 2011) ska lärare träna elever att ”problematisera, diskutera, argumentera och pröva källor kritiskt”. Pedagoger försöker prova ny arbetssätt att främja elevernas kunskapsnivå. Det är något som eleverna som arbetar enligt casemetoden lär sig av metoden, visar mina intervjuer med dem.

Lärare B har noggrant valt en elevgrupp som han ska prova, liksom Kjelléns m fl. (1994) förespråkar att elever ska ha goda baskunskaper och helst på en viss nivå. Lärare B har liknande åsikter vilket framgår i min intervju. Han betonar att ”Man bör också ha grundläggande verktygskunskap såsom kunna rita och analysera ett diagram. Det tar tid att strukturera upp ett tema, förstå de olika begreppens innebörd samt tillämpa dem på rätt sätt”. Elever ska redan ha grundläggande begrepp som behövs när lärare sätter igång case-seminarium. Elever som jag samtalat med uttrycker att begrepp i case-uppgifter inte är nya för dem och de har redan gått igenom dem på föreläsningar. Det är intressant för dem att de får nytt perspektiv genom case-seminariet.

Det är inte lätt att komma igång när lärare B introducerar metoden för dem första gången. Kjelléns m fl.(1994, s.21) rekommenderar att lärare börja med särskild muntligt eller skriftlig information. Det gjorde lärare B. Han informerade om casemetoden ordentligt båda inför seminariet och under seminariet. Han väljer okomplicerade case för lektion 1 och 2 med strukturerade instrumentsinformation.

Det gäller att skapa en initial förståelse för hur man arbetar med ett ofta svårfångat material, som inte utmynnar i de invanda anteckningar, som i tidigare undervisning gett en känsla av systematisk kunskapsinhämtning (Kjelléns m fl., 1994, s.21).

Däremot är eleverna lite osäkra vad som ska hända i case-seminariet. Eleverna är inte vana vid metoden. De fenomenen kan observeras vid en jämförelse mellan lektion 1 och lektion 2. Elever är nervösa och kan inte ”släppa loss” under lektion 1. Lektion 2 uppstår många diskussioner mellan grupp, elever med lärare och elever med elever. Lärare B tycker att eleverna behöver uppleva flera gånger med casemetoden och de kan komma fram med säkrare svar.

## 5.2.2 Förberedelser

Planering är första steget för metoden och vara påläst (Allard, 2001). Stensmo(2008) menar att lärare ska ha ordning i sin klass. Lärare B gör så här:

- Kontrollerar elevs baskunskaper
- Välja ett relevant case
- Ger tydliga instruktioner om metoden inför klassen
- Sätta tidsplan för lektion 1 och 2
- Förbereda en pedagogisk plan inför seminariet

Lärare B:s pedagogiska plan innebär frågeformulering, hjälpmedel, tavlans disponering, bordsplacering och gruppering, liksom Kjellens m fl.(1994, s.23) och Allard (2001, s.24) betonar vikten av en pedagogisk plan som ska ”vara mental förberedda”. Med den noggranna planeringen markerar lärare B att han styr hela klassen. Dahlkwist (2007) framhåller att den är handledares roll att förbereda inför CM. Stensmo (2008, s.7) skriver om lärares handledning som äger rum i *förarbete* eller *efterarbete*.

Utgångspunkten är att casemetoden ska träna eleverns förmåga att värdera och diskutera koppling mellan kunskaper och verklighet (Egidius, 2000). Dessutom är det svårigheter för elever att se dessa kopplingar när de förbereder första lektionen. De själva ser att de kommer in i en lärande process genom att söka information och formulera *lösningar*, att uppleva en process genom att arbeta med information, liksom Dahlkwist (2007, s.15) sammanfattar att förberedelsen inför seminariet kan träna deltagare i CM att hantera olika informationsförmågor (identifiera, sortera, söka och analysera) och fatta beslut. Egidius (1999a, s.40) ser den individuella förberedelsen som ett första steg i casemetoden för elever. Han poängterar *delaktighet* och *självständighet* under studierna. Eleverna bestämmer sig själv för en lösning (Egidius, 1999a, s.40). En elev säger att ”man drar in kunskaper själv”. Elever i mina studier ser positivt på lärande när de förbereder inför seminariet. De får djupa kunskaper när gäller den beskrivna ekonomisituation och hur den påverkar omgivningen. Dahlkwist (2007, s.15) beskriver att” [d]eltagare övertar nu rollen som beslutsfattare och ska på egen hand fundera över vilka alternativ som finns för att hantera den beskrivna situationen”.

