



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Samtalsmattan som kommunikationshjälpmedel

En kvalitativ studie i grundskolan och gymnasieskolan

Namn: Pernilla Lilja
Annelie Hedin-Ryan

Program: Speciallärarprogrammet



Examensarbete:	15 HP
Kurs:	SLP 610 Specialpedagogik-vetenskapsteori och metod
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	VT/2019
Handledare:	Yvonne Karlsson
Examinator:	Ernst Thoutenhoofd

Nyckelord: Grundsärskola, samtalsmatta, språksvårigheter, AKK och delaktighet och inflytande.

Abstrakt

Syfte

Vårt syfte med studien var att öka kunskapen om hur samtalsmattan fungerar som kommunikationshjälpmedel för elever i språksvårigheter på två grundsärskolor och en gymnasiesärskola. Våra frågeställningar var; Vilka aspekter är centrala för att samtalsmattan ska fungera som ett AKK- hjälpmedel? Hur fungerar samtalsmattan som ett AKK- hjälpmedel för eleven att uttrycka åsikter och känslor? Vilka strategier behöver man som samtalsledare? Hur fungerar samtalsmattan ur kommunikationssynpunkt vid utvärdering av skol- och elevarbeten.

Teori

Studiens teoretiska utgångspunkt var det sociokulturella perspektivet där språket och de kommunikativa processerna är centrala för lärande och utveckling. Vi tittade även med ett relationellt perspektiv på studien, där samspelet mellan personer är i fokus. Slutligen använde vi oss av samtalsanalys där fokus är på vad som händer i samspelet.

Metod

Studien utfördes på två skolor, varav en är grundsärskola och den andra grundsärskola /gymnasiesärskola. Metoden var en kvalitativ undersökning med videofilmning och transkribering av tal och kroppsspråk. Vid tolkning av datamaterialet använde vi oss av metoden samtalsanalys.

Resultat

I resultaten framgick att samtalsledaren hade en stor betydelse för hur samtalsmattan fungerade som AKK- stöd för eleven. Att eleverna hade inflytande och var delaktiga i samtalet uppmärksammade vi som betydelsefullt för metoden samtalsmattan som ett fungerande AKK- hjälpmedel. I resultaten framgick även att när det gällde förmågan att tolka bilder skiljde sig eleverna på de två skolorna åt. Eleverna på skola ett tolkade symbolerna på schemabilderna som till viss del var abstrakta och eleverna på skola två tolkade konkreta bilder. Vid kartläggande samtal med samtalsmattan fick barnen och ungdomarna en tydligare bild av sina åsikter.

Förord

Nu har vi nått vårt efterlängtrade mål, magisteruppsatsen är klar. Tillsammans har vi utforskat ett område som vi båda är intresserade av och som vi nu har kunskap och erfarenhet av.

Då vi har genomfört fältarbetet på respektive skola har var och en ansvarat för dess planering, genomförande och text. Både enskilt och tillsammans har vi sedan analyserat datamaterialet. Under studiens gång har vi ansvarat för olika områden. Annelie har ansvarat för framförallt de engelska texterna i litteratur och forskningsstudierna och Pernilla för de svenska texterna. I övrigt har vi arbetat tillsammans. Båda författarna står bakom innehållet i studien.

Vi vill börja med att tacka våra kollegor som deltagit i fältarbetet som samtalsledare respektive videofilmare. Utan er insats hade det varit svårt att genomföra studien.

Vi vill även tacka övriga kollegor som gjort det möjligt för oss att genomföra fältarbetet på våra respektive skolor.

Ett stort tack till alla elever som deltagit i fältarbetet och gjort denna studie möjlig.

Vi vill tacka vår handledare Yvonne Karlsson för värdefulla råd kring uppsatsskrivandet och bra tips på litteratur.

Slutligen vill vi tacka våra härliga familjer för stöd, kärlek och förståelse.

Innehållsförteckning

1	Inledning	1
2	Syfte och frågeställningar	2
3	Bakgrund	2
3.1	Grundsärskola	2
3.2	Gymnasiesärskolan - individuella programmet	3
3.3	Samtalsmattan	3
3.3.1	Beskrivning av samtalsmattan	3
3.3.2	Tillvägagångssätt	4
3.3.3	Personer som har användning av samtalsmattan	4
3.3.4	Cirkelmodellen.....	5
3.3.5	Svenska erfarenheter av samtalsmattan	5
3.4	Språksvårigheter (kommunikationssvårigheter)	6
3.5	Alternativ kompletterande kommunikation (AKK)	7
3.6	Delaktighet	7
4	Tidigare forskning	8
4.1	Samtalsmattan som kommunikationshjälpmedel ... Fel! Bokmärket är inte definierat.	
4.2	Inflytande och delaktighet..... Fel! Bokmärket är inte definierat.	
5	Teoretiska utgångspunkter	10
5.1	Sociokulturellt perspektiv	10
5.2	Relationella perspektivet.....	11
5.3	Samtalsanalys.....	12
5.4	Samtalsanalys i ett vidare perspektiv	12
6	Metod	13
6.1	Kvalitativ metod.....	13
6.2	Videofilmning	12
6.3	Pilotstudie	Fel! Bokmärket är inte definierat.
6.4	Deltagarna i studien.....	14
6.4.1	Urvalsprocess.....	14
6.4.2	Urval 1	14
6.4.3	Urval 2	14
6.5	Utformning och genomförande	15

6.6	Bearbetning och analys	18
6.7	Transkription	18
6.8	Etiska förfaranden och ställningstaganden	18
6.9	Validitet	18
6.10	Reliabilitet	18
6.11	Generaliserbarhet.....	19
7	Resultat.....	20
7.1	Skola 1.....	20
7.2	Skola 2.....	29
8	Diskussion.....	35
8.1	Metoddiskussion	35
8.2	Resultatdiskussion.....	36
8.2.1	Vilka aspekter är centrala för att samtalsmattan ska fungera som ett AKK hjälpmedel?	36
8.2.2	Hur fungerar samtalsmattan som ett AKK hjälpmedel för eleverna att uttrycka sina åsikter och känslor?	37
8.2.3	Vilka strategier behöver man som samtalsledare?	38
8.2.4	Hur fungerar samtalsmattan vid utvärdering av skol- och elevarbeten?	38
8.3	Studiens kunskapsbidrag.....	39
8.4	Förslag till vidare forskning.....	40
8.5	Slutsats	40
9	Referenslista.....	42
10	Bilaga 1	45

1 Inledning

Kommunikation är för oss människor något helt magiskt och så naturligt rotat så vi tänker inte riktigt på hur det går till. Att kommunicera sker med så mycket mer än tal, bland annat använder vi kroppen för att kommunicera på många olika sätt. Ju mer kunskap vi får om kommunikationsutveckling desto större förståelse får vi för hur lång och svår vägen till ett talat språk kan vara för barn och unga med funktionsnedsättning och genom ny kunskap får vi nya sätt att hjälpa barn och vuxna som har kommunikationssvårigheter (Thunberg, 2009). Vi människor är olika, så även människor med funktionsnedsättningar och vi kan inte i förväg veta vilken alternativt kompletterande kommunikation (AKK) som passar för var och en i olika situationer. Det kan vara så att olika AKK fungerar olika med olika personer (Thunberg, Carlstrand, Claesson & Rensfeldt, 2011).

Om eleven erbjuds metoder att uttrycka åsikter om hur skolan upplevs och även vid andra frågeställningar ökas möjligheten av elevens självbestämmande. FN:s konvention för personer med funktionsnedsättningar artikel 21 (Ds 2008:23) handlar om yttrandefrihet, åsiktsfrihet och tillgång till information. I den ska konventionsstaterna garantera att personer med funktionsnedsättning kan tillämpa friheten att ha åsikter, yttra sig, ta emot och förmedla uppgifter och tankar på samma villkor som andra människor och på det kommunikationssätt som de själva väljer. I både barnkonventionen (1989) om barns rättigheter, skollagen (Skollagen 9 §, 2010:800) och i grundsärskolans läroplaner (Lsär11) står det att barn och elever har rätt till att uttrycka sina åsikter och att ha inflytande över sin skoldag. Vidare att alla som arbetar med eleverna i skolan ska erbjuda dem möjligheter till att kommunicera. Med andra ord ska eleverna ges förutsättningar att uttrycka sina åsikter i olika frågor som rör dem och möjlighet till att aktivt delta i olika aktiviteter. Enligt barnkonventionens artikel 12 (1989) ska konventionsstaterna försäkra att de barn som kan bilda egna åsikter också fritt ska ha rätt att uttrycka dem i allt som rör barnet. Utifrån barnets ålder och mognad ska åsikterna få betydelse. I grundsärskolans läroplan (Lsär11) beskrivs det i ämnesområdet kommunikation och i ämnet svenska i syftet att eleverna ska ges förutsättningar och möjlighet att uttrycka sina tankar och åsikter. Barn och elever ska erbjudas inflytande över sin utbildning och få möjlighet att aktivt utveckla den vidare. Skolan ska ge information i alla frågor som gäller dem (Skollagen 9 §, 2010:800). Enligt Ahlberg (2015) kan det ses som en stor utmaning för alla som arbetar i skolan att hitta metoder som möter alla elevers olika behov. Enligt författaren är den frågan den mest centrala i skolans förbättrings- och kvalitetsarbete.

Utifrån ett behov av att utveckla ett arbetssätt för barn och unga att bli delaktiga i sin habiliteringsplan genomförde Region Skåne habilitering och hjälpmedel projektet, *Kartläggning med hjälp av talande mattor, TM*. Deras erfarenhet från tidigare kartläggande samtal var att vuxna hade mycket taltid och barn och ungdomar var svåra att nå (Fjellner & Gelberg, 2008). En fördel med samtalsmattan enligt Thunberg et al. (2011) är att metoden med bilder för tema, frågealternativ och symboler för visuell skala underlättar för personer att uttrycka sina egna åsikter. En annan fördel med samtalsmattan som metod är att den uppmuntrar till inkludering (Murphy, Cameron & Boa, 2013). En nackdel med metoden som framkom i enkätundersökningen av personer som använt samtalsmattan är att det var tidskrävande att förbereda inför själva arbetet med samtalsmattan. De intervjuade kände en stor oro då deras arbetsbelastning redan var stor (Ferm, Pilesjö, Tengell & Jöborn, 2009).

Deltagarna i arbetet med samtalsmattan får inte ha för omfattande kognitiva svårigheter då det krävs att förstå bildernas symboler och det kan vara svårt att avgöra om de kan tolka bilderna. Detta kan vara en nackdel med metoden (Murphy et al., 2013).

Ferm et al. (2009) beskriver betydelsen av att få uttrycka sina åsikter för att få inflytande och kunna påverka sitt liv. Att kunna påverka och ha makt över sitt eget liv är fundamentalt för motivationen att kommunicera. Olika professioner beskriver vikten av att använda samtalsmattan för att säkerställa att få rätt information om vad en person vill och tycker. Först då kan man göra relevanta förändringar som personen önskar. Lärare i grundsärskolan ska följa grundsärskolans läroplan (2011) där det står att undervisningen ska syfta till att eleverna utvecklar sitt kunnande i att samspela och sin tro på att kunna påverka sin situation. Eleverna ska erbjudas möjlighet att kommunicera och att kunna uttrycka sig i tal och andra former för kommunikation. Det finns mycket som argumenterar för att metoden samtalsmattan kan vara en lämpligt kompletterande AKK-metod för barn och elever i språksvårigheter inom skolan och därför intressant ur forskningssynpunkt. Det finns enstaka studier med barn och samtalsmattan som kommunikationshjälpmedel inom habiliteringen i Sverige (Ferm et al., 2009). Vi har inte hittat någon studie om samtalsmattan som kommunikationshjälpmedel inom skolan. Detta gör att en kommande studie är central ur just den aspekten.

2 Syfte och frågeställningar

Studien syftar till att öka kunskapen om hur samtalsmattan fungerar som kommunikationshjälpmedel för elever i språksvårigheter på två grundsärskolor och en gymnasiesärskola.

Frågeställningar:

- Vilka aspekter är centrala för att samtalsmattan ska fungera som ett AKK-hjälpmedel?
- Hur fungerar samtalsmattan som ett AKK-hjälpmedel för eleverna att uttrycka åsikter och känslor?
- Vilka strategier behöver man som samtalsledare?
- Hur fungerar samtalsmattan ur kommunikationssynpunkt vid utvärdering av skol- och elevarbeten?

3 Bakgrund

3.1 Grundsärskola

För de elever som på grund av en utvecklingsstörning inte bedöms att nå grundskolans kunskapskrav, finns grundsärskolan. I skollagen 5 § står det: ”Barn som bedöms inte kunna nå upp till grundskolans kunskapskrav därför att de har en utvecklingsstörning, ska tas emot i grundsärskolan.” Eleven kan läsa enligt grundsärskolans läroplan med inriktning mot ämnen eller med inriktning mot ämnesområden, eller en kombination av dessa. Det finns fem ämnesområden; kommunikation, verklighetsuppfattning, vardagsaktiviteter, estetisk verksamhet och motorik.

Eleven kan även läsa en kombination av ämnen enligt grundsärskolans läroplan och grundskolans läroplan. Utbildningen ska anpassas efter varje elevs förutsättningar (Skollagen, 2010:800). I grundsärskolans läroplan står det att barn och elever har rätt till att utveckla sin förmåga att kommunicera och uttrycka åsikter och tankar.

Undervisningen ska syfta till att eleverna får möjlighet att påverka och ha inflytande över sin skoldag. I grundsärskolans läroplan (Lsär11) med inriktning ämnesområden, arbetar eleverna med ämnesområdet kommunikation, där syftet är att:

Undervisningen ska syfta till att eleverna utvecklar kunskaper i att samspela med andra och en tilltro till sin förmåga att aktivt påverka sin situation. Eleverna ska ges förutsättningar att kommunicera i olika sammanhang och kunna uttrycka sig med tydlig avsikt i tal och andra kommunikationsformer (Lsär11, s. 165).

I grundsärskolans läroplan (Lsär11) med inriktning ämnen är syftet i svenska bland annat att eleverna ska ges möjlighet att utveckla sin förmåga att uttrycka åsikter och tankar.

Undervisningen ska även bidra till att eleverna utvecklar tal, skrift och andra kommunikationsformer.

3.2 Gymnasiesärskolan - individuella programmet

I det individuella programmet läser eleverna ämnesområden (Gysär-13) och timantalet i de olika ämnesområdena anpassas utifrån elevens behov och förutsättningar.

Ämnesområdena är språk och kommunikation, natur och miljö, idrott och hälsa, individ och samhälle, estetisk verksamhet och hem och konsumentkunskap (Skolverket, 2013). Utifrån det centrala innehållet i ämnesområdet språk och kommunikation ska eleverna få möjlighet att utveckla sin förmåga att kommunicera, uttrycka känslor och önskemål i olika kända situationer, bland annat i elevråd och utvärdering av olika skolsituationer och sociala sammanhang (Skolverket 2013).

3.3 Samtalsmattan

Samtalsmattans grundare Joan Murphy har tillsammans med kollegor vid Stirling University i Skottland utvecklat *Talking Mats*, som metoden heter på engelska, till ett kommunikationsramverk. Det var under ett forskningsprojekt 1998, där vuxna med cerebral pares deltog som Murphy utvecklade samtalsmattan som metod. Det upptäcktes då att den förutom att vara ett stöd för fokus på ett tema, även hjälpte personerna att uttrycka sina åsikter tydligare (Murphy, Cameron & Boa, 2013).

3.3.1 Beskrivning av samtalsmattan

Samtalsmattan är en lågteknologisk resurs i form av ett visuellt ramverk med en fysisk matta och bildsymboler av papper. Det gör den lätt att använda och tillgänglig, då fler kan använda samma material. Idag är metoden använd över hela världen. Sedan 2013 finns en digital version av samtalsmattan som kan användas med en surfplatta eller en dator. Samtalsmattan har beskrivits som, ”ett redskap för människor att fatta beslut” (Murphy et al., 2013, s. 3). Den hjälper barn och vuxna att fokusera på ett speciellt tema, reflektera och uttrycka sina åsikter om det. Murphy et al. (2013) erbjuder en utförlig beskrivning av hur samtalsmattan kan användas, vilket material som behövs och vilka som kan använda den. Samtalsmattan är ett interaktivt redskap, vilket innebär att det bygger på samspel. I samspelet används en fysisk matta eller en digital version tillsammans med bildsymboler. Bildsymbolerna finns i tre olika uppsättningar; *teman, alternativ och visuell skala*. *Teman* är det man vill prata om och det ska vara betydelsefullt för personen. *Alternativen* ska relatera till temat och personens intressen.

Det är av vikt att tänka igenom alternativen noga och det kan förslagsvis göras genom en tankekarta. Det är bra om alternativen framförs med en öppen fråga. Den *visuella skalan* möjliggör för deltagarna att uttrycka åsikter och känslor och antalet symboler i den visuella skalan beror på personens kognitiva förmåga. Symbolerna i den visuella skalan kan vara tycker om, tycker inte om och vet inte. Vid behov att undersöka vidare kan undermattor användas. Det kan vara för att få veta mer om varför alternativet har placerats där det har på den visuella skalan (Murphy et al., 2013). Samtalsmattan ska alltid användas tillsammans med personens befintliga AKK (Ferm et al., 2009). För den som vill använda samtalsmattan som metod rekommenderas en grundkurs (Ferm et al., 2009). Enligt Murphy et al. (2013) förbättrar deltagande i utbildningen till samtalsledare kvaliteten på användningen. En person som har gått utbildningen säger, ”Jag trodde att jag använde Talking Mats på ett bra sätt tills jag gick utbildningen och insåg att det fanns många fler lager” (Murphy et al., 2013, s. 45).

Samtalsmattan – arbete med temat skola.



3.3.2 Tillvägagångssätt

När temat för samtalet är valt får deltagarna ett alternativ åt gången och instruktion att tänka till vad de tycker om alternativet och sedan att placera det på den visuella skalan. Det är av vikt att ha ett antal tomma brickor då alternativ som inte finns med kan nämnas. Då kan detta alternativ skrivas eller ritas i den tomma rutan och placeras på mattan. När samtalet är avslutat rekommenderas att fotografera mattan. Detta för att personen och människor runt personen ska kunna få återkoppling. Det ger personen en bild på dennes tankar kring ett visst tema, något att exempelvis visa sin familj. Det rekommenderas också att föra anteckningar under samtalet och att videoinspela samtalet. Dels för att inte missa den icke verbala kommunikationen och dels för att det är svårt att vara både intervjuare och observatör (Murphy et al., 2013). Det är även av vikt att innan samtalet berätta om syftet med samtalet och vilket samtalsämne är, så att personen kan fundera över ett deltagande eller inte. När samtalet är slut ska resultatet sammanfattas tillsammans med deltagaren och det ska erbjudas möjlighet att vid önskemål ändra placering av alternativen. Slutligen ska bilderna tolkas med försiktighet. Åsikter kan variera från dag till dag (Ferm et al., 2009).

