



GÖTEBORGS UNIVERSITET  
SAHLGRENSKA AKADEMIN

Institutionen för neurovetenskap och fysiologi  
Enheten för logopedi

255

**Samtalsmatta som kommunikationsstödjande  
redskap för gruppsamtal i förskolan**

Christin Beijbom  
Caroline Wänerskog

Examensarbete i logopedi  
30 högskolepoäng  
Vårterminen 2013

Handledare  
Gunilla Thunberg



# **Samtalsmatta som kommunikationsstödjande redskap för gruppsamtal i förskolan**

Christin Beijbom  
Caroline Wänerskog

*Sammanfattning.* Studiens syfte var att undersöka hur samtal mellan förskolebarn i grupp påverkas då metoden samtalsmatta används. Tre analysområden undersöktes – samtalsutrymme, samtalsinnehåll och uppmärksammande av åsikter. Två pedagoger samt åtta förskolebarn, 4-5 år gamla, deltog i studien. Deltagarna var fördelade i två samtalsgrupper med vardera en pedagog och fyra barn. Respektive grupp videoinspelades under fyra gruppsamtal då de samtalade om två olika samtalsämnen med och utan samtalsmatta. Tid för varje barns utrymme i samtalen beräknades, barnens kommunikativa bidrag kodades efter innehåll och därefter analyserades i vilken utsträckning åsikterna uppmärksammades. Barnens samtalsutrymme skiljde sig inte signifikant mellan samtalsformerna. När samtalsmatta användes handlade samtalet i större utsträckning om åsikter. Samtalen utan samtalsmatta handlade mer om annat som var både inom och utanför samtalsämnet. Det mest utmärkande för samtalen med samtalsmatta var att barnens åsikter uppmärksammades i betydligt högre utsträckning av de andra barnen i samtalsgruppen.

Nyckelord: samtalsmatta, gruppsamtal, förskola, barn, inkludering

## **Talking Mats as a communicative resource in group conversations with preschool children**

*Abstract.* The aim of the study was to examine the impact of the use of Talking Mats in group conversations with preschool children. Two preschool teachers and eight preschool children, aged 4-5, took part in one of two conversational groups with one teacher and four children in each group. The groups were video-taped during four group conversations on two topics, with and without the use of Talking Mats. The amount of time for each child in the conversation was calculated, the child's communicative contributions were coded and thereafter the extent to which their views were noticed was analyzed. When Talking Mats was used the conversations mainly concerned opinions. Without Talking Mats the conversations concerned other things both within and outside of the topic. The most distinctive feature in the conversations with Talking Mats was that the children noticed each other's opinions to a much higher degree.

Key words: Talking Mats, group conversation, preschool, children, inclusion

Förskolans verksamhet vänder sig till barn mellan 1-5 år (Sandberg & Ärlemalm-Hagsér, 2011). Idag är 83 procent av barnen i förskoleåldern inskrivna i förskolan. I åldersgruppen 3-5 år är antalet inskrivna barn nästan 95 procent (Skolverket, 2013). Läroplanen för förskolan, Lpfö 98, är det styrdokument som reglerar hur förskolan ska arbeta utifrån strävandemål. Förskolechefen har det övergripande ansvaret för målarbetet men alla som arbetar i verksamheten ska ha läroplanen som grund för sitt arbete (Skolverket, 2010). Enligt läroplanen ska barnen ges möjlighet ”att utveckla sin förmåga att kommunicera, dokumentera och förmedla upplevelser, erfarenheter, idéer och tankegångar med hjälp av ord, konkret material och bild samt estetiska och andra uttrycksformer” (a.a., s. 11). Förskolan ska ”sträva efter att varje barn utvecklar förmåga att reflektera och värdera olika tankar och åsikter och därmed få möjlighet att påverka sin situation” (a.a., s. 12). Förskolan ska också arbeta för att barnens åsikter och uppfattningar blir respekterade (a.a.). Även i barnkonventionen betonas att barnen har rätt att bli hörda och respekterade, att de ska få uttrycka sin åsikt och vara delaktiga i sitt eget lärande (Unicef, 2009). När barn blir lyssnade till och respekterade för deras tankar och åsikter har de inflytande och delaktighet enligt Pramling Samuelsson och Sheridan (2003). När barnen får uttrycka sina åsikter och där det finns utrymme för att låta olika uppfattningar mötas, utvecklas barnens självständighet (Sahlberg & Leppilampi, 1998).

