



Återkoppling i interaktion

En studie av klassrumsbaserad bedömning i frisörutbildningen

Anna Öhman

Fakulteten för humaniora och samhällsvetenskap

Pedagogiskt arbete

DOKTORSAVHANDLING | Karlstad University Studies | 2017:34

Återkoppling i interaktion

En studie av klassrumsbaserad bedömning i
frisörutbildningen

Anna Öhman

Återkoppling i interaktion - En studie av klassrumsbaserad bedömning i
frisörutbildningen

Anna Öhman

DOKTORSAVHANDLING

Karlstad University Studies | 2017:34

urn:nbn:se:kau:diva-62804

ISSN 1403-8099

ISBN 978-91-7063-810-7 (print)

ISBN 978-91-7063-906-7 (pdf)

© Författaren

Distribution:
Karlstads universitet
Fakulteten för humaniora och samhällsvetenskap
Institutionen för pedagogiska studier
SE-651 88 Karlstad, Sweden
+46 54 700 10 00

Tryck: Universitetstryckeriet, Karlstad 2017

WWW.KAU.SE

Abstract

The present dissertation concerns social organization of feedback in ongoing hairdressing education. The central aim is to explore feedback between teacher and student in multimodal interaction within classroom assessment, as co-production of action and student's participation. Classroom assessment and feedback are understood as social actions situated in interaction.

The empirical data consists of video recordings from two vocational schools. From 31 hours of video material, selections of feedback interactions were made. At first, teacher and student communication in feedback cycles and loops was analysed from a social semiotic perspective. Secondly, examples of student initiated feedback loops were analysed from a conversation analytic perspective. Thirdly, a single case of a teacher and a student interacting through feedback related to creative subject content was analysed from a conversation analytic perspective.

The analyses show the importance of collaborative use of artefacts and embodied communication in the production of mutual understanding; opening for student initiatives in actions of assessment as well as feedback. Silence and body position were found to be important resources giving the student space to display concern. Participation in feedback practices within creative subject content emerged in a trajectory of problem detection to problem solving, resulting in tacit dimensions of hairdressers' knowing made explicit.

The findings indicate the importance of taking a participatory perspective on multimodal interaction when exploring actions of assessment and feedback between teacher and student. This study shows how feedback is not only given from the teacher, but also locally produced as a collaborative practice between teachers and students, displaying tacit dimensions of professional knowledge and subject content.

Keywords: classroom assessment, feedback, vocational education, multimodal interaction, social semiotics, conversation analysis

Innehållsförteckning

| | |
|-------------------------------------------------------------------|-----------|
| 1. INLEDNING | 4 |
| ÅTERKOPPLING I MULTIMODAL INTERAKTION..... | 5 |
| KUNSKAPSBEDÖMNING..... | 8 |
| SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR | 11 |
| <i>Ramberättelsens disposition</i> | 13 |
| <i>Översikt över delstudierna</i> | 13 |
| 2. BAKGRUND | 15 |
| KUNNANDE..... | 15 |
| TIDIGARE FORSKNING OM FRISÖRERS UTBILDNING OCH YRKESPRAKTIK | 16 |
| YRKESUTBILDNING I SVERIGE | 16 |
| YRKESUTBILDNING I ETT INTERNATIONELLT PERSPEKTIV | 17 |
| FRISÖRUTBILDNINGEN..... | 19 |
| <i>Hantverk</i> | 22 |
| <i>Kreativitet</i> | 23 |
| 3. TIDIGARE FORSKNING OM ÅTERKOPPLING | 25 |
| TEORETISKA PERSPEKTIV PÅ KUNSKAPSBEDÖMNING | 25 |
| TEORETISKT ORIENTERADE STUDIER AV ÅTERKOPPLING | 28 |
| EMPIRISKT ORIENTERADE STUDIER AV ÅTERKOPPLING | 30 |
| <i>Studier av återkoppling inom yrkesutbildning</i> | 32 |
| INTERAKTIV BEDÖMNINGS- OCH ÅTERKOPPLINGSPRAKTIK | 33 |
| <i>Cykler och loopar</i> | 35 |
| LOOPENS DEFINITION OCH PRAKTIK | 37 |
| 4. TEORETISK INRAMNING MED CENTRALA BEGREPP..... | 40 |
| SAMTALSANALYS | 40 |
| MULTIMODAL INTERAKTION | 42 |
| ORGANISERING AV DELTAGANDE | 43 |
| <i>Ett emiskt perspektiv</i> | 45 |
| SEKVENTIALITET | 46 |
| BEDÖMNING SOM SAMPRODUCERAD HANDLING | 48 |
| MENINGSSKAPANDE RESURSER OCH ÖMSESIDIG MENINGSPRODUKTION..... | 49 |
| 5. METODANSATS | 51 |
| TILLTRÄDE OCH DATAKONSTRUKTION | 51 |
| <i>Videoobservation</i> | 53 |
| <i>Kameraanvändning</i> | 55 |
| URVAL..... | 57 |
| <i>Studiekontext</i> | 57 |
| <i>Urval för analys</i> | 58 |

| | |
|---------------------------------------------------------------------|------------|
| <i>Urval Studie II</i> | 59 |
| <i>Urval Studie III</i> | 59 |
| TRANSKRIPTION..... | 59 |
| ANALYS | 61 |
| STUDIERNAS TROVÄRDIGHET | 63 |
| FORSKNINGSETISKA ASPEKTER..... | 64 |
| 6. SAMMANFATTNING AV STUDIERNA..... | 67 |
| STUDIE I | 67 |
| STUDIE II | 68 |
| STUDIE III | 69 |
| 7. DISKUSSION..... | 70 |
| ÅTERKOPPLING I MULTIMODAL INTERAKTION SYNLI GGÖR YRKESKUNNANDE | 70 |
| TYSTNADENS BETYDELSE I ÅTERKOPPLING..... | 72 |
| BEDÖMNING I SAMPRODUKTION MED ELEVINITIATIV | 73 |
| SITUERAD BEDÖMNING AV KUNNANDE..... | 76 |
| DELTAGARPERSPEKTIV PÅ BEDÖMNING OCH ÅTERKOPPLING..... | 78 |
| BIDRAG TILL OLIKA FÄLT | 80 |
| <i>Pedagogiskt arbete</i> | 81 |
| <i>Bedömning - återkoppling</i> | 82 |
| <i>Samtalsanalys</i> | 82 |
| <i>Pedagogiska implikationer</i> | 83 |
| 8. SUMMARY OF: | 86 |
| INTRODUCTION AND BACKGROUND | 86 |
| AIMS AND RESEARCH QUESTIONS..... | 87 |
| SWEDISH VOCATIONAL EDUCATION AND HAIRDRESSING..... | 87 |
| THEORETICAL PERSPECTIVES | 89 |
| <i>Classroom assessment and feedback</i> | 89 |
| <i>Multimodal interaction</i> | 90 |
| METHOD AND MATERIAL | 91 |
| RESULTS AND DISCUSSION | 93 |
| <i>Sub-study I</i> | 93 |
| <i>Sub-study II</i> | 93 |
| <i>Sub-study III</i> | 94 |
| <i>Pedagogical implications</i> | 94 |
| REFERENSER | 96 |
| BILAGOR | 120 |

Förord

One cannot guess how a word functions. One has to look at its use and learn from that. (Wittgenstein, 1958, s.109, § 340)

Att det skulle bli så spännande att fördjupa sig i fenomenet återkoppling, att fem år av mitt liv skulle ägnas åt detta, anade jag inte hösten 2012 när jag började som doktorand vid Karlstads universitet. Något har dock hänt, inte bara materialiserat i denna bok, utan även i mitt sätt att förstå utbildning och mänsklig kommunikation. Min förhoppning är att få dela med mig av dessa insikter.

Det är dock mötena med olika personer genom dessa år som här gör sig starkast påminna: dagar med kameraväskor, batterier, anteckningsblock och annan utrustning en nyfiken forskare behöver ute på klassrumsfältet. Tack medverkande lärare och elever för att ni så generöst tog emot mig och gav mig material från erat dagliga arbete.

Jag har inte bara studerat andra utan även själv varit delaktig i ett antal återkopplingspraktiker. Först var det Christina Ohlin-Scheller från Karlstads universitet som var diskutand på mitt Planeringsseminarium och ställde viktiga frågor som satte igång tankeprocesser. Därefter kom Anna Ekström från Linköpings universitet till Mittseminariet med konstruktiva synpunkter på artikeln till Studie III. Till sist var det dags för Slutseminarium och Ann-Carita Evaldsson från Uppsala universitet fick utmaningen att ta ett helhetsgrepp om avhandlingens olika delar. Mitt varmaste tack går till er tre som har som så noga har läst-tänkt-skrivit och talat; era bidrag är viktiga.

Här på Karlstads universitet har vi ett seminarium där de som använder eller är intresserade av videoanalys träffas, där bland andra Carin Roos och Marie Tanner har delat med sig av sina kunskaper och erfarenheter. Tack för givande samtal. Erica Sandlund har också medverkat ett flertal gånger och jag vill särskilt tacka för inspirerande och insiktsfull återkoppling i förbindelse med artikeln till Studie II, samt i datasessioner och vid slutläsningen. I detta sammanhang har även Stig Börje Asplund bidragit med viktiga synpunkter; tack!

Vad vore en avhandling utan goda vänner, tillika experter på svenska och engelska språket, som korrekturläsare. Tack Lena Arinell, Eva Elmgart och Marianne Borsch Reniers för hjälpen med era noggranna läsningar. Omslaget som klär in min avhandling är det Erik Reiten som har skapat, en arkitekt med många färger på sin palett. Omslaget är avhandlingens ansikte utåt; här kan vi tala om lyft!

Jag måste nog erkänna att jag inte vore där jag är idag om det inte hade funnits kloka handledare som följt mig från begynnelsen. I avhandlingsarbetets första period med licentiatuppsatsen var det Marie Karlsson och Anna Lena Göransson som var mina helt ovärderliga handledare. I den andra perioden av avhandlingsarbetet är det Marie Tanner som har väglett och inspirerat mig. Metaforiken att tälja fram en form om skrivandets hantverk kommer alltid att finnas med mig. En ledstjärna som har lyst upp hela vägen från begynnelsen är Héctor Pérez Prieto, med sin utstrålning av vänlighet och vishet. Jag tänker också på hans förmåga att få andra att växa genom att utmana till nya tankebanor.

Utan alla trevliga människor på Institutionen för pedagogiska studier vid Karlstads universitet, vore denna tid svår att ens föreställa sig. Tack Hamid Asghari för din fina vänskap. Jag vill också tacka Bo Lennart Ekström för alla givande samtal om litteratur, filosofi och kynologi. Bland mina doktorandkollegor är det särskilt Lennart Karlsson och Eva Andersson jag vill tacka för sällskap när vi kämpat på med vårt skrivande i ett övrigt semestertomt universitet. Slutligen en person på vår institution som är helt fantastisk och det är Cathrine Andersson Busch, vår fakultetsadministratör, som var en av de första jag kom i kontakt med när jag började som doktorand hösten 2012. Jag kände mig verkligen välkommen; en doktorandtid är en speciell tid i ens liv!

Tiden mäts i själen som minnet av det förflutna i förväntan om framtiden tillsammans med upplevelsen av nuet. (Augustinus)

Karlstad den 7 september 2017

Anna Öhman

Publikationer

Avhandlingen är baserad på följande texter, som kommer att refereras till i sina romerska numreringar:

I Öhman, A. (2015). *Cykler och loopar i Salongen. En studie av återkoppling i frisörklassummet*. Licentiatuppsats. Karlstads universitet.

II Öhman, A. & Tanner, M. (under utgivning). Creating space for students' concerns: Embodied feedback practices in hairdressing education. *Learning, Culture and Social Interaction*. Förhandspublicerad online. doi:10.1016/j.lcsi.2017.04.005

III Öhman, A. (2017). Twist and shape: Feedback practices within creative subject content of hairdressing education. Manuskript inskickat för publicering.

1. Inledning

Den här avhandlingen handlar om återkoppling i klassrumsbaserad bedömning inom frisörutbildningen. Det är en bedömningspraktik som görs inom den dagliga undervisningen för elevernas lärande och kunskapsutveckling. Återkopplingen syftar dels till att eleven lär sig bedöma sitt arbetes kvaliteter och sina egna färdigheter, dels handlar det om lärarens bedömning av elevens arbete och vidare utvecklingsmöjligheter. Avhandlingen fokuserar på hur återkoppling görs i lärarens och elevens sociala samspel under pågående aktivitet. Återkoppling är viktig att studera då den angår både lärare och elev. Eftersom återkoppling utgår från någon form av bedömningsaspekt och bedömningshandling antingen från eleven eller från läraren, framträder det som är centralt i det undervisade kunskapsinnehållet. Återkopplingen är riktad mot att ge elev och lärare vidare orientering utifrån mer eller mindre explicita handlingsförslag.

Frisörutbildningen innefattar en komplex undervisnings- och arbetsprocess där bedömning finns med som en röd tråd hela vägen. Hantverksarbeten låter sig inte enkelt mätas i kvantitativa mått. Återkopplingen där utgår från en bedömning av ett pågående arbete och omfattar aktiviteter som är organiserade i relation till detta arbete utifrån någon typisk uppgift. Det kan exempelvis vara att klippa en damfrisyr med snedlugg eller att göra en långhårsuppsättning. I båda fall är det en rad aspekter att uppmärksamma undervägs för att resultatet ska bli så bra som möjligt. Bedömningen är då processuell genom flera tillfällen av återkoppling steg för steg och handlar i hög grad om vägen fram till en slutprodukt. Återkoppling som nästa steg utifrån en bedömning är då situerad i den pågående aktiviteten och gäller i exemplet långhårsuppsättning bland annat att lyckas med slätkamning och form. Återkopplingen handlar då om att eleven ska förbättra vissa kvaliteter i arbetet och kunna hantera materialet samt lära sig att både se det befintliga arbetet och visualisera hur det kommer att se ut i ett färdigt tillstånd. Här blir det multimodala, både i form av tal och andra kroppsligade resurser som gester och blickar tillsammans med olika artefakter, framträdande i interaktionen. I en frisörutbildning som den studerade är det ett fysiskt arbetsmaterial som är föremål för bedömning, där hår är ett levande material. I denna process spelar eleven en

central roll i att både kunna upptäcka brister i arbetet och ta initiativ till problemlösning.

Återkoppling i multimodal interaktion

Det följande exemplet illustrerar en återkopplingsituation utifrån en bedömning av ett pågående arbete. I frisörklassrummet, som är utformat som en frisersalong med spegelväggar, cirkulerar läraren och följer upp varje elev under arbetsprocessen. I exemplet nedan är eleven involverad i ett arbete där hon har i uppgift att göra "en svinrygg", en klassisk långhårsuppsättning. Eftersom eleven är nybörjare arbetar hon på en övningsdocka. Läraren har visat hur man slättkammar håret på sidan och skapar fäste genom att väva in nålar som greppar tag inunder håret, utan att synas. Samtidigt som hon demonstrerar utförandet förklarar hon vad hon gör och varför. Eleven följer hennes rörelser med blicken och instämmer 'mmande' då och då. När läraren är klar med sin respons är dock inte uppgiften slutförd. Det är fler fästen och slättkamningar att ta sig an. Det är då interaktionen i utdraget nedan börjar.



Figur 1 Återkoppling i frisörklassrummet

37 E: för här blev de ju ((pekar med spetsen av kammen på håret))
 38 L: .hhja °jag tror du kan rädda den(.) bara genom å peta med
 39 baksidan av kammen som du tänkte (.)
 40 L: mm?
 41 (5) ((eleven petar in hår som sticker ut - läraren tittar))
 42 L: så tror ja du kan rädda det[rätt bra faktiskt
 43 E: [mm
 44 L: mm
 45 E: mm (.) °tack°
 46 L: mm (.) varsego

Eleven visar upp något i sitt arbete som hon inte är nöjd med, utifrån en bedömning hon själv gör. Det gör hon både med sin fråga: ”för här blev de ju” (rad 37), och med sin handrörelse när hon använder kammen för att peka på håret. På så vis skapar hon ett område för uppmärksamhet som både hon och läraren kan rikta blicken mot i en gemensam bedömning. Genom sin till synes ofullständiga fråga samt att peka ut ett specifikt område i arbetsuppgiften, tar eleven själv initiativ till att få lärarens bedömning av det pågående arbetet och återkoppling hur hon ska gå vidare med ett specifikt problem. Det ger också läraren möjlighet att precisera vad som är fel och återkoppla genom att svara på rad 38 att hon tror att eleven kan ”rädda den” (frisuren). Genom sin positiva bedömning av elevens förmåga, bekräftar läraren således det eleven redan har börjat göra, nämligen peta in den utstickande hårslingan med spetsen av kammen. Exemplet visar att eleven är den som upptäcker defekten i sitt arbete och söker lärarens återkoppling.

Denna elevinitierade återkopplingspraktik illustrerar ett återkommande fenomen i det empiriska materialet som jag har valt att kalla *loop* utifrån resultat från den första av avhandlingens tre delstudier (hädanefter benämns de Studie I, II och III). Till skillnad från andra och tidigare definitioner av loopar (Sadler, 1989; Wiliam & Leahy, 2007) utgår jag från elevens deltagande. Loopen representerar således en återkopplingspraktik som utgår från elevens initiativ och utformas i samspel med lärarens responsiva handlingar, med det pågående arbetets utförande och kvalitet i fokus. Genom sin fråga synliggör eleven något hon behöver lärarens hjälp med, samtidigt som den visar elevens bidrag i återkopplingspraktiken, genom att frågan utgår från en bedömning eleven själv gör av arbetets kvalitet. I sin respons till eleven i exemplet tar läraren utgångspunkt i det som eleven pekat ut och deras uppmärksamhet riktas mot detta specifika område i arbetet, hårets

släthet och tighet, viktiga och inte okomplicerade kvaliteter vid ett utförande av en långhårsuppsättning.

Vid en första anblick ser aktiviteten som lärare och elev deltar i inte särskilt märkvärdig ut. När den studeras i detalj däremot visar sig deras interaktion bestå av samproducerade handlingar som skapar mening och förståelse genom tal och kroppsrörelser i relation till det arbetsmaterial i den aktivitet som pågår. Det en talare säger, är i själva verket något som talare och lyssnare konstruerar tillsammans (Goodwin, 1981). På liknande sätt är också återkoppling dynamisk där elev och lärare samordnar sina handlingar i bedömning av ett pågående arbete. Kommunikationen mellan lärare och elev visar att återkoppling inte är något färdigt meddelande som ges från en sändare till en mottagare, en inte ovanlig syn på återkoppling (Taras, 2013), utan det måste ses som potentiella yttranden i form av frågor, värderingar och förklaringar som kan modifieras och samordnas med andra deltagare eller aktiviteter som pågår samtidigt (Price, Handley, O'Donovan, Rust, & Millar, 2013). Läraren har initialt fått återkoppling från eleven om att hon kan bedöma en defekt i sitt arbete. Eleven får i sin tur återkoppling som bekräftelse från läraren om att det hon tänkte göra för att korrigera är rätt.

Utifrån ovanstående kan återkoppling förstås som en processuell bedömning som görs under pågående undervisning (Lundahl, 2017), där eleven själv är en aktiv deltagare. I exemplet kalibrerade eleven sin bedömning med läraren, vilket innebär att eleven fick stämna av om hennes egen bedömning var korrekt. Liknande bedömningspraktiker finns i andra studier av yrkesutbildning, som exempelvis bedömningshändelser (Gåfvells, 2016) eller responsiva handlingar i form av instruktioner och korrektioner (Lindwall & Ekström, 2012; Lindwall & Lymer, 2014), utan att kalla det återkoppling. Återkoppling som en ömsesidig bedömningspraktik under pågående arbete har dock inte studerats ur en samtalsanalytisk ansats som ett samproducerat fenomen, utan begreppet "feedback" används mer för att beskriva studenter som mottagare av lärarens bedömning av ett resultat (se t.ex. Ekström, 2013, s. 286; Lindwall, Lymer, & Greiffenhagen, 2015, s. 146; Lymer, 2013, s. 535). Detaljerade analyser av elevers och lärares multimodala interakt-

ion i klassrumsbaserad bedömning synliggör elevens bidrag och deltagande på ett sätt som tidigare studier inte uppmärksammat som återkoppling. Bedömning ur ett elevperspektiv skymmer inte sällan i utbildningspolitik och ett vidare samhällsperspektiv. Fokus riktas istället mot enkelt mätbara resultat eller lärares bedömningspraktik.

Kunskapsbedömning

Under de senaste decennierna har storskaliga kunskapsmätningar och resultatjämförelser nationellt såväl som internationellt fått allt större utrymme i politisk och medial fokusering på skola och utbildning. Konsekvensen är att det som händer i det enskilda klassrummet också påverkas. Mätning blir då ett mål i sig. Forskning från svenska skolor visar att elever ständigt känner sig bedömda samtidigt som de är osäkra på vad de egentligen blir bedömda för. Det blir då istället uppförandet eleverna tar till för att framstå som disciplinerade (Sivenbring, 2016). Pedagogiska teorier med behavioristiskt och kognitivistiskt inspirerade modeller för hur kunskap tillägnas har i många fall blivit mer tongivande än teorier om undervisning i socialt samspel. Detta kan tyckas paradoxalt, eftersom läraren och det som sker i det enskilda klassrummet ofta lyfts fram som det centrala (se t.ex. Hattie, 2009), i synnerhet när det är tal om att visa upp olika praktiker för att göra dem möjliga att utvärdera (eng. performativity, se Ball, 2003). Risken är dock att utvärderingen begränsar sig till en byråkratisk kontroll och ansvarsutkrävande (eng. accountability), där lärares professionalitet underordnas andra incitament än det som gäller kunskap och undervisning (Ball, 2003; Biesta, 2015a). Läraren är viktig främst som en faktor för att öka effektiviteten (Biesta, 2015b) och inte som en skicklig yrkesutövare med kunskap inom en disciplin.

En ensidig inriktning på mätbara prestationer och resultat med fokus på kunskapskrav kan leda till en pseudo-formativ bedömning, som olika forskare har beskrivit som problematisk (Carlgren, 2016; Hirsh & Lindberg, 2015). Fokus på mätbara resultat har i en del fall lett till instrumentella praktiker, där lärares arbete mer är att likna vid metodpaket än professionellt lärande (Hirsh & Lindberg, 2015). Forskning visar att klassrumsbaserad bedömning med utrymme för social inter-

aktion och reflexion gynnar lärande, medan 'accountabilitetsbedömning' genom exempelvis externa prov tenderar att bli lösryckta och isolerade aktiviteter (Ashan & Smith, 2016). Krav på accountabilitet¹ är också något som tas upp av flera bedömningsforskare som en begränsning för en formativ återkopplingspraktik (Black, 2015 ; Heitink, Van der Kleij, Veldkamp, Schildkamp, & Kippers, 2015). Återkoppling har även analyserats diskursivt som olika typer av styrning (eng. governing) i klassrummet med institutionella och/eller myndighetsmässiga utgångspunkter (Björklund Boistrup, 2015). Anspråk på tydliga kunskapskrav kan tvärtom leda till otydlighet vad gäller kunskapsinnehåll (Bloxham, 2013; Sivenbring, 2016), något som även Carlgren (2016) tar upp som hinder för kunskapernas breddning och fördjupning. För att gynna lärandet behöver bedömningar snarare vara allsidiga för att stödja elevernas utveckling i "situationer där eleverna får möjlighet att använda sina kunskaper i funktionella sammanhang" (Jönsson, 2016, s.2). Här spelar återkoppling en central roll, eftersom det är i återkopplingen som kunskapsbedömning kan bli kunskap i handling, när ett nästa steg i arbetsprocessen uppmärksammas.

Återkoppling betraktas som viktig och bra, både i styrdokument och i utbildningsvetenskaplig forskning. Emellertid finns det något motsäggelsefullt i prefixet åter, att det leder bakåt, trots att undervisning och utbildning rimligtvis är framåtriktade verksamheter. Åter kan dock ses som retrospektivt i betydelsen reflexivt, som visar på deltagarnas förståelse eller analys av den pågående aktiviteten. Återkoppling tycks också framställas som något nytt som först under de senaste decennierna har upptäckts. En forskningsöversikt som fått stor betydelse för fokus på klassrumsbaserad bedömning och återkoppling i policyutveckling och forskning är Black och Wiliam (1998). Forskningsöversiktens sju exempel på klassrumsstudier är dock alla interventioner av experimentell karaktär förutom en inriktad på undervisning över tid. Ett åttonde exempel är en metaanalys av interventionsstudier. Den ger därför inte inblick i vardaglig undervisningspraktik.

¹ Från eng. accountability som betyder ansvarsskyldighet, redovisningsansvar. Används av vissa utan direkt översättning till svenska som här (se t.ex. Sjöberg, 2010).

Den här avhandlingens kunskapsintresse är inriktat mot att undersöka återkoppling mellan lärare och elev i den dagliga praktiken, närmare bestämt hur den görs i socialt samspel inom pågående undervisning i frisörklassrummet. Utbildningsvetenskaplig forskning i bedömningsfältet har i högre grad ägnat sig åt storskaliga undersökningar av mätbara effekter och testresultat, än åt interaktiva klassrumsbedömningar (Harris & Brown, 2016). Under 2000-talets 'accountability-diskurs' med ökande extern kontroll och ansvarsskyldighet, har testkulturen inom skolan blivit påtaglig (Hirsch & Lindberg, 2015). Forskningen står därför inför utmaningar när det gäller att bidra med studier av återkopplingspraktik från undervisning med lärare och elevers dagliga interaktion (Black, 2015), så att inte enbart återkoppling från experimentella interventioner synliggörs (Hargreaves, 2011).

Vid sidan av fokus på kunskapskrav och effektivitet inom skola och undervisning, finns det andra perspektiv, om än inte lika dominerande dock tydliga. Med orden "Good education" beskriver Biesta (2015b) att det är dags att återerövra lärares professionalitet i termer av undervisningsskicklighet och omdömesförmåga i ett multidimensionellt perspektiv, där utbildning inte bara betraktas som ett abstrakt lärande (eng. *learnification*, se Biesta, 2009) och mätbara resultat. Utbildningens syfte är snarare att eleverna ska utveckla specifika förmågor och färdigheter i att socialiseras in i olika sammanhang och ta initiativ och ansvar (eng. *qualification*, *socialisation*, *subjectification*, se Biesta 2015b). Med detta introduceras en sorts normativitet, som bygger på en demokratisk grund och handlar om att det som mäts ska representera det som värderas i utbildning: "*normative validity*" (Biesta, 2015a). Normen för denna validitet utgår från professionellt kunnande. Den rådande mätningsskulturen undergräver yrkesutbildningen enligt Biesta (2009), när professionalism och utbildningens yrkesspecifika mål kommer i andra hand.

Den här avhandlingen med sina delstudier ger inblick i yrkesutbildningens kunskapsbedömning, inte genom att utgå från kursplaner och kunskapskrav utan genom att undersöka lärares och elevers återkopplingspraktiker i klassrumsbaserad bedömning. Accountabilitet som ansvarsskyldighet kan då studeras som socialt situerad i en yrkesspecifik utbildningskontext. En långhårsuppsättning exempelvis ska hålla en

hel balnatt, frisyren får inte tappa form eller rasa under dansen. Det finns med andra ord en aspekt av accountability här, den professionella, som innebär att ett arbete ska uppfylla vissa kvaliteter som den professionella utövaren kan stå för. Hantverk innebär i detta perspektiv att arbetet har ett mål i sig (Sennett, 2008; Brinkmann & Tanggaard, 2010), något eleven ska lära sig under utbildningen. Detta kan förstås i relation till den normativa validitet som Biesta (2015a) beskriver och som vilar på att det finns en idé om ett professionellt kunnande och en kvalitet i arbetet.

Yrkesutbildningen är därför ett viktigt studieobjekt som erbjuder mångdimensionella bedömnings- och återkopplingspraktiker. Det blivande frisöryrket är mångsidigt, både vad gäller yrkesskicklighet, skapande och sociala kompetenser. Det är en hantverksutbildning med långa traditioner och mångfacetterade uppgifter, där både kropp och material är centrala resurser. Förutsättningarna att få syn på både bedömning och återkoppling i handling är därför goda. Utbildningen erbjuder dessutom en undervisningskontext som skiljer sig från vanliga klassrum, där både arbete på verkliga kunder och simuleringar på övningsdockor ingår i undervisningen. Min ingång i bedömnings- och återkopplingsfältet skiljer sig dock från andra studier, eftersom jag studerar återkoppling som sociala mänskliga handlingar samproducerade mellan lärare och elever i multimodal interaktion.

Syfte och frågeställningar

I den här avhandlingen studerar jag återkoppling i klassrumsbaserad bedömning med fokus på multimodal interaktion dels ur ett social-semiotiskt perspektiv (Kress, 2010; van Leeuwen, 2005; Selander & Kress, 2010) där intresset riktas mot språket som kommunikationssystem inklusive den sociala och materiella struktur det omges av (Kress, 2010), dels ur ett etnometodologiskt grundat perspektiv med en samtalsanalytisk ansats (Garfinkel, 1967; Sacks, Schegloff, & Jefferson, 1974), där synen på deltagarnas samproducerade handlingar och intersubjektiva förståelse är central. I avhandlingen har jag en socialkonstruktionistisk förståelse av återkoppling som en socialt situerad praktik som görs i interaktion mellan deltagare (Price et al., 2013; Taras,

2013). Yrkesutbildning har inte varit föremål för forskning i samma utsträckning som andra skolformer och utbildningsområden (Pahl, 2014), inte heller inom återkopplingsfältet (Heitink et al., 2015). Kvalitativa studier av lärares och elevers dagliga bedömningsarbete och återkopplingspraktiker behövs för att ge alternativa bilder av skola och utbildning utifrån ett deltagarperspektiv.

Avhandlingens tre delstudier handlar om återkopplingspraktiker riktade mot att utbildas till att bli kunnig inom ett yrke, närmare bestämt mot att bli en professionell frisör. Återkoppling och klassrumsbaserad bedömning betraktas här som kommunikation och sociala handlingar. Jag har därför valt att studera återkoppling mellan lärare och elev i multimodal interaktion. Detta sätt att studera återkoppling som mänskliga handlingar, med särskilt intresse hur professionalitet och kunnande byggs upp i socialt samspel (Goodwin, 1994), innebär ett något annorlunda analytiskt intresse än merparten av andra studier inom bedömnings- och återkopplingsfältet. Liknande sätt att förstå bedömning som sociala handlingar i det dagliga klassrumsarbetet har tidigare studerats inom yrkesutbildning av bland andra Ekström (2013) och Gåfvells (2016), dock utan att närmare undersöka elevers deltagande och bidrag i återkopplingspraktikerna.

För att undersöka elevers och lärares multimodala interaktion i återkopplingspraktiker, har jag genom videoobservationer konstruerat ett datamaterial som jag sedan har kunnat analysera i detalj. I återkoppling framträder det som är centralt i det undervisade kunskapsinnehållet. Att det handlar om bedömning visar deltagarna genom att rikta sin uppmärksamhet mot ett specifikt problemområde i det pågående arbetet.

Avhandlingens övergripande syfte är således att undersöka återkoppling mellan lärare och elever i klassrumsbaserad bedömning i frisörutbildningen.

Det gör jag utifrån följande frågeställningar:

- Hur samproduceras de handlingar som bygger upp återkopplingspraktikerna i multimodal interaktion?
- Hur organiseras elevens deltagande?