3.3.3 Personer som har användning av samtalsmattan

Det är en stor variation av människor som kan ha användning av samtalsmattan. Det kan vara barn, tonåringar, personer med fysiska funktionshinder, med dysfasi, demens och personer med inlärningssvårigheter.

För personer med inlärningssvårigheter kan samtalsmattan hjälpa dem att förstå vad ett beslut betyder. Bildsymbolerna minskar belastningen på minnet och den visuella skalan hjälper dem att visa både positiva och negativa känslor och på så sätt minska deras tendens att hålla med om allting (Murphy et al., 2013). En fördel med samtalsmattan är att människor med mycket begränsad fysisk förmåga kan använda samtalsmattan, då det räcker att de kan markera sina val med blicken. Däremot kräver metoden att personen har visuell förmåga, men är den begränsad kan vissa anpassningar göras med storlek och färg på symbolerna och deras ramar. Personen får inte ha för omfattande kognitiva svårigheter, då deltagarna måste kunna förstå symbolerna på bilderna (Murphy et al., 2013).

3.3.4 Cirkelmodellen

Det kan vara svårt att veta om personen klarar av att tolka bilder eller inte. Ett stöd i bedömningen kan då vara en cirkelmodell som är indelad i tre cirklar. Modellen som ursprungligen är ett utvecklingsramverk som beskriver spädbarns medvetenhet om sin interna sinnesvärld, hänvisar författaren till Stern (1989) och O'Kane och Goldbart (1998). I den inre, interna sinnevärlden som benämns, *Intern/känslomässig* sker personens kontakt genom känsel, hörsel, lukt och syn. Då klarar personen inte av att kommunicera med samtalsmattan som stöd. I den andra cirkeln som benämns, *Samspel med den yttre världen* kan personen samtala med samtalsmattan som stöd, men bara om konkreta teman och aktiviteter personen varit med om. I cirkel tre som benämns, *Samspel med den bredare världen* kan personen förstå abstrakta teman (Murphy et al., 2013). Det är centralt vid arbete med personer i språksvårigheter att tänka på var i cirkeln personen befinner sig, att man ställer rimliga krav. Andra faktorer av vikt är att tänka på om det finns intresse och motivation för temat, om det finns störningar i miljön som kan påverka och medicinska faktorer effekt på personen (Murphy et al., 2013).

3.3.5 Svenska erfarenheter av samtalsmattan

Ferm et. al (2009) beskriver att syftet är att sprida kunskapen om samtalsmattan som kommunikationshjälpmedel för personer med kognitiva- och kommunikativa svårigheter. I Sverige har projektet drivits av DART (Kommunikations- och dataresurscenter för personer med funktionshinder i Göteborg), SPSM (Specialpedagogiska skolmyndigheten), FUB i Göteborg (Föreningen för utvecklingsstörda barn, ungdomar och vuxna) och SÖK (Södra regionens kommunikationscenter). För att få veta hur det fungerar i olika verksamheter att använda metoden samtalsmattan utfördes en enkätundersökning, filmning och intervjuer med personer som använt samtalsmattan. Av de 175 personer som svarade på enkäten var det 57 personer som använde sig av samtalsmattan. Det var en gymnasiesärskola, habilitering, taltjänst, ett hjärnskadecenter och DART i Göteborg. Det framkom att intresset var stort bland anhöriga och personal, men att flera inte börjat använda metoden. Samtalsmattan användes tillsammans med personer med lindrig till omfattande kognitiv funktionsnedsättning, koncentrationssvårigheter och/eller kommunikationssvårigheter och personer inom autismspektrat. Dessutom har metoden använts tillsammans med personer utan kognitiva och kommunikativa svårigheter, med barn som är mycket blyga, barn som är flerspråkiga och personer som haft traumatiska erfarenheter. Några av de intervjuade använde sig av samtalsmattan vid kartläggningar och ansåg då att metoden gav en tydlig bild av barnets/ungdomens verklighet och åsikter om vad personen ville göra (Ferm et al., 2009).

I studiens svar från olika skolformer som grundskola, grundsärskola och gymnasiesärskola användes samtalsmattan med enskilda elever, i par eller i grupp. Den användes vid kartläggning, planering, målsättning, utvärdering och uppföljning. Skolan beskriver att det finns möjligheter att använda metoden för att kunna se till att eleverna får elevinflytande och demokrati (Ferm et al., 2009).

”Det är bra för eleverna att samtalsmattan används i olika sammanhang, för olika syften och tillsammans med olika personer. Detta ökar elevernas möjlighet att påverka på olika håll i skolan. Samtalsmattan blir en naturlig del av skoldagen”
(Ferm et al., 2009, s. 53).

Studien visar att även daglig verksamhet och olika boendeformer ser stora användningsområden med samtalsmattan. Några fördelar som framkom i studien från olika samtalsledare var att personer som använder samtalsmattan pratar mer detaljerat och vågar berätta mer och har lättare att hålla den röda tråden kring ett samtal. Samspelet ökade och blev mer jämlikt. Bilderna gör att samtalen blir konkreta och de blir även ett stöd för minnet. Bilderna verkar stimulera till fortsatt kommunikation och det blir en ökad möjlighet till delaktighet, även för de som hade stora svårigheter att uttrycka sig. Olika professioner beskriver vikten av att använda samtalsmattan för att säkerställa att få rätt information om vad en person vill och tycker. Först då kan man göra relevanta förändringar som personen önskar. De nackdelar som framkom från studien var att många samtalsledare uttryckte oro för att det tog tid att förbereda arbetet med samtalsmattan. Tid som inte fanns utan annat fick bortprioriteras (Ferm et al., 2009).

En studie av Beijbom och Wänerskog (2013) om samtalsmattan som kommunikationsstödjande redskap visade på att den grupp barn där samtalsledaren använde sig av metoden samtalsmattan höll sig mer till samtalsämnet än den grupp barn som samtalade utan metoden. Fjellner och Gelberg (2008) fick inspiration efter en föreläsning av Joan Murphy om samtalsmattan, som hölls i Göteborg 2005 under kommunikationskarnevalen. De beslöt efteråt att de ville prova metoden genom ett projekt, *Kartläggning med hjälp av talande mattor, TM*. I projektet gjordes ett urval på 10 ungdomar i åldrarna 13-18 år. Två stycken var flickor och resten pojkar. Deltagarna hade olika funktionsnedsättningar, alla hade ett rörelsehinder, tre stycken använde Bliss som kommunikationssätt och övriga kommunicerade med tal. Samtliga ungdomar blev erbjudna ett kartläggningsmaterial med hjälp av samtalsmattan. Tre stycken av ungdomarna hade genomgått kartläggningen ett år tidigare och gjorde nu ett uppföljningssamtal. Ämnesområdet för samtalet var aktivitet och delaktighet (A&D). Ungdomarna introducerades till metoden genom ett samtal där temat handlade om individens intressen. Vid följande två matsamtal var temat aktivitet och delaktighet (A&D). Deltagarna fick vara med och önska vilka frågor som skulle tas upp, det kunde till exempel handla om personlig omvårdnad. Utifrån dessa frågeställningar gjordes sedan en undermatta. Varje samtal videofilmades. Resultatet som framkom var att samtalsmattan bidrog till att ungdomarna fick en tydligare bild av sina åsikter, att de uppskattade samtalsmattan och att samtalsledaren ansåg att han fick stöd av metoden att strukturera sina samtal. Ytterligare resultat som framkom var att de fotografier som togs efter avslutat samtal fungerade bra som visuellt stöd efteråt och kom att ligga till grund i olika sammanhang där individen hade behov av att kunna uttrycka sin åsikt, till exempel vid en förändring av personlig omvårdnad. Fotot var även användbart vid uppföljning av beslut tagna utifrån matsamtalet. Det framkom även att samtalsledaren hade en viktig roll i att bekräfta någons åsikt som behövde det, stötta någon som behövde resonera sig fram till sin åsikt och att anpassa tempot till individen. Någon behövde lång betänketid och någon var snabb att svara.

Viktigt var att samtalsledaren anpassade metoden utifrån individens förutsättningar. En nackdel som framkom var att det tog lång tid att ta fram ett basutbud av bilder (Fjellner & Gelberg, 2008).

3.4 Språksvårigheter (kommunikationssvårigheter)

Språksvårigheter kan vara medfödda eller förvärvade. Språkförmågan kan avvika från den typiska när det gäller språkförståelse såväl som språkanvändandet i tal och skrift och när det finns svårigheter med språket ligger det nära till hands att det blir svårt att kommunicera (Heister Trygg & Andersson, 2009). Kommunikativa svårigheter kan innebära att personen har svårigheter att uttrycka sig verbalt och skriftligt och/eller svårigheter att muntligt och skriftligt förstå ord och symboler och/eller svårigheter att använda språket ihop med andra människor (Heister Trygg och Andersson, 2009). Bruce et al. (2016) använder sig av begreppet språklig sårbarhet. De beskriver språklig sårbarhet som en språkutveckling vilken är försenad, lite annorlunda, långsam och där det finns svårigheter att göra sig förstådd eller att förstå andra. Lärandemiljö och pedagogik ska vara betydelsefull när läraren känner till den språkliga sårbarheten. Det kan handla om att skapa förståelse genom bilder som språket kan knyta an till. Enligt Bruce et al. (2016) är det först när den språkliga förmågan inte matchar omgivningens krav och förväntningar som vi benämner språkandet som kommunikationssvårigheter eller språksvårigheter. Vidare väljs begreppet språklig sårbarhet när fokus ska vara på lärande miljö och pedagogik och därmed flyttas begreppet över till ett pedagogiskt kontext. Genom att erbjuda en anpassad pedagogik som relaterar till språkliga utmaningar, erbjuds hjälp till alla barn i skolan och extra viktigt med denna anpassade pedagogik är det för alla barn med språksvårigheter (Bruce et al., 2016).

3.5 Alternativ kompletterande kommunikation (AKK)

Alternativ kompletterande kommunikation (AKK) kan vara kroppskommunikation, föremål, tecken som stöd (TAKK), bilder, foton och ritade tecken. Det kan också vara talande hjälpmedel som pratapparater eller datorer. AKK består många gånger av flera olika kommunikationssätt som samverkar med varandra. De flesta människor med en funktionsnedsättning är i behov av ett AKK stöd. Syftet med AKK är att individen ska få ett fungerande kommunikationssätt för möjlighet att kunna uttrycka sin vilja och önskan (Thunberg et al., 2011). Språkutvecklingen hindras inte av användandet av AKK, snarare är det tvärtom att AKK främjar talutveckling enligt forskning och erfarenhet. "Ibland säger man att AKK blir en bro till en mer fungerande kommunikation" (Thunberg et al., 2011, s. 62). Många forskare och AKK experter betonar idag att det är viktigt att vi introducerar en AKK insats så tidigt som möjligt när det har konstaterats att barnet har en kommunikationssvårighet. Vidare anser de att vi bör erbjuda små barn multimodal AKK, vilket innebär att erbjuda AKK på många olika sätt (Thunberg et al., 2011). Det är vanligast att använda samtalsmattan som ett AKK i verksamheter där det redan arbetas mycket med bilder (Ferm et al., 2009). I en avhandling av Joan Murphy (2010) beskrivs AKK (på engelska ACC) som ett begrepp som används för att beskriva kommunikationsmetoder som används när tal och/eller skrift är skadat. Metoderna kan hjälpa en person att uttrycka sig och att förstå. Det kan vara det en person kan göra på egen hand som tecken och gester och det kan vara allt från enkla hjälpmedel som penna och papper till talande hjälpmedel, ex datorer. De flesta människor som använder AKK är i behov av både det de klarar av på egen hand och hjälpmedel. Hjälpmedel delas vanligen in i lågteknologiska och högteknologiska. Lågteknologiska hjälpmedel kan vara bland annat penna och papper, alfabetet, ord och bilder och symboler.

Det finns flera symbolsystem som möjliggör att tillverka individuella bilder till displays eller böcker. Det finns i högteknologiska hjälpmedel möjlighet att ha alltifrån några inspelade röstmeddelanden till väldigt många. Det går att välja text eller symboler eller båda och några kan kopplas till en dator för att skapa text och röst (Murphy, 2010).

3.6 Delaktighet

Delaktighet betyder enligt svenska akademins ordbok, *som har del i något* (Svenska Akademiens ordbok, 2018). Szönyi och Söderqvist Dunkers (2016) har skrivit boken, *Delaktighet, ett arbetssätt i skolan*. Enligt författarna ska alla elever ha samma förutsättningar till delaktighet i sin lärandemiljö. I boken presenteras en delaktighetsmodell där en individs villkor för delaktighet är kontextuell och där delaktighetsbegreppet innefattar aspekterna; formell tillhörighet, fysisk tillgänglighet, tillgängligt meningssammanhang och socio- kommunikativt samspel, att delta och bidra i ett sammanhang, att vara accepterad av andra, att känna lust och intresse för att delta i aktiviteten och att kunna bestämma över sitt handlande. Modellen skapar en struktur som gör det lättare att upptäcka individens delaktighet eller brist på delaktighet. Utifrån strukturen fås en förståelse av hur de olika aspekterna hänger ihop och det avgör individens möjlighet till delaktighet. Fokus läggs på hinder och möjligheter för individens deltagande. Boken beskriver vikten av att göra så kallade aktivitets observationer, där man bland annat får syn på elevernas lärandemiljö. Lindstrand och Brodin (2007) hänvisar till en intervjustudie som gjordes av dem år 2004. De intervjuade barn och ungdomar med olika funktionsnedsättning. Centralt var hur de såg på sin egen delaktighet när det gällde skolan. Det framgick att barnen och ungdomarna prioriterade en skola för alla och att de föredrog att vara delaktiga ur ett socialt perspektiv före utbildningsmålen. Barnen och ungdomarna ville behandlas på samma sätt som alla andra och avgöra själva om de kunde klara av en viss utbildning eller inte. I Läroplanen för grundskolan (Lsär11) står det i de övergripande målen och riktlinjerna att alla elever ska ges inflytande över utbildningen enligt de demokratiska principerna. Eleverna ska ges möjligheter att kunna påverka och ta ansvar utifrån sin ålder och mognad. Vidare står det i ämnesområdet kommunikation att undervisningen ska syfta till att eleverna lär sig att samspela med andra i olika sammanhang och utveckla tilltro till sin egen förmåga att aktivt kunna påverka sin situation. I ämnet svenska ska undervisningen syfta till att eleverna ges möjlighet att utveckla sin kommunikativa förmåga tillsammans med kamrater och i andra för dem meningsfulla sammanhang (Lsär11).

4 Tidigare forskning

Den tidigare forskningen kommer att delas in i områdena samtalsmattan som kommunikationshjälpmedel samt inflytande och delaktighet. Vi har inte hittat någon tidigare forskning om barn och ungdomar i språksvårigheter inom grundskolan, där metoden samtalsmattan som AKK har använts. Däremot finns en hel del forskning där metoden samtalsmattan har använts med vuxna med olika funktionsnedsättningar.

4.1 Samtalsmattan som kommunikationshjälpmedel

Joan Murphy (2010) tar i sin avhandling, *Talking Mats - A study of communication difficulties and the feasibility and effectiveness of a low-tech communication framework* upp sex olika projekt som hon har bedrivit under tidsperioden 1999-2008. I avhandlingen beskrivs utvecklingen av samtalsmattan som kommunikationshjälpmedel.

I det första projektet deltar vuxna personer med reducerat tal och deras kommunikationspartners och det som undersöks är deras åsikter om kommunikationssvårigheterna och de AKK de använder. Därefter undersöktes samtalsmattans möjlighet som kommunikationshjälpmedel med olika grupper för att sedan i två studier undersöka samtalsmattans effektivitet. Ingen av studierna var med barn, men två av studierna var med personer med inlärningssvårigheter och kommunikationssvårigheter, varav en med unga vuxna. Övriga studier är med vuxna som hade ALS, CP, demens och med kommunikationssvårigheter (Murphy, 2010).

En av studierna var med 12 unga vuxna i ålder 18-23 med inlärningssvårigheter och kommunikationssvårigheter. Målet med studien var att undersöka möjligheten för dessa unga att med hjälp av samtalsmattan kunna uttrycka sina åsikter. Verksamheten som studerades var vid övergång från en verksamhet till en annan, exempelvis från skola till boende. I resultatet framkom att det var möjligt för alla unga vuxna att använda samtalsmattan för att uttrycka sina åsikter, men olika mycket. För 10 av deltagarna kunde samtliga teman gällande övergång från en verksamhet till en annan slutföras. För två av deltagarna med mer kognitiva svårigheter kunde inte de mer komplexa valen som boende slutföras. Däremot mer konkreta val med konkreta symboler som vid fritidssysselsättningar gick bra. Majoriteten av de unga vuxna kunde identifiera sådant som var av vikt för dem vid övergången. Flera uttryckte också att de tyckte om samtalsmattan. Det framkom att fem färdigheter krävdes för att kunna använda samtalsmattan. Det var syn för att kunna se symbolerna, förståelse för uppgiften, att kunna peka med finger eller syn och en metod för att kunna bekräfta sina åsikter, antingen verbalt eller ickeverbalt (Murphy, 2010). En intressant observation i studien var att problemet med distraktion var ett mindre problem än vad som hade antagits. En möjlig förklaring till det kan ha varit enligt Murphy (2010) att deltagarna inte upplevde arbetet med samtalsmattan som en test utan mer som en konversation. Deltagarna blev lugna när de förstod att arbetet med samtalsmattan tillät dem att uttrycka sina åsikter, att de kunde ändra sig och göra det i sin takt. Det framkom att samtalsmattan med dess strukturerade metod där att få bitar av information åt gången och bilder för att avlasta minnet verkade hjälpa personer med inlärningssvårigheter. Detta gjorde att temat med alternativ var lättare att svara på än verbala frågor (Murphy, 2010).