Enligt Pramling Samuelsson, Bjervås och Emilsson (2012) är kommunikation ett framträdande begrepp när det gäller förskolan. Lärande sker när barnen kommunicerar och samspelar med sin omgivning. På så sätt utvecklas barnens meningskapande och förståelse för omvärlden (Pramling Samuelsson et al., 2012; Williams, Sheridan & Pramling Samuelsson, 2000). Därför är kommunikation en nödvändighet för lärande (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2003). I läroplanen betonas att lärandet inte bara ska baseras på interaktion mellan barn och vuxen utan också på interaktion mellan barnen eftersom barn lär av varandra (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2004; Skolverket, 2010). Enligt förskolans läroplan sker barns lärande ”genom lek, socialt samspel, utforskande och skapande, men också genom att iakta, samtala och reflektera” (Skolverket, 2010, s.6). I förskolan är lärandet till stor del informellt genom lek och rutinaktiviteter (Williams et al., 2000). Leken stimulerar till kommunikation och samspel och ger möjlighet till samarbete och problemlösning (Williams et al., 2000). Den stimulerar också symboliskt tänkande och fantasi (Skolverket, 2010). Även vuxenstyrda strukturerade aktiviteter är ett vanligt förekommande inslag i förskoleverksamhet (Eide, Os & Pramling Samuelsson, 2012). Williams et al. (2000) liksom Johansson (2005) menar att pedagoger måste skapa förutsättningar som främjar att barn interagerar med varandra och på så sätt lär av varandra. Barngruppen fungerar som ett redskap där det i vuxenstyrda aktiviteter förväntas att barnen kommunicerar både med andra barn och med pedagog (Williams et al., 2000). Enligt läroplanen är barngruppen en viktig resurs i barnens lärande (Skolverket, 2010).

Det är vanligt att den större barngruppen delas in i mindre grupper under aktiviteter i förskolan (Pramling Samuelsson et al., 2012; Pramling Samuelsson & Sheridan, 2004). Att arbeta i mindre barngrupper kan skapa förutsättningar för kommunikation och samspel (Johansson, 2005). I större barngrupper kan det vara svårt för pedagoger att hitta lugna stunder med få barn. Många barn kan behöva en sådan stund (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2004). I den mindre barngruppen finns en större ro i aktiviteten och det är lättare att låta barnen komma till tals (Björk, 2010). Det är också enklare för

pedagogen att kommunicera med alla barn (Pramling Samuelsson et al., 2012). Aktiviteter där alla barn kan vara delaktiga är viktiga för att barn ska utveckla social kompetens (Forsberg & Morisbak, 2009). I en längre observation av interaktion i förskolan under verksamhetstiden framkom det att pedagoger ofta försöker ge barnen möjlighet att komma till tals men att barnen ofta avbryter varandra och tar över samtalsutrymmet. Det blir ofta svårt att uppmärksamma vad som sägs eftersom koncentrationen lätt brister när flera pratar samtidigt (Gjems, 2010). I samspel mellan barn har det också framkommit att barn ofta byter samtalsämne istället för att utveckla det som det andra barnet pratar om (Brinton & Fujiki, 1984; Schober-Peterson & Johnson, 1990). När barn samtalar är dialogerna ofta mycket korta och en stor del av samtalen utgörs av monologer. Till största del beror det på att barn inte riktar sin uppmärksamhet mot det barn som talar eller att det barn som säger något inte tydligt riktar sig mot samtalspartnern (Schober-Peterson & Johnson, 1990). Vikten av att barn blir lyssnade på beskrivs i en modell för att öka barns delaktighet av Shier (2001). Modellen tar upp att pedagoger kan göra medvetna ansträngningar för att locka fram och stötta barnen i att uttrycka sina åsikter genom att skapa särskilda aktiviteter och situationen för det ändamålet (Shier, 2001). Gjems (2010) understryker att pedagoger bör ha kunskap om hur man får barn att aktivt delta i en aktivitet så att de får möjlighet att dela berättelser och tankar. Enligt Shier (2001) kan pedagoger stötta barnen genom att använda olika samtalsstrategier och visuella metoder. En kunskap om effektiva strategier är särskilt betydelsefullt för att främja att även barn med funktionsnedsättning uttrycker sina åsikter (Shier, 2001).