Ramberättelsens disposition

Texten är indelad i åtta kapitel. Det första, består av en inledning som ger en första inblick i frisörers yrkesutbildning samt i det mångfacetterade bedömningsfält som avhandlingens kunskapsobjekt återkoppling ingår i. Kapitel ett avslutas med avhandlingens syfte samt en översikt där avhandlingens samt delstudiernas syften och frågeställningar presenteras. I kapitel två beskriver jag den studerade utbildningskontexten mer ingående, både som en del av yrkesutbildning mer generellt och frisörutbildningen mer specifikt. Några studier med relation till frisöryrket och frisörutbildning tas också kort upp. I kapitel tre ges en överblick över forskning om återkoppling, från mer teoretiskt begreppsligt inriktade till empiriska och interaktionsbaserade studier, där denna avhandling placeras. I kapitel fyra redogör jag för avhandlingens teoretiska utgångspunkter dels från en socialsemiotisk, dels från en samtalsanalytisk ansats, och klargör vad de två teorierna har gemensamt samt hur de kompletterar varandra i relation till avhandlingens delstudier och övergripande syfte. I kapitel fem går jag igenom metodansats, studiekontext och etiska överväganden i samband med datakonstruktion, urval, analys och trovärdighet. Kapitel sex ger korta sammanfattningar av avhandlingens tre delstudier. I det sjunde kapitlet diskuterar jag avhandlingens resultat och kunskapsbidrag utifrån syfte och frågeställningar. I kapitlet tar jag även upp avhandlingens kunskapsbidrag till olika fält och avslutar kapitlet med pedagogiska implikationer. Kapitel åtta innehåller en sammanfattning av avhandlingen på engelska.

Översikt över delstudierna

Genom avhandlingens tre delstudier undersöker jag återkoppling mellan lärare och elever i klassrumsbaserad bedömning inom frisörutbildningen. I Studie I undersöker jag ur ett socialsemiotiskt perspektiv hur återkoppling varierar över tid och vilka roller semiotiska resurser får. I Studie II som bygger vidare på resultat från Studie I, undersöks med

en samtalsanalytisk ansats hur återkoppling initieras och möjliggörs i interaktioner mellan lärare och elever. I Studie III utforskar jag vidare, fortfarande med samtalsanalys, hur återkoppling mellan en lärare och en elev görs inom kreativt undervisningsinnehåll. Nedan har det övergripande syftet med frågeställningar sammanställts tillsammans med de tre delstudiernas syften och frågor för en översikt.

Studiens övergripande syfte och frågor:

Syftet är att undersöka återkoppling mellan lärare och elever i klassrumsbaserad bedömning i frisörutbildningen.

- Hur samproduceras de handlingar som bygger upp återkopplingspraktikerna i multimodal interaktion?
- Hur organiseras elevens deltagande?

Delstudie II:

Syftet är att utforska återkopplingspraktiker i situerade aktiviteter och hur sådana bedömningshandlingar framträder i förkroppsligat deltagande mellan lärare och elever i klassrumsinteraktion.

Hur är återkopplingspraktiker, här betraktade som att göra loopar, initierade och möjliggjorda mellan deltagare i situerade aktiviteter i frisörutbildning?

Delstudie I:

Syftet med denna studie är att bidra med kunskap om yrkesgymnasiets undervisningspraktik genom att undersöka konstruktionen av klassrumsbaserad bedömning av frisörkunande. Bedömning studeras i form av återkoppling mellan lärare och elev i frisörklassrummet under pågående undervisning, med fokus på kommunikation ur ett multimodalt perspektiv.

1. Vilka funktioner hos återkoppling kan identifieras och hur varierar de över tid?
2. Vilka roller får olika semiotiska resurser i dessa funktioner och processer?

Delstudie III:

Studiens syfte är att utforska återkopplingspraktiker i lärar-elev interaktion inom kreativt ämnesinnehåll i frisörutbildningen.

2. Bakgrund

I det följande tas kunskapsbegrepp och yrkesutbildning upp, mer specifikt frisörutbildningen och dess hantverksprofil. Kapitlet avslutas med ett avsnitt om kreativitet samt tidigare forskning om kreativitet, eftersom kreativitet är en central aspekt av frisöryrket och del av studieobjektet i Studie III.

Kunnande

Hur lär man sig att bli kunnig inom ett yrke och hur kan det läras ut? Det hävdas att det tar 10 000 timmars träning för att bli expert inom ett visst område (Sennett, 2008), en sanning med modifikationer, eftersom träningen även behöver vara övervägd (eng. deliberate, se Ericsson & Pool, 2016). Kunnande inom yrkesutbildning innebär både praktiska handlingar och komplexa tankestrukturer (Billett, 2013; Sadler, 2013). De studerade återkopplingspraktikerna visar hur samtalen mellan lärare och elever rymmer både demonstrationer av en viss teknik och bedömning som kräver eftertanke och beslut. Det är därför relevant att undersöka återkoppling som sociala handlingar situerade i en praktik. I en hantverksutbildning som ofta har sina aktiviteter knutna till materiella föremål synliggörs återkopplingspraktikerna med det pågående arbetet som referens. Det betyder dock inte att ett sådant perspektiv på återkoppling inte skulle vara relevant i andra utbildningsformer. Arbetsuppgifter förekommer i mer och mindre konkret form i alla utbildningskontexter.

När det som i denna studie handlar om återkopplingspraktiker som utgår från någon form av bedömning, är det rimligt att använda begreppet *kunnande*, eftersom det syftar på hur eleven visar sin yrkeskunskap i relation till det som är målet för undervisningen (Carlgren, 2011; Tsagalidis, 2008, 2012). Det kan jämföras med en kunskapssyn som rymmer "kunskap i handling" (Jönsson, 2010; Molander, 1996), kunskapen synliggörs och blir tillgänglig för andra. Samtidigt är denna kunskap inbäddad i handlingen (eng. tacit knowledge, se Polanyi, 2013) och det är ofta när något problem uppstår som den visar sig genom reflektion (Schön, 1983). Kunnande betraktas då som en form av uppmärksamhet och närvaro i handling, både sinnligt och reflexivt

inom en viss verksamhet, vilket innebär att den dualistiska föreställningen om att teori kommer före praktik är felaktig (Molander, 2009). Carlgren (2015) skriver i detta sammanhang om den "kunskapsteoretiska praktikvändningen" (s. 67), där hänvisning till praktiker har blivit allt vanligare inom vetenskapliga discipliner. I forskning om yrkesutbildning använder en del begreppet yrkeskunnande (eng. vocational knowing, se Lindberg, 2003). Det omfattar både yrkeskultur, yrkespraxis och yrkeskunskap (Tsagalidis, 2011). I den här avhandlingen förstås begreppet yrkeskunnande som ett mer övergripande begrepp som innefattar både yrkestraditioner och arbetsförlagda kunskaper. Det används mer generellt om den professionella och även underförstådda kunskap frisöryrket eller läraryrket innehåller. Det är dock kunnande (frisörkunnande) som är det centrala begrepp jag använder mig av som inom undervisningen synliggjord kunskap-i-handling, som bedömning och återkoppling riktas mot. Kunnande innebär med andra ord både förståelse av något och färdigheter i något (Carlgren, 2015).

Tidigare forskning om frisörers utbildning och yrkespraktik

Om yrkesutbildning i allmänhet är lite beforskad, gäller det inte minst frisörinriktningen. Följande är dock exempel på några områden som studerats med relation till frisörutbildning och frisöryrket: yrkesrelationer i ett sociologiskt perspektiv (Cohen, 2010), utbildningskontext i ett narrativt perspektiv (Andersson Gustafsson, 2008), identitet hos frisörelever utifrån en sociologiskt inspirerad ansats (Klope, 2015), genus och klass i ett sociologiskt perspektiv (Lindsay, 2004), estetisering utifrån nätverksteori (Chugh & Hancock, 2009), hantverk genom en etnografisk fallstudie (Holmes, 2015) och yrket i ett samhällsekonomiskt perspektiv (Yedon-Lee, Jewson, Felstead, Fuller, & Unwin, 2011). En del studier handlar också om kundrelationer och utgår från en samtalsanalytisk ansats (Horlacher, 2015; Oshima, 2009). Bedömning eller återkopplingspraktiker som socialt situerade inom frisörutbildning har dock inte studerats.

Yrkesutbildning i Sverige

Yrkesutbildning har i Sverige sedan Gymnasiereformen 2011 (Gy11), blivit en utbildning där eleven efter ett treårig förlopp, tar en yrkesexamen och anses anställningsbar. Anställningsbarhet är ett centralt po-

licybegrepp som används för att legitimera vissa åtgärder inom utbildningssystem och arbetsmarknad (Berglund & Fejes, 2009). Meningen med Gy11 var bland annat att de programriktade kurserna som utgör en del av programmets karaktär skulle få större utrymme genom valbara yrkesfördjupningar. I den nya gymnasieskolan skulle yrkeskunskaperna hamna i fokus och utbildningen komma närmare yrket (Pettersson, 2011). Eftersom den allmänna studiebehörigheten togs bort i den nya yrkesutbildningen, blev det istället så att många fick välja att läsa högskoleförberedande kurser inom ramen för det individuella valet. Det betyder i praktiken att yrkeskunskap får stå tillbaka om man vill studera vidare direkt efter gymnasiet. Yrkesgymnasierna har de senaste åren tappat elever, även frisörinriktningen som en av hantverksprogrammets största, tillsammans med hår- och makeupstylistinriktningen (Skolverket, 2016a). Av det totala antalet elever i gymnasieskolans nationella program läsåret 2016/2017 gick 189 491 elever på högskoleförberedande och 94 232 elever på yrkesprogram (Skolverket, 2016b).

Tidigare var det skråväsendet som reglerade yrkesutbildningen genom hantverken i Sverige under flera sekel, innan det avskaffades 1846. Utbildningen var arbetsplatsförlagd och uppdelad i nivåer som novis, lärling, gesäll och mästare (SOU, 1999:119). Gesäll- och mästarbrev är numera valbara fördjupningar efter avslutad yrkesutbildning. Enligt flera forskare har yrkesutbildningen blivit alltmer ytlig eller standardiserad, eftersom specifika yrkeskunskaper inte längre ges samma utrymme med tid för träning och fördjupning i utbildningen (Andersson Gustavsson, 2002; Wärvik, 2013).

Yrkesutbildning i ett internationellt perspektiv

En forskare som ägnat sig åt att studera yrkesutbildningar, däribland frisörutbildningen är Billett (2011), som i flera studier av yrket (Billett, 1995, 2001) kunnat visa hur yrkeskunnande är lokalt förankrat och mycket mer komplext än det som ryms i gällande utbildningspolitiska ramverk (eng. framework) som finns globalt och styr utbildningar i

stora delar av Europa². Nyckelkompetenser (eng. key competencies) är en del av OECD's utbildningspolicy och i en intern rapport av rekommendationerna (Skolverket, 2008), visar sig uppdelningen av nyckelkompetenser i kunskaper, färdigheter och attityder både svårbegriplig och opraktisk. Exempelvis ersätts bildning och bildningsprocess som personlig förkovran med "anpassning till en föränderlig arbetsmarknad" (Skolverket, 2008, s.3) och förmågan till kritisk och konstruktiv reflektion som nyckelkompetensen "lära att lära" främst förknippas med, blir istället reducerat till "förhandlingsteknik" (Skolverket, 2008, s.3). Att utgå från så kallade nyckelkompetenser med en centraliserad kontrollapparat riskerar att inte ta hänsyn till den situerade expertkunskap som är kännetecknande för yrkesutbildning (Billett, 2013). Exempel hämtade från murarutbildning, där tysk yrkesutbildning jämförs med engelsk, lyfter dock fokus på ramverket med nyckelkompetenser som en styrka i den tyska utbildningen (Clarke, Winch, & Brockmann, 2013). Meningarna är delade.

Frågan är om det är generella kompetenser eller specifika kunskanden som är det viktiga och kan båda vara del av en utbildning för ett flexibelt och förändrat yrkesliv? Tiden för att träna till olika yrken har förkortats i många yrkesutbildningar i flera länder. Tidigare ansågs exempelvis en frisör färdigutbildad i formell mening först efter två års yrkespraktik efter avslutad gymnasieutbildning. Enligt Billett (2013) är det sedan lång tid tydliga skillnader mellan yrkesutbildningars status. Hantverksutbildningars ställning (eng. standing) nämns som exempel på yrken som allt sedan Antiken har haft låg status i västvärlden. Denna statusskillnad gör sig fortfarande gällande i yrkeslärare och yrkeslärarstudenters ställning (Green, Brennan Kemmis, Choy, & Henning Loeb, 2017). Det kan verka som om delar av yrkesutbildningen fortfarande är präglade av denna syn, att det i själva verket handlar om yrken och ut-

² Se exempelvis EU's Utbildning 2020 – strategisk ram: http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework_sv och gå vidare till "kompetensbrister".

bildningar som reproduceras som kulturellt kapital och habitus (Bourdieu, 2006). Yrkesutbildningars låga status i hela Norden (Nohrstedt, 2011) kanske beror på att det finns ett intresse av ett status quo, så att olika positioner i samhället upprätthålls, eftersom akademisk kunskap tycks värderas högre än yrkesskicklighet (Biesta, 2009). I denna avhandling framträder dock en yrkesutbildning, där kunskap konstitueras i mångsidiga pedagogiska situationer i socialt samspel, synliggjorda i studierna av återkoppling mellan lärare och elever i klassrumsbaserad bedömning.

Frisörutbildningen



Figur 2 Frisörklassrummet och dess deltagare

Lär: om man tänker sig nu (.) för nu har ju du klippt in det så kort
å då får man börja här ((visslar o sänker ner kroppen))
å sen så kamma (.) saxen (.)

Ele: ja

Lär: parallellt med varandra (.) långsamt (.) å nu när jag är färdig
då går jag ner o flyttar mig lite för nu tycker jag att jag har
fått in lite form

Exemplet ovan från avhandlingens datamaterial visar hur ett par elever samlats kring ett arbete på en övningsdocka, tillsammans med sin lärare som demonstrerar klipptechnik. Det gör hon genom att beskriva steg för steg samtidigt som hon visar hur hon hanterar sax och kam på övningsdockans hår genom att ändra kroppsställning och rörelser. Det

är en mångsidig undervisningssituation som består av mer och mindre erfarna deltagare, deras samtal och rörelser samt de verktyg och det material de arbetar med. Klassrummet är utrustat som en frisersalong med rullbord, stativ, skåp med hårvårdsprodukter, tvättställ och speglar överallt som fångar upp arbetet och deltagarna från flera vinklar. Att det är en utbildningskontext visar den flyttbara tavlan med bänkbarna framför samt dockhuvudena med äkta löshår monterade på stativ. Eleverna har just börjat sin yrkesutbildning och de följer noggrant lärarens rörelser med blicken. Tempot är högt och här introduceras de till ett av frisöryrkets nyckelord: *form*. Det ger en första signal om att hantverksutbildningen handlar om att skapa och bygga.

Exemplet visar en vanlig undervisningssituation från frisörutbildningen i kursen hantverksintroduktion³. Den ger eleverna i årskurs 1 grundläggande kunskaper om schamponering och inpackning, de fyra klippssätten med skisser, fästen, långhårsuppsättningar, flättekniker, permanentrullning och färgbehandlingar. Eleverna ska också lära sig frisörers yrkesspråk, använda digital teknik, hantera verktyg och material samt arbeta ergonomiskt och ta miljöhänsyn. De ska även lära sig beräkna kostnader och tidsåtgång samt utföra service. Att de också ska kunna använda färg- och formlära i skapandeprocessen, visar på ett kreativt ämnesinnehåll.

Utbildningen till frisör är treårig och ligger inom yrkesgymnasiets hantverksprogram, där eleverna läser gymnasiegemensamma ämnen som svenska och programgemensamma ämnen som hantverksintroduktion. I styrdokumentet (Skolverket, 2011a,b) presenteras utbildningen som en mångfacetterad utbildning med både hantverkskunskande och estetiskt tänkande. Eleverna tränas också i att göra bedömningar i relation till sina arbetsuppgifter, material och tekniker. Det formuleras som ämnesmål i ”förmågan att utvärdera och analysera arbetsprocess och resultat” (Skolverket, 2011c). För de elever som har valt frisörinriktningen, innebär deras utbildning dock inte nödvändigtvis att den är avslutad vid yrkesexamen. En del avlägger gesällprov som

³ http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/hav?subjectCode=HAV&courseCode=HAVHAVo&lang=sv&tos=g#anchor_HAVHAVo

består av olika delprov och bedöms av företrädare från branschen. I tillägg behövs 3000 timmars arbete på ett frisörföretag för att bli behörig frisör enligt branschens krav.

Frisörutbildningen med sina anor tillbaka till medeltiden har haft en skiftande yrkesbenämning: från fältskär, badare, barberare till frisör, vilket visar något av ett mångfacetterat ursprung. Hantverksyrkets historia med gesällprov och mästarbrev, är aspekter av yrkesutbildningen som visar på bedömningar av yrkeskunnande och yrkesskicklighet som ligger utanför skolans område. Frisöryrket var länge ett hantverk med hög status och en utbildning med höga meritvärden som intagningskrav (Andersson Gustafsson, 2008; Klope, 2015). De har sjunkit något med gymnasiereformen Gy11. Att samtliga inriktningar på hantverksprogrammet har gemensamma kursplaner och betygskriterier innebär att de måste vara allmänt skrivna och därmed blir de också mer öppna för lokala tolkningar. Utbildningens uppläggning kan därför variera från den ena skolan till den andra. Många yrkesskolor har öppnet för allmänheten en dag i veckan, då de tar emot kunder för olika hårvårdsbehandlingar. Ofta är det sista årets elever som får dessa uppdrag. Eleverna har dessutom under utbildningen minst 15 veckor arbetsplatsförlagt lärande (APL), där de har praktik i olika frisersalonger. På så vis får de arbetslivserfarenhet inför sina framtida yrkesliv.

Att frisöryrket tidigare var ett manligt yrke, kan idag vara svårt att förstå utifrån det faktum att av 2606 frisörelever läsåret 2016/2017 var endast 3% män (Skolverket, 2016a). I klasserna som ingår i mina studier, var det endast en manlig elev och inga manliga lärare. Yrket hade från början en manlig inriktning med barberaren som både rakade och klippte män. Först under 1900-talet växte damfriseringen fram och med den övertogs också yrket av kvinnor (Nordberg, 2002). Idag är det vanliga att ha salonger för både dam- och herrfrisyrer, medan antalet manliga frisörer är lågt. Tänker man på frisörer som har blivit kända namn, är det dock männen som har varit i fokus som exempelvis Vidal Sassoon och i Sverige Björn Axén. Både frisörutbildningen och frisöryrket är idag i stor utsträckning kvinnodominerat. Genusaspekten är både relevant och intressant, men den kommer inte att beröras i den här avhandlingen.

Hantverk

Frisörinriktningen är en hantverksutbildning där hantverket består av att bearbeta och skapa olika 'produkter' av materialet hår. Samtidigt är hantverk något mer än att framställa produkter. För hantverk är det enligt Sennett (2008) tre aspekter som är kännetecknande:

- Kvalitet uppnås genom samarbete
- Skicklighet tränas genom samverkan mellan tanke och hand
- Standard för kvalitet är inbäddad i praktik och erfarenhet

Frisörutbildningen kan kännas igen i denna beskrivning. Det är inte bara lärare och elever som samarbetar utan även elever emellan och lärare emellan, både vad gäller idéer och teknik. Fokus i avhandlingens studier ligger dock på interaktionen mellan lärare och elev. Implicita bedömningsaspekter synliggörs genom återkopplingspraktiken i relation till det pågående arbetet som utformas steg för steg.

I hantverksarbeten som frisörernas är det dock något flyktigt om man jämför deras arbeten med snickares eller guldsmeders mer varaktiga och handfasta arbeten. Produkten som skapas av en frisör är övergående; en klippning behöver göras om efter en viss tid, en hårfärgning likaså, något Sennett (2008) i sin beskrivning av hantverk överser enligt Holmes (2015). Denna förgänglighet blir desto tydligare i en utbildningskontext och omfattar då även andra hantverk och utbildningar med simulering (se t.ex. Hindmarsh, Hyland, & Banerjee, 2014). Produkten måste få göras om för att det åsyftade kunnandet ska få utvecklas. I den studerade frisörutbildningen blir det tydligt när eleverna efter att ha lagt ner flera timmars arbete på en långhårsuppsättning på en övningsdocka och tagit en bild för att dokumentera resultatet, vänder upp och ner på dockhuvudet för att skaka ur frisyren. Det är samtidigt en test på hur länge frisyren sitter. Det illustrerar förutom den fria hanteringen av den simulerade artefakten hur flyktigt ett hantverketsarbete kan vara. Hantverkspraktiken med sitt mångsidiga innehåll är därför lämpligare att studera än produkterna i sig.

Kreativitet

Som en del av syftet att undersöka återkoppling mellan lärare och elever i klassrumsbaserad bedömning utforskas i Studie III återkoppling inom kreativt undervisningsinnehåll. Kreativitet förstås här som kollaborativa och problemlösande handlingar situerade i en befintlig praktik av reproduktion och förnyelse (Amabile, 1996; Tanggaard, 2014 a, 2014b). Reproduktion är en del av den kreativa processen, där problemlösning just kan vara det nyskapande och kollaborativa; ”we-creativity” (Tanggaard, 2014b, s.55). Förståelsen av kreativitet som socialt situerad omfattar även det bearbetade materialet (eng. socio-materialized, se Tanggaard, 2013). Det är annars vanligt att kreativitet uppfattas som unika individuella egenskaper och nyskapande innovationer. Ordet kreativitet har sitt ursprung i latinets *creo* som betyder skapa eller frambringa och förstås här som en skapande process i ett socialt sammanhang och tillhörande arbetsmaterial.

Studier inom kreativitet

Det finns få empiriska studier av hur kreativitet utvecklas i specifika situerade praktiker (Tanggaard, 2014b) och kunskap om relationen mellan lärande och kreativitet uppmärksammas sällan (Tanggaard, 2014a). Eftersom återkoppling utgår från någon typ av bedömning, är det därför också relevant att kort nämna några studier som tar upp kreativitet relaterat till olika bedömningshandlingar och aspekter, även om det inte är återkoppling i sig som är kunskapsobjektet i de refererade studierna. Samtliga befinner sig dock inom det utbildningsvetenskapliga området, där intresset rikas mot kreativitet i förbindelse med undervisning och socialt samspel. I en studie av hur kreativitet kan uppmuntras i klassrum, visar sig betydelsen absorbering och fördjupning inom ett visst ämnesområde ha betydelse (Tanggaard, 2008). Flera forskare utgår liksom Tanggaard (2014b) från ett sociokulturellt perspektiv. Inom bild- och konstämnet har undervisning och erfarenheter av bedömning studerats som socialt situerat (Lindström, 2006 ; Orr, 2010; Orr & Bloxham, 2012), även lärarens roll i att främja kreativitet tas upp i en forskningsöversikt (Davies et al., 2013), tillika kreativitet som mellanrum i undervisningen utifrån en sociokulturell ansats (Saltofte, 2013). Vilket inflytande interaktionen elever emellan har, är ytterligare en ingång att utforska kreativitet utifrån en experimentell

ansats (Han, Hu, Liu, Jia, & Adey, 2013) samt problemlösning och kreativitet (Gallagher, 2015). Även kreativitet och lekfullhet har studerats i intervention (Ejsing-Duun & Skovbjerg, 2016).

Inom yrkesutbildningsfältet utifrån en samtalsanalytisk ansats finns studier av liknande processer, som till exempel kreativa intentioner inom arkitekturdesign (Lymer, 2013), där intentionerna är inbäddade i komplexa instruktioner och bedömningarna synliggör disciplinär kunskap. Kreativitet som design urskiljs som kompetenser inom arkitektkunnande. Problemlösning och korrektioner inom hantverksutbildning har också studerats, där det bearbetade materialet har funnits vara avgörande för interaktion och instruktioner (Ekström & Lindwall, 2014). I en studie med bedömning av kreativt ämnesinnehåll fann Ekström (2013) att återkoppling från läraren görs dels genom frågor som berör viktiga bedömningsaspekter, dels genom instruktioner med förslag. Genom sina frågor visar läraren att det finns en underförstådd standard hon utgår från i sin bedömning. En senare studie av estetiska aspekter inom floristutbildningen synliggör en yrkesestetik där ekonomiska överväganden är mest framträdande, medan det estetiska i övrigt är underförstått (eng. tacit) och direkt relaterat till materialet (Gåfvells, 2016). Inom hantverket bokbinderi har det estetiska utifrån en narrativ och utbildningsfilosofisk ansats funnits vara en del av socialt situerade tekniska färdigheter (Tyson, 2015), även inom det bildningsbegrepp relaterat till praktisk kunskap som Tyson (2017) skriver fram inom yrkesutbildning. Dessa studier är alla bortom individualistiska definitioner av kreativitet. Snarare betraktas kreativitet som sociala handlingar i en pågående praktik och ett särskilt fält. Kreativitet är nära knutet till material (Tanggaard, 2013) och handlar om att hantera olika svårigheter knutna till materialets olika egenskaper. Graden av fritt skapande är därför kanske enklast att se som nya lösningar på ett befintligt problem. Liksom återkoppling är inbäddad i undervisning, är det kreativa inbäddat i arbetsprocesser och uppgifter, "as an inherent aspect of practical work" (Brinkmann & Tanggaard, 2010).

3. Tidigare forskning om återkoppling

I det här kapitlet ger jag en överblick av återkopplingsfältet med utgångspunkt i olika konstituerande perspektiv. Avslutningsvis tydliggörs denna avhandlings placering i fältet. Men först en kort precisering av avhandlingens centrala begrepp:

I en bedömning värderas något utifrån en mer eller mindre explicit standard, ständigt närvarande i undervisning och lärande (Björklund-Boistrup, 2015). *Återkoppling* kan då betraktas som en konsekvens och nästa steg av en bedömning med olika syften. Det kan handla om att summera ett resultat explicit genom exempelvis ett betyg eller det kan mer implicit handla om att forma den vidare undervisningen genom ett pågående arbete (Taras, 2013). Det är i det senare syftet som är i förgrunden i denna avhandling.

*Klassrumsbaserad bedömning*⁴ (eng. classroom assessment, se Brookhart, 1999; Shepard, 2013) används i denna avhandling utifrån en förståelse av bedömningshandlingar inom undervisningen och inte som separata kunskapsmätningar. I klassrumsbaserad bedömning är interaktion mellan lärare och elev central, för att eleven ska kunna få tillfälle att visa sitt kunnande, ställa frågor och ta initiativ liksom för läraren att få information för att kunna planera den vidare undervisningen.

Teoretiska perspektiv på kunskapsbedömning

Förståelse av och syn på elevers kunskapsutveckling utgår från olika teoretiska föreställningar, där en del forskare inom bedömningsfältet uppfattar elevers förståelse och kunskapsutveckling som kognitivt grundat utifrån individuella egenskaper och förmågor, medan andra uppfattar elevers kunskapsutveckling som socialt konstituerad i samspel med andra. När det är tal om återkoppling kan man därför inte undvika att även ha kunskapsbedömning i åtanke. För att en återkoppling om hur ett arbete eller en undervisning kan utvecklas, behöver en

⁴ Jag har i avhandlingen valt att översätta engelskans classroom assessment (McMillan, 2013) med klassrumsbaserad bedömning. Inom språkundervisning används även engelskans classroombased assessment (se t ex. East, 2016; Hill & McNamara, 2012). Gemensamt är bedömning för lärande.

bedömning av det aktuella läget göras. Det handlar då exempelvis om bedömningsaspekter som rymmer arbetets kvaliteter, en elevs färdigheter eller en lärares yrkesskicklighet. Utifrån en sådan bedömning återkopplas sedan om vilka åtgärder som kan vidtas för att öka kvaliteten. Nyliberala strömningar i utbildningssystemet har däremot lett till en så kallad performativitetsskultur där fokus snarare ligger på resultat som prestationer (Ball, 2003), än utbildningens innehåll och mening som process. Man kan se det som en förståelse av återkoppling som produkt istället för process (Price et al., 2013).

Utifrån ett sociokulturellt perspektiv på kunskap och lärande, betraktas bedömning som interaktiv, dynamisk och kollaborativ, integrerad i undervisningen. All bedömning är på sätt och vis en social aktivitet, men olika teorier om kunskap och lärande skiljer sig dock åt. Kunskap kan också ses som individuella mentala dispositioner där innehåll är överförbart från en individ till en annan, så kallad kognitivism (Gipps, 1999). Ur ett behavioristiskt perspektiv görs kunskapsbedömning som mätning av individuell förmåga och prestation. Lärande ses då som ackumulerad i termer av stimulus och respons. Vanliga aktiviteter i relation till bedömning är då memorering och tester, där återkoppling består enbart i att få veta korrekt svar (Shepard, 2000). Teorier har inflytande på kunskapsbedömning eftersom de utgör grunden för hur man förstår hur kunskapsutveckling går till och begrepp visar på teoretiska utgångspunkter. Mycket av konceptualiseringen inom forskningen om återkoppling är positivistiskt och kognitivistiskt orienterad genom interventionsstudier och begrepp som "error correction" (Shute, 2008), "metacognition" och "self-regulation" (se t.ex. Hattie & Timperley, 2007) eller ord som "gap" och "closure" (se t.ex. Black & William, 2009; Sadler, 1989). De vittnar om en linjär och teknisk förståelse av kunskap tillika bedömning. Ordval visar även på en problematik inom formativ bedömningsteori enligt Torrance (2012), där den rationalistiska synen som uttrycks i att "ge och ta emot återkoppling" tyder på en förståelse av återkoppling som en sorts icke-kroppslig kognitiv process. I stället för transfer av information från lärare till elev i syfte att "close the feedback loop" (Torrance, 2012, s.333), bör gapet enligt Torrance snarare utforskas genom pedagogiska handlingar i interaktion i relation till den aktuella kontexten.

Utgår man från en tolkande ansats, ses deltagarnas egna perspektiv och aktiviteter som utgångspunkter för kunskapskonstruktion, där eleven betraktas som aktiv i att tolka och konstruera kunskap. Det ligger nära en sociokulturell teori där kunskapskonstruktion betraktas ske processuellt genom deltagande i socialt samspel. Kunskapsbedömning ses då som ett *professionellt omdöme* (eng. professional judgement in assessment), där både det kognitiva och socialt situerade innefattas utifrån både miljö och individuella erfarenheter (Allal, 2013). Ett liknande perspektiv på bedömning har Mottier Lopez (2013) och Wyatt - Smith & Klenowski (2013) med fokus på betydelsen av lärares professionalitet och yrkeskunnande. Det är i linje med den holistiska förståelsen av bedömning och återkopplingspraktik som en process över tid (Price et al., 2013, Sadler, 1985). *Holistisk* bedömning (Price et al., 2013; Wyatt-Smith & Klenowski, 2013) innebär en förståelse av att kriterier för bedömning utgår från erfarenhet och igenkännande. Sadler (1985) har tagit upp denna bedömningsform som han även kallar ”global evaluation” (s.294). Han jämför den med connoisseurs expertis som innebär aspekter av underförstådd kunskap (eng. tacit). Det är vidare en cyklisk förståelse av bedömning som en process utan definitiv början eller slut, som skapas i en social och kulturell praktik (Wyatt-Smith & Klenowski, 2013).