Den andra studien med personer med inlärningssvårigheter bestod av 48 vuxna deltagare på fyra olika nivåer av förståelse. På nivå 1 förstår personen ett informationsbärande ord, på nivå 2 förstår personen två informationsbärande ord, på nivå 3 förstår personen tre informationsbärande ord och på nivå 4 förstår personen fyra informationsbärande ord. Syftet med studien var att jämföra samtalsmattans effektivitet med personens primära kommunikationssätt. Resultatet blev att 30 av 48 kunde använda samtalsmattan effektivt. Hur effektivt berodde på personens förmåga till förståelse. Det framkom att för de med förståelse för 3 eller fler informationsbärande ord var samtalsmattan ett effektivt och pålitligt kommunikationssätt för att uttrycka åsikter. Både kvantiteten och kvaliteten av informationen var betydligt större än vid deras primära kommunikationssätt. För de på nivå två var resultaten osäkra och det ansågs behöva vidare forskning. För deltagarna på nivå ett visade inte samtalsmattan deras åsikter trovärdigt, men det framkom att deltagarnas uppmärksamhet och samspel ökade (Murphy, 2010).

Det som är unikt med samtalsmattan enligt Murphy (2010) är att den är annorlunda från andra AKK metoder då den låter deltagarna organisera sina tankar och uttrycka dem med stöd genom ett specifikt tema vid en specifik tid.

Särskilda kännetecken för samtalsmattan som metod är enligt Murphy (2010) dels att den möjliggör engagemang och samspel mellan människor med kommunikationssvårigheter då det finns en gemensam uppgift, vilken ofta inte finns när en person har kommunikationssvårigheter. Dels att den tillåter en person med kommunikationssvårigheter att ha mer kontroll då det finns ett alternativt fokus och att temat.

Nilsson, S., Buchholz, B., & Thunberg, G. (2012) har utfört en pilotstudie med samtalsmattan som AKK på en dagkirurgisk mottagning på Drottning Silvias barnsjukhus i Göteborg. Studien genomfördes på 47 barn mellan 3 och 9 år och syftet var att titta på hur pålitligt formuläret STAI var. STAI är ett formulär som används vid mätning av patienters mående. Patienten (barnet) använder enkäten för att beskriva sitt mående just nu och sitt mående vanligtvis. Enligt sjuksköterskor på sjukhuset är det av vikt att få fram barnets känslomässiga perspektiv inför olika dagoperationer. Barn med begränsad språklig kompetens har varit i behov av sina föräldrar när STAI enkäten skulle fyllas i. Detta har medfört att man tvekat på validitet och tillförlitlighet med användningen av STAI formuläret. I pilotstudien användes metoden samtalsmattan för att undersöka om den skulle kunna vara en metod för att få fram barnets känslor och åsikter vid olika ingrepp och vid rehabilitering. Framställningen av bilder utgick från STAI enkätens frågeställningar. Bilderna visade på olika känslor som barnet sedan kunde gradera med hjälp av den visuella skalan. Studiens resultat indikerade att barn över sju år kunde bli hjälpta med att uttrycka hur de mådde innan och efter olika ingrepp. En nackdel med studien var att den var begränsad så en större undersökning är av vikt ansåg Nilsson et al. (2012). Författarna vill i framtiden undersöka om metoden kan användas på barn med kognitiva och kommunikativa svårigheter.

4.2 Inflytande och delaktighet

I en studie av Sagen och Ytterhus (2014) undersöktes självbestämmande hos elever med intellektuella funktionsnedsättningar i ett norskt gymnasium. De 55 elever som deltog i studien var i åldern 13-16 år och gick i antingen reguljära klasser, specialundervisning i reguljärt gymnasium eller i gymnasium för specialundervisning. Studien var en fältstudie med kvalitativa intervjuer och deltagande observation. Det framkom att det var stor variation i elevernas möjlighet till självbestämmande. I mindre betydelsefulla beslut om vardagliga frågor i skolan framkom att eleverna hade ett ganska stort självbestämmande. Medan deras självbestämmande i större och formella beslut var mycket begränsat. Vidare framkom att eleverna hade lite självbestämmande gällande frågor om deras individuella studieplan. Sagen och Ytterhus ansåg att detta begränsade elevernas möjlighet att delta i demokratiska processer i skolan i frågor gällande deras lärande och sociala interaktion. För människor med inlärningssvårigheter kan val inför framtiden ofta vara begränsat och det kan vara svårt att veta om deras åsikter finns med i planeringen av deras vardag - att deras röst blir hörd. Detta gäller i synnerhet för de som även har kommunikationssvårigheter. När unga vuxna ska lämna skolan finns det en risk för en svår övergång från skola till livet efter skolan och också för socialt utanförskap (Murphy, 2010).

I Karlssons (2007) avhandling, *Att inte vilja vara problem. Social organisering och utvärdering av elever i särskild undervisningsgrupp*, var syftet att undersöka hur skolan organiserade verksamheten för elever som inte kunde delta i den ordinarie skolan. Under ett års tid, tre dagar i veckan utförde Karlsson fältstudier i gruppen av elever som inte deltog i den ordinarie verksamheten.

Gruppen bestod av fem pojkar i åldern 7-12 år som hade olika svårigheter som ADHD, socioemotionella svårigheter, koncentrationssvårigheter och utagerande beteenden. Fältstudierna bestod av intervjuer, anteckningar och videoinspelningar. Faktorer som undersöktes var elevernas möjlighet att delta i beslut, få information, beskrivning av sig själva och sina känslor och att delta tillsammans med andra i skolan. Ett centralt resultat som framkom där elevernas handlande studerades var att eleverna utifrån eget perspektiv hade låg delaktighet både i den särskilda undervisningsgruppen och i skolan i stort. Karlsson (2012) använder begrepp som deltagare och delaktighet, vilka avser inflytande i beslut som är av vikt för personen Även delaktighet i betydelsen tillhörighet och identitet omnämns. Karlsson beskriver betydelsen av delaktighet med en mening, ”genom att vara delaktiga kan barnen visa vilka de är” (Karlsson, 2012, s.13).

5 Teoretiska utgångspunkter

5.1 Sociokulturellt perspektiv

Studiens teoretiska utgångspunkt är den sociokulturella teorin. Enligt den är språket, de kommunikativa processerna centralt för lärande och utveckling. Det är i samspelet och kommunikationen med andra lärandet sker. Vi människor föds med förutsättningar att utvecklas i relation med andra (Säljö, 2014). Vidare skriver Säljö (2014) att ända från tidens början har vi tillsammans med andra människor upptäckt världen och lärt oss förstå hur den fungerar, så kallad mediering enligt det sociokulturella perspektivet. Mediering sker inte bara med fysiska och tekniska redskap, utan det är i språket vi människor har vårt viktigaste medieande redskap. Barnet kommer in i det sociala samhället som en slags lärling. Språket blir en led mellan det inre, vårt tänkande och det yttre, kommunikationen. Språket blir den resurs och mekanism där vår uppfattning om världen förändras. Det blir även en grund för vårt tänkande och vår kommunikation. Ingen människa kan se att vi tänker, det är en inre process som ett inre samtal med oss själva. Att tala är däremot en yttre process, en kommunikativ aktivitet genom interaktion med andra människor som utomstående kan följa. Med hjälp av språket förstår vi vår värld och den blir meningsfull. I kommunikationen med andra människor blir vi delaktiga och kan samspela med andra (Säljö, 2014). Grunden för att förstå lärande ur ett sociokulturellt perspektiv kan delas in i flera delar. För det första i språkets utpekande funktion som innebär att vi kan peka ut och ge namn på saker i vår omvärld. För det andra i språkets semiotiska eller semantiska funktion som innebär att språkliga uttryckssätt kan förstås på olika sätt av människor, då människor har olika uppfattning och åsikter om saker. För det tredje i språkets retoriska funktion som innebär att få människor att agera, att påverka deras uppfattning om omvärlden (Säljö, 2014). Enligt Säljö (2014) är människan speciell i det avseende att hon utvecklar och använder fysiska och språkliga redskap och en central utgångspunkt i det sociokulturella perspektivet på lärande är människans samspel med dem. Människan löser problem i tillvaron med hjälp av intellektuella/språkliga och fysiska redskap, artefakter.

5.2 Relationella perspektivet

Det relationella perspektivet har sin härkomst från forskning kring funktionsnedsättning, det som tidigare kallades handikappforskning. I skolan innebär begreppet att man tittar på relation och interaktion. Det är en utmaning för varje skola att möta varje elevs olikheter, förutsättningar och olika behov. Alla har vi med oss olika erfarenheter som format var och en av oss till den person vi är idag (Ahlberg 2013).

När det uppstår skolproblem söker man i det relationella perspektivet lösningen i vad som sker i relationen och interaktionen mellan personer. Det relationella perspektivet tittar på vad som sker i mötet mellan elev och lärare (Ahlberg, 2013). Vidare förmedlas att det ställs stora krav på specialpedagogisk forskning som ska ge lärare den kompetens som de behöver i mötet med varje enskild elev (Ahlberg, 2013). Aspelin och Persson (2013) anser att det enligt det relationella perspektivet är av yttersta vikt att läraren ser till att eleven vågar uttrycka det som uppfattats i inläringssituationen. Lärarens ansvar blir att bekräfta eleven och föra inläringssituationen framåt.

5.3 Samtalsanalys

Catrin Norrby ger i boken *Samtalsanalys - Så här gör vi när vi pratar med varann* (2014) en introduktion till samtalsanalys och diskursanalys. Annat som tas upp i boken är exempel på hur man analyserar samtal och begrepp som används inom samtals- och diskursanalysen. Det är vanligt att likställa begreppen samtalsanalys och Conversation Analysis (CA) och en förklaring till det är att CA var den första centrala formen av samtalsanalys (Norrby, 2014). Ofta används begreppet samtalsanalys för CA eller enbart CA. I fortsättningen kommer vi att använda begreppet samtalsanalys. Samtalsanalysen växte fram på 60-talet och har sitt ursprung i sociologin. Författaren hänvisar till en intervju av Cmejrková och Pregivnano (2003) där Schegloff berättar om utvecklingen av samtalsanalysen. Att den växte fram ur ett för honom missnöje med den metod som då användes för att analysera samtal. Han fick inte fram det som verkligen var av intresse för honom, nämligen organiseringen av interaktionen mellan människor i ett samtal. Vidare berättar han att en lösning till detta fanns inom en gren av sociologin som hette etnometodologi, vars upphovsman heter Harold Garfinkel. Således växte samtalsanalysen fram under ett starkt intryck av etnometodologin. Den etnometodologiska ansatsen i samtalsanalysen märks genom att det i analysen bara tas hänsyn till det som sker i själva interaktionen. Fokus är på det som sker i samspelet i samtalet och inte på yttre faktorer. På vad deltagarna säger och gör för att förstå varandra i samtalet (Norrby, 2014).

5.4 Samtalsanalys i ett vidare perspektiv

I samtalsanalys i ett vidare perspektiv är kontextbegreppet mer omfattande och både inre och yttre faktorer beaktas. De yttre faktorerna kan exempelvis vara deltagarnas relation till varandra, ålder och kön och de inre faktorerna är samtalskontexten. Dessutom kan hypoteser och teorier om mänsklig interaktion användas i studien vid ett vidare perspektiv på samtalsanalysen (Norrby, 2014). I vår studie kommer vi att använda oss av samtalsanalys i ett vidare perspektiv då vi även kommer att beakta de yttre faktorerna som deltagarnas relation till varandra och förutsättningar till kommunikation.

Norrby (2014) menar att grunden i samtalsanalys är att analysen ska utgå från ett empiriskt material som härrör från ett samtal. Enligt Norrby anser forskare som arbetar med samtalsanalys att den ska bygga på den interaktion som framgår i samtalet och den ska antingen video- och/eller ljudinspelat för att senare transkriberas. Arbetsmetoden i samtalsanalysen innebär att forskaren i sitt material letar efter upprepande mönster för att sedan dra slutsatser utifrån det. En central utgångspunkt för samtalsanalysen är att alla samtal har en struktur och med det menas en organisatorisk struktur. Är det en intervju som samtalet vid samtalsmattan kan likna är det enligt Norrby (2014) ganska enkelt att se hur samtalet är organiserat. Samtalsledaren ställer en fråga och samtalsdeltagaren svarar, eventuellt följer upp med en kommentar och det är nästan alltid samtalsledaren som tar initiativ till byte av ämne.

Vid analysen är det av vikt att uppmärksamma vad deltagarna använder för att förstå varandra. En utgångspunkt då är att allt i interaktionen kan vara av lika stort värde (Norrby, 2014).

6 Metod

6.1 Kvalitativ metod

Vi har valt att göra en kvalitativ undersökning. Enligt Bryman (2018) kännetecknas en kvalitativ forskning av att tyngdpunkten oftare är på ord istället för att som vid kvantitativa studier på siffror, att samla in en stor mängd data. Ett annat kännetecken är att skapa förståelse för en social verklighet genom de deltagandes tolkning av en utvald miljö. I vår studie är den utvalda miljön arbetet med samtalsmattan mellan elev och lärare i en bestämd klassrumssituation. Ytterligare kännetecken är att studien ska ha en konstruktionistisk ståndpunkt, vilket innebär att det ska vara samspelet mellan individer som ska studeras. Det vi ska studera är vad samspelet mellan lärare och elev i arbetet med samtalsmattan resulterar i ur kommunikationssynpunkt. Enligt Bryman (2018) finns inom kvalitativ forskning ett antal olika metoder, varav samtalsanalys är en. En metod där insamling av data och analys är baserad på språket.

6.2 Videofilmning

Enligt Stukát (2011) är det i vissa studier en fördel att videofilma, bland annat när eleverna är små och svåra att intervjua. En ytterligare fördel med videofilmning enligt Stukát är att kunna gå tillbaka och titta på materialet flera gånger. Då kan man i lugn och ro undersöka det man är intresserad av och kanske upptäcka fler aspekter av vikt. Det kan i vår studie vara kroppsspråk som gester och signaler, vilka kan missas vid första titten. Det är centralt att vara medveten om den eventuella felkällan med att en person kan uppträda annorlunda på grund av videofilmning. Det kan då vara en fördel att eleven är van vid metoden (Stukát, 2011). I Karlssons studie (2007) av elever i särskild undervisningsgrupp där metoden videofilmning användes framkom att videoinspelningen gjorde det möjligt att se andra uttrycksformer än talet. Det kunde vara en förändring av kroppens placering, exempelvis en förflyttning i rummet, vilket inte hade uppmärksamrats genom endast ljudinspelning (Karlsson, 2007).

6.3 Pilotstudie

Det har genomförts en pilotstudie på respektive skola. Detta för att uppmärksamma eventuella brister i metod och arbetssätt och kunna tillrättalägga det innan själva arbetet med samtalsmattan påbörjades. Vårdnadshavare och elev blev tillfrågad om deltagande i god tid innan mattsamtalet. Materialet var förberett, lokal bokad och övrig personal tillfrågad och bokad. Ämnet för tema valdes utifrån elevens intresse och antalet alternativ anpassades utifrån elevens förutsättningar. Innan mattsamtalet påbörjades blev eleven informerad om tillvägagångssättet med samtalsmattan utifrån dennes förutsättningar. Därefter genomfördes mattsamtalet utifrån metoden samtalsmattans tillvägagångssätt. Samtalet genomfördes i ett gruppum på skolan och förutom eleven och samtalsledaren var videofilmarerna på plats. Samtalsledaren och eleven satt bredvid varandra och videofilmarerna mitt emot vid urval ett och vid urval två satt samtalsledaren och eleven mitt emot varandra och videofilmarerna på kortsidan. Vid båda tillfällena videofilmades det med en iPad.

En brist i arbetssättet var vid en pilotstudie att inte elevens befintliga AKK i form av bilder var med till matsamtalet, vilket kan ha begränsat elevens möjlighet till kommunikation. En annan brist var att det inte fanns med tomma bilder för eventuella alternativ utifrån elevens önskemål. Vid en av pilotstudierna slutade iPaden att fungera och det fanns ingen extra filmutrustning på plats. Lärdomar som drogs efter pilotstudierna var att vara noggrann med förberedelsen inför matsamtalet och försäkra sig om att allt material är på plats, extra filmutrustning och att elevens befintliga AKK finns lättillgängligt.

6.4 Deltagarna i studien

Studien genomfördes i två grundsärskolor i Sverige. Vi har valt att dela in detta stycke i urval ett och två. Detta eftersom skolorna ligger geografiskt långt från varandra och undersökningen utfördes av en samtalsledare och videofilmare på respektive skola. Eleverna på båda skolorna läser efter grundsärskolans läroplan men med olika inriktning. Det var också en anledning till att vi delade på urvalet. Även resultatdelen är i två delar, skola ett och skola två.

6.4.1 Urvalsprocess

Kriterierna för valet av deltagare var att de skulle vara elever i grundsärskolan och elever i språksvårigheter. På skola två gick även elever som läste enligt gymnasiesärskolans läroplan (Gysär13), därav en deltagare från den skolformen. På det sättet skulle de vara representativa för undersökningen och resultatet komma att vara intressant för andra verksamheter, där tanken finns att arbeta med samtalsmattan med elever i språksvårigheter. Urvalet var stratifierat, vilket enligt Bryman (2011) innebär att det säkerställs att deltagarna ingår i den tänkta populationen. Då vi själva valde våra deltagare och tiden för videofilmning blev tidsaspekten ett faktum och kom att påverka urvalets storlek (Stukát, 2011). Vi har valt att dela in deltagarna i urval ett och två på grund av att de går på två olika skolor.

6.4.2 Urval 1

Deltagarna är tre elever, samtliga flickor i åldern 8-11 år. En flicka, 11 år går i en mellanstadielklass och två flickor, 8 respektive 9 år går i en lågstadielklass på grundsärskolan. Samtliga elever läser efter grundsärskolans läroplan med inriktning mot ämnen. Alla eleverna har en lindrig intellektuell funktionsnedsättning och någon har en funktionsnedsättning inom autismspektrat. Eleverna har olika grad av språksvårigheter, alla har tal och samtliga har TAKK som förstärkning i kommunikationen. En elev använder själv TAKK vid behov. Samtalsledaren arbetar som assistent, är 60 år och har arbetat några år inom grundsärskolan. På nuvarande skola i några månader. Valet av samtalsledare utgick från att personen hade utbildning till samtalsledare för metoden samtalsmattan. Videofilmaren är en av oss som utför studien, är lärare, 60 år och har arbetat inom grundsärskolan i 21 år. På nuvarande skola i 5 månader.

6.4.3 Urval 2

Deltagarna är båda pojkar, en är 11 år och en är 19 år. En läser efter grundsärskolans läroplan med inriktning mot ämnesområden och en läser efter gymnasiesärskolans individuella program med inriktning ämnesområden. Båda eleverna har en intellektuell funktionsnedsättning och en funktionsnedsättning inom autismspektrum. En elev har ADHD. Eleverna har olika grad av språksvårigheter.