Läroplanen belyser att förskolan ska erbjuda särskilt stöd och stimulans för barn i behov av det för att optimera barnens utveckling efter individuella förutsättningar (Skolverket, 2010). När ett barn är i behov av särskilt stöd kan svårigheterna ses som något som finns enbart hos individen. Ett bredare perspektiv är att se att orsaker till svårigheter även kan finnas på grupp- och organisationsnivå, i miljön, pedagogiken och personalens kompetens (Isaksson, 2009; Nilholm, 2006). Det ser därför olika ut huruvida det särskilda stödet riktas mot individen eller hela barngruppen (Björk, 2010). Ett sätt att anpassa verksamheten är att minska barngruppens storlek (Asplund Carlsson, Pramling Samuelsson & Kärrby, 2001). Då barngruppen utgörs av ett mindre antal barn menar Asplund Carlsson et al. (2001) som refererar till Robinson och Wittebols (1986) att de barn som gynnas mest är de barn som har specifika svårigheter. I en intervjustudie av Björk (2010) menar pedagoger att det kan gynna alla barn att träna sådant som vissa barn har svårt för. Förskolan har som mål att verka för inkludering och det är därför av vikt att de förändringar som görs i verksamheten gäller alla barn (Asplund Carlsson et al., 2001). Inkludering innebär att verksamheten anpassas till alla barn med utgångspunkt i deras olikheter (Nilholm, 2006).

Enligt Murphy, Cameron & Boa (2013) är samtalsmatta ett redskap för inkludering eftersom alla kan delta oavsett om samtalsdeltagarna har kommunikativa svårigheter eller inte. Samtalsmatta är ett bildbaserat kommunikativt stöd för att ta reda på en individs åsikter. Samtalsmatta används i specifika situationer och ersätter inte ursprungliga kommunikationssätt utan fungerar som ett komplement (Murphy et al., 2013; Murphy, Gray, van Achterberg, Wyke & Cox, 2010). Samtalsmattan utgörs av en rektangulär textilmatta och tre uppsättningar bilder – bild för samtalsämne, bilder för frågeställningar relaterat till ett samtalsämne samt bilder för en värderingsskala (Ferm,

Sigurd Pilesjö & Tengell Jöborn, 2009). Bilderna har varierande kantfärg – röd kantfärg för ämnesbild, blå kantfärg för frågeställningar samt gul kantfärg för värderingsskalans bilder. Samtalsmatta är en metod med ett specifikt förfarande och förhållningssätt. I samtalet finns en samtalsledare och en eller flera samtalsdeltagare. Samtalsledaren ställer öppna frågor med hjälp av frågeställningsbilderna som ges till samtalsdeltagaren för respektive frågeställning. Samtalsdeltagaren tar ställning till frågan och placerar bilden under den bild i värderingsskalan som bäst representerar personens åsikt. Samtalsdeltagaren har möjlighet att lägga till något ytterligare att ta ställning till utöver de förberedda frågeställningarna. Samtalsledaren ritar då önskade frågeställningar på tomma kort (Murphy et al., 2013). När samtalsdeltagaren uttrycker sina åsikter ska samtalsledaren förhålla sig neutral och bekräfta åsikterna utan att värdera det som sägs (Ferm et al., 2009; Murphy, Tester, Hubbard, Downs & MacDonald, 2005). Samtalsledaren går igenom de uttryckta åsikterna när frågeställningarna är färdigbehandlade för att säkerställa att åsikterna är korrekt uppfattade. Samtalsledaren frågar också om samtalsdeltagaren är nöjd med slutresultatet eller vill ändra någon åsikt (Bornman & Murphy, 2006; Brewster, 2004; Murphy et al., 2013).

Metoden samtalsmatta kan förefalla enkel men kräver väl genomtänkta förberedelser i val av ämne och framtagning av bilder (Murphy et al., 2005). Samtalsledaren bör vara väl förtrogen med metoden och skicklig i att anpassa sin kommunikation till samtalspartnern (Murphy et al., 2013). Det krävs en försiktighet och skicklighet i att tolka det samtalspartnern har uttryckt för att minimera risken för feltolkning (Murphy et al., 2005). Samtalsledaren bör också ha en medvetenhet om att omgivningens krav och förväntningar kan påverka samtalsdeltagaren (Johansson & Karlsson, 2007). Något som kan påverka ett samtal är hur man mår och i vilken utsträckning samtalsämnet motiverar och intresserar (Murphy et al., 2013; Johansson & Karlsson, 2007). Det är även av vikt att samtalsdeltagaren ges möjlighet att bekanta sig med metoden. Metoden kan introduceras med övningsämnen (Bell & Cameron, 2007; Fjelner & Gelberg, 2008) eller genom att observera när andra samtalas med samtalsmatta (Murphy et al., 2013).