En del är glada att lära sig från verkligheten istället för utifrån teori när det gäller att förbereda sig hemma. Det är intressant att elever redan kan ta fram ”verklighetslärande”

under första stegen av casemetoden. De uppskattar den. ”Motivationen och engagemanget brukar därför vara höga hos studenter när de ser en omedelbar koppling mellan de teoretiska kunskaperna och en framtida yrkessituation”(Bengtsson, 1999, s.11). Enligt Illeris(2007) lärandets dimensioner, anser jag drivkraftdimensionen alltid finns hos elever. Elever är oftast osäkra och nyfikna på den realistiska händelsen när de söker information. De har stor vilja att pröva på att fatta sina egna beslut. Samt innehållsdimensionen aktiveras till en tillägnelseprocess för att elever använder sin kunskap, förståelse och färdighet om inflationens begrepp att rita diagram och fattar egna beslut om räntan. Elevers egen kraft kan stimulera dem till att söka djupare information.

### 5.2.3 Seminariet

Lärande sker i första hand genom deltagande i aktiviteter och som en konsekvens av deltagande, inte genom undervisning. Sammantaget bildar alla dessa praktiker den miljö genom vilken den enskilda individen socialiseras, och socialiserar sig själv, emotionellt, språkligt, kognitivt och fysiskt. Människan är i denna mening en varelse som hela tiden blir till, hon transformeras som person och som handlande subjekt i sociala praktiker (Säljö, 2010, s.48).

Seminarium är en viktig del av casemetoden som undervisningsform(Kjelléns m fl. 1994, Allard, 2001, Bengtsson, 1999, Egidius 1999a, Dahlkvist, 2007). De intervjuade eleverna tycker att det är roligt att diskutera åsikter med andra i case-seminariet. Lärare B är imponerad av elevernas resonemang och olika åsikter. Genom casemetoden, anses han sig också kunna bedöma elevernas kunskaper, vad de egentligen behärskar. Observationen består av två lektioner. Lektion 1 kan ses som en pilot i casemetoden för att de flesta elever inte är vana vid processen.

Lärare B inleder båda lektionerna med 10-20 minuter gemensam kort föreläsningar inför små gruppdiskussioner och en gemensam helklassdiskussion. Jag anser att det är ett rimligt sätt att lärare börjar med att motivera elevernas intresse, repetera relevant begrepp och ge redskap. Ett viktigt moment skapas ”kontakt” mellan lärare, grupp och elever (Kjelléns m fl., 1994, Dahlkvist, 2007). Lärare B delar ut grupplista samt förklarar för dem hur man arbeta inom grupp ger instruktioner om tid och arbetssätt. Lärare B har bra koll på tiden genom hela seminariet. Hans tydliga instruktioner underlättar för grupperna att börjar arbeta på strukturerade sätt. De flesta av eleverna lyssnar på honom noggrant och hela

klassen tystnar. Kjelléns m fl.(1994) beskriver att läraren ska vara guide i sin klass. I min observation av lektion 1 ger mig lärare B bilden av att han dominerar diskussionen för att eleverna behöver en tydlig guide om hur processen ser ut. I lektionen 2 fokuserar lärare B på att försöka koncentrera elevernas uppmärksamhet i början av lektionen med nyheter. Jag tror att lärare B gör på ett professionellt sätt via kursstart som *facilitator*. Kjelléns m fl (1994, s.30) förklarar *facilitator* att handledare i seminarier samordnar samtal med passion.