En elev kommunicerar genom tal, bildstöd och TAKK. Den andra eleven har inget tal. Han kommunicerar genom kroppsspråk, ljud, bildstöd, objekt och TAKK. Samtalsledaren är en av oss som utför studien, arbetar som lärare och har arbetat inom grundsärskolan i tre år. På nuvarande skola i tre år. Videofilmaren är elevassistent och har arbetat många år inom denna verksamhet. Samtalsledaren har inte genomgått utbildningen av metoden samtalsmattan.

6.5 Utformning och genomförande

Studien genomfördes i grundsärskolan. Vid skola ett där både samtalsledare och videofilmare var nya för eleverna påbörjades studien efter sex veckor. Dessa sex veckor tillsammans var för att elever, lärare och övrig personal skulle lära känna varandra och ett förtroende skapas. Enligt Fangen är det av vikt att ett förtroende finns för att: ”utan förtroende kommer du aldrig att uppnå ett ordentligt tillträde, och dina observationer kommer därmed att bli ytliga” (Fangen, 2015, s. 65). Detta gäller även vår undersökning, där samtalet mellan lärare och elev kan mynna ut i något mer om det finns ett förtroende mellan deltagarna. I efterhand kan vi konstatera att det var ett klokt och nödvändigt val. Det kan också vara så att det är en förutsättning för ett kvalitativt samtal. Vi inledde med att informera berörda föräldrar, elever och personal om studien. Det är av vikt att göra det på ett begripligt och förtroendeingivande sätt, dels för en förståelse för studien och dels för tillåtelse att genomföra studien (Fangen, 2015). Efter muntligt medgivande av elev och förälder för elevens deltagande i studien fick föräldrarna ett dokument med information om studien och information utifrån de etiska principerna enligt vetenskapsrådet (2002). Det var ett dokument för elev och förälder att skriva under för samtycke till elevens deltagande i studien (bilaga 1).

De beräknade fem veckorna för videofilmning blev sju veckor, dels på grund av sjuk personal och elev och dels för svårigheter att schematekniskt ordna så att personal kunde gå ifrån klassen för att genomföra studien. Platsen för matsamtalen var vid urval ett i ett litet grupprum vid samtliga samtal, utom vid ett som var i klassrummet, på grund av att det inte fanns något ledigt grupprum. Vid urval två var en elev vid samtliga samtal i sitt klassrum och den andre eleven var vid alla samtal i ett grupprum. Det var av vikt att välja en lugn plats både auditivt och visuellt, där intrycken begränsades och eleven kunde fokusera på samtalet. För vissa elever var det nödvändigt att vara i en bekant miljö där de kände sig trygga. Centralt var också att välja en tidpunkt som passade samtliga inblandade i matsamtalet, framförallt som passade eleven. Tidpunkten för samtalen varierade och var beroende av att elev, samtalsledare och filmare kunde komma ifrån under skol- och fritidsverksamhetstid. Valet av tidpunkt påverkades också av elevens dagsform och strukturen i elevens schema. Längden för samtalen varierade beroende på deltagare och tema, från 10-20 minuter. Betydelsefullt var att elevens befintliga AKK hjälpmedel fanns lättillgängligt under samtalet. Vid det första matsamtalet användes ett tema som var intressant och konkret för eleven. Vid urval ett blev det djur och vid urval två var det utifrån elevens intressen. Vid urval ett var bilderna vid första matsamtalet om djur, widgitsymboler. Dessa hade samtalsledaren fått under sin utbildning till samtalsledare, där de var rekommenderade att användas vid ett första matsamtal på grund av att de är konkreta och bekanta för de flesta. Vid andra matsamtalet som handlade om skolan var också bilderna widgitsymboler hämtade från ett program som heter Widgit Online. Bilderna på elevens olika skolämnen var detsamma som elevens schemabilder.

Vid urval ett genomfördes matsamtal utifrån resultaten av två matsamtal, så kallade undermattor. Vid det ena tillfället var det för att undersöka vidare varför en elev inte tyckte om arbetspasset som kallas, eget arbete. Det användes då bilder med widgitsymboler på de olika uppgifterna vid eget arbete. Vid det andra samtalet med undermatta var det för att ta reda på om eleven verkligen uttryckte sin åsikt. Valet av bilder var då utifrån kunskap om vad eleven tyckte om och inte tyckte om. Även vid detta tillfälle var det bilder med widgitsymboler. Vid urval två användes som bilder foton som tagits under ett studiebesök och även foton och bilder med widgitsymboler utifrån elevens intressen. Samtliga bilder iordninggjordes inför matsamtalen. Vid urval ett användes sedan resultatet av matsamtalet om temat skolan som underlag för eleven vid utvecklingssamtalet där eleven berättade sina åsikter om skolans olika ämnen och aktiviteter. Fotografiet som togs vid matsamtalet om skolan användes då som underlag för att iordningsställa mattan i samma utförande som på bilden. Därefter kunde eleven berätta om de olika ämnena för sina föräldrar med stöd av bilderna.

Videofilmningen genomfördes i urval ett i ett litet grupprum vid samtliga samtal, utom vid ett som utfördes i ett klassrum. Vid urval två genomfördes den för en elev i dennes klassrum och för den andre eleven i ett grupprum. Vid samtlig videofilmning användes Ipad. Vid urval ett satt samtalsledaren och eleven bredvid varandra och den som videofilmade mitt emot och vid urval två satt samtalsledaren och eleven bredvid varandra och den som videofilmade på kortsidan. Rummen var bokade i förväg så inga störmoment från någon som kom in förekom. Däremot förekom störningsmoment från olika ljud utanför. Vid ett tillfälle var det en elev som var orolig, vid ett annat tillfälle en telefon som ringde och vid ett tredje tillfälle någon som dammsög. Förvånande var att eleverna inte blev störda av detta förutom vid tillfället med den oroliga eleven. Förvånande var också att eleverna inte nämnvärt blev störda av den som videofilmade.

Tillvägagångssättet vid matsamtalet var efter introduktion på plats att samtalsledaren gav en öppen fråga utifrån temat, exempelvis *vad tycker du om elefanter?* Visade bilden på alternativet och eleven tog bilden och placerade under sitt val av visuell symbol. Vid urval två fick eleven stöd av samtalsledaren att placera bilden efter att eleven visat sin åsikt om alternativet. När samtliga bilder var utplacerade på samtalsmattan gick samtalsledaren igenom bilderna under respektive visuell symbol en gång för försäkran om att bilderna var rätt placerade. Innan genomgång av de utplacerade bilderna informerade samtalsledaren eleven att det var tillåtet att ändra sig. Vid några tillfällen använde samtalsledaren vid skola ett de tomma bilderna för eventuella alternativ utifrån elevens önskemål. Samtalsledaren avslutade med att tacka för samtalet och informera om att samtalsmattan med de utplacerade bilderna skulle fotograferas och att eleven senare skulle få ett fotografi. Ett fotografi över sina åsikter om ett tema, som en hjälp för minnet och ta hem och visa anhöriga. Vid urval ett tillfrågades och informerades även eleverna att fotografiet vid temat skolan skulle komma att användas vid kommande utvecklingssamtal. Slutligen blev eleverna erbjudna att se filmen av det inspelade matsamtalet om de ville.

6.6 Bearbetning och analys

Vid analysen har vi haft ett sociokulturellt och relationellt angreppssätt där samspelets betydelse för kommunikationen är av vikt och relationer mellan människor beaktas. Faktorer av betydelse i vår studie är kommunikation och samspel.

Det vi har studerat är vad som händer i samtalet och samspelet mellan samtalsledare och elev, då samtalsmattan används som ett AKK hjälpmedel. Centralt i den sociokulturella teorin är människans användning av språkliga och fysiska artefakter (Säljö, 2014). Samtalsmattan är ett fysiskt redskap som används i samspelet mellan elev och samtalsledare för att möjliggöra för eleven att uttrycka sina åsikter och känslor. Enligt Ahlberg (2013) innebär det relationella perspektivet att man tittar på vad som händer i mötet mellan två personer. I vår studie har vi försökt tittat på allt som händer i mötet mellan samtalsledare och elev när samtalsmattan används. När datamaterialet av samtalen mellan samtalsledare och elev var insamlat transkriberades det. Detta gjordes fortlöpande under de sju veckorna då samtalen utfördes. Vid transkriberingen tog vi hänsyn till både inre och yttre faktorer, vilket innebär en vidare samtalsanalys enligt Norrby (2014). De inre faktorerna var samtalskontexten och de yttre faktorerna samtalsledarens och elevens relation till varandra, elevens förutsättningar och behov samt störande yttre moment. Vid bearbetning och analys av det insamlade datamaterialet använde vi metoden samtalsanalys, vilken innebär att leta efter mönster som upprepas och bygga slutsatser på det (Norrby, 2014). Samtalsmattan som metod har en tydlig struktur där samtalsledaren ställer en fråga och eleven svarar. I det samspelet har vi försökt uppmärksamma vad deltagarna använder för sätt för att förstå varandra (Norrby, 2014). Vid analysen av det transkriberade materialet har vi dels suttit själva och dels i så kallade datasessioner, då vi suttit tillsammans och tittat på varandras transkriberingar. Vi har även tittat på filmerna både enskilt och tillsammans ett flertal gånger. Vid analysen har vi haft syftet och frågeställningarna som en grund för vad vi har tagit ställning till. Efter hand har upprepade mönster uppmärksammas och olika sätt som deltagarna använt för att förstå varandra.

6.7 Transkription

Transkription handlar alltid om överföring från tal till skrift. Den transkriptionsmetod som väljs ska vara anpassad till formen av samtalsanalys och syftet med arbetet. Är det en vidare form av samtalsanalys som vi har valt där även de yttre faktorerna beaktas kan det vara av vikt att återge samtalet mer exakt för att kunna tolka interaktionen så bra som möjligt. Enligt Norrby (2014) kan det vara tidsbesparande att använda en bastranskription, vilket vi har gjort. Det kan innebära att exempelvis inte mäta pauser exakt och att inte lägga för mycket fokus på enskilda ord utan att titta igen och komplettera transkriptionen. För varje gång man tittar uppmärksammas nya saker. Transkriberingen är tidsödande och både det som sägs och hur det sägs ska noteras i transkriptionen. Det finns en mängd tecken och symboler som beaktar prosodiska drag, skratt, pauser och samtidigt tal. Det är av stort värde att ta reda på vad deltagarna använder för att förstå varandra. Allt som sker i interaktionen bör tas av lika stort värde (Norrby, 2014). Vidare anser hon att förutsättningar för inspelning och observation kan se olika ut, likväl kan då avkodningen skilja sig åt men allt material ska transkriberas från tal till skrift.

Dessa tecken har vi använt då allting som sägs med ord eller kroppsspråk är ordagrant (Karlsson, 2007, s. 47). Eventuella felsägningar, upprepningar och stakningar skrivs ner.

JESPER	Hög tal styrka.
<u>Jesper</u>	Betoning.
•Jesper•	Tyst tal eller viskning.

Hej	Tal med skratt i rösten.
"nej, nej"	Citerar efteråt eller återger tal.
Or-	Avbrutet ord
O:::::rd	Utdraget ord
?	Frågeintonation
((Läser))	Författaren förtydligande av kroppskommunikation ej verbal.
(.)	Kort hörbar paus.

Norrby (2014) anger att den som transkriberar upptäcker och tolkar oftast olika saker och detaljer och därför bör man lyssna på inspelningen flera gånger tillsammans, så kallade datasessioner och diskutera samtalsunderlaget. Vidare skriver hon att vid bearbetning av materialet är det en fördel att göra en kopia av varje film och förvara originalet på ett säkert ställe. Ett bra typsnitt som är vanligt att använda är Courier där alla tecken blir lika stora (Norrby, 2014).

6.8 Etiska förfaranden och ställningstaganden

Enligt Vetenskapsrådet (2002) är det centralt i forskning att individen skyddas, därav tillkomsten av individsskyddskravet. Individsskyddskravet kan förtydligas i fyra allmänna huvudkrav; informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Informationskravet innebär att de som berörs av studien informeras om studiens syfte, tillvägagångssätt, att det är frivilligt att delta och att de kan avbryta sitt deltagande när de vill. Det ska även framgå vem som är ansvarig för studien och vilken institution personen är anknuten till. De berörda personerna fick både muntligt och skriftligt information om ansvariga personer och institution, om studiens syfte och tillvägagångssätt, att det var frivilligt att delta och att de kunde avsluta sitt deltagande när de ville. Samtyckeskravet innebär att den deltagande har rätt att själv bestämma över sitt deltagande. Är personen under femton år ska vårdnadshavare ge sitt samtycke. Då våra elever är under femton år, förutom en elev, tillfrågade vi föräldrarna först och sedan eleverna om ett deltagande. Vi tillfrågade även föräldern till eleven som är 19 år. När båda parter hade gett sitt samtycke lämnade vi ett skriftligt samtyckesbrev där både förälder och elev kunde skriva under sitt samtycke. I brevet fanns information om studien och deltagande utifrån alla fyra huvudkraven (bilaga 1). Konfidentialitetskravet innebär att hänsyn ska tas till de deltagandes anonymitet. De deltagande och deras föräldrar fick information om att all information om deltagandet skulle vara anonymt. Att samtliga personer skulle ha fingerade namn, skolans och stadens namn inte skulle anges och inte heller var staden befinner sig geografiskt i Sverige. Nyttjandekravet innebär att all information som samlas in om enskilda personer endast får användas till forskning (Vetenskapsrådet, 2002). Berörda föräldrar och elever fick information om att studien endast skulle användas i forskningssyfte och att det endast var vi som utförde studien och vår handledare som skulle se filmerna och att filmerna skulle förstöras när studien var klar.

6.9 Validitet

Enligt Kvale och Brinkman (2014) är validiteten i en undersökning beroende av hur väl underbyggd teorin är och om det går att härleda teorin till forskningsfrågorna.

Centralt enligt den sociokulturella teorin är språkets och samspelets betydelse för lärandet, vilket vi anser går att härleda till studiens syfte och forskningsfrågor.

Med validitet menas om metoden mäter det som avses mätas (Stukát, 2011). I vår studie ville vi ta reda på om samtalsmattan kunde vara ett möjligt AKK för elever i språksvårigheter i grundsärskolan. Deltagarna i studien var elever i språksvårigheter som gick i grundsärskolan och gymnasiesärskolan och därmed undersöktes det som vi avsåg att mäta. Att samtalsledaren var känd för eleverna och arbetade med eleverna var av vikt för kommunikationen och samspelet, dels för att eleverna skulle känna sig trygga och dels för vetskapen om elevernas förutsättningar och kommunikationssätt. Enligt Stukát (2011) är det betydelsefullt att det skapas en förtroendefull situation, vilket minimerar risken för osanna svar medvetet eller omedvetet. I en förtroendefull samspelssituation där eleven och samtalsledaren känner varandra ökar möjligheten för samtalsledaren att tolka små signaler i samspelet och kunna stötta eleven och på så sätt få sanningsenliga svar från eleven och det som avses mätas mäts. En möjlig felkälla kan vara att vid den ena skolan hade samtalsledaren endast arbetat cirka sex veckor när samtalen inleddes.

6.10 Reliabilitet

Med reliabilitet avses noggrannheten på mätinstrumentet (Stukát, 2011). Vi valde att använda videofilmning för att få med allt som sker i samspelet mellan deltagare och samtalsledare och vid transkriberingen noterades allt tal, kroppsspråk och gester. Detta för att få en hög mätnoggrannhet. Enligt Stukát (2011) kan en möjlig felkälla vara feltolkningar av svar, yttre störningar eller dagsformen hos deltagaren. Vid skola ett där samtalsledaren och videofilmaren var nyanställda var det ett medvetet val att vänta med studien i sex veckor, för att både elever och vuxna skulle lära känna varandra och därmed minska risken för feltolkningar. Sex veckor kan tyckas vara en kort tid, därför kan detta ändå vara en möjlig felkälla. Elevernas dagsform var något som noggrant beaktades därför valdes en tidpunkt för samtalet som passade eleven. Detta var möjligt vid samtliga tillfällen utom vid ett. Det var vid skola ett där det hade varit svårt att få ett passande tillfälle och lokal för samtalet, därför valdes en tid efter lunch och klassrummet istället för grupprummet. Det var tydligt att eleven var trött och kanske just därför blev störd av alla intryck som finns i ett klassrum. I övrigt var det inte många yttre störningar vid samtalen och vid de tillfällen det var något verkade det inte störa eleverna. Förvånande var också att genomgående verkade eleverna inte bry sig om videofilmaren.

6.11 Generaliserbarhet

Vid generaliserbarhet behöver vi resonera om vem resultatet gäller för, är det ett resultat endast för de grupper där studien genomförs eller kan resultatet generaliseras. Enligt Stukát (2011) kan det ibland för vissa studier vara lämpligt att använda begreppet relaterbar, vilket är ett svagare ord för generalisering. Då vår studie är liten är det svårt att veta om den går att generalisera till en större grupp, men med den bestämda strukturen i tillvägagångssättet, kunskap om metoden och det representativa urvalet tänker vi att den är relaterbar på andra grundsärskolor med elever i språksvårigheter.

7 Resultat

Resultatdelen kommer att delas in i två delar då undersökningen har utförts på två skolor. Eleverna på skola ett läser efter grundsärskolans läroplan med inriktning mot ämnen och eleverna på skola två läser efter grundsärskolans och gymnasiesärskolans läroplan med inriktning mot ämnesområden. Respektive resultatdel är indelad i teman som till viss del är lika vid de båda skolorna. Dessa har valts utifrån studiens syfte och frågeställningar. I resultatet kommer det att finnas valda transkriberade stycken från matsamtalen. Vid varje tema finns en kortfattad beskrivning av temat och av det valda transkriberingsstycket. Temat avslutas med en analys av det transkriberade stycket.

7.1 Skola 1

Samtalsledare och elev kommer att ha fiktiva namn. Samtalsledare= Mona. Deltagare Lena är 8 år, deltagare Nina 9 år och deltagare Sofia är 11 år.

7.1.1 Introduktion

Samtliga elever har fått information inför matsamtalen utifrån sina förutsättningar. Samtliga i direkt anslutning till matsamtalet och en del även någon dag innan.

Samtalsledaren ska förbereda eleven, Lena 8 år, inför matsamtalet. Det är elevens andra samtal. Temat är skolan.