Under senare år har lärares och elevers arbete med formativ bedömning fått ett ökat utrymme inom skolan, samtidigt som de internationella kunskapsmätningarna har vuxit. Den formativa praktiken har kommit att förstås alltmer ur ett sociokulturellt och situerat perspektiv. Bedömning betraktas då som dynamisk och praktiseras på olika sätt anpassad till deltagare och aktivitet, där både process och produkt är centrala (Hirsch & Lindberg, 2015). I detta ingår interaktiva bedömningsamtal (se t.ex. Carless, 2013; Ruiz-Primo, 2011; Sadler, 2010) liksom frågor om makt och vad som räknas som legitim kunskap med ett intresse för lärande i ett vidare perspektiv (Pryor & Crossouard, 2008) (se även konvergent/divergent i Torrance & Pryor, 1998). Pryor och Crossouard (2008) har en modell av formativ bedömning, där kvalitetskriterier successivt förhandlas, inte som en dekontextualiserad aktivitet utan som socialt situerad och interagerad innehållande bedömningsspelets regler såväl som det specifika i det pågående arbetet.

Återkoppling är således ett mångfacetterat begrepp som både används och uppfattas på en rad olika sätt. Inte sällan har återkoppling kommit att förstås och tillämpas som en enkel informationsöverföring från lärare till elev om resultat vid slutet av en uppgift eller kurs, enligt Carless (2013). Samtidigt betraktas återkoppling som själva kärnan i formativ bedömning (Black & Wiliam, 2009; Hattie & Timperley, 2007; Sadler, 1989; Taras, 2013), integrerad som en del av undervisningen så att eleven får reda på vad som gjorts bra och vad som behöver förbättras samt hur förbättringar kan göras under arbetets gång. Ordet återkoppling i sig har en retrospektiv framtoning även om det är den framåtsyftande funktionen som är den centrala; att stödja elevernas kunskapsutveckling (Jönsson, 2016; Sadler, 2010; Shute, 2008). Återkoppling syftar då på både vad eleven har visat sig kunna, och vad som behövs vidare i kunskapsprocessen för att utveckla sitt kunnande inom ett visst ämne, en så kallad kalibrerad återkoppling (Hattie & Gan, 2011). Trots det stora intresset för återkopplingens centrala roll inom utbildning, finns det inte särskilt mycket forskning om återkopplingens betydelse för lärandet i skolan (Lundahl, 2014; Sadler, 2013).

Teoretiskt orienterade studier av återkoppling

Som nämnts i tidigare avsnitt beskrivs återkoppling ofta i funktionen av att minska en klyfta eller fylla ett tomrum (Hattie & Timperley, 2007; Sadler, 1989), betraktade som kunskapsklyftor mellan nuvarande och åsyftad kunskap. Många refererar till detta som återkopplingens centrala funktion och omtalar det i cirkulära termer som "closing the feedback loop" (Donovan, 2014) eller "complete cycles" (Ruiz-Primo, Kroog, & Sands, 2014). Både cykel och loop representerar här återkommande återkopplingsinteraktioner mellan lärare och elev, i korta eller längre tidsspann. Återkoppling brukar också beskrivas i termer av nivåer från uppgift till självreglering (Hattie & Timperley, 2007), aspekter som kan överlappa varandra beroende på den aktuella situationen. Det råder en samsyn bland fler bedömningsforskare om betydelsen av att återkoppling leder till tänkande (se t. ex. Wiliam, 2011) och att eleven får rikliga erfarenheter av att bedöma olika arbeten och egna utvecklingsmöjligheter (Sadler, 2010). Att återkopplingen ger strategier för att utveckla autonomi, snarare än bara ge svar eller instruktioner är därför centralt.

Teoretiseringar av återkoppling som sedan 80-talet varit tongivande är Ramaprasads (1983) och Sadlers (1989) definitioner som skiljer mellan återkoppling och information i betoningen av att återkoppling ska komma till användning. Användning förstås då som att omsätta i praktik, att återkopplingens innehåll används på ett konkret eller mer abstrakt plan. Det kan handla om att eleven får tillgång till ett lämpligt tillvägagångssätt genom att planera och reflektera som sedan omsätts i uppgiften. Det är därför enligt detta perspektiv först när information används som den kan beskrivas som återkoppling. Det här sättet att se på återkoppling bär samtidigt spår av den mekaniska modell som begreppet har sina rötter i (eng. feedback, se Wiliam, 2011), där en återkopplingscykel avslutas med en observerbar effekt. Inte sällan ser man därför formuleringar av målet med återkoppling i liknande uttryck. Det är dock en förståelse som i pedagogisk verksamhet behöver uttolkas. Ofta kan det vara behov av fler cykler och loopar, beroende på den situerade interaktionen (Nassaji, 2016).

Ett redskap för att underlätta återkopplingsprocessen och skapa tydlighet och självreglering är användningen av matriser, med eftersträvarde effekter för eleverna både i form av reflektion, självbedömning och ökad självförtroende (Pandero & Jönsson, 2013). Användning av bedömningsmatriser handlar både om att klargöra vad som bedöms och hur det blir synligt i ett arbete (Lundahl, 2014). Matriser har dock kritiserats för att bidra till ett instrumentellt förhållningssätt och att den utbredda användningen av matriser i svenska skolor görs utan särskilt mycket kunskap om deras kvalitet (Hirsh & Lindberg, 2015). Risken är dessutom att återkoppling utifrån matrisernas givna rubriker hindrar individualisering (Ene & Kosobucki, 2016). Matriser har också kommit att användas i betygsättande syfte vilket inte främjar lärandet (Andrade & Brown, 2016). Ett sätt att skapa mer dynamiska och socialt situerade matriser är att utforma dem i samarbete med eleverna (Fraile, Pandero, & Pardo, 2017).

En annan inriktning inom teoretiseringen av återkoppling är den tidigare nämnda som utgår från konceptualiseringen av professionellt omdöme (Allal, 2013; Mottier Lopez, 2013) som betraktar återkoppling

som interaktiv och responsiv (Wyatt-Smith & Klenowski, 2013). Det innebär dels att begrepp som samreglering (eng. co-regulation) och dialog är centrala i förståelsen av återkoppling som socialt situerad och konstruerad, dels att omdöme innefattar komplexa omdömen som i exempelvis kreativitet som inte har ett givet svar utan kräver öppna lösningar (Sadler, 2013). Att bedöma kvalitet i ett arbete inför ett framtida yrke angår såväl elev som lärare (Barton, Schofield, McAleer, & Ajjawi, 2016). Det är i linje med den modell Boud och Molloy (2013) har tagit fram, där studenten intar en central roll i att själv skapa och söka återkoppling.

Den dialogiska aspekten av återkoppling har blivit alltmer fokuserad, eftersom mening kan utvecklas och prövas i samtal som en omedelbar källa till att utforska varandras förståelse (Heritage, 2013). Dialogen värderas som återkopplingens främsta utformning av flera (Nicol, 2010). Fördelen är att dialog görs i interaktion, både lärare och elev kan komma med följdfrågor och se varandras respons. Detta perspektiv på återkoppling har ansetts som så centralt att fler bedömningsforskare har bidragit med olika infallsvinklar under den gemensamma rubriken: "Reconceptualising Feedback in Higher Education. Building dialogue with students" (Merry, Price, Carless, & Taras, 2013). Dialog förstås då relationellt, där deltagarna förhandlar mening, delar tolkningar och klargör förväntningar (Carless, 2013). I förbindelse med detta betraktas elevens roll som central både i att skapa och använda återkoppling, för att utveckla kunskap om kvalitet och expertis. Carless använder begreppet hållbar (eng. sustainable) om denna typ av dialogiska återkoppling där elevens förståelse och användning är avgörande. Det görs även kopplingar till livslångt lärande, när begreppet hållbar används om återkoppling (Barton et al., 2016).

Empiriskt orienterade studier av återkoppling

Även om de empiriskt orienterade studierna för oss närmare klassrummet, innebär det inte att återkopplingsbegreppet skulle vara mindre komplext. Däremot ger studierna några svar på hur återkoppling görs och vilka erfarenheter lärare och elever har från praktiken. Vissa elevgrupper med beteendeproblematik får i hög grad negativ återkoppling istället för återkoppling som förstärker positivt beteende (Sprouls, Sarupr, & Upreti, 2015). När återkoppling studeras empiriskt är det fler

bedömningsforskare som är tveksamma till att kunna uttala sig om återkoppling kommer till användning. Ibland är det tydligt, men oftast svårt att veta, eftersom undervisning omfattar längre tidsspann med olika ämnen och lärare inblandade (Ruiz-Primo et al., 2014). Huruvida återkoppling kommer till användning anses bland annat bero på när och hur återkoppling ges (Havnes, Smith, Dysthe, & Ludvigsen, 2012). Studier visar att det är läraren som fortfarande bär huvudansvaret för återkoppling med eleverna som passiva mottagare (Jonsson, Lundahl, & Holmgren, 2015).

Det finns också studier som pekar på att återkopplingen inte kommer till användning (Bloxham, 2013; Gamlem & Smith, 2013; Merry, 2013). När elevers erfarenheter av återkoppling studeras visar det sig att de upplever att den ofta kommer för sent eller att den är svår att förstå (Sivenbring, 2016). Muntlig återkoppling i ett "elevvänligt språk" uppfattas som mer positiv och det ger även tillfälle till att ställa följdfrågor (Gyllander Torkildsen, 2016). Effektiv återkoppling kännetecknas av förbättring av studenters självbedömning, dialogisk interaktion, teknologiassisterad autonomi och reflektion enligt en studie av lärares erfarenheter (Carless, Salter, Yang, & Lam, 2011). I en senare studie ingår även studenternas erfarenheter, där det framgår att det är återkoppling i interaktion mellan lärare och student som är avgörande för studenternas vidare förmåga att se och bedöma kvalitet i sina arbeten (Carless, 2015).

Både studenter och lärare uppfattar fördelen med utspridda återkopplingscykler i form av dialoger och inte som enskilda händelser (Beaumont, O'Doherty, & Shannon, 2008). Då kan förståelse byggas över tid genom observationer av och reflektioner över ett pågående arbete. Olika kroppsrörelser i korrigerande återkoppling inom språkundervisning har också studerats, där förutom huvudrörelser, deiktiska och ikoniska gester används frekvent och bidrar till meningsskapande (Wang & Loewen, 2016). Även en klapp på axeln och en viss magkänsla, är uttryck för återkoppling (Brinkmann & Tanggaard, 2010). När återkoppling görs responsivt till en elev, förhåller läraren sig samtidigt till de andra eleverna (Koole & Elbers, 2015). Fler studier med empiriska

data från klassrumssamtal och interaktiva dialoger med transkript efterlyses, utifrån övertygelsen om det talade språkets fundamentala betydelse både för förståelse och lärande (Black, 2015).

Sammantaget visar denna översikt att de teoretisk orienterade studierna är betydligt fler och att det fortfarande saknas empiriska studier som ger inblick i klassrumsinteraktion och återkopplingspraktiker i den dagliga undervisningen.

Studier av återkoppling inom yrkesutbildning

Om forskning om återkoppling inom skolan är knapphändig, är den närmast obefintlig inom yrkesutbildning. I en nyligen gjord forskningsöversikt om bedömning för lärande där ett av sökorden var "feedback", fann forskarna endast tre studier av 1743 totalt från yrkesutbildningskontexten (Heitink et al., 2015), så få att de inte ens togs med. Översikten ger två perspektiv på bedömning som är av intresse; det ena är mätning (eng. measurement) och det andra undersökning (eng. inquiry). Det senare innebär användning av kvalitativ information som exempelvis observationer, demonstrationer och samtal, i skapandet av återkoppling i en process av upptäckande, reflektion, förståelse och återblick. I det följande presenteras studier som inte direkt har återkoppling i relation till bedömning som kunskapsobjekt, men som ändå har ett liknande forskningsintresse, där aspekter av ovan nämnda kvalitativa undersökande perspektiv kan urskiljas. Studierna är också relevanta, eftersom det är undervisningsinteraktion de undersöker i vilken återkoppling ingår.

Till exempel har Becvar Weddle och Hollan (2010) i en studie från tandhygienistutbildningen visat hur undervisningen är förkroppsligad som bland annat innebär kalibrering av professionell blick (Goodwin, 1994, 2010), något även Gåfvells (2016) har tagit upp som en central praktik inom floristutbildningen och tidigare Lymer (2010) inom arkitektutbildning. Gemensamt är att de i det studerade materialet visar att utbildning till ett yrke innebär att utveckla kompetens i perceptiva förmågor: "to see the world as an archeologist" (Goodwin, 1994), "to learn to see with architect eyes" (Lymer, 2010), "skolad blick" (Gåfvells, 2016) och "learning to perceive relevant phenomena" (Becvar Weddle

& Hollan, 2010). Perception förstås här som situerad i en utbildningsmässig aktivitet som tränas för att bli skicklig inom olika yrkesområden. Seende tillsammans med taktila och kinestetiska förmågor och färdigheter lärs och utvecklas i socialt samspel mellan mer och mindre erfarna deltagare, där yrkesspecifika sätt att se, känna och använda kroppsrörelser och verktyg lärs situerat i en yrkesrelaterad aktivitet. Inte sällan består då återkoppling av invävda demonstrationer, där läraren visar en viss teknik i respons till elevens behov, som eleven observerar och sedan tränar.

Annan interaktionellt orienterad forskning inom hantverk har funnit att det ofta är studenten som upptäcker ett problem eller fel i arbetet, och materialet bidrar till att förtydliga problemets karaktär (Ekström, 2012), en "trouble source" som studenten sedan i interaktion med sin lärare utforskar materiellt såväl som i tal som del av en bedömningspraktik (Ekström & Lindwall, 2014, s.244). Det kan ses som en form av återkoppling som initieras av studenten och som läraren ger respons på med utgångspunkt i studentens uppvisade problem (jfr Lindwall & Ekström, 2008). Att studenter själva tar initiativ till återkoppling genom att fråga eller på annat sätt visa att det är något de vill uppmärksamma, är det fler studier som tar upp. McArthur och Huxham (2013) beskriver en snarlik form av återkoppling genom metaforen "att ha grus i kängan" (eng. boot grit feedback), där studenter ges tillfälle att ställa frågor för att reda ut begrepp de inte förstått. Andra forskare har också visat på betydelsen av att ges utrymme i samtal för att kunna delta aktivt i återkopplingspraktik och som ett sätt att själva ta kontroll över sitt lärande (Hudson, 2015).

Interaktiv bedömnings- och återkopplingspraktik

Även om återkoppling uppfattas som grundläggande i undervisning och bedömning (Mentowski, 2013) saknas det klassrumsstudier av återkopplingens roll i undervisningen (Krogstad Svanes & Skagen, 2016). Till skillnad från den vanligt förekommande förståelsen av återkoppling som en envägskommunikation från lärare till elev, beskrivs återkoppling också i vidare bemärkelse som: "[I]nformation provided by an agent (e.g. teacher, peer, book, parent, or one's own experience) about aspects of one's performance or understanding" (Hattie, 2009, s.

174). Här kan även nämnas den numera klassiska IRF-modellen (eng. Initiation, Response, Feedback, se Sinclair & Coulthard, 1975) som historisk grund med stort genomslag för en viss syn på återkoppling i interaktion, där läraren är den som initierar, får respons från eleven och ger återkoppling. Återkoppling rymmer dock ett vidare perspektiv på undervisning och lärande, som visas i formuleringen:

[It] is to be interpreted as encompassing all those activities undertaken by teachers, and/or by their students, which provide **information** to be used as feedback to modify the teaching and learning activities in which they are engaged. (Black & Wiliam, 1998, s.7-8) [min markering i fet stil]

Återkoppling berör därför i lika hög grad läraren, eftersom hen behöver fatta beslut angående undervisningen utifrån elevens kunskapsutveckling (förmågor, färdigheter, förståelse). Det förutsätter en process av ömsesidighet där både elev och lärare är aktiva deltagare (Hattie & Timperley, 2007; Lindberg, 2011). Återkoppling i form av information blir dock i ett perspektiv på multimodal interaktion för snävt, snarare handlar det om förståelse och kunnande. Återkoppling i yrkesutbildning innehåller ofta materiellt relaterade kvalitativa bedömningar av komplexa arbetsuppgifter, i en process där både idéer och färdigheter samspelar och utvecklas. Det är en bedömningspraktik där noviser tränar tillsammans med professionella för att lära sig både förstå och göra som experter (Becvar Weddle & Hollan, 2010). I samtalen från frisörklassrummet visar det sig inte enbart i lärarens återkoppling till eleven inom ramen för en uppgift, utan även i elevens frågor eller utveckling av uppgiften utifrån egna omdömen. Exempelvis gör en av de studerade eleverna en annan uppskattning av storleken på en hårslinga vid permanenttrullning än läraren. För att nå gemensam förståelse av det pågående arbetets kvaliteter och brister, behöver denna aspekt redas ut direkt i arbetsmaterialet med både talade och kroppsliga resurser. Det visar betydelsen av att elever får rikliga möjligheter och varierade erfarenheter av att delta i bedömning av olika arbeten. Sadler använder begreppet autentisk bedömningserfarenhet om detta:

In other words, providing guided but direct and evaluative experience for students enables them to develop their evaluative knowledge, thereby bringing them within the guild of people who are able to determine quality using multiple criteria. (Sadler, 1989, s. 135)

Det autentiska kan förstås som en bedömningserfarenhet som riktar sig mot det yrkesmässigt relevanta i det pågående arbetet. Inom frisörutbildningen görs det i samtal mellan lärare och elever både utifrån uppgifter på övningsdockor eller kunder som eleverna tar emot för olika hårvårdsbehandlingar. Förmågan att uppfatta meningsfulla aspekter av kunnande inom ett område, lär eleverna genom att delta i situerade aktiviteter.

Återkoppling förstås därför också som en socialt situerad och konstruerad praktik där kunnande utförs och förhandlas i dialog (Price et al., 2013). Det är med andra ord en återkopplingspraktik som görs i interaktion både i tal och i form av kroppsrörelser, vid enskilda eller flertal tillfällen (Nassaji, 2016), implicit till följd av de pågående bedömningshandlingar som är en del av all undervisningen (Björklund Boistrup, 2015). Det interaktiva och förkroppsligade är således en beskrivning och förståelse av vad som kännetecknar denna typ av återkopplingspraktik, också ur ett elevperspektiv (jfr Gamlem & Smith, 2013)

Cykler och loopar

Inom bedömningsfältet och återkopplingsforskningen är det vanligt att använda begreppen *cykel* och *loop* synonymt, när man vill beskriva återkoppling över tid (Gamlem, 2015; Hartberg, Dobson, & Gran, 2012; Ruiz-Primo et al., 2014). Metaforerna är snarlika för att åskådliggöra cirkulära processer av återkoppling i större och mindre skala. De behöver dock ses som representationer för två olika fenomen och handlingsmönster inom återkopplingspraktiken.

Även om de flesta forskare använder begreppen *cykel* och *loop* alternerande, görs i denna avhandling en distinktion mellan begreppen. *Cykel* representerar här återkommande lärarinitierade återkopplingsinteraktioner mellan lärare och elev, medan *loop* illustrerar elevinitierade återkopplingsinteraktioner. Dessa två olika och återkommande mönster i interaktionerna mellan lärare och elever identifierades i analysen av återkopplingspraktikerna i Studie I. Med utgångspunkt i en fråga från eleven gav läraren ofta en instruerande återkoppling genom att

demonstrera ett kunnande i relation till ett visst moment. Det överensstämmer med Sadlers (1989) beskrivning av loopen som ett sätt för läraren att återkoppla till eleven både genom att instruera och demonstrera. Resultaten i studie I och II visar att denna form av återkopplingspraktik är elevinitierad och den illustrerar något som tidigare forskning efterfrågar, nämligen att eleven själv tar kontroll över sitt behov av återkoppling (Björklund Boistrup, 2010; Dann, 2014; Jonsson et al., 2015).

Båda begreppen cykel och loop har använts i tidigare empiriska studier, exempelvis har Timperleys (2011) cykliska modell använts i studiet av professionsutveckling (Gamlem, 2015) och loopen har tidigare analyserats som "instructional support" (Gamlem & Munthe, 2014, s.81). Båda används dock om lärarinitierade formativa processer för att främja lärandet. Liksom Wiliam och Leahy (2007) görs av Gamlem och Munthe dock ingen explicit distinktion mellan begreppen cykel och loop.

Tittar man närmare på ordet loops ursprung, så härrör det tillsammans med återkoppling (eng. feedback loop, se Wiliam, 2011) från teknikområdet och industriell produktion, där loop är den standardiserade process som sätter ett system i balans. En beskrivning av loopen som återkopplingspraktik finns hos Wiliam och Leahy (2007):

In order to achieve this, designing the length of the **cycle** from evidence to action must take into account the responsiveness of the system. Some feedback **loops**, such as those in the classroom, will be only seconds long, while others, such as those involving districts or state systems, will last months or even years. (s. 40) [min markering i fet stil]

Användningen av loop som begrepp för återkoppling är här tydligt tekniskt förankrad, liksom cykel. Loop särskiljs således inte från det cykliska, utan begreppen används synonymt, bekräftat av Dylan Wiliam (epost, 18 november 2015). Det gemensamma är dock de informativa och responsiva processerna i undervisningen, som återkopplingspraktiken innebär. Centrala formuleringar inom bedömningsfältet av exempelvis Sadler (1989) och Hattie och Timperley (2007), beskriver återkoppling i liknande termer som att minska klyftan mellan aktuell nivå och förväntat resultat. Beskrivningen kritiserar för att ge

en mekanisk eller instrumentell förståelse av återkopplingspraktik (Dann, 2014; Torrance, 2012), vilket en delrapport över senare års forskning om formativ bedömning också ger indikationer på (Hirsh & Lindberg, 2015).

Oavsett sin teknikbaserade etymologi och instrumentella uttolkning, är loopen av intresse för att beskriva en viss typ av återkoppling, eftersom loopen som fenomen ger en representation åt det elevinitierade och responsiva i återkopplingspraktiken (Studie I och II). Loop används sedan länge av Sadler (1989), i relation till lärande och återkoppling:

Most require practice in supportive environment which incorporate feedback **loops**. This usually includes a teacher who knows which skills are to be learned, and who can recognize and describe a fine performance, demonstrate a fine performance, and indicate how a poor performance can be improved. (s.120)
[min markering i fet stil]

Här ges en bild av loopen som del i lärarens undervisningspraktik för att beskriva, känna igen och demonstrera ett utförande utifrån åsyftade kvaliteter i ämnet eller kursen. Elevens roll säger Sadler däremot ingenting om här. Tidigare studier har undersökt hur specifika kunskapsaspekter och kompetenser görs relevanta genom bedömning och instruktioner i återkoppling på avslutade arbeten (se t.ex. Lymer 2013). Loopen kan förstås i det hänseendet, med den skillnaden att återkopplingen i loopen är elevinitierad och görs utifrån det pågående arbetet. Gemensamt är att det som bedöms hjälper till att visa kunskapsområdet och dess innehåll (Brookhart, 2016).

Loopens definition och praktik

Loop som begrepp hör hemma i en mer kognitivistiskt orienterad tradition, där återkoppling förstås som en sorts mental överföring av kunskap (Hattie & Timperley, 2007; Ramaprasad, 1983; William & Leahy, 2007). I avhandlingen används dock begreppet utifrån en förståelse av loopen som en särskild form av elevinitierad återkopplingspraktik samproducerad med lärarens respons. Avhandlingens empiriska material visar till exempel på betydelsen av fysisk placering, verbal tystnad och tillgång till uppgiftens material för att eleven ska kunna

ställa en fråga eller visa sin angelägenhet (initierar en loop) och uppmärksammas med gensvar av läraren (respons), i linje med en syn på aktiviteter som socialt och materiellt situerade. Tolkningen av en viss återkopplingsinteraktion som loop har utgått från den övergripande definitionen av återkoppling som bedömning av kunnande under pågående arbete och gemensamt uppmärksamhetsfokus (Björklund Boistrup, 2008; Öhman, 2015) och utvecklats från resultatet i Studie I. Loopens kännetecken är att den är elevinitierad utifrån någon fråga eleven ställer eller svårighet elevens visar i sitt arbete med uppgiften. Den är vidare responsiv när läraren fångar upp och fördjupar elevens fundering i form av ytterligare frågor, instruktioner eller demonstrationer i ett gemensamt utforskande. Loopen urskiljs som en specifik företeelse inom återkopplingspraktik genom följande kännetecken:

- Utgår ifrån elevens fråga eller visade svårighet
- Riktas mot ett specifikt moment i det pågående arbetet
- Fördjupas responsivt från läraren

Ser man på ovanstående kännetecken på loopen, är samtliga nödvändiga för att en interaktion ska kunna kallas för en loop. Om exempelvis eleven ställer en fråga utan respons från läraren i någon fördjupning, är det inte betraktat som en loop. Läraren kan också initiera en fördjupning på något arbetsmoment genom att själv fråga eleven om något, vilket faller utanför definitionen av en loop.

När återkoppling studeras som en social handling synliggörs likheter med andra studier med liknande teoretiska utgångspunkter (Ekström, 2012; Gåfvells, 2016). Loopen är ett sådant fenomen vars kännetecken kan beskrivas i termer av elevinitiering och lärarresponsivitet. Den illustrerar med andra ord en dynamisk samproducerad kontext, där deltagarna orienterar sig både responsivt och projektivt i konstruktionen av sina yttranden. Alla handlingar uppvisar responsiva och projektiva aspekter, eftersom de görs i respons till föregående handlingar och i förväntning på efterkommande (Linell, 2009), således också bedömning och återkoppling. Det sätt jag undersöker återkoppling på, som en social handling, är således i linje med det samtalsanalytiska perspektivet. Det responsiva kan visa sig i återanvändning av någon formulering från föregående tur och utvecklas från det partikulära till det generella,

medan det projektiva kan innebära att låta bli att ge den respons som föregående tur har gjort relevant (eng. prospective/retrospective, se Goodwin, 2006). Goodwin beskriver det som: "[A] finely tuned awareness" (s.459). Det är här det blir intressant huruvida interaktionen kan kallas en loop eller ej eftersom den konstrueras intersubjektivt. Utifrån andra teoretiska utgångspunkter har återkopplingspraktiker studerats som "feedback loop" och "back-and-forth exchanges" mellan lärare och elev (Gamlem & Munthe, 2014, s.82), dock utan perspektivet på elev-initiering och lärarresponsivitet.

4. Teoretisk inramning med centrala begrepp

I denna avhandling studeras återkoppling under pågående undervisning. Återkoppling förstås som ingående i klassrumsbaserad bedömning och som konstituerad i socialt samspel situerad i en materiell omgivning. För att studera multimodal interaktion i återkopplingspraktiker har jag använt mig av två teoretiska ansatser utifrån olika syften, nämligen socialemiotisk teori (Jewitt, 2006; Kress, 2010; van Leeuwen, 2005; Norris, 2004; Selander & Kress, 2010) och samtalsanalys (eng. Conversation Analysis - CA, Goodwin, 2000; ten Have, 2007; Lerner, 2004; Mondada, 2014b; Sacks et al., 1974; Schegloff, 2007; Sidnell & Stivers, 2013). Gemensamt för socialemiotik och samtalsanalys är den grundläggande förståelsen av att all interaktion är multimodal. I avhandlingen har jag specifikt intresserat mig för återkopplingspraktiker i cykler och loopar, samt kreativitet i multimodal interaktion. I Studie I utgick jag från socialemiotisk teori med fokus på de semiotiska resursernas roller i lärare och elevers meningsskapande (Selander & Kress, 2010). I Studie II och III användes samtalsanalys (Goodwin, 2000; Goodwin & Goodwin, 2004), för att studera meningsskapande och samordnade handlingar ur ett deltagarperspektiv. I delstudie I redogörs ingående för den socialemiotiska ansatsen och i det följande preciseras därför främst vilka aspekter och begrepp från den samtalsanalytiska ansatsen som har fått betydelse i Studie II och III⁵.

Samtalsanalys

Samtalsanalys (Garfinkel, 1967; Sacks et al., 1974; Sacks 1992 a,b) med bakgrund i etnometodologi, innebär både en teori om social organisering och handling manifesterad i mänsklig interaktion (eng. interaction order, se Goffman, 1983) och en metod för analys. "Ethnomethodological studies analyze everyday activities as members' methods for making those same activities visibly-rational-and-reportable-for-all-practical-purposes" (Garfinkel, 1967, s. vii). Forskningsintresset riktas

⁵ Jag redogör mer utförligt för den socialemiotiska ansatsen i teorikapitlet i Studie I.

mot hur vardagliga aktiviteter görs i interaktion och vidareutvecklas i studier av hur handlingar organiseras och vilka resurser som människor använder för att skapa ömsesidig förståelse. Inom samtalsanalytisk forskning användes från början ljudinspelat material som data. Från tidigt 70-tal gjordes audioinspelningar (Sacks et al., 1974) och videoinspelningar (Goodwin, 1981) för detaljerade transkriptioner och analyser av förkroppsligad interaktion i vardagliga samtal. Det analytiska intresset riktas mot det som är allmänt synligt och uppvisat i deltagarnas handlingar. Användningen av inspelat material gör också att analyserna av det empiriska materialet kan granskas av andra (Goodwin & Heritage, 1990). Inom samtalsanalys betraktas alla detaljer inom interaktionen ha en möjlig relevans, därför avvisas inga aspekter som irrelevanta eller tillfälliga. Datamaterial i video som visar hur användningen av olika resurser görs i samspel, öppnar för mikroanalyser av multimodal interaktion (Mondada, 2014b).

Tidigt har samtalsanalytiker, utifrån det etnometodologiska perspektivet på kunskap och tänkande som socialt situerade handlingar, en icke-mentalitetisk förståelse av det kognitiva (Garfinkel, 1963; Goffman, 1964). Kognition förstås i detta perspektiv som distribuerat och konstituerat i ömsesidigt handlande (Stivers, 2013). Det som deltagarna visar upp genom sina handlingar (eng. participants' orientations, se Sidnell, 2013), är det som bildar material till analys av hur kunskap och förståelse organiseras. Det är vad människor gör tillsammans som studeras och inte vad de tänker om det de gör (Melanders & Sahlström, 2010; Sidnell, 2013).

Detaljerade analyser av interaktion synliggör hur deltagare interagerar responsivt på varandras handlingar, både i tal och genom andra förkroppsligade resurser. Kontext förstås här som lokalt och reflexivt situationerad i en pågående aktivitet som både påverkar och påverkas av deltagarnas handlingar: "[J]ust as social setting determines the sense of a current action so, in turn, that action will redetermine (by sustaining, modifying, updating, or transforming) the sense of the current context" (Goodwin & Heritage, 1990, s. 286). Responsiva handlingar både skapas av och skapar den lokala kontexten, som produkter av visad förståelse i socialt samspel. Till detta hör en normativ aspekt av förväntningar på vissa handlingsstrukturer (Heritage, 1997); vissa typer av

handlingar konstrueras i den framväxande interaktionen genom handlingsstrukturer som ofta är implicita (eng. preference, se Pomerantz, 1984 ; Pomerantz & Heritage, 2013). Vidare används inom samtalsanalys begreppet institutionell (eng. institutional, se Drew & Heritage, 1992) om interaktioner, men inte i betydelsen av att vara begränsade till vissa miljöer: "[I]nteraction is institutional insofar as participants' institutional or professional identities are somehow made relevant to the work activities in which they are engaged" (Drew & Heritage, 1992, s. 3-4). Det är de roller deltagarna gör relevanta för varandra i det aktuella samtalet, som är avgörande för förståelse och analys.

Multimodal interaktion

Att studera återkopplingspraktiker i *multimodal interaktion* innebär att utgå från att människors sociala handlingar konstitueras i interaktion utifrån talat språk såväl som kropps rörelser och den materiella omgivningen (Goodwin, 2000). Interaktion handlar om hur deltagare visar upp respons för varandra utifrån någon initierande handling, exempelvis genom hur en fråga besvaras eller en gest följs upp (Melander & Sahlström, 2010). Den multimodala aspekten; att en rad olika resurser används för att kommunicera, är grundläggande i mänskliga handlingar: "Human action is fundamentally multimodal" (Mondada, 2014b, s. 139).