Gruppdiskussion äger rum mellan 20-30 min. Det är viktigt att alla är närvarande i aktiviteten (Kjelléns m fl. 1994, Allard, 2001, Bengtsson, 1999, Egidius 1999a, Dahlkwist, 2007). Eleverna delas upp i olika grupper och de hittar olika sätt att samarbeta i gruppen. En del söker information, en del antecknar, en del presenterar sina åsikter och en del lyssnar. Imsen (2000, s.199) definierar det som *samspel*. Eleverna i diskussionen blir påverkade och påverkas. Liksom i smågruppsdiskussion ger Egidius (1999a, s.40) en beskrivning av hur eleverna kommunicerar sina åsikter med varandra och där vid utbyter ny kunskap. De intervjuade eleverna tycker det är roligt att lyssna på klasskamraters resonemang. Eleverna lär sig att identifiera problem ur olika perspektiv inom gruppen och lär sig av varandra, det som Egidius kallar ”bollplank” (Egidius, 1999a, s.40). Eleverna motiveras till autentiska situation-inflation i Land A och de omformulerar sina åsikter i samband med att de lyssnar på varandras synpunkter. Jag ser en positiv och öppen lärandemöjlighet i gruppdiskussion.

Ett fenomen som är intressant för mig märks under observation. Det är *samarbete* i gruppen. I min undersökningsgrupp i lektionen 1 och lektion 2 ritas man diagram under den gemensamma diskussionen. De flesta av dem har sitt eget diagram med sig vid gemensamma diagramdiskussioner. Detta kräver kommunikation och att man kan komma överens inom gruppen. Eleverna tar hänsyn till andras arbete och tar fram den bästa lösningen och de letar upp information tillsammans och hittar alternativa lösningar. Jag observerar att de kommunicerar mellan grupperna. Det är bra att elever tar itu med åsikter utifrån. Det bidrar till att höja elevernas sociala kompetens.

Eleverna lär sig att konsten att ta till sig och se en annorlunda lösning. En elev säger att ”Kontakt” mellan eleverna är viktig, vilken min undersökning visar, men också mellan elever och lärare. Sundgren (2005, s.90) konstaterar reflektion i handling som utgår ifrån Deweys pedagogiska teori. ”Elevens erfarenheter och känslor skall alltså vara utgångspunkt



men styras och ledas både för att åstadkomma en god socialisering och för att möjliggöra en symbolisk representation av omvärlden” (Sundgren, 2005, s.90). Elever får ta in olika synpunkter och det är inte nödvändigt att komma fram till en gemensam uppfattning i gruppen(Egidius, 1999a, s.40).

Lärare B går runt mellan grupperna, när det gäller smågruppsdiskussion. Elever behöver lärares stöd. LB fungera som coachen. Pedagoger deltar inte i diskussionen men han är aktiv och reflekterar i olika grupper. Han ger tydlig strukturerad guidning och stödjande förslag till lösning. Lärare B uttalar att han märker elevers svårighet under gruppdiskussion och ger extra stöd. Jag tycker att fördelen med gruppvisa arbetsmoment är att lärare kan handleda gruppvis samt på individnivå och stimulera olika elever i samtalen. Det kan leda till kunskap och lärande från lärare till elever (Stensmo, 2008).

Gemensamma diskussionen är sista steget i case-seminariet (Egidius, 1999a, s.40). Det är en viktig fysisk miljö som anpassar seminarium (Kjelléns m fl., Allard, 2001, Bengtsson, 1999, Egidius 1999a, Dahlkvist, 2007). Eleven i lektion 1 sitter i U-form och ett långt bord i lektionen 2. De har ögonkontakt med varandra (Egidius, 1999a, s.43). Jag anser att lärandemiljön ska inkludera att disponera salen på rätt sätt. Lektion 2 är lite för öppna för allmänheten. Det stör en del elevers uppmärksamhet i lektion 2.

”Studenterna ska komma med svar till sig själv. Detta är hjärtpunkten i casemetoden” (Kjelléns m fl. 1994, s. 27). Jag tror att det är den viktigaste punkten i casemetoden. Eleverna är överens om att det roligaste på seminariet är diskussionerna. Elever presenterar sina åsikter inför hela klassen. Case-uppgifter blir föremål att diskutera och hitta åtgärder. Efter gruppdiskussion, blir en del elever mer aktiva i den kommande diskussionen. De kommer in i den rollen som uppgifterna kräver och lyssnar noggrant. Jag tycker eleverna kommunicerar sina idéer på öppet sätt. De ställer frågor om de inte förstår och argumenterar för sina uppfattningar. Jag tycker att lektion 2 är mer livlig. Eleverna delas upp i två stora grupper på grund av synpunkter om penningpolitik i Land A. Elever är nu vana vid casemetoden. ”Olika tolkningsmöjligheter ska finnas och skilda handlingsvägar ska ge eleverna möjlighet att tränas att se alternativa lösningar och argumentera för olika uppfattningar” (Egidius, 2000, s.205).