- 1 MONA: Nu tänker jag fråga dig-
- 2 Lena: ((slår med vänster hand lätt i bordet, ett finger i munnen och tittar rakt fram))
- 3 MONA: Vad du tycker om att göra i skolan och vad du inte tycker om att göra i skolan. Vad som är bra och mindre bra ((tittar på Lena, hon tittar inte tillbaka))
- 4 Lena: ((tittar på kameran och sedan rakt fram, biter på en nagel, ser ut att fundera))
- 5 MONA: Och man kan tycka olika, olika dagar, men hur du känner just idag?
- 6 Lena: ((tittar på sin nagel))
- 7 MONA: Så då frågar jag, vad tycker du om bokstavslandet? ((visar bilden för Lena))
- 8 Lena: Jag tycker om bokstavslandet ((tar bilden, tittar på bilden och sätter den under symboler för tycker om, ler och ser glad ut))

Samtalsledaren förbereder eleven inför samtalet genom att kortfattat verbalt förklara tillvägagångssättet. Eleven visar inte något synligt intresse under introduktionen, men när samtalet börjar med första bilden är eleven genast delaktig, har fokus på bilden och verkar intresserad. Den korta introduktionen verkar ha varit tillräcklig. En förklaring kan vara att det är elevens andra matsamtal och att hon fick en mer utförlig förberedelse vid första matsamtalet.

Samtalsledaren ska förbereda eleven, Nina 9 år, inför matsamtalet. Det är elevens andra samtal. Temat är skolan.

- 1 MONA: Ja, vad betyder dom här då? ((lägger handflatan på bilderna tycker om och vet inte. River itu ett papper för att få tomma mindre pappersbitar))

- 2 Nina: ((kinden vilande i höger hand vars armbåge är på bordet, kliar sig på halsen))
- 3 MONA: M:m (.) om du väljer att lägga en bild här ((pekar mot symbolen tycker om, tittar på Nina))
- 4 Nina: (2s) M:m ((tittar mot symbolen tycker om))
- 5 MONA: Betyder det att? ((fortsätter att riva papper, samtidigt som hon pratar))
- 6 Nina: (2s) Tummen upp ((lägger vänster hand med handflatan ned under symbolen för tycker om, tittar intresserat på bilden, sneglar även på tummen ner, ser lite småleende ut))
- 7 MONA: Mm, och då tycker du det, tycker du det är bra, va? ((gör tecken för bra, vänd mot Nina, tittar på henne))
- 8 Nina: ((nickar samtidigt som hon viftar med höger hand, har tummen upp, slår med vänster hand på samtalsmattan))
- 9 MONA: Och om du lägger den där vad betyder det då? ((pekar på symbolen för vet inte))
- 10 Nina: ((Nina slår med handen under symbolen för vet inte, sedan under symbolen för tycker inte om och sedan under symbolen för tycker om. Håller fram båda armarna, viftar med dem och visar tummen ner, sedan tummen upp, sedan armarna i kors och tummarna upp/ner, ser glad ut, tittar på MONA))
- 11 MONA: Kommer du ihåg, du berättade för mig?
- 12 Nina: Vet inte
- 13 MONA: Nej, då vet man inte riktigt vad man tycker ((visar gesten för vet inte och tittar på Nina))
- 14 Nina: ((båda händerna under hakan))
- 15 MONA: Och om man lägger den där borta, då vet man att man tycker ((visar tummen ned, sätter handflatan under tummen ner))
- 16 Nina: Toppen ((tittar på symbolen för tummen upp))
- 17 MONA: Det var den som var toppen ((pekar på tummen upp, tittar på Nina))
- 18 Nina: ((tar en bild från bordet, håller fram den mot Mona))

Samtalsledaren förbereder eleven inför elevens andra matsamtal genom att gå igenom tillvägagångssättet. Visar den visuella skalan med ord, tecken och genom att peka på den visuella symbolen. Eleven är delaktig genom mestadels gester, men även enstaka ord, lite bus och initiativ. Samtalsledaren stöttar eleven genom att erbjuda början på meningen, *betyder det att* (rad 5), bekräfta det eleven sagt (rad 13), påminna (rad 11) och vänta in eleven. Eleven visar intresse från början och visar tydligt med gester och ord att hon förstår. Vid rad 18 verkar hon tycka att det är dags att börja matsamtalet. Visar det genom att ta en av bilderna på alternativen till temat.

Samtalsledaren anpassade introduktionen utifrån elevens förutsättningar. Med elev Lena var det tillräckligt med en kort verbal introduktion. Med elev Nina förtydligades introduktionen genom att tydligt visa de visuella symbolerna på mattan och få försäkran om att eleven uppfattat tillvägagångssättet. Tecken som stöd användes som förstärkning i kommunikationen med elev Nina. Båda eleverna visade att de förstod tillvägagångssättet.

7.1.2 Säkerställande av att det är elevens åsikt som framkommer

Tillvägagångssättet vid matsamtalet är att när samtliga frågealternativ är utlagda av eleven avslutar samtalsledaren med att säkerställa att det verkligen är elevens åsikt om de olika alternativen. Detta genom att gå igenom de utplacerade alternativen under respektive visuell symbol en gång till. Eleven har då rätt att ändra sin åsikt.

Det är eleven, Lenas första matsamtal. Temat för samtalet är djur. Eleven har placerat ut alla alternativ under valda visuella symboler.

Samtalsledaren säkerställer att elevens åsikt är den som eleven verkligen vill uttrycka genom att gå igenom bilderna ytterligare en gång. Eleven erbjuds då möjlighet att ändra sin åsikt.

- 1 MONA: Nej, nu ska de ligga, nu ska vi först ta kort på det här, men först ska jag fråga dig om det här stämmer ((tittar på Lena, ingen ögonkontakt, tar symbolen för tycker inte om)) du hade ingenting som du tyckte var tråkigt eller svårt och du hade ingenting som du inte visste. Allting här och bild, den ligger på rätt plats? ((tittar på Lena, ingen ögonkontakt))
- 2 Lena: ((gäspar, ser mer allvarlig ut, tar loss temabilden och tittar på den, tar den bakom ryggen med en hand))
- 3 MONA: Kolla här, du får kolla igenom dom och se om dom ligger på rätt plats. ((visar med handen på bilderna under symbolen för tycker om))
- 4 Lena: ((går själv igenom flera av bilderna, säger dem en efter en med namn, pekar på dem)) Jag älskar pärla ((sneglar mot kameran))
- 5 MONA: Rast inne var det pärla det?
- 6 Lena: M:m
- 7 MONA: Boken om oss ligger den på rätt plats?
- 8 Lena: Jag älskar den, älskar den ((pekar och säger med barnsligt tillgjord röst))
- 9 MONA: Och fruktstund?
- 10 Lena: Jag älskar bok ((pekar samtidigt))
- 11 MONA: Du älskar bok, var det engelska det?
- 12 Lena: Jag älskar bok ((fortsätter att gå igenom flera bilder, pekar på dem och säger, jag älskar och sedan namnet på ämnet))
- 13 MONA: Nu pratar du med bebisröst, du får prata med din stora röst.
- 14 Lena: AA ((skärper sig och pratar mer vanligt))
- 15 MONA: Så allt ligger rätt?
- 16 Lena: M:m

Eleven säger sig älska samtliga ämnen och aktiviteter i skolan. Dessutom är eleven delaktig, tar själv initiativ till att gå igenom bilderna en efter en. Samtalsledaren säkerställer elevens åsikt genom att fråga eleven en gång till, om varje frågealternativ ligger på rätt plats och då försäkra sig om att eleven tolkar bilden rätt (rad 5 och 11) och invänta respons från eleven. Eleven är ändå otydlig i sitt svar kan tyckas då hon svarar m:m (rad16) när samtalsledaren frågar om allt ligger på rätt plats (rad 15) istället för ett klart ja eller nej.

7.1.3 Elevernas olika sätt att uttrycka åsikt och känslor

En elev använder endast tal, en annan elev tal och gester och den tredje eleven tal, TAKK och gester.

Eleven Sofia har ett någorlunda tydligt tal, gör sig väl förstådd och ibland använder hon TAKK. I följande exempel är det elevens andra matsamtal och temat är skolan.

- 1 MONA: ((tar en bild)) Och vad har vi här?

- 2 Sofia: M::m ((tittar fundersamt på bilden)) (2s) ((tecknar något, det liknar tecknet för träslöjd)) (x)
- 3 MONA: Såga och hamra (.)
- 4 Sofia: ((ser glad ut och sträcker sig efter bilden)) JAG VET, träslöjd ((sätter bilden under symbolen för tycker om))
- 5 MONA: Precis

Det verkar som om eleven försöker teckna träslöjd då hon inte kommer på ordet. Med bilden som stöd och stöttning från samtalsledaren (rad 3) kommer hon på ordet.

Tillvägagångssättet i metoden samtalsmattan med bilden och stödet från samtalsledaren hjälper eleven att uttrycka sin åsikt. Bilden blev ett stöd för elevens minne.

7.1.4 Interaktionens betydelse för elevernas uttryck av åsikt och känslor

Den tydliga strukturen med turtagning uppmuntrar samspel och eleverna samspelar utifrån sina förutsättningar. En del har mycket ögonkontakt med samtalsledaren och någon nästan ingen. En del interagerar med både ögonkontakt, gester, ord och minspel som visar tydligt deras åsikt. Eleverna visar sitt samspel på olika sätt, men alla tre genom att ha fokus på bilden och svara samtalsledaren genom att uttrycka sin åsikt om frågealternativet. Ibland uttrycker de även något annat, exempelvis en vidareutveckling av sin åsikt om frågealternativet.

I följande exempel uttrycker eleven, Sofia sin rädsla för hundar. Det är elevens första mattsamtal och temat är djur.

- 1 MONA: Vad tycker du om hundar? ((vrider huvudet mot eleven, får ögonkontakt, håller bilden så att eleven kan se den))
- 2 Sofia: ((vrider huvudet från MONA, vrider på kroppen och ser lite allvarlig ut)) (2s) ((vrider tillbaka huvudet mot MONA och tittar på bilden))
- 3 MONA: Tycker du om hundar? Är du rädd för hundar eller gillar du- ((ögonkontakt med elev))
- 4 Sofia: ((tittar på MONA, ögonkontakt)) (2s) [jag är rädd] ((visar tummen ner och tar försiktigt den framsträckta bilden i kanten))
- 5 MONA: M::m (2s) Då, var sätter du den då? ((gestikulerar lite med en hand upp och ner))
- 6 Sofia: ((visar gesten för tummen ner och tittar på MONA))
- 7 MONA: ((rynkar ansiktet i ogillande instämmande)) Du tycker inte jättemycket om hundar, du är allt lite rädd för dom.
- 8 Sofia: J:a
- 9 MONA: ((sätter sin hand under symbolen för tycker inte om på mattan))
- 10 Sofia: ((sätter bilden på hunden under symbolen för tummen ner och gör en lång utandning))

Samtalsledaren uppmärksammar elevens signaler av att inte tycka om hundar. Eleven är tydlig i sitt samspel med att söka ögonkontakt, sitt kroppsspråk, sin mimik och verbalt (rad 2 och 4).

Samtalsledaren interagerar genom att söka ögonkontakt med eleven, erbjuda alternativ/följdfrågor (rad 3 och 5) och bekräfta elevens känsla genom sitt kroppsspråk och genom att sätta ord på den (rad 7). Eleven tillåts tid att bearbeta sin rädsla (rad 1, 2 och 4) och efter ett tag uttrycker eleven sin rädsla förutom genom kroppsspråk också verbalt (rad 8).

7.1.5 Fokusering

Samtalsmattans struktur med bilder och ett tydligt tillvägagångssätt hjälper deltagaren att få fokus på uppgiften.

7.1.5.1 Etablera fokus

Det är Sofias andra mattsamtal och temat är skolan. Samtalsledaren inleder med en kort introduktion och börjar sedan mattsamtalet.

- 1 MONA: Vad tycker du om samling? ((håller fram bilden))
2 Sofia: JA samling ((visar tummen upp, ser glad ut, och tittar på bilden))
3 MONA: Vad tycker du om samling? ((tittar på Sofia))
4 Sofia: Mycket bra ((rycker till med huvudet som förstärkning))
5 MONA: Mycket bra, då får du ta den och lägga den på den här platsen här.
6 Sofia: ((lägger bilden under symbolen för tummen upp, leende))
7 MONA: Jättebra, du tycker att det är mycket bra ((visar bilden på idrott))
8 Sofia: ((tittar på bilden och visar bestämt tummen upp))
gymnastik, JA
9 MONA: Här har vi idrott (2s) Hinner inte ställa frågan för du vet redan vad du vill ((tar nästa bild))

Samtalsledaren inleder med introduktionen för att vara säker på att eleven vet tillvägagångssättet för mattsamtalet. Med stöd av introduktionen, bilderna och strukturen för samtalet etableras ett fokus. Att eleven är delaktig från start och vet vad hon ska göra hjälper etableringen av ett fokus. Eleven visar med tal, gester och glädje att det här vill hon göra, vilket också är av vikt för etableringen av ett fokus.

7.1.5.2 Återta fokus

Det är eleven Ninas andra mattsamtal och temat är skolan. Eleven har tappat en bild på golvet och vill ta upp den genom att försöka ta den med tårna och behöver hjälp med det av samtalsledaren och får det.

- 1 Nina: ((böjer sig fram och ned för att kunna hjälpa till med händerna. Tar upp kortet med händerna)) Mata den, nu tänker jag mata den med foten. ((försöker stätta fast kortet mellan två tår))
2 MONA: ((hostar)) Mata den med foten, du får hålla i lite så med foten, så lyfter vi upp den, vi hjälps åt ((MONA hjälper till lite med händerna och tillsammans släpper de bilden på bordet)) huit ((MONA gör ett lätt blåsljud)) Då får du berätta vad är detta för en bild?
3 Nina: ((håller i bilden och tittar noga ((kliar sig i pannan, tar bort luggen)) Skriv matte
4 MONA: Och då räknar man eller hur ((tecknar räkna och nickar med huvudet))

Eleven tappar sitt fokus då hon tappar en bild på golvet. Fokus flyttas till att försöka få upp bilden med hjälp av tårna. Eleven har svårt att få upp bilden med tårna och samtalsledaren hjälper henne (rad 2). Eleven blir nöjd och samtalsledaren får eleven att återta fokus genom att visa en ny bild. Samtalsledarens interaktion med ett tillåtande och stöttande sätt kan bidra till att eleven återtar fokus.

7.1.5.3 Bibehålla fokus

Det är eleven Sofias första mattsamtal och temat handlar om djur.

- 1 MONA: Då tar vi får ((visar bilden på ett får, tittar på Sofia))
 2 Sofia: Jag älskar får ((visar samtidigt tummen upp och ser glad ut))
- 3 MONA: Du älskar får, ja::a då får du sätta den på rätt plats ((ler mot Sofia))
 4 Sofia: ((tar utan tvekan bilden och sätter den under symbolen för tycker om och ser glad ut))
 5 MONA: Då tar vi en liten gris ((håller upp bilden mot Sofia och ler))
 6 Sofia JA ((visar samtidigt tummen upp och ser glad ut. Sätter bilden på grisen under symbolen för tummen upp))
 7 MONA: Du älskar grisar. Är dom söta?

Eleven behåller fokus under hela matsamtalet. Strukturen med turtagning och bilden som hålls upp samtidigt som den öppna frågan ställs får eleven att intresserat titta och behålla fokus. Elevens positiva inställning till matsamtalet kan också vara en bidragande orsak till att fokus bibehålls. Övrigt som kan bidra är samtalsledarens viktiga roll där hon söker ögonkontakt, anpassar tempot till eleven och bekräftar elevens åsikt (rad 3 och 7).

7.1.6 Respons på att använda samtalsmattan

Det är eleven Sofias andra matsamtal och temat är skolan. Eleven har lagt ut alla frågealternativ och matsamtalet närmar sig sitt slut.

- 1 MONA: Tycker du att vi är färdiga då?
 2 Sofia: Ne:ej ((tittar på MONA))
 3 MONA: Nej ((lite leende)) Tycker du att vi ska fråga mer?
 4 Sofia: Ja:a
 5 MONA: M::m du får berätta, du får berätta om du vill. Tycker du att vi ska prata om din svenska till exempel? ((pekar på svenska bilden)) Det gillar du också.
 6 Sofia: Skola ((pekar mot temabilden, skola))
 7 MONA: Du gillar din skola.
 8 Sofia: Ja:a
 9 MONA: Det är jätteroligt. Vet du vad, då tycker jag att vi ska be Anna (videofilmarer) att hon tar ett kort på det här.
 10 Sofia: Ja:a

Eleven visar tydligt att hon vill fortsätta matsamtalet (rad 2, 4 och 6), genom att klart uttrycka att hon inte tycker att de är färdiga och det verkar som om hon vill prata om temat skola mer (rad 6). Förslagsvis hade samtalsledaren kunnat ha några tomma bilder och frågat om det är något annat i skolan som eleven skulle vilja prata om. Tolkar det som att matsamtalet är något positivt för eleven.

7.1.7 Samtalsledarens betydelse för samtalsmattan som kommunikationshjälpmedel

Genomgående för de åtta matsamtalen är att samtalsledaren har en stor betydelse för elevernas deltagande i matsamtalen. Hon följer eleverna så att samtalet förs framåt och gör det genom att fånga upp elevernas tempo. Arbetssättet är enligt metoden samtalsmattans tillvägagångssätt, med öppna frågor och tydliga signaler vid byte av bilder. Samtidigt är hon lyhörd och tillåtande för elevernas initiativ och söker ögonkontakt vid byte av bilder och bekräftar elevernas åsikter och känslor. Utbildningen till samtalsledare för metoden samtalsmattan kan ha betydelse för hur samtalsledaren arbetar.

Det är eleven Ninas första matsamtal och temat är djur.

- 1 MONA: Ja, då sätter vi den där, och du sa att du tycker om papegojor.
2 Nina: ((nickar upprepande)) Jag har aldrig klappat en papegoja förut. ((vänder sig mot MONA och tittar på henne))
3 MONA: Nej, dom har en stor näbb, så jag är försiktig, dom kanske tror att du är en nöt eller korv och tuggar på en ((tittar på Nina))
4 Nina: Eller, eller- ((tittar på MONA))
5 MONA: ((visar en bild på en elefant)) Du sa att du tycker om elefanter.
6 Nina: Papegojor dom tror att jag är en träd ((tittar på MONA))
7 MONA: *Dom tror att du är ett träd* så sätter dom sig på dig.
8 Nina: ((nickar))

Samtalsledaren bekräftar elevens intresse av papegojor och utvecklar resonemanget (rad 3) och det kan bidra till elevens interaktion och intresse (rad 6). Eleven behöver mer tid att tänka och samtalsledaren har för snabbt tempo (rad 4). Hon uppmärksammar att eleven inte har resonerat färdigt om papegojorna (rad 6) och återkopplar till det (rad 7). Att följa elevens tempo är viktigt för att eleven ska få möjlighet att verkligen uttrycka sina åsikter och känslor.