Multimodal interaktion innebär vidare att deltagare samordnar sina handlingar i en gemensam aktivitet och att förkroppsligade handlingar som ingår i samtalen samt den materiella miljö samtalen utspelar sig i, anses som likvärdiga i meningsskapandet (Goodwin, 2000; Streeck, Goodwin, & LeBaron, 2011). Multimodal interaktion omfattar således förutom det talade också gester, blickar, kroppsplacering och artefakter vilket innebär en förståelse av att mening skapas genom en mängd resurser i en lokal kontext. Med detta perspektiv på multimodal interaktion ses talspråkliga och kroppsliga resurser som sammanflätade och inbäddade i de sociala handlingar som konstituerar den lokala produktionen av mening (Goodwin, 2010; Mondada, 2014b). Förståelse av multimodal interaktion utifrån ett samtalsanalytiskt perspektiv grundas på observerbara detaljer i vad deltagarna gör samt orienterar sig

mot med olika resurser som används i interaktionen. "[T]he production and interpretation of human social action is built through the simultaneous deployment of a range of quite different kinds of semiotic resources" (Goodwin, 2000, s.1492).

Organisering av förkroppsligad praktik som den i avhandlingen studerade frisörutbildningen, synliggör inte enbart det multimodala i interaktionen, utan även det kollaborativa (eng. "multi-party", se Goodwin, 2010, s. 90), båda centrala aspekter i en utbildningskontext. Klassrumsbaserad bedömning och återkopplingspraktiker ses således med detta perspektiv som sociala handlingar deltagare samproducerar genom användning av olika resurser i en gemensam aktivitet.

Organisering av deltagande

Den multimodala inriktningen och breddningen av samtalsanalytisk forskning med fokus på förkroppsligad interaktion och semiotiska resurser utgår bland andra från Goodwins analyser av deltagande i olika professionella praktiker. *Deltagande* (eng. participation) är att förstå som en analytisk enhet där både talare och åhörare gör ett aktivt samordnat arbete (Goodwin & Goodwin, 2004). En handling som att tala blir därför att förstå som en gemensam aktivitet, således ses även återkoppling som en social handling.

Av särskild betydelse för avhandlingens analyser av deltagande i återkopplingspraktiker inom frisörutbildningen är begreppet *professionellt seende* (eng. professional vision, se Goodwin, 1994). Det representerar hur mer erfarna guidar mindre erfarna deltagares uppmärksamhet genom att visa vad och hur de ska se och förstå något inom en viss profession, med användning och samordning av en rad olika resurser i den materiella omgivningen. I två så olika empiriska domäner som arkeologer och advokater visar Goodwin (1994) hur professionellt kunande har gemensamma drag. Senare studier inom yrkesutbildning visar hur liknande professionella aktiviteter organiseras under guidning (Melander, 2017; Zemel & Koschmann, 2014) och konceptualiseras som "professional understanding" (Mondada, 2011, s.545). Professionellt seende är således att förstå som ett teoretiskt begrepp med an-

språk på generalitet som är relevant för att förstå och beskriva frisörlärares och elevers interaktion. Det gäller dock inte enbart seende utan begreppet innefattar i vidare mening beröring av material, kroppsplacering och gester. Detta perspektiv förutsätter deltagande i en gemensam aktivitet, lärarens såväl som elevens, liksom arkeologens och studentens: "Each was dependent on the other for the moment-by-moment accomplishment of a common course of action" (Goodwin, 1994, s. 628). I Studie II och III används begreppet professionellt seende som analysverktyg av det empiriska materialet med guidat handhavande i aktiviteter som involverar visuella och taktila fenomen i frisörutbildningens återkopplingspraktiker.

I en utbildningskontext som den studerade är lärares och elevers bedömningar olika. Medan frisörlärarna har lång erfarenhet och kan förväntas vara skickliga i att urskilja det centrala i det pågående arbetet, är eleverna under utbildning mer och mindre erfarna (se även Hindmarsh et al., 2014; Lindwall & Lymer, 2014). Att skapa ett gemensamt fokus för uppmärksamhet är därför centralt i deltagarnas interaktion för att uppnå en samordnad förståelse av bedömningens referens i återkopplingspraktiken. Det kan beskrivas utifrån det Goodwin (2000) kallar *semiotiska fält* (eng. semiotic fields), det vill säga sammansättningar av olika resurser som deltagarna orienterar sig mot och visar upp som betydelsefulla genom sin kroppsorientering och handlingsorganisering. För analysen är detta av intresse, eftersom det handlar om vad deltagarna faktiskt gör och visar för varandra genom de resurser de använder (Goodwin, 2000).

Fokus på deltagande innebär således en förståelse av att flera semiotiska resurser samproduceras och är tillgängliga i varje socialt möte (Duranti, 1997). Det innefattar ett holistiskt perspektiv, konceptualiserat i *deltagarramverk* (eng. participation framework, se Goffman, 1981; Goodwin, 2000; Goodwin & Goodwin, 2004), som deltagarna tillsammans formar genom sina synliga förkroppsligade handlingar och materiella resurser. Deltagarramverket är att förstå som något dynamiskt som hela tiden skapas och omskapas i interaktion inom den aktivitet som pågår: "all the activity in the situation itself" (Goffman, 1981, s. 137). Deltagarramverket är hela tiden öppet för ifrågasättande, förhandling och modifiering (Goodwin, 2000). Ett sammanhang som

ett klassrum innefattar olika deltagare som kan avbryta eller påverka en pågående interaktion mellan en lärare och en elev. Läraren eller eleven kan plötsligt orientera sig mot något annat pågående i rummet under återkopplingen. Det gör att deltagarramverk är rörliga och ständigt omskapas.

Det dynamiska inom ett sådant ramverk visar sig bland annat genom begreppet "footing" (Goffman, 1981, s.128), det vill säga deltagares ständigt förändrade förhållningssätt till andra, sig själva och den aktivitet de ingår i (se Studie III). Footing innebär med andra ord hur deltagande organiseras, hur deltagare bygger vidare på en handling genom anslutning (eng. alignment) eller byter fot (eng. shift in footing). Footing kan också förstås som ett sätt talaren indexerar hur ett yttrande ska uppfattas (Duranti, 1997). Genom att studera deltagarramverk och samproducerade handlingar blir det möjligt att studera hur deltagande organiseras i situerad återkoppling i klassrummet.

Ett emiskt perspektiv

Fokus på deltagande innebär även en deltagarorientering i analysen, både med en dimension av mänsklig interaktion och analys (Schegloff, 1996). För att undersöka deltagande i återkopplingspraktiker som samproducerade handlingar intar jag därför ett *emiskt* perspektiv (Duranti, 1997; Garfinkel, 1967). Det innebär att det är deltagarnas påvisade orienteringar i den pågående interaktionen som utgör underlaget för analysen av det empiriska materialet. Det innefattar ett deltagarperspektiv (eng. members' methods, se Garfinkel, 1967, s.vii; eng. members' worlds, se Schegloff, 1991, s. 66) på den studerade verksamheten där deltagarnas handlingar betraktas som avgörande för analysen och inte teoridrivna förutbestämda kategoriseringar. Eftersom återkoppling är ett teoriladdat begrepp som har fått normativa tillämpningar (Lindberg & Hirsch, 2015; jfr Timperley & Hattie, 2007), kan på förhand givna begreppsliga definitioner och kategoriseringar skymma deltagarnas egna metoder att göra återkopplingar. Vikten av att det är deltagarnas sociala handlingar som utgör analysmaterialet betonas av Goodwin och Heritage: "the categories proposed for analysis are oriented to by the participants themselves, in and through the production of

their actions” (1990, s. 295). Eventuella kategoriseringar för att beskriva deltagare, handling och kontext måste utgå från det deltagarna själva gör och visar upp här och nu, det vill säga genom en pågående aktivitet (Garfinkel, 1967). Att undersöka hur de handlingar som bygger upp återkopplingssekvenserna samproduceras mellan lärare och elever i multimodal interaktion, är således ett sätt att utgå från hur deltagarna visar hur de förstår varandra och inta ett deltagarperspektiv i analysen.

Sekventialitet

Grundläggande för samtalsanalys är en förståelse av att samtal är sekventiellt organiserade genom turtagning där yttrandena förstås utifrån sina positioner som initierande eller responsiva. Det utgår från en förståelse av att yttranden som görs i interaktion görs sekventiellt, det ena efter det andra, antingen genom att initiera en ny handling eller som respons på den föregående (Stivers, 2013). Yttranden analyseras därför aldrig isolerade eftersom ett yttrande endast kan förstås utifrån sin sekventiella position, som respons på föregående och som konstruerad för det efterföljande. Det innebär att mening skapas i en dynamisk social kontext (Heritage, 1998). Yttranden, både som tal och användandet av andra resurser, förstås därför som sociala handlingar situerade i en specifik kontext (Goodwin & Heritage, 1990). I stället för att söka tolka deltagarnas mentala processer, blir det deltagarna gör i respons till en förutgående handling synliggjort som deras uppvisade förståelse och det som är avgörande för analysen (Mondada, 2011). Ett yttrande kan sägas avspegla talarens förståelse av det föregående och kan korrigeras eller bekräftas i nästa. Förståelse betraktas då som producerad i en samordnad aktivitet och flera studier visar sekventialitet som central i organisering av mänskliga handlingar (Sacks et al., 1974). Det bygger på upptäckten av så kallade närhetspar (eng. adjacency pairs), det vill säga att varje yttrande står i en reflexiv relation till föregående och efterföljande yttrande (Sacks, 1992a,b; Schegloff 2007). I samband med detta används även begreppet ”nextness” (Stivers, 2013, s. 208) för att beskriva att ett första yttrande skapar en viss struktur för det andra/följande yttrandet (t.ex. fråga och svar). Närhetspar bildar således handlingar som hälsningar, inbjudning, efterfrågan et cetera. Ett

yttrande kan inte förstås isolerat utan behöver tolkas i sitt sammanhang. Ett yttrandes mening är därför att söka i deltagarnas egna aktiviteter och förståelse så som den visas i deras handlingar och vad de åstadkommer, en så kallad bevisprocedur (eng. proof procedure, se Sacks et al., 1974; även eng. next-turn proof procedure, se Sidnell, 2013). Det är i nästa tur man får syn på hur den föregående uppfattades: "[T]he talk of subsequent turns affords both a resource for the analysis of prior turns and a proof procedure for professional analyses" (Sacks et al., 1974, s. 729). Det innebär att analysen utgår från deltagarnas responsiva handlingar i tolkningen av deras förståelse; det som deltagarna själva gör manifest för varandra i samtalet.

Sekventialitet synliggör *intersubjektivitet*, på vilket sätt ömsesidig förståelse och koordinering inom en gemensam aktivitet etableras. Till detta hör en dimension av reflexivitet genom att deltagare visar en analys med sina handlingar samtidigt som de bidrar i interaktionen (Heritage, 1998). I sin respons på en föregående tur visar en deltagare sin förståelse, både i form av villighet att ansluta, svårighet att förstå eller annat som oenighet och korrigerings (Schegloff & Sacks, 1984). Denna intersubjektivitet byggs i sekvenser (eng. architecture of intersubjectivity, se Heritage 1984). Vilka handlingsmöjligheterna är framgångsrika både utifrån hur föregående tur har konstruerats och på vilka sätt deltagarna visar upp sin förståelse genom användning av olika resurser (Sacks et al., 1974; Schegloff, 1996). En tur kan förstås som den sammanhängande tiden under vilken en deltagare talar eller på annat sätt agerar förkroppsligat som en respons utifrån en tidigare tur, samtidigt som den utgör underlaget för efterkommande tur. Ibland görs en tur enbart som ett enkelt "mm" eller längre komplexa yttranden innehållande flera handlingar i följd (Levinson, 2013). Varje tur kan förstås utifrån sin placering i den sekventiellt organiserade turtagningsordningen (Schegloff, 2007) och analys av hur turer organiseras sekventiellt ger inblick i vad deltagare gör i och med interaktion (Stivers, 2013). Det får betydelse för förståelse av hur lärares och elevers handlingar samproduceras i återkopplingspraktikerna. Eftersom deltagare hela tiden orienterar sig mot och skapar mening i förhållande till varandra, synliggörs även organisering av elevens deltagande i turtagningsordningen. Återkopplingspraktikerna studeras således i denna avhandling som sociala handlingar i multimodal interaktion (jfr responsivitet i

Koole & Elbers, 2014). Att studera i detalj hur samtal organiseras sekventiellt i turer, till exempel i fråga och svar, är därför ett sätt att undersöka hur återkoppling görs i praktiken.

Bedömning som samproducerad handling

Det samtalsanalytiska perspektivet möjliggör en analys av återkoppling som sociala handlingar situerade och förkroppsligade i en särskild lokal kontext. När man talar om bedömning (eng. assessment) inom samtalsanalytisk forskning är det dock oftast inte kunskapsbedömning som åsyftas, utan mer vardagliga bedömningar, när människor gör en värdering av något i sina samtal, som i följande exempel: "J: Let's feel the water. Oh, it ... R: It's wonderful. It's just right. It's like bathtub water" (Pomerantz, 1984, s.57). Bedömning betraktas då som producerad i deltagande i sociala aktiviteter: "Assessments are produced as products of participation; with an assessment, a speaker claims knowledge of that which he or she is assessing" (Pomerantz, 1984, s.57). Respons på en första bedömning görs innan den första är avslutad vilket visar att mottagare även orienterar sig mot projicerade sociala handlingar (Goodwin & Goodwin, 1992; Lindström & Mondada, 2009), men respons kan också utebli (Stivers, 2013). Att inte ha tillräckligt med kunskap om det bedömningen refererar till kan visa sig i att talaren avstår från bedömning (Pomerantz, 1984).

Det är i detta perspektiv som bedömning och återkoppling ska förstås i denna avhandling. Då är det inte vad bedömningen innehåller som är det primära att utforska, utan snarare hur bedömning är organiserad som en social handling (Schegloff, 2007), närmare bestämt som återkoppling i klassrumsbaserad bedömning. Genom tal och förkroppsligade handlingar kan dessa aktivitetens sociala organisering studeras som publika, genom deltagarnas visade orienteringar. Bedömningens *referens* (eng. assessable, se Goodwin & Goodwin, 1987, 1992) synliggörs i det deltagarna riktar sin uppmärksamhet mot och genom vilka resurser de använder:

Participants identify the assessable not only through verbal practices dealing with the introduction and the development of referents, but also through embodied conducts such as pointing to the referent, bending over it, establishing a common focus of

attention, or manipulating the object. (Mondada, 2009, s. 334-335).

Återkoppling är då att förstå dels som guidande handlingar från professionella lärare koordinerade i förhållande till elever i en gemensam aktivitet, dels som elevers egna initiativ och responsiva handlingar. Vidare kopplas bedömning till begreppet *tillträde* (eng. access, se Goodwin & Goodwin, 1992), där olika deltagare har olika åtkomst till något som bedöms, beroende på exempelvis erfarenhet, placering och perspektiv. Det blir synligt i lärares och elevers olika bedömningar, trots att de bedömer samma arbete är deras bedömningar olika och förhandlas (se t.ex. Studie II). Bedömning produceras således lokalt genom återkopplingspraktiker och kan skifta under interaktionen. Rättigheter att bedöma (eng. rights to assess, se Stivers, Mondada, & Steensig, 2011) är asymmetriska mellan lärare och elever.

Det är ett sätt att se återkoppling som en socialt konstruerad praktik, där mening och kunnande betraktas som deltagares gemensamma och förhandlade förståelse (Price et al., 2013). Bedömningar är i detta perspektiv inte primärt deskriptiva utan responsiva, eftersom de organiseras i interaktion i pågående situerade aktiviteter. I en utbildningskontext blir det tydligt att det är utifrån deltagarnas visade orienteringar mot ett problem som något framstår som en bedömning (se t. ex. Ekström & Lindwall, 2014).

Meningsskapande resurser och ömsesidig meningsproduktion

I den här avhandlingen studeras multimodal interaktion dels med hjälp av de samtalsanalytiska utgångspunkter som beskrivits ovan (studie II och III), dels med socialemiotisk teori (studie I). Användningen av socialemiotisk teori i Studie I gav mig redskap att få syn på och analysera hur olika semiotiska resurser skapade mening i lärare och elevers ömsesidiga konstruktion av återkoppling. En artefakt som strukturen exempelvis var en central resurs i kommunikationen och utgångspunkt för elevens initiativ i återkopplingspraktiken. Med den samtalsanalytiska ansatsen i Studie II och III har intresset för ömsesidigheten i lärare- och elev interaktionen fördjupats ytterligare genom att analysera samproduktion och organisering av elevens deltagande i

återkoppling i klassrumsbaserad bedömning. I studiet av multimodal interaktion kompletterar de två teoretiska utgångspunkterna varandra genom att socialsemiotiken ger ett perspektiv på meningsskapandet, där semiotiska resurser som användes kunde analyseras som tecken och representation för att förstå hur återkoppling konstrueras i kommunikation mellan lärare och elev. Den socialsemiotiska ansatsen gav möjlighet att urskilja processuellt såväl som materiellt förankrade fenomen i lärares och elevers återkopplingspraktik (Studie I). Samtalsanalysen gav verktyg att utforska hur återkoppling organiseras sekventiellt tur för tur. Analyser av lärares och elevers samproducerade handlingar möjliggjorde att studera återkopplingspraktik som sociala handlingar, där betydelsen av samordning och deltagande synliggjorde intersubjektivitet (Studie II, III). Även om förståelsen av att all interaktion är multimodal är en gemensam grund för de båda perspektiven, kan man säga att ur ett socialsemiotiskt perspektiv används begreppet multimodalitet för material och tecken, medan multimodalitet i samtalsanalys konstitutivt står för hur deltagares handlingar organiseras utifrån hur de mobiliserar olika resurser (Mondada, 2014b). Socialsemiotisk forskning intresserar sig således mer för analys av multimodal kommunikation i den materiella världen, medan samtalsanalys riktar mot mikroanalys av mänsklig interaktion i handlingssekvenser (Streeck et al., 2011).

5. Metodansats

Utifrån avhandlingens övergripande syfte att undersöka återkoppling mellan lärare och elever i klassrumsbaserad bedömning, har jag genomfört videoobservationer i olika frisörklassrum under pågående undervisning. I det här kapitlet redogör jag närmare för tillvägagångssätt och metodologiska överväganden i förbindelse med forskningsprocessen.

Tillträde och datakonstruktion

Att välja skolor och ta kontakt med personal är en process i sig. Två yrkesgymnasieskolor valdes som aktuella för att de hade den programinriktning jag sökte och att de var enkelt tillgängliga, en sorts bekvämlighetsurval. I båda datakonstruktionerna har jag tagit kontakt via mail med skolornas rektorer, där jag informerat om mitt intresse för att göra videoobservationer av klassrumsinteraktion i syfte att studera återkoppling. I den första mejlade jag samtidigt de lärare som undervisade åk 3 i frisörämnen. Jag var intresserad av att studera avgångselever vid några tillfällen när de tog emot kunder i sina klassrum. Jag informerade lärare och elever samt inhämtade samtycke. Kunderna informerade jag strax före behandling och inhämtade samtycke (se Studie 1). I den andra skolan gick kontakten med lärare från rektor via förstelärare till frisörlärare. Denna gång var mitt intresse riktat mot elever i åk 1 som jag ville följa med nedslag genom en hel kurs. Information- och samtyckesinhämtning som tidigare (se bilaga 2 och 3).

Med videoobservation som metod börjar analysarbetet redan vid fältarbetet i det ögonblick jag riktar kameravinkeln och börjar filma (Mondada, 2012). Det är således en datakonstruktion, eftersom det är en selektion av möjliga händelser och situationer som jag väljer att filma. Även jag som forskare är en del av den interaktion som studeras. Samtidigt är hela tiden samtalsanalysens deltagarorientering viktig att hålla fast vid, att hela tiden söka att inte projicera förutbestämda kategorier eller intentioner på den studerade interaktionen.

Metodansatsen i avhandlingens studier med val av filmsekvenser och transkription har en så kallad "content-centred approach" (Rusk, Pörn,

Sahlström, & Slotte-Luttge, 2016), vilket innebär att studiernas intresse riktas mot hur en specifik praktik görs i interaktion i en viss miljö, närmare bestämt hur deltagare i återkopplingspraktiker anpassar och förändrar sitt deltagande under den pågående aktiviteten. Enligt Rusk et al. är det dock förbundet med dilemman, eftersom praktiker är kontingenta (tillfälliga) där fenomen framträder i pågående handlingar. Konstruktionen av data avgör vad som får betydelse och som blir synligt för analysen, genom val av hur något filmas.

Avhandlingens empiriska data har konstruerats i två perioder och den första från 2013 består av 65 minuters videoinspelningar (se tabell 1 nedan) från två dagar i åk 3 med åtta elever och två lärare, samtliga kvinnor. Videoinspelningarna från 2013 ligger till grund för Studie I och II. När jag inte filmade tog jag minnesanteckningar samt foton på olika dokument och objekt som användes i undervisningen.

Tabell 1. Videoinspelning 2013

| Datum och film | Tid | Uppgift |
|----------------|-------------------|----------------------------|
| 25/4 1 | 14.22 | Klipp av damfrisyr |
| 25/4 2 | 09.63 | Färgbehandling och klipp |
| 25/4 3 | 10.73 | Färgbehandling |
| 25/4 4 | 09.31 | Permanent och klipp |
| 25/4 5 | 08.51 | Herrklippning |
| 25/4 6 | 04.37 | Permanentrullning på docka |
| 25/4 7 | 02.46 | Permanentrullning på docka |
| 16/5 8 | 09.98 | Färgbehandling och klipp |
| | Totalt 65 minuter | |

Den andra perioden består av närmare 30 timmars videoinspelningar (se tabell 2 nedan) från sju dagar 2015 i åk 1 med 16 elever och fyra lärare, något som ligger till grund för Studie III.

Tabell 2. Videoinspelning 2015

| Filmdagar | Tid i minuter/ timmar | | Lektionsinnehåll |
|-------------|-----------------------|-------------|-----------------------------|
| | Handkamera | Huvudkamera | |
| September 7 | 234/3,9 | 114/1,9 | Klippning, verktyg, ritning |
| 8 | 120/2 | 65,7/1,09 | Forts. |
| 14 | 168/2,8 | 119/1,9 | Håruppsättningar på dockor |
| 15 | 156/2,6 | 114/1,9 | Forts. |
| 21 | 195/3,2 | 103/1,7 | Forts |
| 22 | 145/2,4 | 88/1,4 | Forts. |
| Oktober 19 | 166/2,7 | 0/0 | Slutprovning av tekniker |
| | Totalt =19,6t | =9,8t | |

Videobesiktning

I denna avhandling används videoinspelning i en tolkande betydelse (eng. interpretive) för att konstruera kvalitativa data. Det är samtidigt ett sätt att observera ett studieobjekt, med hjälp av kameran. Att filma interaktion med videokamera har många fördelar, eftersom man kan gå tillbaka till filmerna och titta på dem vid upprepade tillfällen, som unika och preserveerade ögonblick (Mondada, 2007). Forskare kan även titta på utvalda filmfragment tillsammans, för att ge tolkningen fler perspektiv och en intersubjektiv grund (Knoblauch & Schnettler, 2012). På så vis öppnar videobesiktning upp för utforskning tillsammans med andra, och den kan även ses oberoende av den som har filmat (Knoblauch, Schnettler, & Raab, 2012). Videoinspelad interaktion ger även en möjlighet att analysera handlingen ur deltagarnas perspektiv; hur de förhåller sig till situationen, orienterar sig mot och visar varandra sin förståelse av den gemensamma aktiviteten. Videomaterialet synliggör den lokalt situerade handlingen vars mening då kan analyseras på mikronivå (Heath, Hindmarsh, & Luff, 2010; Mondada, 2012). Genom videoanalys kan man också få syn på subtila rumsliga former av samarbete och underförstådda aspekter av deltagande (eng. tacit, se Fele, 2012). I mina studier av en hantverksutbildning med fokus på återkopplingspraktik i multimodal interaktion, är videoinspelning ett givet val.

När det gäller videoinspelat material är det dock svårt att avgöra hur mycket man påverkar, men det är skillnad mellan att filma vardaglig undervisning och att göra en intervention. Som forskare försöker jag inte direkt skapa de situationer som studeras utan jag spelar in interaktioner på plats så som de kan antas ske även utan min närvaro (Knoblauch, 2012). En konstruktion är det dock eftersom den som filmar väljer filmvinkel, rörelser, avstånd och tidpunkt (Mondada, 2012). Man kan även säga att den som filmar gör urval, genom att med kameran lins följa och observera det som i stunden verkar intressant, som en sorts fältanteckningar (Mohn, 2012). I avhandlingens studier har kameran i huvudsak följt lärare i interaktion med elever, i linje med det övergripande syftet att undersöka återkoppling i socialt samspel mellan lärare och elever.

Även om fördelarna med videobaserat material är många, är det också nackdelar som man som forskare behöver ta i beaktande när man är i ett klassrum för att filma. En invändning är det som kallas reaktivitet, det vill säga att kameran påverkar interaktionen. Denna invändning är enligt fler forskare som arbetat med videoobservationer överdriven (Heath et al, 2010), medan andra har sett en påtaglig påverkan av kameran (Laurier & Philo, 2012). Själv upplever jag att deltagarna oftast visar sig glömma kameran efter en tids inspelning. Vid ett fåtal tillfällen kan jag se att deltagaren tittar in i kameran eller på annat sätt ger uttryck för att uppmärksamma den. Det är dock inget som hindrar eller direkt påverkar interaktionen mellan lärare och elev under pågående undervisning. Däremot kan jag som person vara ett större störningsmoment. Det är därför av betydelse att inte vara i vägen för den dagliga aktiviteten (Heath et al, 2010). Att ett antal elever i förväg har valt att inte ingå i studierna är dock något som kan ha påverkan på datamaterialet och således studiernas resultat.

Ytterligare en aspekt att beakta vid videobaserat material är mängden data som endast några få minuter inspelad film genererar. När multimedial interaktion analyseras, blir videodatas komplexitet än mer uppenbar. Hur ska man välja ut sekvenser för vidare analys och av alla resurser som deltagarna använder när de kommunicerar, är frågor som gör sig gällande. I min första datakonstruktion hade jag därför inte så stort filmmaterial. 65 minuter är relativt överskådligt, men även där innebär

endast några minuter synnerligen mycket av intresse och betydelse för analys och resultat. Ljudkvalitet och filmvinkel var dock inte alltid optimala. Filmsekvenserna präglas dessutom av att kameran sätts på och stängs av i korta sekvenser. Jag valde därför att i den andra omgången filma längre perioder utan avbrott och under flera dagar.

En annan aspekt av videomaterial är i vilken mån de analyser som görs behöver kontextualiseras, eller som Knoblauch och Schnettler (2012) beskriver med termen "videography"; videofilmning kombinerat med en etnografisk ansats för kunskap om situationen filmmaterialet produceras i. En aspekt av de överväganden jag gjort i relation till kontextualisering, är behovet av att förstå det som för deltagarna är en gemensam kunskap. Jag har därför fört en sorts loggbok under tiden som jag varit ute i klassrummen och antecknat mina reflektioner gällande händelser som är en del av undervisningen, yrkesspråk, undervisningsmaterial och liknande som jag inte filmat eller som ett komplement till filmmaterialet. Jag har även gått tillbaka till deltagare och visat vissa filmfragment, för att stämma av om jag uppfattat rätt när jag transkriberat deras tal (Studie I och II). Jag har också återvänt för att berätta om mina analyser och visa delar av resultatet för deltagarna (Studie III). För att få förklaringar till yrkesspecifika aspekter jag har undrat över har jag också tagit hjälp av personer som är professionella frisörer. Jag vill dock understryka i likhet med Ekström och Lindwall (2014) och Knoblauch och Schnettler (2012) att videoinspelning av förkroppsligade handlingar endast kan ge visuell och auditiv representation av händelserna, men förstås aldrig utifrån sinnesförmåelserna som ingår i interaktionen. Transkriptionsarbetet är inte mindre komplicerat. Detta tas upp nedan efter beskrivning av kameraanvändning och urvalsförfarande.

Kameraanvändning

Studie I och II

I enlighet med studiernas syften att studera återkopplingspraktiker mellan lärare och elever, var det lärarens rörelser i klassrummet mellan olika elever som jag följde med handkameran. I frisörklassrummet går

läraren runt till en elev i taget, antingen på elevens önskemål eller utifrån eget intresse. Liksom i frisersalongen står lärare och elev ofta bakom kunden vända mot spegeln där blickar växlas och håret studeras. De kan då se frisyren både framifrån och bakifrån. Vid filmning med handkamera riktades fokus mot händer, redskap och hår med inslag av utzoomade tagningar av deltagarna framifrån eller i profil.

Studie III

Eftersom studieobjektet är en pågående hantverksutbildning, är material såväl som deltagarnas förkroppsligade interaktion av betydelse för att förstå återkopplingspraktikerna. Jag har därför utvecklat filmmetoden genom att använda flera kameror, för att ge studieobjektet fler perspektiv (Öhman, 2016). Vid den senaste videofilmningen 2015 använde jag därför både handkamera och huvudkamera. Efter den första konstruktionen av data från 2013, filmad enbart med handkamera, identifierade jag behovet av att vid nästa filmning söka få med hur deltagarna kommunicerade med varandra via spegeln. Handkameran fångade varken blickar eller detaljer i det deltagarna riktade sin uppmärksamhet mot. För att söka utveckla inblick i återkopplingspraktiker lärare och elever emellan, användes därför även en huvudkamera vid nästa datakonstruktion. Det var huvudsakligen lärarna som bar huvudkameran, som jag också följde med handkameran. Jag filmade med handkamera från några meters distans den interaktion som ägde rum mellan lärare med huvudkamera och elev. Handkameran fokuserade ett något bredare perspektiv med omgivande kontext, medan huvudkamerans fokus följde bärarens blickriktning och kroppsrörelser. Att komplettera videofilmningen med huvudkamera, var därför ett sätt att nå en rikare inblick i den lokala kontexten och detaljer i det pågående arbetet.

Sammantaget visar den utvecklade datakonstruktionsmetoden hur huvudkameran erbjuder möjligheter att komma nära det som deltagarna talar om och gör. Kameran följer bärarens rörelser och blick på ett sätt som en handkamera inte lyckas fånga. I de studerade aktiviteterna ger huvudkameran närbilder av materialet deltagarna arbetar med, samt av hur de riktar sin uppmärksamhet och vad de talar om. Att få inblick i dessa detaljer är av betydelse för analysen av multimodal interaktion

som görs på mikronivå av tal, kroppsrörelser och material. Eftersom inspelning görs samtidigt både med huvudkamera och handkamera, kan de olika filmsekvenserna jämföras. Handkameran har dock fördelen av att kunna avbilda fler deltagare samtidigt och den kontext de befinner sig i. Inspelning med fler rörliga kameror är således en lämplig metod för videoobservation, eftersom det visar studieobjektet ur fler perspektiv.