Eleverna utvecklas genom diskussioner. Det märks genom samspelet med lärare, grupper och klasskamrater. De lär sig olikheter och likheter av varandra. En elev säger att ”Vi går

genom olika diagram och vi lär oss samspel med varandra”. De uppskattar med praktikfall i verkligheten. En elev säger” Man kan ju sätta sig in i situationen, istället för att bara ha texten med fakta”. Lektionen 2 skapar en möjlighet att eleverna lär sig att träna beslutsfattande. Jag märker att den innebär svårigheter för elever i min undersökning. En del kan inte uppfatta riktigt och en del behöver stöd från lärare att komma fram till sitt eget beslut. Jag kommer fram till att elevernas bristande kunskaper om Land A kan bli ett hinder för ytterligare inläring men å andra sidan de är nybörjare i casemetoden.

Lärares närvara är viktig för eleverna (Egidius, 1999a, s.43). Det är både lärare B och eleverna överens om. Lärare B kan ses som ordförande på sammanträden eller *quarterback* som Kjelléns m fl. (1994, s.30) beskriver är den drivande vad avser handledning. Lärare B inleder diskussion i lektion 1 och lektion 2. Han är lyhörd och lyssnar på elevers åsikter och ger feedback direkt. Han ger tydlig förklaring i diskussionen. Han ger sin egen lösning när han märker att elever behöver stimuleras till reflektion. Jag anser att lärare inte ska styra i seminariet utan istället stödja elever. Elever vill ha ”det goda samtalet” hos lärare (Allard, 2001, s.20). Den ses i lektion 1 och lektion 2. ”Någon sitter och diskuterar, man kan märka att de kör fast eller undrar något. Då kan jag göra paus, och kommentera och diskutera, kanske visa diagram. Sen låta elever fortsätta”(Lärare B). Lärare har sitt ansvar att kontrollera och motivera i sitt klassrum (Stensmo, 2008) och med ”osynlig hand” styra seminarium i casemetoden (Dahlkwist, 2007, s.11).

”Deltagarna ska känna att deras diskussion är viktig för läraren och att denna tar aktiv del i vad som kommer fram i diskussionen, utan att vara deltagare i den, endast ansvarig för att den blir så bra som möjligt” (Egidius, 1999a, s 43). En elev säger att ”vi resonerar frågor och visar att vi förstår som koncept vi tar fram”. En annan elev uttalar ”Vi är ju elever, vi skall diskutera med varandra. Vi är inte riktigt säkra på vad vi säger, det blir mindre tryggt att diskutera, svårare att få fram sitt budskap...”. Jag förstår att elevernas otrygghet uttrycks genom deras ovana med casemetoden, därför har lärare sin viktiga roll som *osynlig deltagare* i seminariet.

[J]u mer aktiv man är och ju mer man engagerar sig, desto större är chansen att man lär sig något väsentligt, och att man lär sig detta på ett sådant sätt att man kommer ihåg det och kan tillämpa det i relevanta sammanhang (Illeris, 2007, s.126).

Illeris (2007)s lärandes samspelsprocess ses i casemetoden. Elever lär sig genom att delta i gruppdiskussion och klassdiskussion i case-seminarium. Ju mer eleverna deltar i diskussionen, ju djupare behärskar de kunskaper. Lärare uttalar också ”elever är mera aktiva under lektionstid och tvingas till att göra värderingar. Efter värderingar får varje elev möjlighet att kommunicera med de andra, ge råd och gemensamt hitta lösningar till uppgiften”. Det är intressant att genomföra samtal med elever och lärare efter att ha prövat att arbeta med casemetoden. Elever och lärare ser att casemetoden ger en lärande process och får nytta av dem.