Forskning om samtalsmatta har främst berört vuxna som av olika orsak har kommunikationssvårigheter (Cameron & Murphy, 2002; Hallberg, Mellgren, Hartelius & Ferm, 2011; Murphy, 1998; Murphy, 2000; Murphy & Cameron, 2008; Murphy et al., 2010). Framförallt har samtal i dyader studerats. Samtalsmatta används även i grupp men har inte utforskats i lika stor utsträckning (Ferm et al., 2009). Användning av samtalsmatta tillsammans med barn har hittills främst varit i samtal med barn som har olika typer av kommunikationssvårigheter (Murphy & Cameron, 2006; Ferm et al., 2009). I viss utsträckning har även samtalsmatta använts med barn utan kommunikativa svårigheter (Ferm et al., 2009). Erfarenheterna av samtalsmatta med barn är positiva (Ferm et al., 2009), men behöver bekräftas i forskningsstudier då endast lite forskning finns på området (Nilsson, Buchholz och Thunberg, 2012). I en studie av Holstensson och Karlsson (2012) undersöktes typiskt utvecklade barns uppfattningar om bilder tänkta för samtal om känslotillstånd vid sjukhusvistelse. Bilder med ansikten visade sig vara det som bäst representerade barnens kvalitativa uppfattningar (positivt, sådär/vet inte, negativt). När samtalsmatta används i samtal med barn rekommenderas därför ansiktsbilder som värderingskala (Holstensson & Karlsson, 2012). Nilsson et al. (2012) undersökte hur samtalsmatta kan användas för att underlätta för barn att uttrycka sina upplevelser under sjukhusvistelse. I studien deltog barn 3-9 år gamla. Barnen fick välja

bland fyra bildkort med olika ansiktsuttryck som bäst representerade deras känsla inför och efter operation. Barnen skattade sedan i vilken grad de upplevde känslan genom att använda samtalsmatta med en kvantitativ skala (lite, mittemellan, mycket). I studien framkom att samtalsmatta är ett sätt för barn att självständigt uttrycka sina upplevelser och känslor. För samtalsämnet i den aktuella studien fungerade samtalsmatta dock bäst för barnen över sju år (Nilsson et al., 2012). Till författarnas kännedom finns ingen studie om yngre barn och samtalsmatta där ett mer konkret samtalsämne behandlats.

I flera studier diskuteras de fördelar som finns med att använda samtalsmatta (Bell & Cameron, 2007; Cameron & Murphy, 2002; Murphy et al., 2005). Samtalsmatta kan underlätta förståelsen hos samtalsdeltagaren eftersom samtalsmatta är multimodal där visuella, verbala och taktila stimuli kombineras (Cameron & Murphy, 2002). Dessutom kan samtalsmatta ge ökad förståelse genom att samtalsämnet är strukturerat i frågeställningsområden. Genom att bildsymbolerna finns kvar stöttar den både förståelse och minne, jämfört med talat språk där symbolerna snabbt försvinner (Cameron & Murphy, 2002; Murphy et al., 2005). Det ger samtalsdeltagaren tid att bearbeta information och tid att svara (Cameron & Murphy, 2002;). Bilderna som används fungerar som en påminnelse om det man samtalar om. Det kan i sin tur underlätta koncentration och fokusering så att det är lättare att hålla sig till ämnet. Bilderna är också en minneshjälp för att komma ihåg de uttryckta åsikterna (Bell & Cameron, 2007; Murphy et al., 2005). Det underlättar för samtalsdeltagaren att reflektera över sina åsikter (Bell & Cameron, 2007) samt att återkomma till åsikterna och ändra dem (Cameron & Murphy, 2002). Enligt Murphy et al. (2005) kan samtalsmatta underlätta för individer att uttrycka sina åsikter självständigt. I en studie av Cameron och Murphy (2002) samt i en fallstudie av Bell och Cameron (2007) deltog personer med intellektuell funktionsnedsättning med svårigheter att uttrycka åsikter självständigt. Samtalsmatta visade sig underlätta deras möjligheter att uttrycka sina åsikter (Cameron & Murphy, 2002; Bell & Cameron, 2007). Fallstudien visade också att samtalsmatta underlättade för samtalsdeltagaren att uttrycka tankar och åsikter om sådant som inte är här och nu (Bell & Cameron, 2007).