Genom att huvudkameran bärs av läraren, involveras också deltagarna i själva konstruktionen av det empiriska materialet när de har huvudkamera på sig (Blikstad-Balas & Sørvik, 2015). En annan aspekt som huvudkameran möjliggör är att den som filmar kan fortsätta med den pågående aktiviteten som filmas. På så vis kan den dagliga undervisningen fortgå utan att videoinspelningen anses bli så inkräktande på den pågående aktiviteten (Motta, Cattaneo, & Gurtner, 2014)

Urval

Studiekontext

I denna avhandling undersöks återkopplingspraktiker mellan lärare och elever i klassrumsbaserad bedömning. Den specifika undervisningssituationen när eleverna tränar som blivande frisörer (Studie I och II), bidrar med en mångsidig bild av återkoppling, eftersom kunnandet blir bedömt både av eleven själv, läraren och kunden, relaterat till det pågående arbetet. I Studie III är eleverna nybörjare och det är också en viktig sida att belysa. De arbetar i en simulerad kontext där klippning och håruppsättningar görs på övningsdockor. Det är många skillnader i att arbeta på en riktig kund och en docka. Ofta gör läraren en poäng av det i hanteringen av dockhuvudet som kan lyftas av stativet och vändas upp-ner, för att visa en vinkel på håret. Simuleringar blir resurser i undervisningen, eftersom de kan användas för att fokusera aspekter av frisörkunnandet och ämnesinnehåll som eleven ännu inte har kunnat få erfarenhet av (Hindmarsh et al., 2014). Läraren understryker dock skillnaden genom att påminna om att eleverna ”inte skulle göra så här om det var en riktig kund”.

Undervisningen i de studerade frisörklassrummen görs dels inför helklass i föreläsningar och demonstrationer, dels i samtal lärare och elever emellan i förbindelse med en pågående uppgift. Det är det senare som studeras i denna avhandling. Genom samtalet kan både elev och lärare få återkoppling, läraren på sin undervisning och eleven på sin förståelse och sitt kunnande, utifrån frågor och svar som är situerade men inte i förväg givna. Det fungerar som en källa till information (eng. *sources of evidence*, se Heritage, 2013) som både elev och lärare har användning för att förstå varandra och det pågående arbetets kvaliteter. I samtal tydliggörs återkopplingens bedömningsaspekt (eng. *assessment conversations*, se Ruiz-Primo, 2011). Det är samtal mellan lärare och elev med frågestrukturer inbäddade i den pågående undervisningen, där elevens arbete utforskas vad gäller kvaliteter och utförande. Återkoppling är således invävd i den dagliga undervisningen utifrån aktuella bedömningsaspekter och görs i interaktion mellan deltagarna utifrån den aktivitet som pågår, i det material som bearbetas och de behov som uppstår under vägs (Ruiz-Primo, 2011).

Urval för analys

I avhandlingens delstudier har jag utgått från följande kriterier i urvalet av återkopplingspraktiker:

1. Bedömning av kunnande som kommuniceras som en del av en situerad aktivitet.
2. Gemensam uppmärksamhetsfokus mellan lärare och elev.
3. Avgränsad början och slut på aktiviteten.

Det innebar att samtliga filmfragment där lärare och elev kommunicerade under pågående aktivitet urskildes som aktuellt material att gå vidare med. Materialet innehöll också elev/kund kommunikation tillika interaktion mellan lärare/elev efter avslutat arbete; dessa var inte aktuella för urval.

Urval Studie II

I Studie II gjordes urvalet dessutom som en samling (eng. collections) av ett återkommande fenomenen, loopen, som upprepas i materialet. Samlingen gjordes utifrån definitionen av loop (se kapitel 3) och analyserar sociala handlingar i relation till en viss praktik (se t.ex. Schegloff, 1996).

Urval Studie III

I studie III gjordes urvalet även utifrån ett enskilt fall (eng. single case) och riktar intresset mot ett händelseförlopp (eng. trajectory) där analysen beskriver progression i arbetet över tid (se t.ex. Lymer et al., 2014). Händelseförlopp beskrivs som "lärandebanor" där samma innehåll är i deltagarnas fokus, utvecklas och förändras i interaktion (Melander & Sahlström, 2010, s.106).

Transkription

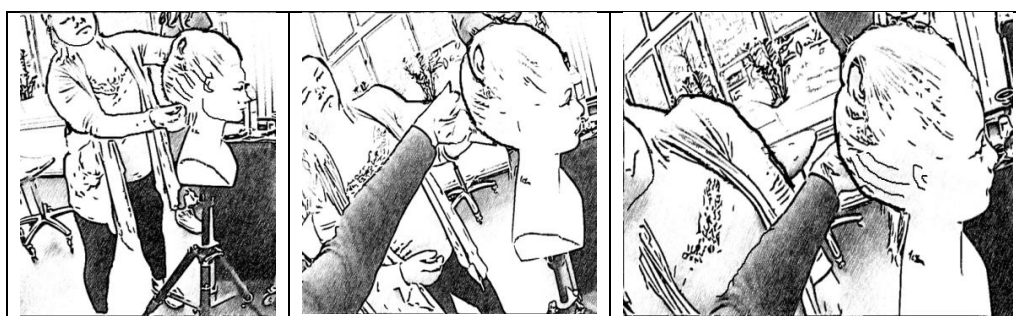
Transkriptionsarbetet är en del av analysarbetet, vilket är en pågående process, från grova transkriptioner till mer detaljerade. Transkriptionen i sig är en väsentlig del av analysarbetet, där en rad val görs av hur och vad i interaktionen som kan representeras (Jewitt, 2006; Mondada, 2007). När det gäller transkriptionerna i studierna, bygger de på empiriskt material från dyadiska samtal mellan lärare och elev. Jag har i transkriptionerna försökt vara trogen både mot det muntliga, det förkroppsligade och det materiella i interaktionen. Ett transkript innebär alltid en tolkning och kan ses som en artefakt i sig (Linell, 1994).

Transkriptionerna följer inte någon enskild transkriptionskonvention utan utgår från studier inom det socialsemiotiska fältet i Studie I (Björklund Boistrup, 2013) såväl som det samtalsanalytiska i Studie II och III⁶ (Goodwin, 2000; Jefferson, 2004; Mondada, 2009, 2014b; Schegloff, 2007;). Gemensamt är synen på att transkription alltid är en

⁶ För transkriptionsnyckel se bilaga 1 för Studie II och III.

representation och att man i transkripten söker representera fler resurser än det talspråkliga. Transkription är nära förbundet med urval, samtidigt är det inte sagt att allt som transkriberas blir föremål för vidare analys. En transkription kan dock tydliggöra relevansen i ett material, eftersom det ger anledning till detaljerade granskningar utifrån upprepat tittande på filmsekvenserna. Då får man också syn på vad som görs relevant av deltagarna, vilket är väsentligt för analysen. När det som i detta fall är fråga om en transkription av multimodal interaktion, blir det än tydligare att val måste göras. Kommunikation som består av olika former av kroppsspråk låter sig inte enkelt representeras i text. Bilden, antingen i form av aidentifierade skärmdumpar eller teckningar, blir då ett möjligt komplement till beskrivningar av kroppsrörelser utöver yttrandena, men det löser inte svårigheten att kombinera de spatiala, temporala och visuella dimensionerna (Flewitt, Hampel, Hauck, & Lancaster, 2009).

Bildserierna till transkripten (se figur 3) utgår delvis från Mondada (2007, 2014b). De har till syfte att både ge det multimodala en visuell representation och visa på analytiska nyckelscener. Det är inte möjligt att i en transkription återge den transformation och de förkroppsligade rörelser från de ursprungliga aktiviteterna, utan det blir endast en grov idé av ett handlingsförlopp (Ekström & Lindwall, 2014). Nedan visas ett exempel på en bildserie som ger kroppspositioneringar och material en representation. Dessutom visar bilderna en analytiskt relevant sekvens.



Figur 3. Lärare och elev sambedömer form, filmat med huvudkamera (Öhman, 2016)

Analys

I det följande beskrivs huvudsakligen den analysmetod som använts under Studie II och III. Analysen för Studie I har en annan teoretisk ansats och redovisas i monografins metodkapitel (Studie I). För samtalsanalys/interaktionsanalys gäller frågorna 'av vad' och 'för vad' (eng. "why that now", se Schegloff & Sacks, 1984, s. 76), men även vad mitt intresse är och vilka poänger materialet ska göra. Det är viktigt att dessa frågor förankras i det deltagarna gör. I denna avhandlings studier handlar det om en viss aktivitet: återkopplingspraktik, inom en viss domän: frisörutbildning. Målet är att analysen slutligen ger empiriskt baserade illustrationer av teoretiska begrepp, nämligen återkoppling och klassrumsbaserad bedömning. Tillvägagångssättet är induktivt, att steg för steg (tur för tur/sekvens för sekvens) analysera det empiriska materialet i en växelverkan, där deltagarnas meningsskapande samtidigt är forskarens meningsskapande. Det innefattar en holistisk syn på det empiriska materialet, där del/helhet samspelar och frågan kontinuerligt ställs om vilket arbete ett yttrande/en handling gör för interaktionen och det gemensamma meningsskapandet. Mening skapas genom produktion av tal-i-interaktion, men det räcker inte att analysera tal utan man måste också kunna beskriva de sociala handlingar som görs utan tal, hur deltagare använder kroppen och hur de orienterar sig mot den materiella omgivningen (Goodwin & Goodwin, 2004). Analysen innebär en kontinuerlig dialog med litteraturen, CA-litteraturens korpus, som ett stöd. Samtidigt visar man inom samtalsanalytisk metod sina data öppet där den specifika sekvensen är avgörande och inte tidigare studier i sig. Frågan är därför alltid vad som är specifikt just i det aktuella datamaterialet.

Analytiska faser är att börja med ett öppet tittande på filmsekvenser, transkribera, titta igen och så småningom utifrån deltagarnas handlingar få syn på intressanta detaljer (eng. unmotivated/motivated looking, se Schegloff 1996). Analysen valideras genom nästa tur både för deltagare och forskare, genom en så kallad bevisprocedur (eng. proof procedure, se ten Have, 2007; Sacks m fl, 1974; Sidnell, 2013). För att visa att analysen är korrekt använder man deltagarnas uppvisade förståelse av de handlingar som görs, hur ett yttrande uppfattas av mottagaren (Melander & Sahlström, 2010).

Genomförandet av analysarbetet kan beskrivas stegvis när datamaterialet väl är konstruerat (Heath et al., 2010):

- En första genomgång (tittande) av alla filmfragment där några grundläggande aspekter katalogiseras i en sorts logg. I mitt fall blev det datum, tidslängd på filmsekvensen, numrering och kort beskrivning av innehåll som exempelvis från anteckningar den 7 september 2015: "instruktion av lika längd, strukturritning, demonstration med klippning av gradering, hur man står, arbetskläder".
- Nästa genomgång blir att urskilja de sekvenser som handlar om återkoppling (se tidigare avsnitt Urval för analys), därefter välja ut några fragment för transkription som kan presenteras och analyseras i en 'datasession' tillsammans med andra forskare som också använder samtalsanalys av videomaterial.
- Ett tredje steg handlar om en mer detaljerad analys som innebär ett upprepat växlande mellan att titta på filmfragment och förfina analysen, där exempelvis pauser mäts och prosodiska förändringar tas med i transkriptionen. Svårigheten i detta skede är att analysera det talades samspel med det förkroppsligade och materiella.

Dessa steg har även varit aktuella vid den första studien som gjordes utifrån en socialemiotisk ansats. Det som utmärker Studie II och III, som har analyserats utifrån en samtalsanalytisk ansats, är att det sekventiella har tagits in i analysen, det vill säga hur deltagarnas turer formas utifrån den föregående. Det har till exempel uppmärksammats i Studie II, där fokus för analysen ligger på vad som möjliggör loop, eftersom den föregående turen/handlingen gör den nästa relevant som dess respons. Det gör också en analys av det deltagarna själva orienterar sig mot möjlig. Analysprocessen kan beskrivas som en interaktion i ständigt flöde mellan filmmaterialet och det ramverk för tolkning som jag tar med (Goodwin, 1993).

Studiernas trovärdighet

I studierna av återkoppling mellan lärare och elever i multimodal interaktion, är inte bara den talade interaktionen av intresse, utan även kroppsrörelser, gester, blickar samt omgivande miljö och arbetsmaterial. Bilden är därför ett nödvändigt medium tillsammans med ljudet, för att fånga det multimodala i kommunikationen. Fördelen med videoinspelade observationer är att valda delar kan studeras i detalj vid upprepade tillfällen, samt att andra forskare kan ta del av det och bidra till analysen (Jewitt, 2006). Att presentera valda delar och diskutera med andra forskare inom fältet, ger studien en så kallad ”kommunikativ validitet” (Kvale & Brinkmann, 2009) genom att pröva ut tolkningar mot andras sätt att se i olika skeden av arbetsgången⁷. Kvalitativa studier kommunicerar funktioner och igenkännbara mönster i den empiriska världen, en ”heuristisk validitet” (Larsson, 2009). Det innebär en förståelse av generaliserbarhet som igenkännande av mönster, samtidigt med en medvetenhet att generaliserbarhet inte nödvändigtvis är det primära i kvalitativ forskning, utan lika viktigt är empiriskt baserade studier som kan bidra med täta beskrivningar av en viss verksamhet, i detta fall av existerande bedömnings- och återkopplingspraktiker i frisörutbildningen.

Användningen av flera kameror är också ett sätt att skapa trovärdighet eftersom fler perspektiv (eng. multiparty, se Erickson, 2011) inkluderas och ger inblick i den lokala kontexten genom att visa vad deltagarna själva fokuserar på. Bästa sättet att få syn på en aktivitet, i mitt fall återkopplingspraktik, är således via deltagaren själv (Blikstad-Balas & Sørvik, 2015; Öhman, 2016). Flera forskare förordar att involvera deltagarna i studierna: ”co-production approach to research” (Tanggaard, 2014b, s. 161). Ett sätt att sudda ut gränserna mellan deltagare och forskare är att deltagarna också filmar, genom att bära huvudkamera (Blikstad-Balas & Sørvik, 2015, s.142). Beträktat i ett emiskt perspektiv där strävan är att i analysen ta utgångspunkt i hur deltagarna själva skapar mening i observerbara handlingar (Duranti, 1997), är huvudkameran

⁷ På Karlstads universitet finns en seminariegrupp för forskare som arbetar med videoobservationer där delar av material läggs fram för gemensamma diskussioner, VIDA (Videoanalys i forskning).

en resurs som möjliggör att komma nära deltagarnas uppmärksamhetsfokus och respons till varandra. Studien får genom denna utvidgade datakonstruktion fler perspektiv – inte enbart för att flera kameror används, utan också för att olika deltagare involveras, som i sin tur interagerar med andra personer. Det kan betraktas som ett sätt att undvika det Blikstad-Balas (2016) varnar för i videostudier, nämligen ”magnification” (s. 6-7); risken att enstaka fragment förstoras i analysen utan att vara representativa för studiens deltagare och händelsemönster.

Forskningsetiska aspekter

Detta arbete omfattas av de etiska regler som gäller för genomförande av forskning enligt Vetenskapsrådet (2011). I huvudsak innebär det att fyra övergripande krav följs: kravet på information till de deltagande, kravet på samtycke av de deltagande, kravet på konfidentialitet att deltagarnas identitet inte röjs samt kravet på att uppgifterna nyttjas enbart i forskningsändamål. När jag filmade var jag noga med att inte filma de som tackat nej till att delta och i de fall någon kom med i bakgrunden eller som förbipasserande, har dessa fragment inte tagits med i analysen. Namn på deltagande skola, elever, lärare och kunder röjs inte, eftersom jag genomgående använder mig av beteckningarna elev, lärare och kund i mina texter och har tagit bort skolornas namn på bilagorna. Alla som deltog i studien har också haft rätt att när som helst under arbetets gång ändra sig och avböja fortsatt deltagande. När jag använder materialet i konferenspresentationer, är personerna avidentifierade i bild och endast de som har givit sitt samtycke tas med. När det gäller frågor om konfidentialitet har strävan varit att skolorna, eleverna och personal inte ska kunna identifieras av utomstående. Därför har bilder från filmerna avidentifierats och i transkripten har särskilda dialektala uttryck anpassats till en mer rikssvensk norm. Det betyder dock inte att de personer som har deltagit i studierna inte kan identifiera andra aktörer och uppfatta både tal- och bildrepresentation som problematisk. Jag anser dock inte att materialet är känsligt på ett sätt som skulle komma till skada för deltagarna. Tvärtom har fler deltagare velat representeras utan att bli avidentifierade.

Förutom att avhandlingens studier omfattas av de etiska regler som gäller för genomförande av forskning enligt Vetenskapsrådet (2011) är det vissa dilemman som uppstår under tiden för datakonstruktion som har forskningsetiska implikationer och som är värda att kort exemplifiera. Inom kvalitativ forskning studeras människor i interaktion vars handlingar aldrig går att förutse. Följande visar hur det etiska förhållningssättet inte är något statiskt utan situerat och dynamiskt. Som forskare kan man förbereda sig till en viss grad men inte till allt. I praktiken innebär det att en del beslut behöver fattas på stående fot.

Under mitt fältarbete är det situationer som uppstått som jag inte kunde förutse och som jag efteråt har reflekterat över. I den första datakonstruktionen från 2013 filmade jag en situation där elev och lärare diskuterade elevens arbete efter att det var avslutat. Det var ett utvärderande samtal där eleven blev uppmärksam på aspekter i arbetet som inte höll kvalitet. Jag hade filmat samtliga interaktioner mellan denna elev och läraren så det var naturligt att även ha med denna avslutande del. Jag upplevde dock ganska snabbt att det var ett känsligt samtal eftersom eleven fick kritik, något som hon visade sig orolig för, hur det skulle påverka hennes slutbetyg. Jag funderade på att avbryta filmningen, men tvekade eftersom eleven hade givit sitt samtycke till att bli filmad. Jag ansåg dessutom att detta var en del av studien, att det inte var rätt att avbryta om inte eleven eller läraren bad mig om det. Det gav en utvidgad bedömningskontext till mitt återkopplingsfokus, men skulle inte direkt användas eftersom det inte föll under mina urvalskriterier för återkoppling som bedömning under pågående arbete. När eleven och läraren hade avslutat sitt samtal höll jag mig kvar i närheten av eleven så att hon kunde ta kontakt med mig om hon ville. Det gjorde hon inte och filmsekvensen finns inspelad om än inte analyserad och använd. Det är ett exempel på ett dilemma man som forskare får hantera där och då, utan att varken ha tid att reflektera särskilt mycket eller rådfråga någon.

I min andra datakonstruktion var det ett par elever som först hade givit sitt samtycke till att delta, som sedan efter några dagars filmning valde att hålla sig i den delen av klassrummet där de icke-deltagande eleverna höll sig. Jag frågade dem om de ville avbryta studien och de berättade att de bara inte ville bli filmade mer. Jag undrade då om jag skulle kunna använda det material jag redan hade filmat och när jag frågade bekräftade de sitt medgivande. Jag har i efterhand reflekterat över och undrat vad det var i filmningen som fick dem att dra sig undan. Jag använde både hand- och huvudkamera; kanske tyckte de att huvudkameran blev för närgående, när den satt på deras lärare. Jag har dock inte märkt något på övriga deltagare som filmades med huvudkamera. Det verkade som om de inte tänkte på den efter ett tag. Emellertid var det en annan aspekt av huvudkameran som väckte min eftertanke, att remmen den var fäst i stramade. Lärarna som hade den på sig var dock så samarbetsvilliga att de inte gjorde någon större sak av det, men jag har förstått i efterhand att jag nog kunde ha upprepat min upplysning om att de när som helst måste säga till om de vill ändra på något.

6. Sammanfattning av studierna

Den här sammanläggningsavhandlingens tre empiriska studier undersöker återkoppling mellan lärare och elever i klassrumsbaserad bedömning i frisörutbildningen. I det följande ges en kort översikt av varje enskild studie. För texterna i sin helhet, se bilaga 4, 5 och 6.

Studie I

Öhman, A. (2015). *Cykler och loopar i Salongen. En studie av återkoppling i frisörklassrummet*. Licentiatuppsats. Karlstads universitet.

Den första studien handlar om återkoppling som en del av den dagliga undervisningen och undersöker samtal mellan lärare och elever relaterade till bedömning av kunnande under pågående arbete i hantverksprogrammets frisörutbildning. Uppsatsen visar hur återkoppling är både lärar- och elevinitierad och att återkoppling har funktioner som varierar över tid. Det empiriska materialet består av videoinspelningar i frisörklassrummet av elever i åk. 3 som utför olika hårvårdsbehandlingar på kunder, men även simulerat på övningsdockor under tiden som de blir undervisade av sina lärare. En noggrann analys av de filmade samtalen görs utifrån ett socialsemiotiskt perspektiv på multimodal kommunikation och meningsskapande. Analysen av återkopplingspraktiken visar i två exempel hur semiotiska resurser används av lärare och elever i meningsskapandet i relation till den undervisade uppgiften. I samtalen kan återkommande mönster där återkopplingen har olika funktioner urskiljas: kontrollera, instruera och värdera. Vidare kan variation över tid i interaktionen också urskiljas i form av återkommande cykler eller loopar, där cykler är lärarinitierade och loopar elevinitierade. Resultaten i denna studie av återkopplingspraktik i ett frisörklassrum kan sägas bredda återkopplingsforskningen på flera sätt. För det första bidrar resultat om återkopplingspraktik från yrkesutbildning till ett underbeforskat område (Lindberg, 2011), för det andra visar resultaten i studien att elever tar initiativ (loopen) och på så vis kontroll i återkopplingspraktik, vilket det saknas empiriska studier av (Black, 2015). För det tredje ger metodansatsen med empiriskt videomaterial inblick i betydelsen av ett multimodalt perspektiv på återkoppling där inte enbart den talade interaktionen synliggörs utan

även förkroppsligade resurser och artefakter, ett perspektiv som saknas i forskning av återkoppling (Ruiz-Primo & Li, 2013). Resultaten betonar det ömsesidiga i återkopplingspraktikerna och betydelsen av lärares respons på elevers frågor och visade svårigheter. Studien visar hur de resurser som deltagarna använder i kommunikationen möjliggör en varierad återkopplingspraktik där både tal, material och kropp får betydelse för deltagarnas ömsesidiga förståelse och meningsskapande.

Studie II

Öhman, A. & Tanner, M. (under utgivning). *Creating space for students' concerns: Embodied feedback practices in hairdressing education*. Förhandspublicerad online. doi:10.1016/j.lcsi.2017.04.005

Denna studie fördjupar kunskaperna från Studie I om återkopplingspraktiker i situerade aktiviteter i frisörutbildningen och hur återkoppling organiseras genom deltagande i klassrumsinteraktion mellan lärare och elever. Med fortsatt användning av videomaterial av lärar- och elevinteraktioner undersöks genom samtalsanalys hur återkopplingspraktiker i form av loopar initieras och möjliggörs mellan deltagarna i situerade aktiviteter. Fokus för analysen ligger därför enbart på inledningen i loopen. Resultatet från de tre analyserade exemplen visar hur elevers delaktighet i att identifiera problem och ge förslag till lösningar möjliggörs genom användning av olika resurser. Elevernas frågor utvecklas i lärarens respons till loopar: i det första exemplet genom deltagarnas placering i rummet och lärarens verbalt tysta närvaro som ger eleven tillträde att både fråga och visa sin fundering direkt på det pågående arbetet. I det andra exemplet initieras och möjliggörs loopen genom en serie frågor och fysisk tillgång till arbetsmaterialet. Gemensam uppmärksamhet förhandlas fram och konkretiseras när eleven ges tillträde till arbetsmaterialet. I det tredje exemplet initieras och möjliggörs loopen genom guidade aktiviteter med kalibrering av det taktila med det visuella i relation till tid. Sammantaget visar de tre exemplen återkoppling som något elev och lärare gör tillsammans med utgångspunkt i någon form av bedömning av eleven. Samtidigt skapas utrymme för eleverna att ställa specifika frågor som gäller deras förståelse av det pågående arbetet. Lärarens tystnad, deltagarnas placering

och elevernas tillträde till materialet är resurser som skapar förutsättning för eleverna att initiera återkoppling i form av en loop. Studien bidrar genom att synliggöra betydelsen av det multimodala i interaktionen samt elevens initiativ och bidrag i klassrumsbedömning (Andrade & Brown, 2016).

Studie III

Öhman, A. (2017). *Twist and shape: Feedback practices within creative subject content of hairdressing education*. Manuskript inskickat för publicering.

Denna tredje studie i avhandlingen utforskar återkopplingspraktiker i lärar-elev interaktion i kreativt ämnesinnehåll inom frisörutbildningen. Analysen riktas mot hur återkoppling görs under pågående arbete. Perspektivet på kreativitet utgår från kollaborativ problemlösning i den dagliga undervisningen (Tanggaard, 2014a), till skillnad från en utbredd bild av det kreativa som nyskapande och individuella egenskaper. Frisöryrket betraktas ofta som kreativt (skapande). Att undersöka kreativitet i förbindelse med återkopplingspraktiker var därför relevant, inte minst eftersom det saknas forskning inom området (Tanggaard, 2014b). Genom videoobservationer av pågående undervisning analyseras utifrån en samtalsanalytisk ansats, hur bedömning och återkopplingspraktik synliggör kreativt ämnesinnehåll i den situationen. Interaktionen mellan lärare och elev är knuten till en pågående process där de utforskar ett pågående arbete av långhårsupp-sättning, genom att söka brister och finna åtgärder. Det är organiserat som ett förlopp från problemupptäckt genom utforskning av alternativ till problemlösning. Resultaten visar hur återkopplingspraktiken synliggör problemlösande etapper med inslag av instruktioner i tekniska färdigheter och guidat seende. Samtidigt visas gradvis hur arbetsupp-giften ska bedömas. Bedömningsaspekterna är inte givna i förväg utan synliggörs steg för steg i en samproducerad process. Återkoppling görs kollaborativt som problemlösning, där det kreativa undervisningsinnehållet handlar både om teknik att kunna skapa samt se ”fin form”, och att upptäcka och hantera brister. Det kreativa är inte något som talas om eller uppmärksammas i sig, utan återkopplingen handlar om att upptäcka och lösa problem i relation till det bearbetade materialet samt synliggörande av olika aspekter av form i arbetet.

7. Diskussion

Det övergripande syftet med avhandlingen har varit att undersöka återkoppling mellan lärare och elever i klassrumsbaserad bedömning i frisörutbildningen, med fokus på hur de handlingar som bygger upp återkopplingspraktikerna samproduceras i multimodal interaktion samt hur elevens deltagande organiseras. Jag kommer i det följande att diskutera resultaten utifrån de tre delstudiernas kunskapsbidrag och avsluta kapitlet med avhandlingens bidrag till olika fält samt pedagogiska implikationer.

Återkoppling i multimodal interaktion synliggör yrkeskunnande

Avhandlingens delstudier av multimodal interaktion i frisörutbildningen synliggör hur ett flertal sätt att kommunicera är både nödvändiga och självklara, för att ge tysta underförstådda aspekter som bedömningens referens konkret representation. Det talspråkliga spelar då en central roll tillsammans med andra resurser som gester och blickar i den materiella omgivningen, men är inte överordnat. Återkopplingspraktiker som begränsas till tal har kritiserats för att både bli övertydliga och ospecifika (Sadler, 2010; Torrance, 2012). Resultatet från avhandlingens studier av deltagarnas multimodala interaktion visar hur förmågan att bedöma och tala om kvaliteter gäller både för elever och lärare, där balansgången för lärare är att kunna tala om det som är nödvändigt, men även i tystnad lämna utrymme åt elever att både reflektera och ta initiativ. De studerade återkopplingspraktikerna hamnar därför inte i ytterligheterna att antingen inte verbalisera tillräckligt eller instruera för mycket i strävan mot transparens.

Multimodal interaktion inrymmer möjligheter att göra det implicita explicit genom deltagarnas användning av olika förkroppsligade och materiella resurser i återkopplingspraktikerna. Analyserna visar hur det talade är sammanvävt med gester, blickar och material som synliggör lärarens och elevens gemensamma uppmärksamhetsfokus och bedömningens referens. Delstudierna i avhandlingen visar betydelsen av artefakter som exempelvis strukturritning och övningsdocka i skapandet av gemensam förståelse och träning i frisörutbildningen. I en utbildningskontext som den studerade ger artefakter inte bara möjlighet

till simulering av olika färdigheter som att planera hårets form inför en klippning utan de utgör även centrala resurser i lärares och elevers samordning av gemensam uppmärksamhet och förståelse. Spegeln är då en central artefakt för att granska det pågående arbetet i olika vinklar samt en viktig resurs i lärares och elevers ömsesidiga kommunikation. Sax och kam är också artefakter och har sin centrala betydelse som verktyg för olika yrkesfärdigheter. Hantverksteknik, i synnerhet i en utbildningskontext, görs i dialektik mellan korrigerande och experimentering som både förutsätter och uppmuntrar att göra fel (Sennett, 2008). Artefakterna spelar en central roll i elevernas utbildning eftersom en ritning kan göras om, en permanentrullning på ett dockhuvud likaså. Det är arbetet och inte eleven i sig som är föremål för bedömning, och korrigerande ger tillfällen till återkoppling om hur arbetet kan utvecklas. I studierna är det ofta eleven som gör en bedömning att något behöver rättas till. Tillgång till materiella resurser som kan användas tillsammans med olika förkroppsligade resurser möjliggör i det sammanhanget ett mångsidigt meningsskapande, när bedömningens referens ska identifieras.

Avhandlingens resultat visar även att återkoppling i frisörutbildningen i hög grad handlar om kunskap i handling där koordinering mellan hand och blick är central. Vidare framgår i resultatet utbildningens komplexitet som kräver både reflektion och beslut. Att stanna upp under arbetets gång för att titta, känna, fundera över nästa steg eller korrigera något ingår i det undervisade hantverket, utan att det alltid formuleras i tal (Schön, 1983; Sennett, 2008). De arbeten eleverna utför i sin utbildning kan karakteriseras som "complex responses" (Sadler, 2013, s. 54) i betydelsen av att det inte finns någon unik och i förväg bestämd korrekt lösning, även om sociokulturella hegemonier (Price et al., 2013) kan finnas, synliggjorda i frisyrer och håruppsättningar. Problemlösningar framträder gradvis i en process som kräver både avancerade tekniska färdigheter och estetisk förmåga (se Studie III). Det är aspekter av frisörkunnande som det inte enbart talas om utan som görs med kropp och material för att bygga professionella erfarenheter.

Tystnadens betydelse i återkoppling

Ofta förekommer beskrivningen av yrkesutbildning som innehållande tyst kunskap (se t. ex. Gåfvells, 2016; Tyson, 2017), i betydelsen av outtalad yrkeskunskap. Ordet tyst är en översättning från engelskans "tacit" och det handlar om underförstådd eller förgivettagen kunskap (Carlgren, 2009). Egentligen är all kunskap i grunden tyst, men man kan säga att tyst kunskap kännetecknas av att ha en oartikulerad och kanske även oartikulerbar del (Bohlin, 2009; Molander, 1996). I en kontext som den studerade är dock specifika yrkesbegrepp samt förmågor som att se och känna som en frisör, centrala i utbildningen att både kunna använda och tala om (jfr Becvar Weddle & Hollan, 2010). Hur ser exempelvis hårets form ut när det har kvaliteten "fin form" eller hur känns "lika längd" är frågor som besvaras multimodalt genom användning och samordning av tal och andra förkroppsligade resurser i den materiella omgivningen. Talet om tyst kunskap kan uppfattas utgå från en logocentrisk modell där verbalspråk betraktas som överordnat. Allt fler studier med videodata av multimodal interaktion liksom denna visar dock hur det kroppsliga och materiella samordnas med det talade: "Likewise, this has revealed that actions often analyzed by focusing only on linguistic materials are actually organized by participants drawing on a multiplicity of multimodal resources" (Mondada, 2014b, s. 154).