7.1.8 Elevens egna initiativ

7.1.8.1 Skapa mönster

Det är eleven Ninas andra matsamtal och temat är skolan. Eleven tar initiativ till att skapa ett mönster genom att lägga bilderna utmed kanterna.

- 1 Nina: ((sätter bilden under tummen upp. Har lagt bilderna utmed kanterna, så att bilderna hamnar mer under symbolen för vet inte. Tar en ny bild, och försöker sätta bilden under tummen upp))
2 MONA: Berätta först ((stoppar Nina genom att sätta sin hand på hennes))
3 Nina: Fruktstund ((sätter nu bilden i kanten, blir under symbolen för vet inte, då det inte finns mer plats utmed kanten))
4 MONA: Vet du vad, alla man tycker om lägger man så ((stryker med handflatan under symbolen för tummen upp)) Vad är det för något?

Samtalsledaren är tillåtande, eleven kan lägga bilderna hur hon vill bara hon lägger dem under vald visuell symbol. Först när eleven hamnar med bilder på aktiviteter hon tycker om under symbolen för vet inte stoppar samtalsledaren henne och visar var eleven kan lägga bilderna. Eleven tillåts ta egna initiativ så länge tillvägagångssättet enligt metoden samtalsmattan följs.

7.18.2 Leka

Det är eleven Ninas andra matsamtal. Temat är skolan. Av en händelse tappar eleven bilden på golvet och kommer då på att hon vill plocka upp bilden med foten.

- 1 MONA: Bokstavslandet, tycker du om det?
2 Nina: ((tappar bilden och den faller till golvet, ställer sig upp)) Jag fixar det ((ser glad ut))
3 MONA: M:m
4 Nina: Nej, nej, nej, nu tänker jag inte ta upp den ((sätter sig ned))

- 5 MONA: Tänker inte ta upp ((på väg att ställa sig upp))
 6 Nina: NEJ, NEJ, NEJ, SITT KVAR ((börjar ta av sig strumporna, ser glad ut, tittar på kameran))
 7 MONA: Vad tänker du göra? (2s) Jag anar ((småler))
 8 Nina: ((böjer sig lite ned, som för att kunna se golvet. Försöker ta upp bilden med tårna))
 9 Mona: ((småler, böjer sig bakåt för att se golvet, småskrattar))
 Det var inte lätt hördu

Eleven tar initiativ till lek och verkar glad över sitt påhitt. Samtalsledaren tillåter initiativet till lek. Stöttar så att leken kan fullföljas och eleven blir nöjd. Därefter återgår samtalsledaren och eleven till samtalet.

7.1.8.3 Flytta bilderna

Det är eleven Lenas första matsamtal och efter att hon har lagt ut samtliga bilder på alternativ till temat djur blir hon upplyst om att hon kan ändra sig om hon vill och då flytta bilderna till någon av de andra visuella symbolerna. Eleven vill då flytta bilder som hon lagt under symbolen för tycker om till under symbolen för vet inte.

- 1 MONA: Så här är det, om jag pekar på bilderna och frågar, så kan man ångra sig ibland ((tittar på Lena, ingen ögonkontakt))
 2 Lena: M:m
 3 MONA: När man tänker en gång till och då får man lov att flytta korten.
 4 Lena: Jag vill flytta korten ((börjar ta en bild))
 5 MONA: ((sätter ner bilden)) Men jag frågar och du säger om det stämmer.
 6 Lena: M:m
 7 MONA: Katter, tycker du om katter eller ska vi flytta den någonstans?
 8 Lena: Flytta den någonstans ((börjar ta bilden på katten och flyttar den till under symbolen för vet inte))
 9 MONA: Du vet inte om du gillar katter? (2s) ((Gör gesten för vet inte))
 10 Lena: ((börjar ta en annan bild))
 11 MONA: VÄNTA du måste svara också.
 12 Lena: Jag vet inte om jag gillar mouse ((tar den bilden och sätter under vet inte))
 13 MONA: Och möss vet du inte heller om du gillar.
 14 Lena: Och inte gris och inte fåret ((fortsätter att ta bilder och placerar under symbolen för vet inte))
 15 MONA: Vet du vad, jag förstår om du tycker om att flytta grejor, men ska vi tänka en gång till vilka djur du gillar och-
 16 Lena: [ställer sig upp och sträcker sig efter det laminerade papperet som bilderna för djuren ska vara på och tar det]
 17 MONA: ((försöker stoppa Lena och ta tillbaka det laminerade papperet))
 18 Lena: Vadå? ((tittar inte på MONA, försöker gömma det laminerade papperet bakom ryggen, ler, kanske busar))
 19 MONA: ((tar det laminerade papperet))(2s) Sen efteråt kan vi sätta dom därpå. Tack så mycket. Så jag frågar dig om du gillar hästar, stämmer det att du gillar hästar?

Eleven tar initiativ till en annan aktivitet, att flytta bilder. Hon verkar tycka om att flytta bilder med kardborreband under och sätta dem någon annanstans. Samtalsledaren är tillåtande och låter eleven fortsätta med det ett tag, men stoppar henne efter ett tag (rad 15). Då tar eleven initiativ till att ta det laminerade papperet som bilderna ska vara på (rad 16). Kanske i förhoppning att få sätta dem där. Verkar tycka att aktiviteten är rolig, kanske hon busar lite. Samtalsledaren stoppar aktiviteten genom att föreslå att eleven får sätta bilderna på det laminerade papperet när samtalet är slut (rad 19).

Därefter återgår de till matsamtalet och avslutar det. Samtalsledaren är lyhörd och bekräftar elevens vilja att flytta bilder (rad 15) och kompromissar genom att föreslå att eleven får sätta bilderna på det laminerade papperet efteråt (rad 19).

7.1.9 Delaktighet och inflytande

En elev får inflytande då hennes initiativ till att fortsätta matsamtalet uppmärksammas, en annan när hennes bus får fortgå en stund. Interaktionen möjliggör för eleverna att bli delaktiga i sitt matsamtal. Deras åsikt om något, i de här fallen om skolan och djur efterfrågas och uppmärksammas. Det eleverna tycker om skolan kan de sedan delge sina föräldrar i utvecklingssamtalen. Med resultatet från matsamtalet möjliggörs ett ökat inflytande över utvecklingssamtalen.

Det är eleven Ninas andra matsamtal och temat är skolan. Hon tar initiativ till att nämna en aktivitet på skolan som hon tycker om.

- 1 Nina: Gunga är JÄTTE kul ((lägger bilden på naturrutan under tummen ner))
- 2 MONA: M:m då frågar jag- ((söker nästa bild))
- 3 Nina: Gunga är toppen, tycker jag ((sätter fingret under tummen upp och visar tummen upp))
- 4 MONA: Då kan vi ju fråga vad du tycker om (.). Vad är det för en bild? ((håller fram bilden på uterasten och tittar på Nina))
- 5 Nina: ((tar bilden och tittar noggrant på den)) (2s) Ute
- 6 MONA: Uterasten och där gungar man ju, gräver i sanden, spelar fotboll och allt möjligt. Vad tycker du om uterasten? ((tittar på Nina))
- 7 Nina: ((sneglar mot symbolen för tycker inte om, tittar noggrant på bilden, håller den med två händer)) (2s) ((visar tydligt tummen ner och visar även ogillande med ansiktet)) vi kan gå på skolgården och gunga ((tappar bilden på bordet. Ser nu mer fundersam ut))

Eleven frångår frågeställningen och uttrycker en åsikt, att hon gillar att gunga. Samtalsledaren fångar upp elevens intresse med att fråga vad hon tycker om uterasten. Eleven brukar välja att gunga då. Eleven får inflytande då samtalsledaren lyssnar på hennes åsikt och väljer alternativ utifrån det (rad 4 och 6).

7.1.10 Undermatta (submatta)

När det finns behov att undersöka vidare efter ett matsamtal kan en så kallad undermatta användas.

7.1.10.1 Att undersöka vidare varför en elev inte tycker om en viss aktivitet i skolan
Eleven Nina uttrycker under andra matsamtalet, där temat var skolan att hon inte tycker om eget arbete. För att undersöka vidare vad det var eleven inte tycker om med eget arbete skapades en undermatta. Bilder på de olika uppgifterna eleven brukar ha på eget arbete används och temat blir eget arbete. I följande exempel är det i slutet av matsamtalet, där samtalsledaren vill få bekräftat att de utlagda alternativen ligger under rätt symbol. Tiden för samtalet är efter lunch och i brist på lokal används klassrummet, när övriga elever är ute på rast.

- 1 MONA: Kan du visa mig nu, ligger de här på rätt plats? ((sveper med handen över bilderna under symbolen för tycker om, tittar på Nina. Alla frågealternativen ligger under tummen upp))
- 2 Nina: (2s) ((tittar åt sidan, tittar sedan på bilderna))
- 3 MONA: Är det bra så här? ((tittar på Nina))
- 4 Nina: Det är bra ((tittar på bilderna))

Här uttrycker eleven att hon tycker om alla arbetsuppgifter på eget arbete trots att hon placerade bilden på eget arbete under symbolen för tycker inte om under matsamtalet för temat skolan. En tänkbar förklaring kan vara att bilderna för undermattan var okända för eleven och kanske till viss del abstrakta. En ytterligare förklaring kan ha varit valet av tidpunkt och lokal. Eleven hade varit i skolan flera timmar och kanske började bli trött. I klassrummet är miljön inte lika avskalad som i det lilla grupprummet.

7.1.10.2 Undersöka vidare för att försäkra att en elev faktiskt uttrycker det hon tycker
 Eleven Lena placerar alla frågealternativ under symbolen för tycker om vid samtalsmattans båda teman. En viss osäkerhet finns om eleven verkligen uttrycker sin åsikt och därför skapas en undermatta med bilder på föremål och aktiviteter som det finns vetskap om att eleven tycker om och inte tycker om. I följande exempel får eleven veta att det ska handla om vad man tycker om olika saker.

- 1 MONA: M:m, och här ((visar en lite läskig bild)) vad tror du att den betyder?
- 2 Lena: Att det är Halloween
- 3 MONA: Eller när det är läskiga program, läskiga tv-program eller så där?
- 4 Lena: M:m
- 5 MONA: Brukar du titta på det någon gång?
- 6 Lena: M:m, ja
- 7 Mona: Tycker du att det är läskigt kul eller läskigt dåligt?
- 8 Lena: Läskigt dåligt ((lägger snabbt bilden under symbolen för tummen ner))

Eleven visar tydligt sina åsikter om de olika sakerna och aktiviteterna, det eleven inte tycker om hamnar under symbolen för tummen ner och det eleven tycker om under symbolen för tummen upp. Slutsatsen blir då att det är sannolikt att eleven kan ha uttryckt det hon faktiskt tycker även vid de båda tidigare matsamtalen.

7.2 Skola 2

Samtalsledare = ANNA och eleverna Kalle 19 år och Pelle 12 år.

7.2.1 Introduktion

Båda elever har fått information inför matsamtalet utifrån sina förutsättningar. I direkt anslutning till matsamtalet och någon även under matsamtalet. I följande exempel är det eleven Kalles första matsamtal och samtalsledaren vill försäkra sig om att eleven förstår tillvägagångssättet.

- 1 ANNA: Men Kalle, vad brukar du göra när vi går ut på skolgården? ((tecknar samtidigt))
- 2 Kalle: ((tittar på ANNA)) skitta ((tittar åt höger och vrider på huvudet till höger))
- 3 ANNA: Tycker du om att hoppa studsmatta?

- 4 Kalle: ((vrider tillbaka huvudet och tittar på ANNA, knyter vänster hand)) Det är det J:::a (.) h::m
- 5 ANNA: Tycker du om att hoppa studsatta?
- 6 Kalle: J:::a
- 7 ANNA: Är det tummen upp eller är det tummen ner? (visar gesten för tummen upp och tummen ner))
- 8 Kalle: ((tittar ner på bordet)) J:::a
- 9 ANNA: ((pekar på tummen upp bilden)) Då tar du den bilden och lägger den där.
- 10 Kalle: ((tittar ner igen)) H:m ((tar bilden och lägger den under tummen upp)) j:a
- 11 ANNA; Då betyder det att du tycker om att hoppa studsatta.
- 12 Kalle H:m j:a tummen upp (tittar ner igen och gör tummen upp))

Ett tema som intresserar eleven är valt för att göra introduktionen så tydlig som möjligt. Både saker eleven tycker om och inte tycker om finns med för att få vetskap om eleven uppfattar tillvägagångssättet. Ett frågealternativ var att hoppa studsatta, något som eleven tycker om att göra och det uttrycker och visar han (rad 4, 6, 8, 10 och 12). Eleven visar tydligt att han uppfattar tillvägagångssättet med metoden samtalsmattan.

7.2.2 Säkerställande av att det är elevens åsikt som framkommer

Av vikt är att samtalsledaren försäkras sig om att eleven uppfattar tillvägagångssättet och temat. I följande exempel samtalar samtalsledaren och Pelle som är på en tidig utvecklingsnivå, har autism och mycket rörelse i kroppen. Han kommunicerar med kroppsspråk, ljud, bilder och TAKK. Vid detta tillfälle handlar samtalet om vad Pelle tycker om olika arbetsmoment i skolan.

- 1 ANNA: ((tar fram en ny bild som är på slime)) titta ((tecknar samtidigt och håller upp bilden framför Pelle))
- 2 Pelle: ((tar höger hand på höger kind, vrider huvudet åt vänster och sneglar på bilden åt höger))
- 3 ANNA: (4s)
- 4 Pelle: ((räcker fram handen))
- 5 ANNA: ((ger ett russin och pekar på slime bilden))
- 7 ANNA: (pekar på tummen upp bilden)) tycker du om den eller tycker du det är tråkigt att jobba med slime?
- 8 Pelle: ((lutar huvudet mot höger hand och söker ögonkontakt, lägger tydligt bilden under symbolen för tummen upp))
- 9 ANNA: Ja, det gör du, du gillar att jobba med slime, då ska den ligga där ((pekar på tummen upp där Pelle har lagt bilden))

När Pelle lägger bilden på slime under tummen upp går det mycket fort (rad 8) och därför finns en viss osäkerhet på om det är elevens åsikt. Samtalsledarens erfarenhet av att arbeta med Pelle är att slime är ett taktilt material som intresserar honom och som lockar hans intresse under en lång tid. Samtalsledarens kännedom om eleven och hans intressen säkerställer elevens åsikt.

7.2.3 Elevernas olika sätt att uttrycka ord och känslor

Eleven Kalle uttrycker sig med tal och kroppsspråk, till exempel vid stress reser han sig upp och gör en piruett, spretar med en hand eller river sig i håret. Vid möte med någon han tycker om visas det genom att säga hej och ett stort leende. Vid uteblivet stöd via schemat eller via bekräftelse blir han ihopsjunken och apatisk och om någon blir för närgången uttrycker han ett högt nej. Eleven Pelle uttrycker sig genom olika ljud, kroppsspråk och bilder. Vid kommunikation används en form av Pecs, som innebär att när han vill något hämtar han en bild, till exempel en bild på att äta när han vill äta. Även konkreta saker används i kommunikationen, till exempel att hämta jackan vid önskan att gå ut. Vid glädje över att se en person han tycker om visas det med nära kroppskontakt och glädje. När något är fel visas det fysiskt genom att puttas, höga ljud eller grimaser.

I följande exempel är det eleven Pelles första mattsamtal och det handlar om frukter. I kommunikationen med Pelle använder samtalsledaren både tal, TAKK, gester och bilder.

- 1 ANNA Där ((pekar på den visuella bilden för en ledsn gubbe och visar tummen ner och tecknar ledsn)) betyder att man inte tycker något är bra.
- 2 Pelle ((grimaserar illa och gör ljud)) (x)
- 3 ANNA ((visar bilden på en jordgubbe)) Vad är det för något? (2s) en jordgubbe
- 4 Pelle ((tittar mot ANNA och nickar)) (.) ((tar bilden på jordgubben i handen och pekar på den)) (x) ((tar ANNAS hand och tar den mot sig över bordet, reser sig upp och går runt till ANNA))
- 5 ANNA En jordgubbe, vill du ha den? ((visar stopptecknet med handen)) Kom och sätt dig ((tecknar samtidigt som verbalt tal))
- 6 Pelle ((kramar ANNA)) (2s)

Pelle är tydlig i sin kommunikation med kroppsspråk och ljud. Han visar sitt ogillande med grimaser och ljud (rad 2) vid instämmande med samtalsledaren. Han visar tydligt sitt gillande med närkontakt och kram (rad 4 och 6).

7.2.4 Interaktionens betydelse för elevens uttryck av åsikt och känslor

Den tydliga strukturen med turtagning uppmuntrar samspel. Eleverna samspelar utifrån sina förutsättningar.

- 1 ANNA: Och så säger hon
- 2 Kalle: A:a ((tittar på ANNA i ögonen i tre sekunder))
- 3 ANNA: 3a ((tecknar 3)) 30 ((tecknar 0))
- 4 Kalle: A:a
- 5 ANNA: J:a
- 6 Kalle: H::m
- 7 ANNA: Och så tittar du, har du siffran 30 ((pekar på bilderna))
- 8 Kalle: H::m ((följer med blicken))

- 9 ANNA: Och om du hade det, vad gjorde du då?
 10 Kalle: Grejar
 11 ANNA: Du satte Kr... (4s)
 12 Kalle: H:m kryss J:a

Den här situationen visar på hur viktigt interaktionen är mellan elev och samtalsledare. Samtalsledaren behöver kunna se de små uttryck och signaler eleven visar och lotsa vidare i samtalet.

7.2.5 Fokusering

7.2.5.1 Etablera och behålla fokus

Eleven Kalle och samtalsledaren samtalar om ett tidigare besök på ett café.