En studie av Murphy och Cameron (2008) jämförde samtal med och utan samtalsmatta där 48 personer med intellektuell funktionsnedsättning deltog. I samtalen med samtalsmatta uttrycktes fler åsikter genom att deltagarna tog ställning till fler frågeställningar. Samtalen med samtalsmatta varade under längre tid och författarna menar att det ger en ökad möjlighet att deltagarnas åsikter blir hörda. Det var också lättare för deltagarna att förstå frågeställningarna och de visade ett större engagemang i samtalen med samtalsmatta. När samtalsmatta användes var det också lättare för samtalsledaren att uppfatta vad samtalsdeltagarna uttryckte (Murphy & Cameron, 2008). Hallberg et al. (2011) jämförde samtal med och utan samtalsmatta där samtal fördes i grupp med personer med Huntingtons sjukdom. I studien framkom att samtalsmatta medförde att deltagarna höll sig mer inom ämnet. Vid de tillfällen då samtalsdeltagarna lämnade samtalsämnet verkade det dessutom vara lättare för dem att komma tillbaka till ämnet eftersom de kunde se bilderna på mattan. Även i denna studie framkom att samtalsmatta medförde att det var lättare för samtalsledaren att uppfatta samtalsdeltagarnas åsikter. Samtalsledaren menade att när samtalsmatta användes synliggjordes samtliga deltagares åsikter i större utsträckning. Författarna såg bilderna som ytterligare ett sätt att upptäcka åsikterna, något som var svårare i samtalen utan

samtalsmatta. När samtalsmatta användes ställde samtalsledaren fler frågor och följdfrågor. Enligt författarna medförde samtalsmatta en visuell överblick som gav samtalsledaren ett konkret underlag för att föra samtalet vidare. I studien framkom även att samtalsdeltagarna avbröt varandra mindre när samtalsmatta användes (Hallberg et al., 2011). I både studien av Murphy & Cameron (2008) och Hallberg et al. (2011) uttalar sig författarna om skillnader i samtalsutrymme mellan samtalsformerna. Författarna menar att samtalsmatta kan reducera obalans i interaktionen där det annars blir övervikt mot samtalsledaren (Hallberg et al., 2011; Murphy & Cameron, 2008). Författarna till föreliggande arbete har däremot ingen kännedom om någon studie som undersökt balansen mellan samtalsdeltagare när samtalsmatta används i grupp. I *Samtalsmatta Svenska erfarenheter av metoden* (Ferm et al., 2009) beskrivs att turtagning och plats i samtalet medvetandegörs då samtalsmatta används i gruppsamtal. Författarna menar att det kan bidra till att utveckla den sociala kompetensen eftersom det blir nödvändigt att kompromissa och ta hänsyn till varandra (Ferm et al., 2009).

Syftet med föreliggande studie var att undersöka hur samtal mellan förskolebarn i grupp påverkas då metoden samtalsmatta används. Gruppsamtal med respektive utan samtalsmatta jämfördes genom tre analysområden – samtalsutrymme, samtalsinnehåll och uppmärksammande av åsikter.

Studien ämnade besvara följande frågeställningar:

1. Om och hur påverkas samtalsutrymme i gruppsamtal mellan förskolebarn då samtalsmatta används jämfört med när samtalsmatta inte används?
2. Om och hur påverkas samtalsinnehåll i gruppsamtal mellan förskolebarn då samtalsmatta används jämfört med när samtalsmatta inte används?
3. I vilken utsträckning uppmärksammas barnens uttryckta åsikter av barn och pedagog då samtalsmatta används jämfört med när samtalsmatta inte används?

## Metod

Föreliggande studie genomfördes med utgångspunkt i sex västsvenska förskolors gemensamma kvalitetsarbete. Kvalitetsarbetet är inriktat på specifika utvalda mål från läroplanen. I nuläget är inflytande och delaktighet ett mål i fokus. Förskoleområdet arbetar därför med att införliva bildstöd i verksamheten för att skapa ökad inkludering och delaktighet för alla barn oavsett behov. Samtalsmatta används som en del i detta.