### 5.3 Slutkommentar och vidare forskning

Alla pedagogiska metoder har sitt syfte. Man har sitt syfte med sin metod. Som en pedagog måste man kunna förmedla sina kunskaper till elever på alla möjliga nivåer och plan. Vidare ska elever hänga med och kunna utveckla sina. Man måste känna sig bekväm med att använda casemetoden eller en kombination av andra metoder (Lärare B 2012-03-29).

Syftet med min studie att beskriva möjligheter och konsekvenserna av användning av casemetoden i en kommunal gymnasieskola i Sverige. Jag undersöker hur casemetoden fungerar som pedagogiskt verktyg i undervisningen och tar reda på hur eleverna och lärare uppfattar casemetoden som undervisningsform.

Enligt min resultatredovisning och mina analysdelar, anser jag att casemetoden är en lämplig undervisningsform för lärare att använda om lärare ska stimulera elevers deltagande i sin undervisning. Casemetoden har sin ”tänka och leverera” i sin pedagogiska filosofi som Egidius beskriver(1999a, s.9). Praktikfall i casemetoden är baserad på *autentiska* händelser och situation. Basen i casemetoden är individuella förberedelser, gruppdiskussion och case-seminariet. Det är lärarrik lärande process för både lärare och elever. Det kräver lärares reflektion i handling, medvetande och väl struktur i casemetoden. ”Elever kommer på sig själv” (Kjelléns m fl. 1994, s.27) .

Mina undersökningselever tycker att det är ett roligt och motiverande arbetssätt jämfört med den traditionella undervisningsformen. De får ta fram sina egna tankar och använda sina kunskaper i verkligheten. Det innebär mer ansvar för sin egen förberedelser inför case-seminariet. Elever lär sig konsten att presentera sina åsikter och ta emot andras.

Casemetoden ger dem nytt tänkande kring lärares roll i klassrummet. Lärare lär ut kunskaper samt skapar trygg läromiljö. De ser fram emot att casemetoden blir en del undervisningsmoment i deras lektioner.

Den intervjuade läraren ger en positiv bedömning om casemetoden. Med hans erfarenhet, uppskattar pedagogen att casemetoden stimulerar elevers initiativ och tränar elevers utvärdering, resonemang och argumentationsförmåga. Casemetoden ger eleverna lust att lära sig från verkligheter och aktiverar elever att delta i hela lärandeprocessen i reala händelser. Dessutom ger casemetoden eleverna möjligheter att uppleva ett nytt sätt att tänka och lära sig saker på ett effektivt sätt.

Det tar tid att komma igång med en ny metod, t.ex. casemetoden. Särskild muntligt eller skriftlig information bör ges innan läraren använder den nya metoden. Lärare ska ha en bra kännedom om klassen med helhetssyn när han/hon funderar att pröva en specifik undervisningsform. Det finns inte någon bäst metod som lärare kan använda i deras lektioner. Lärare ska hitta en lämplig metod som passar just den specifika gruppen. Casemetoden passar utmärkt elever som är öppna, positiva och tar egna initiativ. Casemetoden kräver också baskunskaper som är relevanta till case-seminariet.

Utgångspunkten av undervisningsmetoder är att lärare kan förmedla kunskaper på ett effektivt sätt och underlätta för elever i deras lärande process. Lärare bör ha flexibla tankar om olika undervisningsmetoder. Det är ett bra sätt att man kombinerar casemetoden med andra former.

Vidare ska jag ge förslag om vidare forskning, när jag går genom litteraturstudier och analyserar och tolkar mina insamlingsdata. Jag ser möjlighet att ta reda på vidare om undervisningsmetod som begrepp:

- Det finns många andra specifika undervisningsformer, t.ex. storyline, rollspel, EPL. Det blir verkligen intressant att ta reda på nackdel/fördel med dessa undervisningsformer.
- I diskussionsdelen, analyserar jag om elever och lärares svårighet att komma igång med casemetoden den första gången. Det finns möjlighet att utforska mer i detalj om uppstart av casemetoden.

- Det är intressant att se hur casemetoden hanterar betygsättning i redovisningen/examinationen.
- En kvantitativ enkätundersökning om casemetoden i ett kommunalt skolområde.