Avhandlingens delstudier visar hur tystnader i samtalen mellan lärare och elever inte bör tolkas som pauser, eftersom de är fyllda med andra meningsskapande handlingar. I Studie II exempelvis är lärarens tystnad under några sekunder avgörande för elevens tillträde och förkroppsligade handlingar i initieringen av en loop. Med sin tystnad skapar läraren ett utrymme för tillträde, där eleven kan visa hur hon tänker om den pågående klippningen och hårets längd. Det leder till ett fördjupat samtal med läraren, där eleven får bekräftelse på den bedömning hon har gjort. Yttrandena kan ofta verka ofullständiga, men analys av multimodal interaktion visar att tal är inbäddat i andra förkroppsligade resurser som exempelvis gester och blick, som förtydligar vad talet syftar på. Tystnad är således en resurs som samordnas med andra meningsskapande resurser.

Det tysta kan även betraktas som kännetecken på underförstått och avancerat kunnande hos personer med expertis (Cianciolo, Matthew, Sternberg, & Wagner, 2006; Sadler, 1985). När lärarna i olika demonstrationer visar hur något kan göras och talar om hur de tänker om det de gör och varför, gör de det tysta till ett explicit kunnande. Avhandlingens resultat visar hur expertis inte begränsas till lärarna. Analyserna av lärare och elevers multimodala interaktion synliggör hur expertis är en del av frisörkunnandet som eleverna under utbildningen får erfarenheter av och tillägnar sig för sitt framtida yrke. Det handlar med andra ord om att få rik erfarenhet av olika situationer och utveckla förmågan att urskilja det yrkesspecifika i det komplexa (Winch, 2012). Genom sina frågor och hantering av arbetet visar eleverna hur de både gör yrkesspecifika bedömningar och söker bekräftelse i lärarnas expertis. Analysen av det empiriska materialet synliggör hur implicita aspekter av kunskapsinnehållet görs explicit steg för steg genom användning av olika resurser i samordnade handlingar, som exempelvis betydelsen av blick och kroppsplacering för att kunna bedöma "fin form" under arbetet med en långhårsuppsättning (Studie III). Analysen av multimodal interaktion visar hur elever får göra erfarenheter av tyst kunskap tillsammans med sina lärare, vilket är en förutsättning för att lära sig att bedöma kvalitet och skapa förståelse för återkopplingsinnehåll (Sadler, 2013). Det ligger i linje med andra studier av liknande expert-novis aktiviteter inom yrkesutbildning, som också visar hur det bearbetade arbetsmaterialet både formar och formas i deltagarnas multimodala interaktion (Ekström & Lindwall, 2014; Mondada, 2014a).

Bedömning i samproduktion med elevinitiativ

Avhandlingens delstudier visar hur återkoppling och klassrumsbaserad bedömning inte enbart är socialt situerade i lärare och elevinteraktioner i frisörutbildningen, utan även konstituerade genom lärares och elevers samordnade handlingar i en gemensam aktivitet. När återkopplingshandlingar görs i processer av socialt samspel och bedömningsaspekterna gäller arbetsuppgiftens utförande och inte eleven i sig, skapas samtidigt en lokal kontext för klassrumsbaserad bedömning i det pågående arbetet. Detta är i linje med resonemang om holistisk bedömning som utgår från erfarenheter och igenkännande med utrymme

för social interaktion till skillnad från mer fragmentiserade externa bedömningar som oberoende isolerade aktiviteter (Ashan & Smith, 2016; Wyatt-Smith & Klenowski, 2013). Genom elevernas möjligheter att interagera med lärarna, reflektera och ställa frågor med arbetsmaterialet för handen, ges också tillfällen till återkoppling här och nu i det som är angeläget för eleven (se t.ex. Ruiz-Primo, 2011) och centralt utifrån lärarens professionella yrkeskunnande om utbildningens mål tillika yrkeskrav. Delstudiernas analyser visar hur återkopplingspraktikerna samproduceras mellan lärare och elever samtidigt som de synliggör olika bedömningsaspekter av frisörutbildningen i den pågående arbetsprocessen, som exempelvis hårets tyngd, form och färg. I Studie III visas dessutom bedömningsaspekterna av ”fin form” som ett förlopp av återkoppling över tid, där det handlar om att utbildas steg för steg i att se det pågående arbetet med en frisörs blick: ”seru formen nu?” (rad.34 s.13, Studie III) (jfr Koschmann, LeBaron, Goodwin, & Feltovitch, 2011). Det kreativa kunskapsinnehållet som ”något att kunna” (Carlgren, 2015, s. 73) är således sammanvävt med yrkesspecifika tekniska färdigheter och problemlösning. Kreativitet görs genom handlingar i socialt samspel som en del av arbetet: “[A]n inherent aspect of practical work” (Brinkmann & Tanggaard, 2010, s. 252).

Återkoppling i frisörklassrummet görs både utifrån elevernas och lärarnas bedömningar, om än med olika utgångspunkter och i olika syften. Bedömning görs dels utifrån det pågående arbetet och dess kvaliteter, dels utifrån aktivitetens kunskapsdomän och lärares professionella omdöme (eng. professional judgement, se Allal, 2013). I en tid där lärares professionella roll och autonomi har inskränkts (Ball, 2003; Biesta, 2015b), visar avhandlingens studier av återkopplingspraktikerna vikten av lärares professionella omdöme, både som yrkeslärare och yrkesfrisörer. Elevers bedömningar kalibreras med lärarnas genom exempelvis kollaborativt professionellt seende, vilket är en central del av det kunnande eleverna ska lära sig, att se och förstå inom en specifik professionell praktik (Goodwin, 1994).

När det idag inom skola och utbildning talas om elevers självbedömning (Hattie, 2009; Skolverket, 2011b), kan det uppfattas som begränsat till den individuella eleven. Den i avhandlingen studerade praktiken

visar dock att elevers och lärares bedömningshandlingar samproduceras och riktas mot det pågående arbetet, och inte eleven i sig. I sin kritik av en viss återkopplingspraktik när läraren enbart talar om resultat för eleven, ger Sadler (2010, 2013) samtidigt en motbild där eleven är den som upptäcker brister och problem i sitt arbete och handhavande. Sadler kallar denna förmåga för "knowing to" (Sadler, 2013, s. 57) och menar att den ingår i de upparbetade erfarenheter som inte nödvändigtvis uttrycks i ord, än dock finns underförstådd (eng. tacit). Att bedömning då även görs av eleven innebär att återkoppling också riktas till läraren med det pågående arbetets kvalitet som gemensam nämnare. Eleven är således inte någon som ständigt söker återkoppling hos läraren (Price et al., 2013), utan deltar också med sina egna bedömningar av arbetets kvaliteter vilket skapar en dynamisk återkopplingspraktik.

Inte sällan bygger läraren vidare på den bedömning eleven har börjat på, eftersom det är det pågående arbetet som är i fokus för deras uppmärksamhet. Det är i linje med Goodwins analyser av mänskliga handlingar som samproducerade, där deltagare bygger vidare på varandras yttranden och resurser (Goodwin, 2013). Utifrån resultatet i Studie I kallas dessa elevinitierade återkopplingspraktiker för loopar, samkonstruerade med lärarens respons på elevens fråga, som innehåller aspekter av bedömning direkt relaterat till något problem i det pågående arbetet. Till skillnad från den vanliga förståelsen av återkoppling som en form av informationsöverföring från lärare till elev (Price et al., 2013), visar eleven i looparna sitt bidrag genom att göra ett specifikt område av arbetet till ett gemensamt fokus för uppmärksamhet. Eleven ger på så vis läraren återkoppling både om sitt kunnande genom bedömningen och om vad som behöver fördjupas.

Avhandlingens resultat nyanserar därmed tidigare forskning, där återkoppling (eng. feedback) ofta framställs som något enbart läraren gör eller ger (se t. ex. Ekström, 2013; Lindwall et al., 2015; Lymer, 2013), i linje med en vanlig förståelse av begreppet: "Feedback as a delivered message" (Price et al., 2013, s. 42). Flera studier från yrkesutbildning tar upp närliggande handlingar som bedömning, instruktioner och korrektioner (se t.ex. Ekström & Lindwall, 2014; Gåfvells, 2016; Lindwall & Lymer, 2014), dock utan att uppmärksamma de responsiva och

samproducerade handlingarna som just återkopplingspraktik. Delstudierna i den här avhandlingen visar genom analyser av lärares och elevers multimodala interaktion hur eleverna deltar i återkopplingspraktiken med handlingar som bedömning och frågor, och inte enbart som mottagare av lärarens återkoppling som bedömning av ett resultat. Elevernas aktiva medverkan ger lärarna återkoppling på elevernas aktuella kunskaper och hur den vidare undervisningen kan utvecklas utifrån deras visade förståelse.

Avhandlingen bidrar således med ett deltagarperspektiv på återkoppling, genom att utifrån analys av deltagarnas ömsesidiga handlingar visa återkopplingspraktiker som kollaborativa processer, där både elev och lärare agerar initierande och responsivt i förhållande till varandra och den materiella omgivningen. Återkoppling i denna förståelse organiseras genom en mångsidig repertoar av handlingar som görs i samspel mellan deltagare i syfte att tillsammans skapa förståelse och kunskaper, med det pågående arbetets kvalitet som gemensam referens.

Situerad bedömning av kunskaper

Resultaten från delstudierna visar hur bedömningsaspekterna synliggörs i återkopplingen i form av professionella färdigheter och förmågor som eleverna ska lära sig för att utveckla sin skicklighet som framtida yrkesutövare. Det samtalsanalytiska perspektivet ger insikt i betydelsen av att undersöka vad deltagarna själva gör, vilka metoder de använder för att lösa olika problem : ”the idea that what we need to do as analysts is first of all look at what social actors themselves do, what *methods* they use for solving practical everyday problems”(Duranti, 1997, s.255). Av betydelse för att analysera klassrumsbaserad bedömning med återkopplingspraktiker som sociala handlingar, är att de gäller de händelser som visar sig vara relevanta för deltagarna just då. Beskrivningen av deltagare i termer av lärare och elev behöver också ha relevans för de producerade och tolkade handlingarna i interaktionen (Schegloff, 1991).

I en tid där storskaliga mätningar och internationella jämförelser av resultat har tagit alltmer plats i frågor som berör skola och utbildning,

är undervisningens ändamål, eleven som person och lärarens professionalitet viktiga att belysa (Biesta, 2015b). Vilken sorts bedömningspraktik som utförs har betydelse och det får konsekvenser om bedömning styrs utifrån eller om bedömning utgår från lärarens professionella omdöme som en del av undervisningen (Mottier Lopez, 2013). I form av extern kontroll utan direkt relevans för elevens arbete och utveckling kan bedömning, och därmed också återkoppling, upplevas problematisk; elever känner sig ständigt bedömda (Sivenbring, 2016), något som leder till allvarlig stress (Biesta, 2015b). Bedömning tenderar att bli instrumentell både i Sverige (Hirsch & Lindberg, 2015) och internationellt (Sadler, 2013; Torrance, 2012) i form av generella metodpaket och fokus på effektstorlekar. Detta kan ses i relation till senare års ansvarsutkrävande och ökade krav på att prestera (eng. accountability, se Biesta, 2015a). I strävan efter transparens kan undervisningen bli präglad av övertydlighet, istället för att välkomna problem och svårigheter som pedagogiska utmaningar (Biesta, 2015b; Torrance, 2012).

Accountabilitet kan också förstås som situerade sociala handlingar människor använder sig av i vardagliga sammanhang: "available to members as situated practices of looking-and-telling" (Garfinkel, 1967, s.1). Då handlar det inte om en extern kontroll utan snarare en lokalt situerad och socialt producerad kontroll i en pågående aktivitet. Avhandlingens resultat visar en form av ansvarsutkrävande, där kontrollen riktas mot det pågående arbetet och dess yrkesspecifika krav och inte eleven i sig. Eftersom en sådan intern och situerad kontroll är en viktig del av utbildningen, är elevens bidrag i processen avgörande. Analyserna av det empiriska materialet i avhandlingens studier ger således inblick i återkopplingspraktiker som är lite beforskade (Black, 2015). Avhandlingens tre delstudier visar elevers aktiva deltagande i bedömningen, när återkopplingar görs med det pågående arbetet i fokus och eleven ges tillträde till förkroppsligat talutrymme såväl som till arbetsmaterialet. När eleven själv initierar återkoppling genom att göra olika bedömningar, handlar det därför inte om extern kontroll eller någon i förväg given mall, utan om elevens visade initiativ och uppmärksamhet utifrån något problem som behöver lösas i det pågående arbetet. Bedömningarna är inte givna i förväg utan görs relevanta i inter-

aktion under aktivitetens förlopp (Schegloff, 1991). Att studera det deltagarna gör tillsammans är därför väsentligt för att förstå återkoppling som en intersubjektiv praktik med ömsesidig förståelse koordinerad i en gemensam aktivitet, där det inte enbart är läraren som granskar och upptäcker brister. "Learners need to develop awareness and responsiveness so they can detect anomalies and problems for themselves" (Sadler, 2013, s. 57). Elevens initiativ till bedömning med fokus på det pågående arbetet skapar med respons från läraren en gemensam aktivitet som kan förstås som "knowing-in-practice" istället för "knowledge-as-commodity" (Price et al., 2013, s. 43-44). Det handlar om ett situerat kunnande som samproduceras mellan lärare och elev och inte kunskap som en produkt som levereras.

Deltagarperspektiv på bedömning och återkoppling

I stället för att se på återkoppling som en produkt för tydlighet och timing (Price et al., 2013) visar avhandlingens resultat hur elevers aktiva deltagande och initiativ kan uppmärksammas och uppmuntras i klassrumsbaserad bedömning. Återkoppling kan då istället ses som en process. Resultaten visar hur eleverna deltar i komplexa bedömningar av sina pågående arbeten, där de steg för steg får göra erfarenheter tillsammans med sina lärare. Återkoppling görs då i en pågående process situerad i en specifik utbildningskontext med elevens pågående arbetes kvaliteter i fokus och inte eleven i sig. Det är då inte heller återkopplingen i sig som är i fokus utan den är en integrerad del av den professionella bedömning som lärare utgår från och som syftar till att göra eleverna mer och mer delaktiga i att med olika resurser själva bedöma olika kvaliteter och fatta beslut i hanteringen av de komplexa material och möjligheter som utbildningen innebär (Sadler, 2013).

Deltagarperspektivet på den studerade interaktionen synliggör det intersubjektiva i återkopplingspraktikerna. Med det pågående arbetet som bedömningens referens, visar lärare och elever för varandra och för den som analyserar, hur de bedömer och hanterar olika kvaliteter i arbetet. Det görs kooperativt genom att de återanvänder och förnyar olika semiotiska resurser när de bygger vidare på varandras handlingar, i det gemensamma meningsskapandet (Goodwin, 2013). Ana-

lyser av lärares och elevers kroppspositionering, blick, gester är exempel på sådana resurser som tillsammans skapar mening och bidrar till att identifiera bedömningens referens. Studier av bedömning under pågående arbete som de i denna avhandling, innebär möjligheter att synliggöra deltagares ömsesidiga respons. Det gäller både blick för kvalitet och problemlösning i återkopplingspraktikerna: "[C]opresent interaction makes available a broader range of resources that interactants can use to invite, claim, probe, challenge, or contest access to the assessable referent" (Lindström & Mondada, 2009, s.300-301). Inblick i och synliggörande av denna form av mångsidiga återkopplingspraktik visar på betydelsen av multimodal interaktion i en pågående process. Lärare och elever visar sin förståelse och sitt kunnande i material såväl som tal och andra förkroppsligade resurser i ett gemensamt och förtäpande här och nu.

Deltagarnas växelvis projektiva och responsiva handlingar visar hur lärare och elev bemöter varandra som komplexa och reflexiva aktörer (eng. prospective/retrospective, se Goodwin, 2006). Loopen är ett sådant fenomen som synliggör både elevens initiativ och lärarens respons. Det är inte i förväg givet hur denna återkopplingspraktik kommer att utformas, utan den samproduceras under arbetets gång. Resultaten visar däremot att bedömning har en central roll i organiseringen av utbildningen: "Assessments appear both to be adjusted to the specificities of these contexts and to reshape them" (Lindström & Mondada, 2009, s. 304). Återkopplingspraktikerna som lärare och elever gemensamt skapar utgår från tillit, vilket innebär både förväntningar och ansvar (Koschmann et al., 2011), och kan knytas till Biestas (2015a,b) tankar om utbildningens normativa validitet. Klassrumsbaserad bedömning innebär mer än enbart mätning av resultat och handlar i grunden om betydelsen av lärares professionella yrkeskunnande i att både undervisa och ge eleverna utrymme för att delta i en samproducerad utbildningskontext, där bedömning ingår i en gemensam aktivitet. Delstudierna ger exempel på en sådan mångsidig praktik.

Att förstå klassrumsbaserad bedömning som olika sätt lärare inhämtar och tolkar information om elevers kunskaper (Brookhart, 1999) är således bara en aspekt av vad klassrumsbaserad bedömning handlar om.

Snarare visar resultaten att i de studerade klassrummen finns det utrymme för både lärare och elever att göra holistiska bedömningar, där återkopplingspraktik är en integrerad del, när det pågående arbetet är gemensamt fokus för uppmärksamhet. För den bedömning som görs i klassrummet är vad den professionella läraren gör den till i samspel med sina elever. Hur klassrumsbaserad bedömning utformas påverkar utbildningen på olika sätt. Genom att visa hur och varför något är värt att bedöma, signalerar lärare också utbildningens syfte (Shephard, 2013). ”What is inspected becomes what is expected” (Brookhart, 2016, s. 354). Görs bedömningar gemensamt och processuellt under arbetets gång eller enbart i slutet av ett arbete ges eleverna olika möjligheter till utveckling och läraren får en begränsad tillgång till elevernas kunskande.

Klassrumsbaserad bedömning och den professionella läraren kan knytas till Biestas (2012) tankar om en dimension av demokrati i utbildning genom att fokusera på lärarens konkreta och situerade professionella omdöme att fatta rätt beslut till varje tid. Standarder för bedömning behöver diskuteras och göras i dialog i relation till utbildningens syfte. Dialogen bygger på ömsesidig tillit och ansvar, där båda parter har något att bidra med (Biesta, 2015a; Price et al., 2013). Ett deltagarperspektiv på bedömning och återkoppling är därför centralt för att både ta tillvara lärarens professionella omdöme och elevens bidrag. Läraren kan då jämföras med connoisseuren: ”...the task of a connoisseur-critic include not only trying to convey a particular evaluation, but also helping people attune their expectations, suggesting ways in which a phenomenon might be approached” (Sadler, 1985, s. 295). I linje med dessa perspektiv visar avhandlingens resultat hur återkoppling i klassrumsbaserad bedömning organiseras i dynamiska deltagarramverk som skapas utifrån lärares yrkeskunskande och expertis i samspel med elevernas initiativ och visade behov.

Bidrag till olika fält

I det följande ges en överblick över avhandlingens kunskapsbidrag utifrån utbildningskontext, teoretiska perspektiv och metodutveckling. Kapitlet avslutas med ett avsnitt om resultatens pedagogiska implikationer.

Pedagogiskt arbete

Bidragen i denna avhandling är i första hand riktade mot yrkesutbildning för att ge empiriskt baserad kunskap om lärares och elevers situerade återkopplingspraktiker, utifrån hantverksprogrammets frisörutbildning som studieobjekt. Resultaten visar hur återkoppling görs förkroppsligat och materiellt i socialt samspel och utgår från bedömning av det pågående arbetet, inte eleven i sig. Analysen av den multimodala interaktionen synliggör underförstådda aspekter, som talas fram genom lärares professionella yrkeskunnande och elevers aktiva deltagande. Resultaten uppmärksammar att yrkesutbildning, vare sig det handlar om tandvård (Becwar Weddle & Hollan, 2010), kirurgi (Zemel & Koschmann, 2014), floristik (Gåfväls, 2016); industriteknik (Asplund & Kilbrink, 2016), textilslöjd (Ekström & Lindwall, 2014), radiografi (Lymer et al., 2014) eller kokkonst (Mondada, 2014a) har det gemensamt att det handlar om ett handhavande av ett fysiskt material där olika moment i utbildningen möjliggör förkroppsligat deltagande genom koordinering av tal och manipulering av material. Interaktion mellan lärare och elever (instruktör och student) görs i dyadiska samtal eller i grupp, under pågående arbete vilket gör återkopplingspraktiken integrerad och processuell. Underförstådda aspekter av yrkeskunnande synliggörs och verbaliseras i multimodal interaktion.

Eftersom studierna undersöker återkoppling mellan lärare och elever i klassrumsbaserad bedömning, angår avhandlingens resultat även andra skolformer och åldrar. Elever som själva gör bedömningar och initierar återkoppling finns i alla klassrum och utbildningsformer. Deltagande i bedömning och initiativ i återkoppling innefattar därför utbildning generellt och är inte begränsat till den studerade kontexten varken som frisörutbildning eller yrkesutbildning. Avhandlingens resultat visar på betydelsen av att förstå både bedömning och återkoppling som deltagande i sociala praktiker. Det ger en förståelse av det mångsidiga och kollaborativa arbete som lärare och elever tillsammans utför, utan att begränsas till den enskilda individens kognitiva förmåga eller individuella handlingar (Price et al., 2013).

Bedömning - återkoppling

Deltagarperspektivet som den samtalsanalytiska ansatsen har bidragit med i avhandlingens studier, är förenligt med den förståelse av bedömning och återkopplingspraktik som invävda och ömsesidiga handlingar i den dagliga klassrumsinteraktionen (Ruiz-Primo, 2011; Sadler, 1989), Studierna av bedömning och återkoppling i multimodal interaktion har genom samtalsanalysens detaljnivå och deltagarperspektiv synliggjort elevernas bidrag och initiativ i klassrumsbaserad bedömning. Dyadiska samtal som de i avhandlingen studerade, har fördelar eftersom de ofta har ett tydligt fokus och en dynamik utifrån samtalsdeltagarnas begränsade antal.

Genom avhandlingens empiriskt baserade och deskriptiva metod kan analyser göras av hur deltagare faktiskt *gör* när de bedömer och återkopplar genom att i analysen utgå från det deltagarna själva gör manifest för varandra i interaktionen. Genom detaljerade transkriptioner av deltagarnas interaktion kan andra granska analysens förlopp och slutsatser, vilket ger resultatet en kommunikativ validitet. Återkoppling i samtalsinteraktion (eng. dialogic, se Price et al., 2013) har beskrivits som en central aspekt och utvecklingsmöjlighet inom återkopplingsfältet; när den görs i process över tid, är integrerad i undervisningen och lär eleverna att bedöma sitt eget arbete. Studier från klassrumsinteraktion med analys av samtal är något som saknas inom bedömningsforskningen (Black, 2015). Den samtalsanalytiska ansatsens krav på att i studier utgå från ett empiriskt material som är: "[N]atural, that is non-experimental, action" (ten Have, 2007, s. 6), ger viktiga bidrag till ett fält som annars domineras av storskaliga kvantitativa studier eller interventioner. Dessutom synliggör samtalsanalys återkoppling som process.

Samtalsanalys

Studier av bedömning från institutionella miljöer som yrkesutbildning utifrån en samtalsanalytisk ansats är fortfarande få (Lindström & Mondada, 2009) och kunskapsbedömning med återkopplingspraktik studerat i multimodal interaktion än färre. Liksom bedömning är återkoppling en social handling som utifrån detaljerade analyser visar sig vara samproducerad när den studeras mellan deltagare i en pågående

aktivitet. Tystnaderna kan inte enbart betraktas som pauser eftersom de är fyllda med andra meningsskapande handlingar i form av materiella och förkroppsligade resurser utöver tal, vilket gör den ofta citerade meningen om att institutioner talas fram, "talked into being" (Heritage, 1984, s.290), behöver betraktas i ett vidare perspektiv. Underförstådda aspekter av yrkesutbildningen talas fram och/eller görs i tystnad i samverkan med andra resurser som till exempel gester, kroppspositionering, blick och artefakter i den materiella omgivningen. Det ger utbildningen en manifest karaktär, synlig både för deltagarna i den studerade interaktionen och för den som analyserar dessa data.

Videoinspelning som metod har sedan länge använts inom samtalsanalys och interaktionsforskning (Goodwin, 1981), vilket har möjliggjort detaljerade analyser av människors sociala och multimodala interaktion. Denna avhandling visar hur videoinspelningar genom användning av huvudkamera buren av en deltagare möjliggör att få ytterligare perspektiv på den studerade verksamheten. Tidigare har kameravinkeln fångat upp hur deltagarna riktar sin blick mot varandra eller i den materiella omgivningen, genom filmning med monterade- och/eller handkameror. I linje med samtalsanalysens deltagarperspektiv, att i analys och beskrivning utgå från det deltagarna själva visar upp inför varandra, är det av intresse att även söka fånga deltagares blickriktning och kropps rörelser från deras eget perspektiv. Huvudkameran möjliggör dels att få en bild av bärarens blickriktning eftersom kamerans vinkel följer huvudrörelserna, dels att få närbilder av det bäraren tittar på (se Studie III). I studier av social interaktion, inte minst återkopplingspraktiker inom yrkesutbildning, är det av betydelse för analysen att få inblick i det deltagarnas handlingar riktar sig mot, som i detta fall det pågående arbetet. Fler perspektiv ökar trovärdigheten i beskrivningarna och utvidgar möjligheterna att inta ett deltagarperspektiv på den studerade verksamheten med hjälp av teknologiska resurser.

Pedagogiska implikationer

De resultat som jag bedömer som särskilt intressanta i relation till skolpraktiken är den responsiva form av återkopplingspraktik som loopen är ett exempel på, eftersom den ingår som en del av den dagliga undervisningen och visar elevers initiativ och bidrag. Loopen utgår från något eleven undrar över eller ännu inte kan. Det är inte givet på förhand

utan sker i en pågående aktivitet där loopen illustrerar den återkoppling som görs ”i farten” (Ruiz – Primo, 2011) som lärares respons på elevers initiativ. I denna återkoppling ingår bedömningsaspekter som utgår från ett pågående arbete och inte eleven i sig. Loopen illustrerar ett gemensamt uppmärksamhetsfokus som elever och lärare skapar tillsammans.

Jag anser att det är viktigt att planera undervisningen och samtidigt vara öppen för det oförutsedda. I synnerhet när det gäller återkopplingspraktik är det viktigt att vara öppen och lyhörd för så kallade ”moments of contingency” (Black & Wiliam, 2009), det vill säga kritiska ögonblick i undervisningen som uppstår utan ens direkta påverkan, som kan vara helt avgörande för den vidare kunskapsprocessen och lärandet. Eftersom looparna skapas utifrån elevens visade behov eller fundering under ett pågående arbete, är chansen också större att den återkoppling de innebär kommer till användning för eleven. Strategier som möjliggör loopar kan planeras in i lektionens upplägg, som den typ av återkommande cykel i början eller mot slutet av elevens arbete, då läraren ger utrymme för eleven att själv ställa frågor eller visa sin förståelse av uppgiften (se Studie I).

Genom looparna synliggörs elevens förståelse och behov av något moment i ämnet, liksom vilka val läraren behöver göra i den vidare undervisningsprocessen för att förtydliga för eleven. Man kan därför säga att både lärare och elev får återkoppling genom att deras förståelse av det moment som pågår synliggörs genom de frågor och svar de ger varandra, samt genom de förkroppsligade resurser de använder i sin kommunikation. Looparna är olika i sin utformning, precis som eleverna och deras behov är unika. Loopen illustrerar en typ av minilektion eller kunskapssamtal som riktar sig mot något som är av betydelse för att den enskilda eleven ska komma vidare. Eftersom denna återkopplingspraktik tar sin utgångspunkt i elevens fundering eller visade kunnande, har den också möjlighet att skapa ett handlingsutrymme där elev och lärare delar gemensamt uppmärksamhetsfokus.

Avhandlingens resultat visar på betydelsen av ett deltagarperspektiv på återkoppling i klassrumsbaserad bedömning. Genom att fokusera på vad elever och lärare visar upp för varandra av kunnande och förståelse relaterat till ett pågående arbete, synliggörs hur bedömning och återkoppling som socialt situerade handlingar är integrerade i observerbara aktiviteter som förtydligar utbildningens kunskapsinnehåll. Resultaten synliggör betydelsen av socialt situerade erfarenheter i bedömningshandlingar. Att kunna bedöma ett arbete är något som behöver tränas för att eleven ska kunna tillägna sig rätt kunnande. Resultaten visar hur underförstådda bedömningsaspekter och yrkeskunnande synliggörs i interaktion mellan den mer och mindre erfarne, i gemensam granskning av ett pågående arbete.

Avhandlingens resultat pekar också på betydelsen av att i undervisningen utgå från att all kommunikation är multimodal. Det innebär att erbjuda processer som möjliggör återkopplingspraktiker där ett mångsidigt meningsskapande eftersträvas och möjliggörs. Det medför att utrymme för tystnad är av betydelse både för att ge elever möjligheter till synliggörande av kunnande och förståelse med fler meningsskapande resurser än det talade, samt att få tillfälle att ta eget initiativ. Analyserna av det empiriska materialet visar hur enstaka minuters multimodal interaktion mellan lärare och elev är av betydelse för elevens vidare arbete. Ibland handlar återkopplingen bara om att eleven behöver bekräftelse från läraren, andra gånger behövs ytterligare instruktioner eller demonstrationer för att komma vidare i det pågående arbetet.

8. Summary of:

Feedback in interaction. A study of classroom assessment in hair-dressing education.

Introduction and background

This compiled dissertation is about feedback practices as part of ongoing teaching and lesson activities, thus situated in the context of classroom assessment. As pointed out by Bookhart (1999), assessment in this frame of reference means to gather information about students' achievement through various assignments. Furthermore, classroom assessment is locally accomplished in the sense that the practice signals its aim. However, "Classroom assessment can also distort the how and why of learning, if they signal for students that the purpose for learning is to perform well on tests" (Shepard, 2013). In other words, the way classroom assessment is organized, will influence the education.

In today's educational policies, much attention is paid to assessment in the context of accountability and performativity (Biesta, 2015a). Research conducted as large scale projects and interventions is more frequent than smaller studies of everyday practices of classroom assessment (Black, 2015). Moreover less research has been done on vocational education (Heitink et al., 2015). Feedback is often regarded as central in students' acquiring of knowledge in educational processes and learning from assessment events. Feedback is also important for teachers' professional work of calibrating their instructions and teaching to students' needs and concerns. However, feedback is often still conceived under transmission model thinking, reinforcing the teacher's role as the one providing judgements and advice for students to appropriate (Sadler, 2013). Furthermore, recent studies show the students to be less active in feedback practices than their teachers (Jonsson, Lundahl, & Holmgren, 2015).

In this dissertation, feedback is understood as being socially situated in ongoing activities of everyday hairdressing education; studied in multimodal interaction between teacher and student.