### *Deltagare*

Deltagarna bestod av två pedagoger och åtta förskolebarn. Pedagogerna var båda kvinnor, en förskolelärare och en barnskötare. Pedagogerna var sedan fyra månader före studiens genomförande certifierade samtalsmatteanvändare och hade cirka ett års erfarenhet av att använda samtalsmatta i verksamheten. Barnen utgjordes av fyra pojkar



och fyra flickor, 4-5 år gamla. Deltagarna var fördelade i två samtalsgrupper med vardera en pedagog samt fyra barn med blandad fördelning i ålder och kön. Samtalsgruppernas deltagarsammansättning ses i tabell 1.

Tabell 1

*Deltagarsammansättning samtalsgrupper*

	Samtalsledare			Samtalsdeltagare			
	Befattning	Man	Kvinna	4 år	5 år	Flicka	Pojke
Samtalsgrupp 1	Förskolelärare	0	1	1	3	3	1
Samtalsgrupp 2	Barnskötare	0	1	2	2	1	3

Pedagogerna rekryterades genom att de pedagoger i aktuellt förskoleområde som var certifierade samtalsmatteanvändare tillfrågades, totalt sex stycken. Tre pedagoger gav sitt medgivande att delta i studien. Personalen på de avdelningar där de tre pedagogerna arbetade lämnade medgivandeblanketter till vårdnadshavare till barn födda 2007-2008. Totalt tillfrågades vårdnadshavare till 29 barn födda 2007 samt 19 barn födda 2008. På medgivandeblanketten efterfrågades barnets namn, kön och födelsedatum angivet i år och månad. Samtycke gavs för sex barn födda 2007 och tio barn födda 2008. Varje samtalsgrupp skapades genom randomisering av deltagarna inom den förskola och avdelning de tillhörde. På en av avdelningarna var det erhållna antalet samtycken för få för att en samtalsgrupp med fyra barn kunde konstrueras. Pedagogen på den avdelningen exkluderades därför från studien.

*Etiska hänsynstaganden*

Samtliga pedagoger och vårdnadshavare till barn i aktuellt förskoleområde informerades skriftligen om studien. Berörda vårdnadshavare till barn födda 2007-2008 fick dessutom skriftlig information om vad ett deltagande innebar, att deltagandet var frivilligt och att de när som helst hade rätt att avbryta barnets deltagande. De pedagoger som tillfrågades om deltagande fick muntlig och skriftlig information om studien, vad ett deltagande innebar och att de när som helst hade rätt att avbryta sitt deltagande. Vid samtycke till deltagande lämnades skriftligt medgivande. Forskningsmaterialet förvaras med hänsyn till deltagarnas anonymitet och integritet och är endast tillgängligt för berörda.

*Material*

I respektive gruppsamtal med samtalsmatta användes tre dörrmattor sammanfogade längs långsidorna med silvertejp till en textilmatta med måtten (116x57 cm), se figur 1. Tejpen delade in mattan i tre fält, där respektive fält avgränsade ett skalsteg. Skalstegen utgjordes av tre ansiktsbilder (9x9 cm). Därutöver användes sex bilder för frågeställningar (7x7 cm) för respektive barn samt en bild för samtalsämne (9x7 cm).

Det fanns också 16 tomma kort att tillgå för eventuella ytterligare frågeställningar. Samtliga bilder skapades i programvaran InPrint (Hargdata AB) med Widgitsymboler undantaget bild för snöbollskrig och snöängel vilka skapades med symboler från PCS 2006. För samtliga frågeställningsbilder och bild för samtalsämne, se figur 2. Författarna valde samtalsämnena vinter och utelek med hänsyn till nära koppling till barnens vardag i tid och/eller upplevelse. Text till respektive symbol skrevs med teckensnitt Comic Sans MS, teckenstorlek 16. Bildkorten för samtalsämne var försedda med röd kantfärg, frågeställningsbilder med blå kantfärg samt värderingsskalans bildkort med gul kantfärg. Bildkorten laminerades, förseddes med kardborreband och fästes i en materialbok. En översikt över det material som ingick i samtalen med samtalsmatta ses i figur 1. Varje gruppsamtal videofilmades med en digitalkamera, modell Canon Legria HFM 31. Dessa filmer konverterades från MPEG-TS-format till AVI-format med programvaran Format Factory 2.70 (Free Time, ChenJunHao). I samband med formatkonverteringen förstärktes ljudet med tio decibel.