- 1 ANNA: ((lägger fram bilden på caféet igen)) Vad tyckte du om detta Kalle?
 2 Kalle: ((tittar upp på samtalsledaren igen)) bra
 3 ANNA: Du tyckte det var bra?
 4 Kalle: H::m
 5 ANNA: (pekar på bilden på caféet igen)) Där har du bilden Kalle.
 6 Kalle: ((tittar ner på bilden igen)) H::m
 7 ANNA (2s) Tycker du den ska ligga här då ((pekar på tummen upp)) eller ska den ligga här? ((pekar på tummen ner))
 8 Kalle: (3s) Där ((flyttar bilden och lägger den bestämt bredvid tummen upp bilden och tittar på ANNA))

Metoden samtalsmattan med en avgränsad yta och bilder på frågealternativen hjälper Kalle att etablera ett fokus på frågan. Bilden som stöd för minnet hjälper Kalle att komma ihåg situationen som frågan handlade om och genom den visuella skalan med tummen upp och tummen ner får Kalle den tydlighet han behöver för att behålla fokus och få fram sin åsikt/känsla.

7.2.5.2 Återta fokus

I följande exempel är det eleven Pelle, det är hans första matsamtal och det är i slutet på samtalet.

- 1 Pelle ((reser sig lite och sätter sig ner igen, tittar på ANNA)) (x)
 2 ANNA Inte ((skakar på huvudet))
 3 Pelle ((lutar sig bakåt))
 4 ANNA Ska den vara där? ((pekar bilden med ett äpple och sedan på bilden med en ledsen gubbe)) titta ((tecknar ordet titta och flyttar bilden på äpplet till bilden på en ledsen gubbe)) ska den vara där?
 5 Pelle ((följer det som händer med blicken och tittar upp på ANNA, reser sig och går iväg)) (x)
 6 ANNA Pelle kom och jobba och sätt dig ((tecknar samtidigt som verbalt tal))
 7 Pelle ((kommer, tar upp sin turkosa kudde och sätter sig igen)) (3s) ((sträcker ut sin hand))

8 ANNA ((ger Pelle ett russin))

Pelle tappar fokus, kanske beroende på att det är i slutet på samtalet och han börjar bli trött (rad 5). Samtalsledaren hjälper eleven att återta fokus genom att bestämt säga åt honom att sitta ned (rad 6). Pelle sätter sig ned, men vill ha ett russin och det får han. Russin är belöning för Pelle.

7.2.6 Respons på att använda samtalsmattan

Följande exempel är med eleven Pelle som är på en på tidig intellektuell utvecklingsnivå.

- 1 Pelle: ((känner på bilderna på samtalsmattan, gungar fram och tillbaka, blicken mot bilderna))
- 2 ANNA: Äpple ((tecknar äpple))
- 3 Pelle: ((tar upp bilden på äpplet till munnen och smakar på den, lägger ner bilden och sträcker på sig och ser glad ut, blicken mot samtalsledaren))
- 4 ANNA: Tycker du om äpple((pekar på tummen upp bilden))
- 5 Pelle: D::a ((tar apelsinbilden till munnen och smakar på den bilden))
- 6 Anna: ((pekar på ledsen gubben bilden)) eller tycker du inte om äpple?
- 7 Pelle: ((ger ANNA bilden på en apelsin och ser glad ut, tittar på ANNA))
- 8 Anna: Du vill äta apelsin ((tecknar apelsin)) [a::a]
- 9 Pelle: [tar bort apelsin bilden från ANNA] ((gungar med kroppen på stolen och ger samtalsledaren apelsinbilden igen))
- 10 ANNA: Det får du sen ((tecknar samtidigt som verbalt tal))
- 11 Pelle: ((viftar med bilden och tittar ner med blicken)) d::a

Pelle använder ibland bilder i sin kommunikation när han vill ha något, vilket innebär att han förstår vissa bilder. Att förstå bilder är en förutsättning för att samtalsmattan ska kunna vara ett kommunikationsverktyg. Pelle är tydlig med att han vill ha en apelsin, verkar förstå bilden på en apelsin. Det är ändå svårt att avgöra om metoden kommer att vara en AKK metod som Pelle kan använda.

7.2.7 Samtalsledarens betydelse för samtalsmattan som kommunikationshjälpmedel

Genomgående för mattsamtalen är att samtalsledaren har en stor roll för elevernas deltagande i mattsamtalen. Hon anpassar samtalet till elevernas tempo, är lyhörd för små signaler och bekräftar eleverna. I följande exempel har eleven Kalle varit på ett museum och han ska med stöd av samtalsmattan uttrycka vad han tyckte om besöket.

- 1 ANNA: Hur tycker du det var när vi var där på museet ((pekar på bilden över museet))
- 2 Kalle: J:a m:m
- 3 ANNA: Tycker du att det var bra ((pekar på tummen upp bilden)) att lyssna på henne ((pekar på bilden med museets pedagog)) när hon berättade eller tycker du att det var dåligt? ((pekar på tummen ner bilden))

- 4 Kalle: (3s) där
- 5 ANNA: Var tycker du bilden ska ligga? ((tecknar samtidigt))
- 6 Kalle: ((lyfter lite i bilden släpper den och flyttar handen till tummen upp bilden))
- 7 ANNA: Hur tycker du att det var?
- 8 Kalle: ((tittar på ANNA)) h:m bra, där ((lägger bilden på rutan för bra och tittar på ANNA))
- 9 ANNA: Du tyckte det var bra på museet, jag tyckte också att det var bra.

Kalle behöver lite processtid, tid att tänka och det får han av samtalsledaren som inväntar hans svar (rad 5 och 7). Hon stöttar honom i kommunikationen genom att påminna om besöket och bekräfta honom (rad 3 och 9).

7.2.8 Elevens egna initiativ

Eleverna visar sin förmåga till initiativ på olika sätt, bland annat genom att själva ta bilderna och då välja sådant man tycker om, förflytta sig i rummet och visa viljan att ha russin.

I följande exempel är det eleven Pelles första mattsamtal och temat är frukt.

- 1 Pelle ((lägger bilden mittemellan bilden som visar en glad gubbe och bilden som visar en ledsen gubbe, lägger båda händerna över bilderna, tittar på ANNA och skrattar))
- 2 ANNA J:a
- 3 Pelle ((pekar på handflatan och visar att han vill ha russin, kniper med munnen))
- 4 ANNA Du kan få sen när vi har jobbat klart ((tecknar samtidigt, visar en ny bild, en bild på ett äpple och tecknar ordet äpple)) tycker du om det eller tycker du inte om det? ((pekar samtidigt på bilden som verbalt tal))

Eleven tar initiativ till att be om russin (rad 3), kanske han busar lite också (rad 1).

7.2.9 Delaktighet och inflytande

I följande exempel är det eleven Pelles andra mattsamtal. Temat är olika aktiviteter och föremål eleven tycker om och inte tycker om.

- 1 Pelle ((ger Anna bilden på en apelsin och ser glad ut, tittar på ANNA))
- 2 ANNA Du vill äta apelsin ((tecknar apelsin)) a::a
- 3 Pelle ((tar bort bilden på en apelsin från ANNA, gungar med kroppen och ger den till ANNA igen))
- 4 ANNA Det får du sen ((tecknar samtidigt som verbalt tal))

I interaktionen med samtalsledaren blir eleven lyssnad till och bekräftad (rad 2 och 4) och blir därmed delaktig i sitt samtal. Hans önskan om att få äta en apelsin blir bekräftad och besvarad.

8 Diskussion

Detta kapitel inleds med en metoddiskussion. Därefter följer en resultatdiskussion där syfte och frågeställningar besvaras och huvudresultat diskuteras i relation till bakgrund, tidigare forskning och teori. Slutligen diskuteras studiens kunskapsbidrag, förslag till vidare forskning och slutsatser.

8.1 Metoddiskussion

För att besvara syfte och frågeställningar valdes en kvalitativ ansats.

Kännetecknande för en kvalitativ undersökning är att skapa förståelse för en social verklighet där samspelet mellan individer studeras och där tyngdpunkten är på ord (Bryman, 2014). I vår studie var det samspelet mellan elev och samtalsledare i samtalet med samtalsmattan som AKK hjälpmedel som undersöktes. Syftet i vår studie var att öka kunskapen om hur samtalsmattan fungerar som AKK hjälpmedel för elever i språksvårigheter inom grundsärskolan och gymnasiesärskolan. Eleverna uttryckte sig med tal, ljud, gester, kroppsspråk och TAKK. För att få med all kommunikation i samspelet valde vi videofilmning som metod. Enligt Stukát (2011) kan det vara en fördel att videofilma när eleverna är små och svåra att intervjuas. Eleverna i vår studie var i varierande åldrar från 8-19 år, men kognitivt var fler av dem betydligt yngre och några otydliga i sin kommunikation. Signalerna kunde vara snabba och svåra att tyda.

Fördelen med videofilmning som metod var att få med all kommunikation och möjligheten att i lugn och ro titta på filmerna flera gånger och då försäkra sig om att allt i kommunikationen uppmärksammades. Vi har tittat på filmerna både enskilt och tillsammans. Fördelen med att titta tillsammans var att vid osäkerhet kunna diskutera och få en annans perspektiv och tolkning. För att få så lite störningsmoment som möjligt tänkte vi innan studien påbörjades använda en filmkamera uppmonterad på ett stativ, men på ingen av skolorna fanns det en filmkamera. I stället använde vi iPads och den som videofilmade satt ganska nära eleven och samtalsledaren. Detta trodde vi skulle distrahera eleverna, men förvånansvärt var att ingen av eleverna verkade bli störda av videofilmaren. De mer eller mindre ignorerade videofilmaren. En tänkbar förklaring kan vara att de är vana vid att bli fotograferade. Eleverna blev inte heller märkbart störda av de få störningsmoment som förekom. En intressant observation som Murphy (2010) gjorde i sin studie var att problemet med distraktion var ett mindre problem än vad som hade antagits. En möjlig förklaring enligt Murphy (2010) kan ha varit att deltagarna upplevde mattsamtalet som en konversation istället för en test. Att de blev lugna när de förstod att de fick uttrycka sina egna åsikter, i sin takt och att de kunde ändra sig. Detta tänker vi även kan vara en möjlig förklaring till elevernas engagemang i mattsamtalet, inte ens yttre störningsmoment påverkade dem. En nackdel med att använda iPaden var det begränsade utrymmet för att spara filmerna och för att videofilma. Detta löste vi genom att spara filmerna på minnesstickor och dator och att ha en extra iPad med vid mattsamtalen. En alternativ metod hade kunnat vara att ljudinspela mattsamtalen, men då hade vi enbart fått talad kommunikation och därmed missat all annan kommunikation som kroppsspråk, gester och TAKK. Vi hade även missat allt som sker i samspelet mellan samtalsledare och elev. För oss var detta inget alternativ då vår önskan var att få med allt som skedde i samspelet och kommunikationen för att erhålla ett så tillförlitligt resultat som möjligt.

Vi valde att utföra studien på våra respektive skolor, dels för att få ett större urval och dels av intresse eftersom elevgrupperna skiljer sig åt gällande förutsättningar för kommunikation och samspel. Dessutom var det praktiskt då vi arbetade på skolan och kände eleverna. Det var av vikt för resultaten att eleven och samtalsledaren kände varandra och var trygga med varandra. Enligt Fangen (2015) är det betydelsefullt att det finns ett förtroende mellan deltagarna i en studie för att undvika att resultaten blir ytliga. I efterhand kan vi instämma med Fangen (2015) att det var betydelsefullt för en rättvis möjlighet för eleven att uttrycka sina åsikter och känslor och för samtalsledaren att uppmärksamma kommunikationen och föra samtalet vidare. Det är även betydelsefullt att känna till elevens uttryckssätt och intressen (Murphy et al., 2013).

Den efterföljande transkriberingen var mycket tidskrävande, vilket också avgjorde urvalets storlek. Detta eftersom vi hade valt en vidare form av samtalsanalys där både inre och yttre faktorer skulle beaktas och därför skulle samtalet återges mer exakt (Norrby, 2014). Fördelen med detta var att vi fick ett bredare underlag, vilket underlättade vid tolkningen av interaktionen och bidrog till ett gott vetenskapligt resultat, tänker vi. Vi utförde transkriberingen av respektive videofilmer enskilt. Därefter träffades vi tillsammans för att diskutera underlaget. Enligt Norrby (2014) upptäcker och tolkar den som transkriberar ofta olika saker därför bör man titta och lyssna flera gånger tillsammans och diskutera underlaget. Vid transkriberingen gjorde vi först en så kallad bastranskription (Norrby, 2014) och efter att ha tittat ett flertal gånger på videofilmerna gjorde vi eventuella kompletteringar.

8.2 Resultatdiskussion

Syftet med studien var att öka kunskapen om hur samtalsmattan fungerar som ett AKK-hjälpmiddel för elever i språksvårigheter i grundsärskolan och gymnasiesärskolan. De frågeställningar vi valde för att få ett svar på syftet var; vilka aspekter är centrala för att samtalsmattan ska fungera som ett AKK- hjälpmedel? Hur fungerar samtalsmattan som ett AKK- hjälpmedel för eleverna att uttrycka åsikter och känslor? Vilka strategier behöver man som samtalsledare? Hur fungerar samtalsmattan vid utvärdering av skol- och elevarbeten? Kapitlet kommer att delas upp utifrån frågeställningarna. I resultatdiskussionen kommer vi att diskutera resultaten i relation till syftet, forskningsfrågorna, litteraturen i bakgrund och tidigare forskning samt till teorin.

8.2.1 Vilka aspekter är centrala för att samtalsmattan ska fungera som ett AKK- hjälpmedel?

Ett resultat som sticker ut är samtalsledarens stora betydelse för hur samtalsmattan fungerar som ett AKK- stöd för eleven. Genomgående för de tolv matsamtalen är att samtalsledaren hade en stor betydelse för elevens deltagande genom att följa elevens tempo, vara lyhörd, tillåtande för initiativ, ögonkontakt och bekräfta elevens åsikter och känslor. I en studie av Fjellner och Gelberg (2008) framkom att samtalsledaren hade en viktig roll i att bekräfta någons åsikt, stötta någon som behövde resonera sig fram till sin åsikt och att anpassa tempot. Vi tror att utbildningen till samtalsledare för metoden samtalsmattan kan ha betydelse för hur samtalsledaren arbetar. Våra skäl till den uppfattningen är dels att metoden är mycket strukturerad och att det krävs kunskap och förståelse om tillvägagångssättet och dels är den baserad på våra iakttagelser från videofilmerna där en samtalsledare hade utbildning och en inte.

Enligt Murphy et al. (2013) ger utbildningen till samtalsledare personen en djupare reflektion och förbättrar kvaliteten på användningen av samtalsmattan. Ferm et al. (2009) rekommenderar en grundkurs för den som vill använda metoden samtalsmattan. Att samtalsledaren och eleven kände varandra och var trygga med varandra upplevde vi var av vikt för interaktionen och för möjligheten för samtalsledaren att stötta eleven på ett sätt som främjade elevens uttryck av åsikter och känslor. Enligt Fangen (2015) är det av vikt att det finns ett förtroende mellan forskare och deltagare för att få en god kontakt. I synnerhet för eleverna på tidigare utvecklingsnivå och med begränsat tal eller inget tal och otydliga signaler för sina åsikter. Där uppmärksammade vi en skillnad på de två elevgrupperna.

Att eleverna hade inflytande och var delaktiga i samtalet uppmärksammade vi som betydelsefullt för metoden samtalsmattan som ett fungerande AKK- hjälpmedel. Den tydliga strukturen med turtagning uppmuntrade till samspel och delaktighet. Eleverna fick inflytande då deras åsikter om något efterfrågades, uppmärksammades och användes till något, bland annat till att ha inflytande över sitt utvecklingssamtal. Enligt Szönyi och Söderqvist Dunkers (2016) ska alla elever ha samma förutsättningar till delaktighet i sin lärandemiljö. Genom ett tillåtande sätt från samtalsledaren fick eleverna inflytande och fick känna sig delaktiga. Eleverna visade att de ville ha inflytande och vara delaktiga på olika sätt, bland annat genom att ta initiativ till olika aktiviteter som ett bus, en lek, att vilja ha något, förflytta sig i rummet och att välja bilderna på alternativen själv. Någon elev frångick frågeställningen och uttryckte ett eget alternativ, någon annan resonerade vidare kring frågeställningen. Samtalsledaren fängade upp elevens intresse och lyssnade på dennes åsikt. Szönyi och Söderqvist Dunkers (2016) presenterar en delaktighetsmodell som består av ett antal aspekter som är viktiga för att det ska vara delaktighet för individen, bland annat att känna lust och intresse, att bestämma över sitt handlande, att delta och bidra, att vara accepterad och ett lättillgängligt meningssammanhang. Av ovanstående text framgår att samtliga av dessa aspekter förekommer mer eller mindre i samspelet mellan samtalsledare och elev.

8.2.2 Hur fungerar samtalsmattan som ett AKK- hjälpmedel för eleverna att uttrycka sina åsikter och känslor?

Resultaten i vår studie visade att samtalsmattan fungerade som ett AKK- hjälpmedel för eleverna att uttrycka åsikter och känslor. Av fem elever var det en elev där det var en viss osäkerhet om samtalsmattan skulle kunna bli ett tänkbart AKK- hjälpmedel i framtiden. Det grundades på elevens kognitiva förmåga, eleven är på en tidig intellektuell utvecklingsnivå, vilket påverkar förmågan att tolka bilder. Enligt Murphy et al. (2013) får inte personen ha för omfattande kognitiva svårigheter, då det krävs att förstå symbolerna i bilderna. Vid osäkerhet hur en elev kan tolka bilder kan enligt Murphy et al. (2013) en cirkelmodell användas. Beroende på var personen befinner sig i cirkeln påverkas förmågan att tolka bilder, från att inte kunna tolka bilder, till att kunna tolka konkreta bilder och till att kunna tolka abstrakta bilder. Vidare anger Murphy et al. (2013) att det är centralt i arbetet med personer i språksvårigheter att veta var i cirkeln personen befinner sig för att ställa rimliga krav. Det framgår i resultaten att eleven kan tolka vissa konkreta bilder som utgår från hans intresse och i övriga sammanhang på skolan använder han sig av bilder i kommunikationen. Vi tänker då att samtalsmattan kan vara ett AKK- stöd även för honom, men med konkreta bilder som utgår från hans intressen. Enligt Murphy et al. (2013) är det av vikt att välja tema att samtala kring utifrån personens intressen.

I en studie av Murphy (2010) framkom att hur effektivt personen använde samtalsmattan berodde på personens förmåga till förståelse. Intressant var även att för de personer i studien där samtalsmattan inte visade deras åsikter trovärdigt, framkom att deras uppmärksamhet och samspel ökade. När det gäller förmågan att tolka bilder skiljer sig eleverna på de två skolorna åt. Eleverna på skola ett tolkade symbolerna på schemabilderna som till viss del var abstrakta. Däremot vid skapandet av undermattan, där bilderna till stor del var okända och till viss del abstrakta fick en elev svårigheter. Det kan också vid det tillfället ha berott på att samtalet var i klassrummet med en massa intryck och att det var efter lunch och eleven kan ha varit trött.