Aims and research questions

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Sub-study I: The aim of the study is to contribute with knowledge about teaching practices in vocational education through exploration of the construction of classroom assessment of hairdressing knowing. Assessment is studied as feedback between teacher and student in the hairdressing classroom during ongoing teaching, with focus on communication from a multimodal perspective.</p> <ol style="list-style-type: none">1. Which functions and temporal variations in feedback can be identified?2. Which functions do semiotic resources get within these functions and processes? | <p>Central aim and research questions</p> <p>The aim is to explore feedback between teachers and students in classroom assessment in hairdressing education.</p> <ul style="list-style-type: none">• How are the actions co-produced that build the feedback practices in multimodal interaction?• How is the student's participation organized? |
| <p>Sub-study II: The aim is to explore feedback practices in situated activities and how such actions of assessment emerge from embodied participation in classroom interactions between teachers and students. More precisely we want to answer the following question: How are feedback practices, here seen as making loops, initiated and enabled between the participants in situated activities of hairdressing education?</p> | <p>Sub-study III: The aim of the study is to explore feedback practices in teacher-student interaction within creative subject content in hairdressing education.</p> |

Swedish vocational education and hairdressing

A central purpose of vocational education is to enable future professionals to become skilled in their craft, self-monitoring and capable of giving, receiving and understanding complex evaluations, in order to produce high quality work. Responding to vital questions and solving problems are central aspects of educational interaction and professionalism. Vocational education consists of assignments in socially situated activities of participation and collaboration directed to a professional practice. Students encounter practical problems that raise multifaceted questions with many possible solutions or yet unknown answers. Solving problems is also part of an explorative education allowing for mistakes, unlike workplace training (Berner, 2010). Hence, in vocational education, students are provided with experience in practice⁸ as well as school settings. Compared to higher education, however, there is little distinction when it comes to specific concepts, procedures and disposi-

⁸ The students take part in 15 weeks of workbased training during their education.

tions that need to be learnt (Billet, 2011). A central purpose of vocational education is to enable future professionals to become skilled in their craft and capable of understanding complex evaluations, in order to produce high quality work.

Hairdressing education in Sweden consists of three years' school-based vocational education or apprenticeship education, in the handicraft programme⁹. In addition to the common upper secondary school subjects, the students study specific vocational subjects and practice in hairdressing salons. At the beginning of their education, the students work on mannequin heads, but as they get more experienced many hairdressing classes also receive clients to their school for various hair treatments. Additionally, it is common but not mandatory to take the journeyman exam at the end of the education; directed by the Swedish hairdressing trade. In the vocation of hairdressing there is a long history of the Guild, in today's wording the Trade, which still exerts influence on the practices and evaluations of how to acquire the professional craftsmanship.

Becoming a hairdresser is a situational activity learned through participation in professional activities (Billet, 2001). In this situation the need to monitor and evaluate the performance shows how higher order thinking is part of professional practice (Billett, 2011). A look into the curricular texts shows that hairdressing is one among other handicrafts such as cabinet making, floristry and textile design. According to the common and general curriculum and syllabus, students are to be given opportunities to assess and analyze results as well as develop creativity (Skolverket, 2011a,c). The education entails relying on existing knowledge and learning from masters within the field, together with being innovative to create something new.

⁹ Further information about the handicraft subject from the National Agency for Education: http://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.194820!/Handicraft%20studies.pdf

Theoretical perspectives

Classroom assessment and feedback

Classroom assessment (Brookhart, 1999; Shephard, 2013) is in this dissertation understood as all those actions of assessment taken in the classroom mostly related to teaching with regard of teaching, to enhance knowing and learning. When assessment and feedback are conceived as socially situated actions in multimodal interaction, the student and the teacher are equally important in its production.

According to Taras (2013), a social-constructionist view of feedback is socially accomplished, and current thinking of feedback is dialogic and interactive (Taras, 2013). Correspondingly this dissertation understands feedback as embodied and materialized practices. Feedback is conceptualized as socially situated and interactively constructed by teacher and student, it is organized as actions of assessment, instructions and demonstrations with regard to an ongoing task (Price et al., 2013; Ruiz-Primo, 2011). Typical for the craft being learned, is that there are multiple solutions to the task. This makes the feedback practice itself situated and embodied in the ongoing interaction within the particular material environment of the profession to be learned. In this practice, the human body is an important resource, not only concerning workmanship but in communicating and collaborating with co-participants.

Feedback is often defined by increase of transparency to reduce discrepancy and reach aimed for goals (Hattie & Timplerley, 2007). However, feedback of complex qualities and learning outcomes common in vocational education are not easily made transparent, and are assessed by multidimensional judgements and evaluations (Sadler, 1989). This kind of feedback practice has more to do with judgements as interactive and responsive (Wyatt-Smith & Klenowski, 2013), than to account for reaching transparent goals. It requires open-ended and divergent responses from students, monitored by teachers' professional judgement (Allal, 2013). Feedback is thus understood in terms of a social act and a process of developing evaluative judgements and self-regulative strategies to manage a future profession (Barton et al., 2016). Hence it involves the student as much as the teacher.

There is a fine line between teachers' tacit expert knowing and "the telling" in instructing (Sadler, 2010). For the student, learning how to assess a product is part of becoming a professional. This is a multidimensional and experiential process involving embodied activities with the material environment. For instance tactile and kinesthetic experiences are intertwined with more abstract contextualized estimations of the aimed for product to be achieved.

Multimodal interaction

Studying feedback practices in multimodal interaction is done from two complementary perspectives in this dissertation. In Sub-study I feedback in multimodality is approached from a *social semiotic perspective* (Kress, 2010; van Leeuwen, 2005) analyzing the multimodal communication between teacher and student with regard to the utilization of semiotic resources. The analysis focus on how the teacher and student construct meaning with the use of various artefacts and body movements as signs in their mutual communication. To take the analysis a step further towards a *participants' perspective* (Duranti, 1997; Garfinkel, 1967; Goffman, 1981; Goodwin, 2000) on feedback in multimodal interaction, Conversation Analysis (CA) (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974, Sidnell & Stivers, 2013, Mondada, 2014b) combined with Goodwin (1994, 2000) is used in Sub-study II and III.

In the analyses of the empirical material in Sub-study I, the concepts of *semiotic resources* and *sign systems* (Kress, 2010; van Leeuwen, 2005) as different verbal (talk) and non-verbal (body, vision, gesture, material) resources, are used to understand the communication between teacher and student in feedback cycles and loops. In the analyses of the empirical material in Sub-study II and III, the concepts *participation framework* (Goodwin, 2000; Goodwin & Goodwin, 2004) and *professional vision* (Goodwin, 1994) are used. These concepts are important in the embedding of participation in situated activities, in which the participants are building a common course of embodied actions. Participation frameworks are constructed by the participants themselves through their unfolding actions, displaying how they coordinate their behavior as well as negotiate, modify and change their understanding.

The participation framework is thus a dynamic visible organized field that provides a tool to investigate the situated activities. In short, the goal of the dissertation is to investigate feedback practices as integrated in the processes of participation frameworks.

The referential domain on which the participants are focusing in the assessments and feedback practices is displayed through their visible orientations, situated and embedded in the embodied framework of their actions. The analyses use Goodwin and Goodwin's (1987, 1992) concept of the *assessable*, referring to the entity being evaluated by an assessment (see also "assessed referent" in Pomerantz, 1984, p. 57).

In Study III *creativity* is part of the object of the study. Creativity in this approach is understood as a heuristic activity enabling immersion into subject areas. In addition, collaborative actions emanating from resistance in the materials worked on renew existing practices (Tanggaard, 2014a).

Method and material

This dissertation uses video- and audio recording as a method to investigate feedback practices, and follows the teachers in their interaction with the students, mostly on a one-to-one basis. The use of a handheld camera together with a head-mounted camera, allows for distant as well as close views of the activities. It also captures multiple perspectives including details of participants' focus. As the head-mounted camera is carried by the teacher, it also involves the research participants in the data construction process (cf. Blikstad-Balas & Sörvik, 2015; Öhman, 2016). A praxeological approach is adopted regarding the videos as locally and contingently produced by the researcher (Mondada, 2012). All participants were informed about the interest in feedback practices as the background to the study and have given their written consent to be recorded and be anonymously represented in research presentations. This is to ensure confidentiality.

The analyses are based on samples of video-recorded teacher-student interactions in the hairdressing classroom. These samples have been drawn from a larger corpus constructed 2013 and 2015 in two Swedish

vocational schools with hairdressing education. All in all the empirical material consists of 31 h video recordings of 9 days with 24 students and 6 teachers. The sample consisted of third year students and first year students in order to have a mixture of experienced and less experienced participants. The selections of samples were made from recurrent dyadic teacher - student feedback interactions. The samples contain assessments of ongoing work, joint focus of attention with a discernible opening and closure of the interaction. The samples were then constructed as single cases (Sub-studies I and III) as well as a collection (Sub-study II).

The analysis proceeds from repeated viewings of the video-material. Starting with transcribing from rough notes to increasing details measuring time in pauses and taking account of various prosodic features in the talk as well as body movements. The way the participants attend to and organize their feedback practices is publicly displayed, enabling detailed analysis and descriptions. The interactions in the selected samples have been transcribed as a whole. In Study I Social Semiotics (Kress, 2010; van Leeuwen, 2005; Selander & Kress, 2010) was used as the methodological approach and in Study II and III Conversation Analysis (CA) (Schegloff, 2007; Sidnell & Stivers, 2013) was employed. The two methodologies have a common perspective on interaction as fundamentally multimodal. The results in Study I displayed the importance of semiotic resources in the participants' communication and the contributions made by the students' initiatives in the assessments and feedback practices. The interest in Study II and III was to bring the analysis of multimodal interaction closer to a participants' perspective.

To emphasise multimodal aspects of the interaction, analytically important aspects of the interaction are presented in images drawn from the videos (cf. Tanner, 2014). However, the representation of multimodal aspects in transcripts can only give a rough idea of the rich embodied interaction and materiality of the situated activities (Ekström & Lindwall, 2014).

Results and discussion

Sub-study I

The results from *Cycles and loops in the Salon. A study of feedback in the hairdressing classroom* shows the importance of exploring feedback as socially situated in ongoing lesson activities. Various artefacts such as the technical drawing and color map create a mutual focus of attention when used in the teacher's and student's embodied communication. The results show that the construction of feedback is collaborative and varies over time in functions of control, instruction and evaluation. The analyses of temporal displays make two different phenomena of feedback practices salient. Feedback is constructed in cycles initiated by the teacher and loops initiated by the student. In previous research cycles and loops are understood as similar phenomena and used as synonyms (William & Leahy, 2007). What is shown in this study, is how students take initiatives in the feedback practices with the loop. The multimodal perspective displays the wide range of resources being used, and taken into account in the embodied and mutual communication. This is contrary to the cognitivist conceptualization of cycles/loops as an instrumental feedback practice initiated and monitored mainly by the teacher, as a one way transmission (Price et al., 2013).

Sub-study II

The results from *Creating space for students' concerns: Embodied feedback practices in hairdressing education* in exploring the opening of loops, show the importance of students' access spatially as well as materially to the ongoing work. The analyses show how the student, in initiating a loop, is making an assessment of the work at hand. This gives the ensuing feedback a manifest reference in the assignment and not in the student herself. To get access to initiate there are various resources in use. Silence is an important resource so that the student actually gets the floor, with the possibility to raise a question or in another way show her concern. Another resource salient in the analyses is body positioning and access to the material.

Sub-study III

The results in *Twist and shape: Feedback practices within creative subject content of hairdressing education* show how the feedback practices are organized as a trajectory from problem detection to problem-solving. The creative subject content “shape” is displayed step-by-step involving assessments, instructions, collaborations and demonstrations. Of particular salience in the analyses is the co-participation in a professional practice, conceptualized in the analytical notion of “professional vision” (Goodwin, 1994), an idea of an education of perception (Lymer, 2010). Seeing shape with a hairdresser’s eyes involves the entire body being positioned from the right angle as well as simultaneous use of touch to lift the hair and explore various possibilities. Tacit (implicit) dimensions of the hairdressing knowing are made explicit through talk synchronized with other embodied actions, displaying complex and multidimensional referents of assessment. This is done in participation in which more experienced members introduce less experienced members in what is the specific professional practice (Goodwin, 1994).

Contrary to the view of feedback as transmitting verbal information that takes place at the end of a piece of work as “knowledge of results” (Sadler, 2013, p. 55), this study shows how feedback practices are organized as dialogic interactions between teacher and student within regular classroom activities over time (Carless, 2013). The contribution of this study is thus to empirically substantiate how feedback practices, through analyses of the resources that the participants themselves make salient, display tacit dimensions of the assessable creative subject content.

Pedagogical implications

The dissertation explores feedback in interaction, with empirically based examples. These examples show how feedback is to be seen as social human actions in which each participant contributes, that is the teacher as well as the student. The sub-studies show the importance of socially situated experiences in assessment. Becoming skilled at assessing requires training and co-participating in scrutinizing ongoing work. The results show how aspects of tacit knowledge is made explicit

in interaction between the more, and less experienced teacher and student (expert/novice). Feedback in classroom assessment is thus to be seen as an integrated process in education, done in socially situated activities with room for talk-in-interaction. The studies show the importance of just a few minutes of dyadic conversation between teacher and student, during the ongoing work that is to be continued. Room for verbal silence is important as it gives the student access to raise questions and display other embodied and material resources with regard to the work at hand. This is in line with the perspective that communication is fundamentally multimodal.

The results of the dissertation show the importance of taking a participant's perspective, with regards to studying feedback in classroom assessment. The teachers, in their professional judgement, focus on what the students actually display in their knowing and understanding in relation to the ongoing work. The students initiate the feedback and contribute with assessments. The feedback is thus to be seen as a collaborative and socially situated practice, integrated in observable actions emanating from the participants themselves.

Referenser

- Allal, L. (2013). Teachers' professional judgement in assessment: A cognitive act and a socially situated practice. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 20(1), 20-34. doi:10.1080/0969594X.2012.736364
- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context*. Boulder, CO: Westview.
- Andersson Gustafsson, G. (2002). *Den inre teatern i lärandet: En studie om kunskapsväxandet inom hantverk*. Doktorsavhandling, Stockholm: KTH.
- Andrade, H. L., & Brown, G. (2016). Student self-assessment in the classroom. I G. T. L. Brown & L. R. Harris (Red.), *Handbook of human and social conditions in assessment* (ss. 319-334). New York, NY: Taylor & Francis.
- Ashan, S., & Smith, W. C. (2016). Facilitating student learning: A comparison of classroom and accountability assessment. I W. C. Smith (Red.), *The global testing culture shaping education policy, perceptions, and practice* (ss.129-150). Oxford: Symposium Books.
- Asplund, S.-B., & Kilbrink, N. (2016). Learning how (and how not) to weld: Vocational learning in technical vocational education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-16. doi: 10.1080/00313831.2016.1188147
- Ball, S. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228. doi:10.1080/0268093022000043065
- Barton, K. L., Schofield, S. J., McAleer, S., & Ajjawi, R. (2016). Translating evidence-based guidelines to improve feedback practices: The interACT case study. *BMC Medical Education*, 16(53), 1-12. doi:10.1186/s12909-016-0562-z
- Beaumont, C., O'Doherty, M., & Shannon, L. (2008). Staff and student perception of feedback quality in the context of widening participation. York: Higher Education Academy.

- Becvar Weddle, A., & Hollan, J. D. (2010). Professional perception and expert action: Scaffolding embodied practices in professional education. *Mind, Culture, and Activity*, 17(2), 119-148. doi:10.1080/10749030902721754
- Berglund, G., & Fejes, A. (2009) Olika perspektiv på anställningsbarhet. I G. Berglund & A. Fejes (Red), *Anställningsbarhet: Perspektiv från utbildning och arbetsliv* (ss.11-25). Stockholm: Studentlitteratur.
- Berner, B. (2010). Crossing boundaries and maintaining differences between school and industry: Forms of boundary-work in Swedish vocational education. *Journal of Education and Work*, 23(1), 27-42. doi:10.1080/13639080903461865
- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 33-46. doi:10.1007/s11092-008-9064-9
- Biesta, G. (2012). Giving teaching back to education: Responding to the disappearance of the teacher. *Phenomenology and Practice*, 6(2), 35-49.
- Biesta, G. (2015a). Education, measurement and the professions: Reclaiming space for democratic professionalism in education. *Educational Philosophy and Theory*, 49(4), 315-330. doi:10.1080/00131857.2015.1048665
- Biesta, G. (2015b). What is education for? On good education, teacher judgement, and educational professionalism. *European Journal of Education*, 50(1), 75-87. doi:10.1111/ejed.12109
- Billett, S. (1995). *Structuring knowledge through authentic activities*. Opublicerad doktorsavhandling, Brisbane, Australia: Griffith University, Faculty of Education.
- Billett, S. (2001). Knowing in practice: Re-conceptualising vocational expertise. *Learning and Instruction*, 11(6), 431-452. doi:10.1016/S0959-4752(00)00040-2
- Billett, S. (2011). *Vocational education: Purposes, traditions and prospects*. New York, NY: Springer.

- Billett, S. (2013). The standing of vocational education: Sources of its societal esteem and implications for its enactment. *Journal of Vocational Education & Training*, 66(1), 1-22. doi:10.1080/13636820.2013.867525
- Björklund Boistrup, L. (2008). När Kicki tog körkort – bedömning av elevers lärande. I A.-L. Rostvall & S. Selander (Red.), *Design för lärande* (ss. 45-58). Stockholm: Norstedts.
- Björklund Boistrup, L. (2010). Assessment discourses in mathematics classrooms: A multimodal social semiotic study. Doktorsavhandling, Stockholm: Stockholms universitet.
- Björklund Boistrup, L. (2013). *Bedömning i matematik pågår! Återkoppling för elevers engagemang och lärande*. Stockholm: Liber.
- Björklund Boistrup, L. (2015). Governing through implicit and explicit assessment acts: Multimodality in mathematics classrooms. I M. Hamilton, R. Heydon, K. Hibbert, & R. Stooke (Red.), *Negotiating spaces for literacy learning: Multimodality and governmentality* (ss.131-148). London: Bloomsbury Academic.
- Black, P. (2015). Formative assessment – an optimistic but incomplete vision. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 22(1), 161-177. doi:10.1080/0969594X.2014.999643
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 5(1), 7-74. doi:10.1080/0969595980050102
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing a theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31. doi:10.1007/s11092-008-9068-5
- Blikstad-Balas, M. (2016). Key challenges of using video when investigating social practices in education: Contextualization, magnification, and representation. *International Journal of Research & Method in Education*. Förhandspublicerad online. doi:10.1080/1743727x.2016.1181162.
- Blikstad-Balas, M., & Sørvik, G. O. (2015). Researching literacy in context: Using video analysis to explore school literacies. *Literacy*, 49(3), 140-148. doi:10.1111/lit.12037

- Bloxham, S. (2013). Building 'standards' frameworks: The role of guidance and feedback in supporting the achievement of learners. I S. Merry, M. Price, D. Carless & M. Taras (Red.), *Reconceptualising feedback in higher education* (ss. 64-74). London: Routledge.
- Bohlin, H. (2009). Tyst kunskap: Ett mångtydigt begrepp. I J. Borne-mark & F. Svenaeus (Red.), *Vad är praktisk kunskap?* (ss.55-85). Huddinge: Södertörns högskola.
- Boud, D., & Molloy, E. (2012). Rethinking models of feedback for learning: The challenge of design. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(6), 698-712. doi:10.1080/02602938.2012.691462
- Bourdieu, P. (2006). The forms of capital. I H. Lauder, P. Brown, J. A. Dillabough, & A. H. Halsey (Red.), *Education, globalization, and social change* (ss. 105-118). Oxford: Oxford University Press.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2010). Toward an epistemology of the hand. *Studies in Philosophical Education*, 29(3), 243-257. doi:10.1007/s11217-009-9164-0
- Brookhart, S. M. (1999). *The art and science of classroom assessment: The missing part of pedagogy*. Washington, DC: The George Washington University.
- Brookhart, S. M. (2016). Section discussion: Building assessments that work in classrooms. I G. T. L. Brown & L. R. Harris (Red.), *Handbook of human and social conditions in assessment* (ss. 350-365). New York, NY: Taylor & Francis.
- Carless, D. (2013). Sustainable feedback and the development of student self-evaluative capacities. I S. Merry, M. Price, D. Carless & M. Taras (Red.), *Reconceptualising feedback in higher education* (ss. 113-122). London: Routledge.
- Carless, D. (2015). Exploring learning oriented assessment processes. *Higher Education*, 69(6), 963-976.
- Carless, D., Salter, D. Yang, M., & Lam, J. (2011). Developing sustainable feedback practices. *Studies in Higher Education*, 36(4) 395-407. doi:10.1080/03075071003642449
- Carlgren, I. (2009). Kunskapssynen i 90-talets läroplanskonstruktion. I I. Carlgren, E. Forsberg & V. Lindberg (Red.), *Perspektiv på den*

- svenska skolans kunskapsdiskussion* (ss. 16-38). Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Carlgren, I. (2011). Kunnande – kunskap - kunnighet. I L. Lindström, V. Lindberg, & A. Pettersson, A. (Red.), *Pedagogisk bedömning* (ss. 43-58). Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Carlgren, I. (2015). *Kunskapskulturer och undervisningspraktiker*. Göteborg: Daidalos.
- Carlgren, I. (2016, 6 oktober). Undervisning och skolans janusansikte. *Skola och samhälle*. Hämtad från <http://www.skolaochsamhalle.se/>
- Chugh, S., & Hancock, P. (2009). Networks in aestheticization: The architecture, artefacts and embodiment of hairdressing salons. *Work, Employment and Society*, 23(3), 460-476. doi:10.1177/0950017009337060
- Cianciolo, A. T., Matthew, C., Sternberg, R. J., & Wagner, R. K. (2006). Tacit knowledge, practical intelligence and expertise. I K. A. Ericsson, N. Charness, P. J. Feltovich, & R. R. Hoffman (Red.), *The Cambridge handbook of expertise and expert performance* (ss.613-632). New York, NY: Cambridge University Press
- Clarke, L., Winch, C., & Brockmann, M. (2013). Trade based skills versus occupational capacity: The example of bricklaying in Europe. *Work, Employment and Society*, 27(6), 932-951. doi:10.1177/0950017013481639
- Cohen, R. L. (2010). When it pays to be friendly: Employment relationships and emotional labour in hairstyling. *Sociological Review*, 58(2), 197-218. doi:10.1111/j.1467-954x.2010.01900.x
- Dann, R. (2014). Assessment as learning: Blurring the boundaries of assessment and learning for theory, policy and practice. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 21(2), 149-166. doi:10.1080/0969594x.2014.898128
- Davies, D., Jindak-Snape, D., Digby, R., Howe, A., Collier, C., & Hay, P. (2013). The roles and development needs of teachers to promote creativity: A systematic review of literature. *Teaching and Teacher Education*, 41, 34-41. doi:10.1016/j.tate.2014.03.003

- Donovan, P. (2014). Closing the feedback loop: Physics undergraduates' use of feedback comments on laboratory coursework. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(8), 1017-1029. doi:10.1080/02602938.2014.881979
- Drew, P., & Heritage, J. (1992). Analyzing talk at work: An introduction. I P. Drew & J. Heritage (Red.), *Talk at work: Interaction in institutional settings* (ss. 3-65). Cambridge: Cambridge University Press.
- Duranti, A. (1997). *Linguistic anthropology*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Ejsing-Duun, S., & Skovbjerg, H. M. (2016). Copycat or creative innovator: Reproduction as a pedagogical strategy in schools. *The Electronic Journal of e-Learning*, 14(2), 83-93.
- Ekström, A. (2012). *Instructional work in textile craft: Studies in interaction, embodiment and the making of objects*. Doktorsavhandling, Stockholm: Stockholms universitet.
- Ekström, A. (2013). Epistemic positioning and frameworks for participation: Learning to assess objects of craft in teacher education. *Learning, Culture and Social Interaction*, 2(4), 277-292. doi:10.1016/j.lcsi.2013.10.002
- Ekström, A, & Lindwall, O. (2014). To follow the materials: The detection, diagnosis and correction of mistakes in craft education. I M. Neville, P. Haddington, T. Heinemann, & M. Rauniomaa (Red.), *Interacting with objects: Language, materiality and social activity* (ss. 227-247). Amsterdam: John Benjamin.
- Ene, E., & Kosobucki, V. (2016). Rubrics and corrective feedback in ESL writing: A longitudinal case study of an L2 writer. *Assessing Writing*, 30, 3-20. doi:10.1016/j.asw.2016.06.003
- Erickson, F. (2011). Uses of video in social research: A brief history. *International Journal of Social Research Methodology*, 14(3), 179-189. doi:10.1080/13645579.2011.563615
- Ericsson, A., & Pool, R. (2016). *Peak: Secrets from the new science of expertise*. New York, NY: Houghton Mifflin Harcourt.

- Fele, G. (2012). The use of video to document tacit participation in an emergency operation centre. *Qualitative Research*, 12(3), 280-303. doi:10.1177/1468794111436140
- Flewitt, R., Hampel, R., Hauck, M., & Lancaster, L. (2009). What are multimodal data and transcription? I C. Jewitt (Red.), *The Routledge handbook of multimodal analysis* (ss. 40- 53). London: Routledge.
- Fraile, J., Panadero, E., & Pardo, R. (2017). Co-creating rubrics: Useful or waste of time? The effects of establishing assessment criteria with students on self-regulation, self-efficacy and performance. *Studies in Educational Evaluation*, 53, 69-76. doi:10.1016/j.stueduc.2017.03.003
- Gallagher, S. A. (2015). The role of problem-based learning in developing creative expertise. *Asia Pacific Educational Review*, 16(2), 225-235. doi:10.1007/s12564-015-9367-8
- Gamlem, S. M. (2015). Feedback to support learning: Changes in teachers' practice and beliefs. *Teacher development: An international journal of teachers' professional development*, 19(4), 461-482.
- Gamlem, S. M., & Munthe, E. (2014). Mapping the quality of feedback to support students' learning in lower secondary classrooms. *Cambridge Journal of Education*, 44(1), 75-92. doi:10.1080/0305764x.2013.855171
- Gamlem, S. M., & Smith, K. (2013). Student perceptions of classroom feedback. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 20(2), 150-169. doi:10.1080/0969594x.2012.749212
- Garfinkel, H. (1963). A conception of and experiments with "Trust" as a condition of stable concerted actions. I O. J. Harvey (Red.), *Motivation and social interaction* (ss. 187-238). New York, NY: Ronald Press.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Gipps, C. (1999). Socio-cultural aspects of assessment. *Review of Research in Education*, 24(1), 355-392. doi:10.2307/1167274

- Goodwin, C. (1981). *Conversational organization: Interaction between speakers and hearers*. New York, NY: Academic Press.
- Goodwin, C. (1993). Recording human interaction in natural settings. *Pragmatics*, 3(2), 181- 209. doi:10.1075/prag.3.2.05g00
- Goodwin, C. (1994). Professional vision. *American Anthropologist*, 96(3), 606-633. doi:10.1525/aa.1994.96.3.02a00100
- Goodwin, C. (2000). Action and embodiment within situated human interaction. *Journal of Pragmatics*, 32(10), 1489-1522. doi:10.1016/S0378-2166(99)00096-x
- Goodwin, C. (2006). Retrospective and prospective orientation in the construction of argumentative moves. *Text & Talk*, 26(4/5), 443-461. doi:10.1515/text.2006.018
- Goodwin, C. (2010). Multimodality in human interaction. *Caledoscópio*, 8(2), 85-98. doi:10.4013/cld.2010.82.01
- Goodwin, C. (2013). The co-operative, transformative organization of human action and knowledge. *Journal of Pragmatics*, 46(1), 8-23. doi:10.1016/j.pragma.2012.09.003
- Goodwin, C., & Goodwin, M. H. (1987). Concurrent operations on talk: Notes on the interactive organization of assessments. *Pragmatics*, 1(1), 1-54. doi: 10.1075/iprapip.1.1.01g00
- Goodwin, C., & Goodwin, M. H. (1992). Assessment and the construction of context. I A. Duranti & C. Goodwin (Red.), *Rethinking context: Language as an interactive phenomenon* (ss. 147-189), Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Goodwin, C., & Goodwin, M. H. (2004). Participation. I A. Duranti (Red.), *A companion to linguistic anthropology* (ss.223-244). Oxford: Blackwell.
- Goodwin, C., & Heritage, J. (1990). Conversation analysis. *Annual Review of Anthropology*, 19, 283-307. doi:10.1146/annurev.anthro.19.1.283
- Goffman, E. (1964). The neglected situation. *American Anthropologist*, 66(6), 133-136. doi:10.1525/aa.1964.66.suppl_3.02a00090

- Goffman, E. (1981). *Forms of talk*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.
- Goffman, E. (1983). The interaction order. *American Sociological Review*, 48(1), 1-17. doi:10.2307/2095141
- Green, A., Brennan Kemmis, R., Choy, S., & Henning Loeb, I. (2017). Using the theory of practice architectures to explore VET in schools teachers' pedagogy. I K. Mahon, S., Francisco & S. Kemmis (Red.), *Exploring education and professional practice* (ss.121-138). New York, NY: Springer.
- Gyllander Torkildsen, L. (2016). *Bedömning som gemensam angelägenhet: Enkelt i retoriken, svårare i praktiken; Elevers och lärares förståelse och erfarenheter*. Doktorsavhandling, Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis.
- Gåfvells, C. (2016). Vision and embodied knowing: The making of floral design. *Vocations and Learning*, 9(2), 133-149. doi:10.1007/s12186-015-9143-2
- Han, Q., Hu, W., Liu, J., Jia, X., & Adey, P. (2013). The influence of peer interaction on students' creative problem-finding ability. *Creativity Research Journal*, 25(3), 248-258. doi:10.1080/10400419.2013.813754
- Hargreaves, E. (2011). Teachers' feedback to pupils: 'Like so many bottles thrown out to sea'? I R. Berry & B. Adamson (Red.), *Assessment reform in education: Policy and practice* (ss.121-133). Dordrecht: Springer.
- Harris, L. R., & Brown, G. T. L. (2016). The human and social experience of assessment: Valuing the person and context. In G. T. L. Brown & L. R. Harris (Red.), *Handbook of human and social conditions in assessment* (ss.1-17). New York, NY: Taylor & Francis.
- Hartberg, E. W., Dobson, S., & Gran, L. (2012). *Feedback i skolen*. Oslo: Gyldendal.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.