## 6 Referenser

- Allard, Michael. (2001). *Att arbeta med case i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Bengtsson, Lars (1999). *Att arbeta med case*. Malmö: Liber
- Bell, Judith (2006). *Introduktion till forskningsmetodik*. 4., [uppdaterade] uppl. Lund: Studentlitteratur
- Carlgren Ingrid (1999). Pedagogiska verksamheter som miljöer för lärande. I Carlgren, Ingrid (red). *Miljöer för lärande*. Lund: Studentlitteratur
- Claesson, Silwa (2002) *Spår av teorier i praktiken, Några skolexempel* Lund: Lund: Studentlitteratur.
- Dahlkwist, Matts (2007). *Att arbeta med casemetodik i samhällsundervisningen*. 1. uppl. Uppsala: Kunskapsföretaget
- Ejvegård, Rolf (2003). *Vetenskaplig metod*. 3., omarb. uppl. Lund: Studentlitteratur
- Egidius, Henry. (1999a). *PBL och casemetodik. Hur man gör och varför*. Lund: Studentlitteratur
- Egidius, Henry (1999b). *Problembaserat lärande: en introduktion för lärare och lärande*. Lund: Studentlitteratur
- Egidius, Henry. (2000) *Pedagogik för 2000-talet*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Garvin David A (2003) *Making the Case Professional Education for the World of Practice*. Harvard Magazine, September-October, 106(1),56-65
- Hartman, Jan (2004). *Vetenskapligt tänkande: från kunskapsteori till metodteori*. 2., [utök. och kompletterade] uppl. Lund: Studentlitteratur
- Illeris, Knud (2007). *Lärande*. 2., [rev. och utök.] uppl. Lund: Studentlitteratur
- Imsen, Gunn (2000). *Elevers värld: introduktion till pedagogisk psykologi*. 3., [uppdaterade och utvidgade] uppl. Lund: Studentlitteratur
- Imsen, Gunn (1999). *Lärarens värld: introduktion till allmän didaktik*. Lund: Studentlitteratur
- Kjellén, Bengt; Lundberg, Konrad & Myrman, Yngve. (1994) *En handbok om att undervisa och skriva*. Nationellt Centrum för casemetodik.

- Kolb, David A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall
- Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur
- Lärarnas Riksförbund (2011) *Läraryboken 2011/2012. Läroplaner, Skollagen, Policydokument*
- Medierådet (2010). *Unga och Medier 2010. Fakta om barns och ungas användning och upplevelser av medier*. Tillgänglig på <http://www.statensmedierad.se>. Hämtat 2012-03-05
- Nationalencyklopedis(2012) [www.ne.se](http://www.ne.se) Hämtat 2012-03-14
- Skolverket(2010a) *Utmaningar för skolan, den nya skollagen och de nya reformerna*, Stockholm: Skolverket
- Skolverket(2010b) *Läroplan för gymnasieskolan 2011, examensmål och gymnasiegemensammaämne*, Stockholm: Fritzes
- Skolverket(2011). *Ämnesplaner och kurser för gymnasieskolan 2011*. Stockholm:
- Skolverket.<http://www.skolverket.se/forskola-och-skola/gymnasieutbildning/amnes-och-laroplaner/sok-program-och-amnesplaner/search.htm>. Hämtat 2012-03-06
- Stensmo, Christer (2008). *Ledarskap i klassrummet*. 2., [rev.] uppl. Lund: Studentlitteratur
- Sundgren, Gunnar (2005). John Dewey – reformpedagog för vår tid? I Forssell, Anna (red). *Boken om pedagogerna*. 5., [rev]. uppl. Stockholm: Liber
- Säljö, Roger (2005 ). L. S. Vygotskij – forskare, pedagog och visionär. I Forssell, Anna (red). *Boken om pedagogerna*. 5., [rev]. uppl. Stockholm: Liber
- Säljö, Roger (2010). *Lärande och kulturella redskap om lärprocesser och det kollektiva minnet*. 2. Uppl. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Vetenskapsrådet(2011) God Forskningssed, vetenskapsrådets rapportserie, 1:2011

## 6.1 Muntliga källor (Intervjuer)

|          |                       |
|----------|-----------------------|
| Lärare B | 2012-03-29            |
| Elever   | 2012-03-28—2012-03-30 |