Vi blev förvånade över elevernas stora intresse, entusiasm och glädje över att delta i mattsamtalen. Någon elev visade att hon inte ville sluta samtalet, då hon föreslog att de skulle fortsätta att prata om skolan. I en studie av Beijbom och Wänerskog (2013) framkom att ungdomarna uppskattade samtalsmattan. Vi tänker att arbetssättet att utgå från ett tema eleven är intresserad av och strukturen i samtalet där samtalsledaren ställer öppna frågor underlättar och uppmuntrar eleven. En fråga åt gången, eleven får tid på sig att svara, bilden på alternativet som stöd för fokus och minnet och de visuella skalorna för vad man tycker om något också underlättar och uppmuntrar eleven. En elev kom inte på ordet träslöjd, men med stöd av bilden och stöttning från samtalsledaren kom hon på det efter en stund. Enligt Murphy et al. (2013) kan samtalsmattan hjälpa personer med inlärningssvårigheter att förstå vad ett beslut innebär. Bildsymbolerna avlastar minnet och den visuella skalan hjälper dem att fatta både positiva och negativa känslor och kan minska deras tendens att hålla med om allting. En elev uttryckte den negativa känslan, rädsla efter en stunds reflektion och med stöttning av samtalsledaren. Eleven tilläts tid att bearbeta rädslan och efter ett tag uttryckte hon den genom både kroppsspråk och tal. Enligt Murphy (2009) verkar samtalsmattan med dess strukturerade metod där att få bitar av information åt gången och bilder för att avlasta minnet hjälpa personer med inlärningssvårigheter. Nilssons et al. (2012) pilotstudie indikerar på att barn över sju år kan bli hjälpta att uttrycka sina känslor med samtalsmattans metod där bilder används för olika känslor som sedan kan graderas utifrån den visuella graderingsskalan.

8.2.3 Vilka strategier behöver man som samtalsledare?

Viktiga strategier för samtalsledaren i samtalet var att anpassa samtalet och tempot utifrån elevens förutsättningar. Att vara lyhörd och uppmärksamma elevens signaler. Att interagera genom att söka ögonkontakt, erbjuda följdfrågor och att bekräfta elevens åsikt och känsla. Av vikt upptänkte vi var ett tillåtande och stöttande sätt. Enligt det sociokulturella perspektivet är det i samspelet och kommunikationen allt lärande sker (Säljö, 2014). Människan utvecklar och använder fysiska och språkliga redskap och en central utgångspunkt enligt det sociokulturella perspektivet på lärande är människans samspel med dem (Säljö, 2014). Samtalsmattan som metod och även samtalsledaren fungerade som redskap för eleven genom att stötta eleven vid användandet av samtalsmattan. Den som har svårt att uttrycka sina åsikter och känslor kan då få ett redskap genom att använda samtalsmattan.

8.2.4 Hur fungerar samtalsmattan vid utvärdering av skol- och elevarbeten?

Många gånger har vi upplevt under utvecklingssamtalen att eleverna inte har varit speciellt delaktiga och att de har fått lite talutrymme. I synnerhet gäller det när eleven är i språksvårigheter.

Lärandemiljö och pedagogik blir då betydelsefullt och att skapa förståelse för eleven kan handla om bilder som språket kan knyta an till (Bruce et al., 2016). Region Skåne habiliterings tidigare erfarenheter av kartläggande samtal utan samtalsmatta med barn och unga var att vuxna hade mycket taltid och det var svårt att nå barnen och ungdomarna (Fjellner & Gelberg, 2008). Resultat som framkom vid kartläggande samtal med samtalsmattan var att barnen och ungdomarna fick en tydligare bild av sina åsikter. De tre eleverna vid skola ett utvärderade sina skolämnen och aktiviteter vid det andra mattsamtalet. Med stöd av strukturen med introduktion där eleven fick information om tillvägagångssättet, bilderna på de olika ämnena, den visuella skalan för att uttrycka sin åsikt och stötning och bekräftelse av samtalsledaren utförde alla tre samtalet med entusiasm, glädje och intresse. En fördel med metoden samtalsmattan enligt Thunberg et al. (2011) är att den med bilder för tema, frågealternativ, och visuell skala underlättar för personen att uttrycka sin åsikt. Det upplevde vi också att metoden gjorde. En elev uttryckte att hon inte tyckte om eget arbete och för att få reda på varför hon inte gjorde det skapades en undermatta där temat var eget arbete och frågealternativen var arbetsuppgifter under eget arbete. En intressant aspekt med samtalsmattan är möjligheten att kunna gå vidare med en undermatta för att säkerställa vad eleven verkligen tycker. Ferm et al. (2009) skriver om att olika professioner uttrycker vikten av att använda samtalsmattan för att säkerställa att få rätt information om vad en person tycker och att det är först då som relevanta förändringar utifrån personens önskan kan göras. Eleverna var delaktiga i sina utvecklingssamtal då de med stöd av bilderna redogjorde för vad de tyckte om skolans ämnen och aktiviteter. Föräldrarna var intresserade och ställde sig positiva. En elev hade kommit hem och berättat om mattsamtalet för en förälder som uttryckte att hennes dotter aldrig hade berättat om något så detaljerat förut. Ferm et al. (2009) beskriver betydelsen av att få uttrycka sina åsikter för att få inflytande och kunna påverka sitt liv. En elev på skola två utvärderade olika aktiviteter under skoltid som besök på ett café och ett museum. Eleven har begränsningar i minnet men med stöd av bilden kom eleven ihåg aktiviteten. Elevens åsikt efterfrågades och bekräftades.

8.3 Studiens kunskapsbidrag

Då vi inte har hittat någon tidigare forskning om samtalsmattan med barn och elever i språksvårigheter i grundsärskolan och gymnasiesärskolan tänker vi att vår studie, trots sitt lilla urval ändå kan bidra med ny kunskap. Vi frågade oss hur samtalsmattan fungerar som kommunikationshjälpmedel för elever i språksvårigheter inom grundsärskolan och gymnasiesärskolan och där visar resultaten att samtliga elever fick stöd av samtalsmattan för att uttrycka sina åsikter och känslor, men olika mycket beroende på förmågan att förstå.

I arbetet som speciallärare med inriktning utvecklingsstörning är det av vikt att känna till olika AKK för att kunna erbjuda elever i språksvårigheter möjlighet att uttrycka sina åsikter och känslor. Detta för att öka dessa elevers möjlighet till inflytande och delaktighet. I bakgrund och tidigare forskning framgår att användningen av samtalsmattan inom skolan verkar vara begränsad. Detta kan bero på brist av kunskap om samtalsmattan som ett AKK-stöd. En föreläsning om bland annat samtalsmattan förekom under speciallärarutbildningen, men det skulle kunna vara mer omfattande information där det även framgår på vilket sätt den kan användas. Önskvärt vore att praktiskt material skulle finnas på plats. Denna kunskap bidrar till hur speciallärare och övriga lärare kan arbeta med elever i språksvårigheter inom grundsärskolan och gymnasiesärskolan, men även inom grundskolan tänker vi.

Inom grundsärskolan men även inom grundskolan finns det ett stort användningsområde för barn och samtalsmattan. Vår studie har handlat om barn i språksvårigheter inom grundsärskolan och gymnasiesärskolan, men samtalsmattan kan även användas med barn som har språksvårigheter inom grundskolan, flerspråkiga barn och barn som har traumatiska upplevelser (Ferm et al., 2009).

8.4 Förslag till vidare forskning

Som framkommit i bakgrund och tidigare forskning har vi inte hittat någon forskning om barn och ungdomar i språksvårigheter inom grundsärskolan och gymnasiesärskolan och samtalsmattan. Däremot finns det bland annat studier med barn och ungdomar och samtalsmattan inom habiliteringen. Det finns en hel del forskning med vuxna och samtalsmattan.

Utifrån de resultat vi har fått fram i denna studie och utifrån avsaknaden av forskning om barn och ungdomar i språksvårigheter inom grundsärskolan och gymnasiesärskolan och samtalsmattan är det relevant att undersöka och forska mer kring detta. Vårt syfte med den här studien var att öka kunskapen om hur samtalsmattan fungerar som ett AKK- stöd för elever i språksvårigheter inom grundsärskolan och gymnasiesärskolan. Vi har med vårt resultat synliggjort lite om hur samtalsmattan fungerar som ett AKK- stöd för dessa barn. Resultatet som har framkommit i vår studie visar på många fördelar med samtalsmattan som AKK- stöd. Dock var urvalet litet och därför ser vi en möjlighet att fördjupa vår studie med ett större urval för att öka kunskapen ytterligare och för ett mer tillförlitligt resultat. Urvalet på gymnasiesärskolan var endast en elev, därmed är det låg tillförlitlighet på detta resultat. Ett förslag på vidare forskning är att utföra en studie på respektive skolform, en på grundsärskolan och en på gymnasiesärskolan med ett större urval.

En av våra forskningsfrågor var hur samtalsmattan fungerar vid utvärdering av skol- och elevarbeten. Det framgick av våra resultat att samtalsmattan var ett bra stöd för eleverna för att uttrycka sina åsikter och även ett bra stöd vid återberättande av dem under utvecklingssamtalet. Intressant skulle vara att forska vidare och fördjupa denna studie med ett större urval. Intressant vore att jämföra det resultatet med resultatet från ett traditionellt utvecklingssamtal.

Nu var det ett tag sedan Ferm et al. (2009) utförde sin intervjustudie inom olika verksamheter i Sverige, bland annat inom skolan, för att få veta hur man arbetade med samtalsmattan. Det kan ha hänt mycket på tio år så ytterligare förslag på vidare forskning är att utföra en undersökning av hur man arbetar med samtalsmattan inom skolverksamheten i Sverige. Vi tänker att detta skulle öka kunskapen och förhoppningsvis användningen av samtalsmattan som metod.

8.5 Slutsats

I studien framgick att samtalsmattan var ett fungerande AKK stöd för eleverna att uttrycka sina åsikter och känslor, men olika mycket beroende på elevens kognitiva förmåga. Trots det verkar användningen av samtalsmattan som ett AKK stöd vara begränsad inom skolan med elever i språksvårigheter. Vi föreslår att kunskapen om samtalsmattan som ett AKK stöd sprids inom skolan. Ett tänkbart sätt kan vara att metoden samtalsmattan blir ett större inslag i speciallärarprogrammet.

På det viset utbildas speciallärare som kan erbjuda elever i språksvårigheter ett multimodalt AKK användande.

En slutsats som framkom var också att hur mycket eleven kunde använda samtalsmattan som ett AKK- stöd berodde på elevens kognitiva förmåga. Här tänker vi att det är viktigt att vara medveten om detta och anpassa tillvägagångssättet utifrån elevens förutsättningar. Att vara medveten om att varför metoden inte fungerar för eleven kan bero på att den inte har anpassats utifrån elevens förutsättningar. Är eleven på en tidig utvecklingsnivå kan det vara lämpligt med konkreta bilder.

Ytterligare slutsats som framkom var samtalsledarens viktiga roll för att samtalsmattan skulle fungera som ett AKK- stöd för eleven. Detta tänker vi leder till slutsatsen hur betydelsefullt det blir att samtalsledaren har utbildning inom metoden samtalsmatta för ökad kunskap och insikt i metoden.

9 Referenslista

Ahlberg, A. (2013). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik - att bygga broar*. (2:a uppl.) Stockholm: Liber AB.

Aspelin, J., & Persson, S. (2013). *Om relationell pedagogik*. Falkenberg: Gleerups Utbildning AB.

Bejbom, C., & Wänerskog, C. (2013). *Samtalsmattan som kommunikationsstödjande redskap för gruppsamtal i förskola*. Göteborg: Institutionen för neurovetenskap och fysiologi. Göteborgs universitet. Hämtad 2018-12-11 från http://dart-gbg.org/publik/anpassningar/Beibom_Wanerskog_3013.pdf

Bruce, B., Ivarsson, Svensson, A-K., & Sventelius, E. (red) (2016). *Språklig sårbarhet i förskola och skola: Barnet och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.

Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (3 uppl.). Stockholm: Liber AB.

Ds 2008:23. *FN:s konventioner om rättigheter för personer med funktionsnedsättningar*. Hämtad 2019-02-10 från Regeringskansliet [SE]
<https://www.regeringen.se/contentassets/0b52fa83450445aebbf8>

Fangen, K. (2017). *Deltagande observation*. Stockholm: Liber AB

Ferm, U., Sigurd Pilesjö, M., & Tengel Jöborn, M. (2009). *Samtalsmatta svenska erfarenheter av metoden*. Danagård: Hjälpmedelsinstitutet.

Fjelner, M., & Gelberg, M. (2008). *Kartläggning med hjälp av Talande mattor*. (FoU rapport 2008:1). Skåne: Habilitering & Hjälpmedel.

FN:s Barnkonvention, (1989). *Barnkonventionen. FN:s konvention om barnets rättigheter*. Hämtad 2018-12-02 från <https://unicef.se/rapporter/och/publikationer/barnkonventionen>.

Heister Trygg B., & Andersson I. (2009). *Alternativ och kompletterande kommunikation (AKK) i teori och praktik*. (3 uppl.). Ljungby: Hjälpmedelscentralen.

Karlsson, Y. (2012). *Elever i särskild undervisningsgrupp - en studie med barnens perspektiv i fokus*. Stockholm: Liber AB.

Karlsson, Y. (2007). *Att inte vilja vara problem – social organisering och utvärdering av elever i en särskild undervisningsgrupp*. Linköpings universitet: Institutionen för beteendevetenskap och lärande.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Lindstrand, P. & Brodin, J. (2007). *En skola för alla: Om barn och ungas rätt till delaktighet*.

Socialmedicinsk tidskrift, 84 (3), 257-270.

<http://socialmedicinsktidskrift.se/index.php/smt/article/views/634/454>

Murphy, J., Cameron, L., & Boa, S. (2013). *Talking Mats. En resurs för att förbättra kommunikationen.* (Andra utgåvan). Talking Mats Ltd.

Murphy, J. (2010). *Talking Mats: A study of communication difficulties and the feasibility and effectiveness of a low- tech communication framework.* Doktorsavhandling, publicerad 2010.

Nilsson, S., Buchholz, B., & Thunberg, G. (2012). *Assessing Children's Anxiety Using the Modified Short State-Trait. Anxiety Inventory and Talking Mats: A Pilot Study.*

Corporation Nursing Research and Practice.

Volume, (2012) Article ID 932570, Sidnummer 1-7 Doi: 1155/2012/932570

Norrby, C. (2014). *Samtalsanalys. Så gör vi när vi pratar med varandra.* Lund: Studentlitteratur.

Sagen, L. M., & Ytterhus, B. (2014). *Self-determination of pupils with intellectual disabilities in Norwegian secondary school.* European Journal of Special Needs Education, 29 (3).

Svenska Akademiens ordlista, (2018) <https://svenska.se/tre/?sok=delaktig&pz=1>

Skollag (2010:800). *Skollag 9 § (2010:800).* Hämtad 2019-03-20 från

<http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Svenskforfattningssamling/Skollag-2010800>

Utbildningsdepartementet. (2010). *Skollag 11 kap 5 § (2010:800).* Hämtad 2019-03-20 från <http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Svenskforfattningssamling/Skollag-2010800>

Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan 2011.* Reviderad 2018. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2013) *Läroplan för gymnasieskolan.* www.skolverket.se

Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap.* Lund: Studentlitteratur.

Szönyi, K., Söderqvist Dunkers T. (2016). *Delaktighet ett arbetssätt i skolan.* Danagård: Specialpedagogiska skolmyndigheten.

Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken: Ett sociokulturellt perspektiv.* (3. uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Thunberg, G. (2009). *Vägen till språket - om tidig kommunikationsutveckling, funktionsnedsättning, spegelneuron, arv och miljö.* Sahlgrenska Sjukhuset: Dart.

Thunberg, G., Carlstrand, A., Claesson, B., & Rensfeldt Flink (2011). *Kom I gång. En föräldrakurs om kommunikation och kommunikationsstöd*. Västra Götalandsregionen och Habilitering & Hälsa.

Vetenskapsrådet. (2002). Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning. Hämtad från nätet 2019-03-06.
https://www.gu.se/digitalAssets/1268/1268494_forskningsetiska_principer_2002.pdf

10 Bilaga 1



GÖTEBORGS UNIVERSITET

INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Samtycke till deltagande i forskningsstudie

Nedan ger du ditt samtycke till att delta i den studie som Pernilla Lilja och Annelie Hedin-Ryan ska genomföra som ett examensarbete i sin speciallärarutbildning med inriktning mot utvecklingsstörning. Studiens syfte är att se om samtalsmattan kan vara en AKK (Alternativ kompletterande kommunikation) metod för elever i språksvårigheter. En möjlighet för dem att uttrycka åsikter och känslor i skolarbetet. Studien kommer att genomföras på skolan under skoltid. Arbetet med samtalsmattan med eleven kommer att filmas för att senare analyseras. Studien kommer att vara helt anonym, inga namn på deltagarna, skolan och ort kommer att nämnas. Efter analysen av filmerna kommer de att raderas. Ingen annan än de som utför studien (Annelie och Pernilla och en assistent från klassen) och deras handledare på Göteborgs universitet kommer att ha tillgång till filmerna. Läs igenom detta noggrant och ge ditt samtycke genom att skriva under med din namnteckning längst ner.

Medgivande

- Jag har tagit del av informationen kring studien och är medveten om hur den kommer att gå till.
- Jag har fått tillfälle att fråga angående studien innan den påbörjats och vet vem jag skall vända mig till om jag har frågor under studiens gång.
- Vi deltar i studien helt frivilligt och har blivit informerade om varför vi har blivit tillfrågade och vad syftet med deltagandet är.
- Jag är medveten om att jag när som helst kan avbryta vårt deltagande utan att vi behöver förklara varför.
- Jag ger mitt medgivande för Pernilla Lilja och Annelie Hedin-Ryan att handha filmerna som spelas in under studiens gång.
- Jag ger detta medgivande förutsatt att inga andra än de forskare (ovan nämnda) som är knutna till studien kommer att ta del av det insamlade materialet.

Göteborg den/..... 2019

Namnteckning förälder

Namnförtydligande förälder

Barnets medgivande

Min förälder eller någon annan vuxen har förklarat vad jag ska göra i studien. Jag vill delta.

Namnteckning barn

Namnförtydligande barn