- Hattie, J., & Gan, M. (2011). Instruction based on feedback. I R. E. Mayer & P. A. Alexander (Red.), *Handbook of research on learning and instruction* (ss. 249-271). New York, NY: Routledge.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. doi:10.3102/003465430298487
- ten Have, P. (2007). *Doing conversation analysis*. London: Sage.
- Havnes, A., Smith, K., Dysthe, O., & Ludvigsen, K. (2012). Formative assessment and feedback: Making learning visible. *Studies in Educational Evaluation*, 38(1), 21-27.
- Heath, C., Hindmarsh, J., & Luff, P. (2010). *Video in qualitative research: Analysing social interaction in everyday life*. London: Sage.
- Heitink, M. C., Van der Kleij, F. M., Veldkamp, B. P., Schildkamp, K., & Kippers, W. B. (2015). A systematic review of prerequisites for implementing assessment for learning in classroom practice. *Educational Research Review*, 17, 50-62. doi:10.1016/j.edurev.2015.12.002
- Heritage, J. (1984). *Garfinkel and ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press.
- Heritage, J. (1997). Conversation analysis and institutional talk: Analyzing data. I D. Silverman (Red.), *Qualitative research: Theory, method and practice* (ss. 222-245). London: Sage.
- Heritage, J. (1998). Conversation analysis and institutional talk: Analyzing distinctive turn-taking systems. I S. Cmerjrková, J. Hoffmannová, O. Müllerová & J. Svetlá (Red.), *Proceedings of the 6th International Congress of IADA (International Association for Dialogue Analysis)* (ss. 3-17). Tübingen: Niemeyer.
- Heritage, M. (2013). Gathering evidence of student understanding. I J. H. Mc Millan (Red), *Research on classroom assessment* (ss.179-195). London: Sage.
- Hindmarsh, J., Hyland, L., & Banerjee, A. (2014). Work make simulation work: 'Realism', instructional correction and the body in

- training. *Discourse Studies*, 16(2), 247-269. doi:10.1177/1461445613514670
- Hirsh, Å., & Lindberg, V. (2015). *Formativ bedömning på 2000-talet: En översikt av svensk och internationell forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Holmes, H. (2015). Transient craft: Reclaiming the contemporary craft worker. *Work, Employment and Society*, 29(3), 479-495. doi:10.1177/0950017014535834
- Horlacher, A. S. (2015, Juni). *The organization of participation in hair salons: The client, the hairdresser and the apprentice*. Paper presented at the congress Revisiting participation: Language and bodies in interaction, Basel, Switzerland.
- Hudson, K. J. (2015). Can student teachers' pedagogy be enhanced by heeding children's thoughts about their learning. Doktorsavhandling, Bedfordshire: University of Bedfordshire.
- Jeffersson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. I G. H. Lerner (Red.), *Conversation analysis: Studies from the first generation* (ss.13-31). Amsterdam: John Benjamin.
- Jewitt, C. (2006). *Technology, literacy and learning: A multimodal approach*. London: Routledge.
- Jonsson, A., Lundahl, C., & Holmgren, A. (2015). Evaluating a large-scale implementation of assessment for learning in Sweden. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 22(1), 104-121. doi:10.1080/0969594x.2014.970612
- Jönsson, A. (2010). *Lärande bedömning*. Malmö: Gleerups.
- Jönsson, A. (2016, 30 maj). Bedömningsreformen som kom av sig. *Skola och samhälle*. Hämtad från <http://www.skolaochsamhalle.se/>
- Klope, E. (2015). I skuggan av ett yrke: Om gymnasieelevers identitetsskapande på hantverksprogrammet frisör. Licentiatuppsats, Stockholm: Stockholms universitet.

- Knoblauch, H. (2012). Introduction to the special issue of Qualitative Research: Video analysis and videography. *Qualitative Research*, 12(3), 251-254. doi:10.1177/1468794111436144
- Knoblauch, H., & Schnettler, B. (2012). Videography: Analysing video data as a 'focused' ethnographic and hermeneutical exercise. *Qualitative Research*, 12(3), 334-356. doi:10.1177/1468794111436147
- Knoblauch, H, Schnettler, B., & Raab, J. (2012). Video-analysis: Methodological aspects of interpretive audiovisual analysis in social research. I H. Knoblauch (Red.), *Video analysis: Methodology and methods; Qualitative audiovisual data analysis in sociology* (ss. 9-26). Frankfurt am Main: Lang.
- Koschmann, T., LeBaron, C., Goodwin, C., & Feltovich, P. (2011). 'Can you see the cystic artery yet?' A simple matter of trust. *Journal of Pragmatics*, 43(2), 521-541. doi:10.1016/j.pragma.2009.09.009
- Koole, T., & Elbers, E. (2014). Responsiveness in teacher explanations: A conversation analytical perspective on scaffolding. *Linguistics and Education*, 26, 57-69. doi:10.1016/j.linged.2014.02.001
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge.
- Krogstad-Svanes, I., & Skagen, K. (2016). Connecting feedback, classroom research and Didaktik perspectives. *Journal of Curriculum Studies* doi:10.1080/00220272.2016.1140810
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitative forskningsintervjun*. Stockholm: Studentlitteratur.
- Larsson, S. (2009). A pluralist view of generalization in qualitative research. *International Journal of Research & Method in Education*, 32(1), 25-38. doi:10.1080/17437270902759931
- Laurier, E., & Philo, C. (2012). Natural problems of naturalistic video data. I H. Knoblauch (Red.), *Video analysis: Methodology and methods; Qualitative audiovisual data analysis in sociology* (ss. 183-190). Frankfurt am Main: Lang.
- van Leeuwen, T. (2005). *Introducing social semiotics*. London: Routledge.

- Lerner, G. (2004). G. Lerner (Red.) *Conversation analysis: Studies from the first generation*. Amsterdam: John Benjamin.
- Levinson, S. C. (2013). Action formation and ascription. I J. Sidnell & T. Stivers (Red.), *The handbook of conversation analysis* (ss.103-130). Blackwell.
- Lindberg, V. (2003). Vocational knowing and the content in vocational education. *International Journal of Training Research*, 1(2), 40-61. doi:10.5172/ijtr.1.2.40
- Lindberg, V. (2011). Betyg och bedömning i svensk didaktisk forskning 1990-2009. I L. Lindström, V. Lindberg, & A. Pettersson, (Red.), *Pedagogisk bedömning* (ss. 235- 267). Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Lindsay, J. (2004). Gender and class in the lives of young hairdressers: From serious to spectacular. *Journal of Youth Studies*, 7(3), 259-277. doi:10.1080/1367626042000268917
- Lindström, L. (2006). Creativity: What is it? Can you assess it? Can it be taught? *JADE*, 25(1), 53-66. doi:10.1111/j.1476-8070.2006.00468.x
- Lindström, A., & Mondada, L. (2009). Assessments in social interaction: Introduction to the special issue. *Research on Language and Social Interaction*, 42(4), 299-308. doi:10.1080/08351810903296457
- Lindwall, O., & Ekström, A. (2008). Instruktion och imitation – hantverkets responsiva pedagogik. I H. Rystedt & R. Säljö (Red.), *Kunskap och människans redskap* (ss. 213- 242). Lund: Studentlitteratur.
- Lindwall, O., & Ekström, A. (2012). Instruction in interaction: The teaching and learning of a manual skill. *Human Studies*, 35(1), 27-49. doi:10.1007/s10746-012-9213-5
- Lindwall, O. & Lymer, G. (2014). Inquiries of the body: Novice questions and the instructable observability of endontic scenes. *Discourse Studies*, 16(2), 271-294. doi:10.1177/1461445613514672

- Lindwall, O., Lymer, G., & Greiffenhagen, C. (2015). The sequential analysis of instruction. I N. Markee (Red.), *The handbook of classroom discourse and interaction* (ss. 142-157). Chichester: Wiley Blackwell.
- Linell, P. (1994). *Transkription av tal och samtal: Teori och praktik*. Linköping: Linköpings universitet.
- Linell, P. (2009). Rethinking language, mind, and world dialogically: Interactional and contextual theories of human sense-making. Charlotte, NC: Information Age Publ.
- Lundahl, C. (2014). Bedömning och återkoppling. I M. Ekholm & H. Å. Scherp (Red), *Det goda lärandets grunder* (ss.33-60). Malmö: Gleerups.
- Lundahl, C. (2017). Betyg som kulturella artefakter. I J. Lundahl & C. Lundahl (Red.), *Bortom Pisa* (ss.151-153). Stockholm: Natur & Kultur.
- Lymer, G. (2010). *The work of critique in architectural education*. Doktorsavhandling, Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Lymer, G. (2013). Assessing the realization of intention: The case of architectural education. *Human Studies*, 36(4), 533-563. doi:10.1007/s10746-013-9295-8
- Lymer, G., Ivarsson, J., Rystedt, H., Johnsson, Å. A., Asplund, S., & Båth, M. (2014). Situated abstraction: From particular to the general in second-order diagnostic work. *Discourse Studies*, 16(2), 185-215. doi:10.1177/1461445613514674
- Mc Arthur, J., & Huxham, M. (2013). Feedback unbound: From master to usher. I S. Merry, M. Price, D. Carless & M. Taras (Red.), *Reconceptualising Feedback in Higher Education* (ss. 92-102). London: Routledge.
- Melander, H. (2017). Becoming a good nurse: Social norms of conduct and the management of interpersonal relations. I S. Pekarek Doehler, A. Bangerter, G. de Weck, L. Filliettaz, E. González-Mar-

- tinez & C. Petitjean (Red.), *Interactional competences in institutional settings: From school to the workplace* (ss. 171-196). London: Palgrave Macmillan.
- Melander, H. & Sahlström, F. (2010). *Lärande i interaktion*. Stockholm: Liber.
- Mentowski, M. (2013). Foreword. I S. Merry, M. Price, D. Carless & M. Taras (Red.), *Reconceptualising feedback in higher education* (ss. xv-xviii). London: Routledge.
- Merry, S. (2013). Preface. I S. Merry, M. Price, D. Carless & M. Taras (Red.), *Reconceptualising feedback in higher education* (ss. xix-xxi). London: Routledge.
- Merry, S., Price, M., Carless, D., & Taras, M. (2013). Conclusions and reflections. I S. Merry, M. Price, D. Carless & M. Taras (Red.), *Reconceptualising feedback in higher education* (ss. 204-209). London: Routledge.
- Mohn, E. (2012). Permanent work on gazes: Video ethnography as an alternative. I H. Knoblauch (Red.), *Video analysis: Methodology and methods; Qualitative audiovisual data analysis in sociology* (ss. 173-182). Frankfurt am Main: Lang.
- Molander, B. (1996). *Kunskap i handling*. Göteborg: Daidalos.
- Molander, B. (2009). Kunskap finns endast i form av kunniga människor. I T. Hansson (Red.), *Didaktik för yrkeslärare* (ss. 119-137). Stockholm: Studentlitteratur.
- Mondada, L. (2007). Commentary: Transcript variations and the indexicality of transcribing practices. *Discourse Studies*, 9(6), 809 - 821. doi:10.1177/1461445607082581
- Mondada, L. (2009). The embodied and negotiated production of assessments in instructional actions. *Research on Language and Social Interaction*, 42(4), 329-361. doi:10.1080/08351810903296473
- Mondada, L. (2011). Understanding as an embodied, situated and sequential achievement in interaction. *Journal of Pragmatics*, 43(2), 542-552. doi:10.1016/j.pragma.2010.08.019

- Mondada, L. (2012). Video recording as the reflexive preservation and configuration of phenomenal features for analysis. I H. Knoblauch (Red.), *Video analysis: Methodology and methods; Qualitative audiovisual data analysis in sociology* (ss. 51-67). Frankfurt am Main: Lang.
- Mondada, L. (2014a). Cooking instructions and the shaping of things in the kitchen. I M. Neville, P. Haddington, T. Heinemann, & M. Rauniomaa (Red.), *Interacting with objects: Language, materiality and social activity* (ss.199-226). Amsterdam: John Benjamin.
- Mondada, L. (2014b). The local constitution of multimodal resources for social interaction. *Journal of Pragmatics*, 65, 137-156. doi:10.1016/j.pragma.2014.04.004
- Motta, E., Cattaneo, A., & Gurtner, J. L. (2014). Mobile devices to bridge the gap in VET: Ease of use and usefulness as indicators for their acceptance. *Journal of Education and Training Studies*, 2(1), 165-179.
- Mottier Lopez, L. (2013). Pour une culture partagée de l'évaluation. *Education Canada*. Hämtad från <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:39840>
- Nassaji, H. (2016). Anniversary article interactional feedback in second language learning: A synthesis and analysis of current research. *Language Teaching Research*, 20(4), 535-562. doi:10.1177/1362168816644940
- Nicol, D. (2010). From monologue to dialogue: Improving written feedback processes in mass higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 501-517. doi:10.1080/02602931003786559
- Nohrstedt, L. (2011, 6 oktober). Lyft för yrkesforskning. *Tidningen Gymnasiet*. Hämtad från <http://tidningengymnasiet.se/lyft-for-yrkesforskning/>
- Nordberg, M. (2002). "Långa röda naglar, där går väl gränsen i alla fall!" Maskulinitet, estetisering och omsorg i frisöryrket i Sverige och Turkiet. I E. Lorenzen & M. Grönroos (Red.), *På nye eventyr – mandsforskere uden graenser: Artikler fra nordisk konference*

- om mandsforskning* Hillerød, Danmark 26-27 oktober 2001 (ss. 66-73). Oslo: NIKK.
- Norris, S. (2004). *Analyzing multimodal interaction: A methodological framework*. London: Routledge.
- Orr, S. (2010). 'We kind of try to merge our own experience with the objectivity of the criteria': The role of connoisseurship and tacit practice in undergraduate fine art assessment. *Art, Design & Communication in Higher Education*, 9(1), 5-19. doi:10.1386/adch.9.1.5_1
- Orr, S., & Bloxholm, S. (2012). Making judgements about students making work: Lecturers' assessment practices in art and design. *Arts & Humanities in Higher Education*, 12(2-3), 234-253. doi:10.1177/1474022212467605
- Oshima, S. (2009). *Beauty and consensus: Practices for agreeing on the quality of the service in client-professional interactions*. Doktorsavhandling, Austin, TX: University of Texas at Austin.
- Pahl, J. (2014). Vocational education research: Research on vocational pedagogy, vocational discipline and vocational didactics. In Z. Zhou & F. Rauner (Red.), *Areas of vocational education research, new frontiers of educational research* (ss. 17-43). Berlin: Springer.
- Pandero, E., & Jönsson, A. (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review. *Educational Research Review*, 9, 129-144. doi:10.1016/j.edurev.2013.01.002
- Pettersson, A. (2011). Bedömning – viktigt och svårt. I *Bedömning i yrkesämnen: Dilemman och möjligheter* (ss. 8-11). Stockholm: Skolverket.
- Polanyi, M. (2013). *Den tysta dimensionen*. Göteborg: Daidalos.
- Pomerantz, A. (1984). Agreeing and disagreeing with assessments: Some features of preferred/dispreferred turn shapes. I J. M. Atkinson & J. Heritage (Red.), *Structures of social action: Studies in conversation analysis* (ss. 57-101). Cambridge: Cambridge University Press.

- Pomerantz, A. & Heritage, J. (2013). Preference. I J. Sidnell & T. Stivers (Red.), *The handbook of conversation analysis* (ss. 210-228). Chichester: Blackwell.
- Price, M., Handley, K., O'Donovan, B., Rust, C., & Millar, J. (2013). Assessment feedback: An agenda for change. I S. Merry, M. Price, D. Carless & M. Taras (Red.), *Reconceptualising feedback in higher education* (ss. 41-53). London: Routledge.
- Pryor, J., & Crossouard, B. (2008). A socio-cultural theorization of formative assessment. *Oxford Review of Education*, 34(1), 1-20. doi:10.1080/03054980701476386
- Ramaprasad, A. (1983). On the definition of feedback. *Behavioral Science*, 28(1), 4-13. doi:10.1002/bs.3830280103
- Ruiz-Primo, M. A. (2011). Informal formative assessment: The role of instructional dialogues in assessing students' learning. *Studies in Educational Evaluation* 37(1), 15-24. doi:10.1016/j.stueduc.2011.04.003
- Ruiz-Primo, M. A., & Li, M. (2013). Examining formative feedback in the classroom context. I J. H. Mc Millan (Red.), *Research on classroom assessment* (ss. 215-232). London: Sage.
- Ruiz-Primo, M. A., Kroog, H., & Sands, D. J. (2014, April). *Looking at feedback practices in science and mathematics classrooms: Lessons learned*. Paper presented at the American Educational Research Association (AERA) Annual Meeting, Philadelphia, PA.
- Rusk, F., Pörn, M., Sahlström, F., & Slotte-Lüttge, A. (2016). Perspectives on using video recordings in conversation analytical studies on learning in interaction. *International Journal of Research & Method in Education*, 38(1), 39-55. doi:10.1080/1743727x.2014.903918
- Sacks, H. (1992a). *Lectures on Conversation: Vol. 1*. Oxford: Blackwell.
- Sacks, H. (1992b). *Lectures on Conversation: Vol. 2*. Oxford: Blackwell.
- Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50(4), 696-735. doi:10.2307/412243

- Sadler, R. (1985). The origins and functions of evaluative criteria. *Educational Theory*, 35(3), 285-297. doi:10.1111/j.1741-5446.1985.00285.x
- Sadler, R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119-144. doi:10.1007/bf00117714
- Sadler, R. (2010). Beyond feedback: Developing student capability in complex appraisal. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 35(5), 535-550. doi:10.1080/02602930903541015
- Sadler, R. (2013). Opening up feedback. I S. Merry, M. Price, D. Carless & M. Taras (Red.), *Reconceptualising feedback in higher education* (ss. 54-63). London: Routledge.
- Saltofte, M. (2013). Challenging institutional conventions and forming a voice through creativity. *Thinking Skills and Creativity*, 10, 143-151. doi:10.1016/j.tsc.2013.07.007
- Schegloff, E. A. (1984). Opening up closings. I J. Baugh & J. Sherzer (Red.), *Language in use: Readings in sociolinguistics* (ss. 69-99). Englewood Cliff, NJ: Prentice Hall.
- Schegloff, E. A. (1991). Reflections on talk and social structure. I D. Boden & D. H. Zimmerman (Red.), *Talk and social structure* (ss. 44-70). Berkeley, CA: University of California Press.
- Schegloff, E. A. (1996). Confirming allusions: Toward an empirical account of action. *American Journal of Sociology*, 102(1), 161-216. doi:10.1086/230911
- Schegloff, E. A. (2007). *Sequence organization in interaction*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Schegloff, E. A., & Sacks, H. (1984). Opening up closings. I J. Baugh & J. Sherzer (Red.), *Language in use: Readings in sociolinguistics* (ss. 69-99). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York, NY: Basic Books.

- Selander, S., & Kress, G. (2010). *Design för lärande*. Stockholm: Norstedts.
- Sennett, R. (2008). *The craftsman*. London: Allen Lane.
- Shepard, L. A. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29(7), 4-14. doi:10.2307/1176145
- Shephard, L. A. (2013). Foreword. I J. H. Mc Millan (Red), *Research on classroom assessment* (xix-xxv). London: Sage.
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153-189. doi:10.3102/0034654307313795
- Sidnell, J. (2013). Basic conversation analytic methods. I J. Sidnell & T. Stivers (Red.), *The handbook of conversation analysis* (ss. 77-99). Chichester: Blackwell.
- Sidnell, J., & Stivers, T. (2013). *Handbook of conversation analysis*. Chichester, UK: Wiley-Blackwell.
- Sinclair, J. M., & Coulthard, R. M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse*. London: Oxford University Press.
- Sivenbring, J. (2016). *I den betraktades ögon: Ungdomar om bedömning i skolan*. Doktorsavhandling, Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis.
- Sjöberg, L. (2010). *Bäst i klassen? Lärare och elever i svenska och europeiska policytexter*. Doktorsavhandling, Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis
- Skolverket (2008). *Nycklar till ett framgångsrikt liv?* Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2011a). *Gymnasieskola 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2011b). *Kunskapsbedömning i skolan: Praxis, begrepp, problem och möjligheter*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2011c). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Stockholm: Skolverket.

- Skolverket (2016a) . *Gymnasieskolan: Elevstatistik; Läsåret 2016/2017*. Hämtad 2017-09-07, från http://siris.skolverket.se/reports/rwservlet?cmdkey=common¬geo=&report=gy_elever&p_sub=1&p_flik=G&p_programkod=HV&p_ar=2016&p_lankod=&p_kommunkod=&p_skolkod=&p_inriktning=1
- Skolverket (2016b). *Gymnasieskolan: Elevstatistik; Riket; Läsåret 2016/2017*. Hämtad 2017-09-07, från: http://siris.skolverket.se/reports/rwservlet?cmdkey=common¬geo=&report=gy_elever&p_sub=1&p_flik=G&p_programkod=&p_ar=2016&p_lankod=&p_kommunkod=&p_skolkod=&p_inriktning=1
- SOU 1999:119. *Utvärderingen av KY: Delbetänkande*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Sprouls, K., Sarup, R., & Upreti, G. (2015). Is positive feedback a forgotten classroom practice: Findings and implications for at - risk students. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 59(3), 153-160. doi:10.1080/1045988x.2013.876958
- Stivers, T. (2013). Sequence organization. I J. Sidnell & T. Stivers (Red.), *The handbook of conversation analysis* (ss. 191-209). Chichester: Blackwell.
- Stivers, T., Mondada, L., & Steensig, J. (Red.). (2011). *The morality of knowledge in conversation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Streeck, J., Goodwin, C., & LeBaron, C. (2011). Embodied interaction in the material world: An introduction. I J. Streeck, C. Goodwin, & LeBaron (Red.), *Embodied interaction: Language and body in the material world* (ss. 1-26). Cambridge: Cambridge University Press.
- Tanggaard, L. (2008). *Kreativitet skal laeres - når talent bliver til innovation*. Aalborg: Aalborg universitetsforlag.
- Tanggaard, L. (2013). The socio-materiality of creativity. *Culture and Psychology*, 19(1), 20-32. doi: 10.1177/1354067X12464987

- Tanggaard, L. (2014a). A situated model of creativity. *European Educational Research Journal*, 13(1), 107-116. doi:10.2304/eerj.2014.13.1.107
- Tanggaard, L. (2014b). *Fooling around: Creative learning pathways*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Tanner, M. (2014). *Lärarens väg genom klassrummet: Lärande och skriftspråkande i bänkinteraktioner på mellanstadiet*. Doktorsavhandling, Karlstad: Karlstads universitet.
- Taras, M. (2013). Overview. I S. Merry, M. Price, D. Carless & M. Taras (Red.), *Reconceptualising feedback in higher education* (ss. 3-5). London: Routledge.
- Timperley, H. (2011). *Det professionella lärandets inneboende kraft*. Stockholm: Studentlitteratur.
- Torrance, H. (2012). Formative assessment at the crossroads: Con- formative, deformativ and transformative assessment. *Oxford Review of Education*, 38(3), 323-342. doi:10.1080/03054985.2012.689693
- Torrance, H., & Pryor, J. (1998). *Investigating formative assessment: Teaching, learning and assessment in the classroom*. Buckingham: Open University Press.
- Tsagalidis, H. (2008). *Därför fick jag bara godkänt: Bedömning i ka- raktärsämnen på HR-programmet*. Doktorsavhandling, Stock- holm: Stockholms universitet.
- Tsagalidis, H. (2011). Yrkeskunnandets kinesiska ask. I L. Lindström, V. Lindberg, & A. Pettersson, A. (Red.), *Pedagogisk bedömning* (ss. 127-149). Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Tsagalidis, H. (2012). Yrkeslärares frågandepraktik – kunskap och be- dömning. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 2(1), 1-15.
- Tyson, R. (2015). *Vocational Bildung in action: A case study of the vo- cational education biography of master craftsman Wolfgang B.* Licentiatuppsats, Stockholm: Stockholms universitet.

- Tyson, R. (2017). *The rough ground: Narrative explorations of vocational bildung and wisdom in practice*. Doktorsavhandling, Stockholm: Stockholms universitet.
- Vetenskapsrådet (2011). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Wang, W., & Loewen, L. (2016). Nonverbal behavior and corrective feedback in nine ESL university-level classrooms. *Language Teaching Research*, 20(4), 459-478. doi:10.1177/1362168815577239
- Wiliam, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 3-14. doi:10.1016/j.stueduc.2011.03.001
- Wiliam, D., & Leahy, S. (2007). A theoretical foundation for formative assessment. I J. McMillan (Red.), *Formative classroom assessment theory into practice* (ss. 29-42). New York, NY: Teachers College Press.
- Winch, C. (2012). *Dimensions of expertise: A conceptual exploration of vocational knowledge*. London: Continuum.
- Wittgenstein, L. (1958). *Philosophical investigations: Philosophische Untersuchungen*. Oxford: B. Blackwell.
- Wyatt-Smith, C., & Klenowski, V. (2013). Explicit, latent and metacriteria: Types of criteria at play in professional judgement practice. I V. Klenowski (Red.), *International teacher judgement practices* (ss. 35-53). London: Routledge.
- Wärvik, G.-B. (2013). The reconfiguration of adult education VET teachers: Tensions amongst organizational imperatives, vocational ideals and the needs of students. *International Journal of Training Research*, 11(2), 122-134. doi:10.5172/ijtr.2013.11.2.122
- Yeadon-Lee, T., Jewson, N., Felstead, A., Fuller, A., & Unwin, L. (2011). Bringing in the customers: Regulation, discretion and customer service narratives in upmarket hair salons. *International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, 6(3), 101-114.
- Zemel, A., & Koschmann, T. (2014). Put your finger right here: Learnability and instructed experience. *Discourse Studies*, 16(2), 163-183. doi:10.1177/1461445613515359

- Öhman, A. (2015). *Cykler och loopar i salongen: En studie av återkoppling i frisörklassrummet*. Licentiatuppsats, Karlstad: Karlstads universitet.
- Öhman, A. (2016). Kameraanvändning i videoobservation. *KAPET Karlstads Universitets Pedagogiska Tidskrift*, 12(1), 75-85.
- Öhman, A. (2017). *Twist and shape: Feedback practices within creative subject content of hairdressing education*. Manuskript in-skickat för publicering.
- Öhman, A., & Tanner, M. (under utgivning). Creating space for students' concerns: Embodied feedback practices in hairdressing education. *Learning, Culture and Social Interaction*. Förhandspublicerad online. doi:10.1016/j.lcsi.2017.04.005

Bilagor

1. Transkriptionsnyckel

2. Informationsbrev

3. Samtyckesblankett

4. Delstudie I

5. Delstudie II

6. Delstudie III

Bilaga 1

Transkriptionsnyckel till Delstudie II och III

Appendix – Transcript Conventions

The transcription convention used in the present article is a mixed format departing from Jefferson (2004), Schegloff (2007), Goodwin (2000) and Mondada (2009). Both the original Swedish and the translated English are included in the transcripts.

- (.) A dot in parentheses indicates a micropause.
- (3) Numbers within brackets indicate the length of a pause.
- (yes) Words in brackets are transcribed with uncertainty.
- () Empty parentheses indicate inaudible speech.
- No Underlining indicates some form of stress or emphasis.
- : Colons indicate prolonging of the previous sound.
- Words enclosed with degree signs indicate that the talk between them was markedly quiet.
- [Square brackets indicate overlapping talk.
- ç An inverted question mark indicates a slightly rising intonation.
- ? A question mark indicates a rising intonation.
- = Equal signs indicate no break or gap between the lines.
- touches* Cursive text indicates description of actions.
- * Asterisks show synchronized stretches of talk with corresponding descriptions.

An indicative translation is provided line per line, in order to help reading the original. It is presented in black to discern it from the original language in bold.

Multimodal signs:

- * * Action descriptions are delimited between asterisks.
- > Action described begins before the excerpt's beginning.
- # Marking the exact position of a particular frame of the video in transcripts as well as figures.



KARLSTADS UNIVERSITET

Karlstad 27/8-2015

Institutionen för pedagogiska studier

Fakulteten för humaniora och samhällsvetenskap

Till elever på Hantverksprogrammet Frisör

Information angående forskningsstudien *Återkopplingspraktik i frisörutbildning*

Jag är en forskare från Karlstads universitet som under höstterminen 2015 genomför en studie om återkoppling i klassrummet. Studien sker inom ramen för en forskarutbildning till doktorand med inriktning mot yrkesdidaktik vid Karlstads universitet. Forskningsintresset rör återkopplingspraktik i programgemensamma ämnen inom yrkesutbildning, mer specifikt frisörutbildningen. I studien riktas intresset mot återkoppling som en del av den dagliga undervisningen, i samtal och handlingar lärare och elever emellan. Fokus riktas mot kommunikation och handlingar som äger rum inom klassrumsinteraktionen och inte personerna i sig.

Studien kommer att pågå under höstterminen 2015 och planeras i samarbete med dina lärare. För att kunna få material till studien behöver jag få delta som observatör på några lektioner vid terminsstart, undervägs och mot slutet för att följa en kurs och klass från början till slut. Jag kommer att göra bild- och ljudupptagningar av olika interaktioner i undervisningen. Jag kommer även att föra anteckningar under mina observationer. Jag kommer sedan att titta på filmsekvenserna och lyssna på ljudfilerna, men när jag sparar ner och sedan skriver om det i min studie, kommer både deltagare och skola ha fingerade namn. Alla uppgifter som kommer oss till del kommer att behandlas på ett sådant sätt att inga obehöriga får ta del av dem. I efterföljande publikationer och presentationer kommer alla medverkande vara avidentifierade utan kopplingar till personuppgifter. Materialet från observationerna kommer att användas i forskningssyfte samt i utbildning och vid forskningskonferenser.

Bilaga 2

Deltagandet är frivilligt, men jag hoppas givetvis att du samtycker till att delta. Du har rätt att när som helst ändra dig och avbryta din medverkan i studien. Allt i enlighet med de forskningsetiska reglerna som ställs på forskning inom Sverige. Enligt personuppgiftslagen, PUL, har du också rätt att gratis en gång per år få ta del av samtliga uppgifter om dig som hanteras och vid behov få eventuella fel rättade. Vill du veta mer om studien kontakta gärna undertecknad eller någon av mina handledare:

Doktorand: Anna Öhman tel: 054 – 700 1475 [mail: anna.ohman@kau.se](mailto:anna.ohman@kau.se)

Huvudhandledare: Professor Hector Perez Prieto tel: 054- 700 1861 mail: hector.perez@kau.se

Biträdande handledare: Fil.dr. Marie Tanner tel: 054- 700 1764 mail: marie.tanner@kau.se

Med vänlig hälsning,

Anna Öhman

Bilaga 3



KARLSTADS UNIVERSITET

Institutionen för pedagogiska studier

Fakulteten för humaniora och samhällsvetenskap

Anna Öhman, doktorand, tel: 054-700 14 75, mail: anna.ohman@kau.se

Samtyckesblankett för deltagande i studie om återkopplingspraktik i frisörutbildning

Jag har fått information om studie återkopplingspraktik i frisörutbildning och ger här mitt samtycke till att delta som forskningsperson. Jag är införstådd med att deltagandet är helt frivilligt och att jag när som helst under studiens gång kan avbryta mitt deltagande.

- Nej, jag vill inte delta i studien
- Ja, jag ger mitt samtycke till att delta i studien. Inspelningarna får endast användas i projektet.
- Ja, jag ger mitt samtycke att delta i studien. Inspelningarna får användas i projektet samt i utbildning och vid forskningskonferenser.

Datum: _____

Underskrift: _____

Namnförtydligande (text): _____

Blanketten lämnas till Anna Öhman



Återkoppling i interaktion

Den här sammanläggningsavhandlingen handlar om återkoppling mellan lärare och elever i frisörutbildning. Med hjälp av videoinspelningar under pågående undervisning utforskas klassrumsbaserad bedömning och återkopplingspraktiker. Eleverna är dels nybörjare som arbetar på övningsdockor, dels elever i slutet av sin utbildning som tar emot kunder i sitt klassrum. Videoanalyserna ger möjlighet att få syn på multimodala aspekter av interaktionen och resultatet visar tydligt hur både kropp och material är viktiga resurser i deltagarnas samspel.

Avhandlingen visar genomgående hur bedömning och återkoppling utgår både från lärares professionella yrkeskunnande och från elevernas egna initiativ på specifika områden där något problem behöver redas ut i relation till deras pågående arbeten. Studiernas detaljerade analyser av deltagarnas multimodala interaktion synliggör hur bedömning och återkoppling kan förstås som sociala handlingar där tal, kropp och artefakter samordnas för att skapa gemensam förståelse och mening.

Avhandlingens bidrag riktar sig mot yrkesutbildning men även andra former för utbildning, eftersom bedömning och återkoppling praktiseras i varje klassrum och utbildningskontext. Avhandlingens delstudier ökar kunskapen om hur återkoppling kan förstås som sociala handlingar där varje deltagare bidrar i skapandet av ömsesidig respons. Att förstå interaktion som multimodal, synliggör hur återkoppling i pågående undervisning möjliggörs genom deltagande och samspel mellan lärare och elever.

ISBN 978-91-7063-810-7 (print)

ISBN 978-91-7063-906-7 (pdf)

ISSN 1403-8099

DOKTORSAVHANDLING | Karlstad University Studies | 2017:34