## Bilaga 1 Inlärningsstilar

| Inlärningsstilar   | Faser              | Karaktär   | Passande undervisningsform   |
|--------------------|--------------------|--|--|
| Aktiv stil         | Konkret erfarenhet | Nya erfarenheter<br>Gilla synligheter<br>Problemlösande<br>Utmaning  | Spel<br>Stimuleringar<br>Fältprojekt<br>Rollspel<br>Debatter             |
| Reflekterande stil | Reflektion         | Passiv observation<br>Samla och sammanställa data<br>Ha goda möjligheter för förberedelser<br>Ogillar tidspress och synlighet                      | Rapporter<br>Utredningar<br>Uppsatsskrivande                             |
| Logisk stil        | Abstraktion        | Använda begrepp och modeller<br>Undersöka relation mellan dessa begrepp, teori och modeller<br>Undervisningsmoment med klara mål och klar struktur | Seminarier<br>Analys av litteratur<br>Teoriorienterade föreläsningar     |
| Praktisk stil      | Experimenterande   | Klara kopplingar mellan teoretisk kunskap och praktisk nytta<br>Söka efter användbara begrepp, modeller, tekniker eller beteenden                  | Problemlösande projekt<br>Jämförande studier<br>Rollspel<br>Simuleringar |

Käll: texten ur från Bengtsson, Lars (1999). *Att arbeta med case*. Malmö: Liber, s17-19



## **Bilaga 2 Elevs Förberedelsestrategi for casemetoden**

1. Försök att se fallet i sitt sammanhang-vilken är grundmeningen i texten? Läs först igenom texten snabbt, och bilda dig en uppfattning om vad det handlar om och vilket/vilka grundproblemen är.
2. Analysera fallet. Läs igenom det igen. Denna gång mer noggrant. Försök förstå problemet ut olika perspektiv och med olika möjliga lösningar. Gör en lista med frågor på materialet. Identifiera vilken typ av ny information som krävs.
3. Sök kompletterande information. Vilken information och vilka externa källor behövs för att förstå och lösa de problem som har identifierats?
4. Arbeta fram lösningsförslag till problemet/problemen, vilka är relaterade till den analys som gjorts. Varje till synes god lösning har även en baksida. Vilka styrkor och svagheter är förknippade med lösningsalternativen? Vilken teorigrund finns det?

Käll: texten ur från Dahlkvist, Matts (2007). Att arbeta med casemetodik i samhällsundervisningen. 1. uppl. Uppsala: Kunskapsföretaget, s.15

### **Bilaga 3**

#### Intervjufrågor till lärare

1. Har du använt casemetod inom ekonomiundervisning tidigare, eller hört av kolleger som använt som casemetoden?
2. Varför vill du arbeta med casemetoden på ekonomikursen och vilka fördelar/nackdelar anser du att det finns med casemetoden?
3. Vilka erfarenheter anser du att man behöver ha för att använda casemetoden i undervisningen?
4. Finns det skillnader mellan traditionell undervisningsform och casemetoden? (Om Ja, Vilka?)
5. Kan du beskriva hur du arbetar? Ge exempel.
6. Vad tycker du att eleverna behöver för några förkunskaper till metoden innan man använder casemetoden?
7. Vad blir eleverna bättre på när de undervisas med casemetoden, jämför med dina tidigare erfarenheter?
8. Vad tror du om framtidsutvecklingen med casemetoden (vad vill du veta mer)?

## **Bilaga 4**

Intervjufrågor till elever:

1. Hur uppfattade ni casemetoden när lärare informerade er för första gången?
2. Fanns det svårigheter när du började med den nya metoden? Kan du ge några exempel på hur du förberedde uppgifterna som ni fick läraren?
3. Vad lärde ni sig när ni förbereder er inför seminariet?
4. Vad har ni tänkt innan ni delar era åsikter med andra klasskamrater under seminariet?
5. Vad är era roligaste minnen av seminariet?
6. Vad har ni lärt i seminariet? Ge exempel
7. Märker du några skillnader mellan att diskutera vid seminariet och att lyssna på lärares föreläsning?
8. Vilka förväntningar har du om lärare använder casemetoden i din klass? Ger förslag, ex hjälpmedel, tempo, gäster, hur lärare examinera er via casemetoden