Figur 1. Samtalsmatta och materialbok.



Figur 2. Från vänster; bild för samtalsämne följt av den ordning frågeställningarna behandlades för samtalsämnet vinter respektive utelek.

## *Tillvägagångssätt*

*Förstudie.* Författarna genomförde en förstudie på en västsvensk förskola fränkopplad förskoleområdet i föreliggande studie. Gruppsamtal hölls av författarna med respektive utan samtalsmatta med barn vars vårdnadshavare givit sitt skriftliga medgivande till denna förstudie. Syftet med förstudien var att testa olika administrationssätt under samtalen med samtalsmatta och undersöka bildernas användbarhet. Från förstudien erhöles inspelat filmmaterial med samtal både med och utan samtalsmatta. Insamling av filmmaterialet gjordes i syfte att skapa definitioner för det kodningssystem för samtalsanalys som användes i föreliggande studie (appendix A och B). Kodningssystemet var anpassat efter studiens frågeställningar. Filmmaterialet från förstudien utgjorde också underlag för samträning. Samtliga filmer från förstudien raderades efter avslutad studie.

*Förfarande gruppsamtal.* För att besvara frågeställningarna videofilmades åtta gruppsamtal, ledda av två pedagoger. Samtalsgrupperna utförde fyra samtal vardera, två samtal med samtalsmatta och två samtal utan samtalsmatta, fördelat på två inspelningsomgångar. Författarna konstruerade två bestämda ordningsföljder avseende samtalsform och samtalsämne där randomisering avgjorde vilken ordningsföljd respektive samtalsgrupp fick. Således inledde den ena samtalsgruppen med två samtal med samtalsmatta, där samtalsämnet vinter behandlades i första samtalet och utelek i det andra samtalet. Den andra samtalsgruppen inledde med två samtal utan samtalsmatta, där samtalsämnet utelek behandlades i första samtalet och vinter i det andra samtalet. Andra inspelningsomgången skedde 2-4 veckor efter den första. Då skiftade grupperna samtalsform medan de två samtalsämnena återkom.

Ett informationsmöte hölls där pedagogerna fick muntlig och skriftlig information om gruppsamtalens förfarande. Pedagogerna kunde sedan använda den skriftliga informationen som minnesstöd i samtalen. Pedagogerna instruerades att de oavsett samtalsform skulle ställa öppna frågor, att det är frivilligt för barnen att besvara dessa. Som samtalsledare skulle pedagogerna även förhålla sig neutrala där alla åsikter är tillåtna. De instruerades även att vara så naturliga som möjligt i samtalen. Det innebar att pedagogerna var fria att prata kring de förbestämda frågeställningarna och på olika sätt uppmuntra barnen att utveckla åsikterna utan att ställa dem till svars för dem. Under informationsmötet erhöles pedagogerna material att använda i gruppsamtalen samt uppmanades utföra övningssamtal i grupp med barn som inte ingick i studien. Syftet var att låta pedagogerna bekanta sig med samtalsförfarandet för båda samtalsformerna.

Gruppsamtalen skedde i ett ostört rum på aktuell förskola. Författarna placerade en kamera i rummet så att samtliga deltagare, samt samtalsmattan i de samtal då den ingick, syntes i bild. Författarna närvarade inte i rummet under samtalen. Vid första gruppsamtalet placerade sig barnen på valfri plats i en halvcirkel med pedagogen sittande till höger om barnen. Barnen satt på samma platser i alla efterföljande samtal. Samtalen inleddes med att pedagogen i valfri ordning förklarade vad samtalsämnet var och att hon undrade över vad barnen tycker om olika saker som har med samtalsämnet att göra. Barnen informerades också om att samtalet filmades. I samtalen med samtalsmatta förklarade dessutom pedagogen att samtalsmattan och bilderna skulle användas. I samband med detta placerade pedagogen ut ämnesbilden centrerat i

nederkant på samtalsmattan. De tre ansiktbilderna för värderingsskalan förklarades och placerades ut på mattans ovankant, en i vardera fält på mattan med fallande skalsteg från vänster till höger. Pedagogerna introducerade sex frågeställningsområden genom att fråga barnen vad de tyckte om varje specifik företeelse. Frågeställningsområdena behandlades enligt en förbestämd ordningsföljd. Ordningsföljd för samtalsämnet vinter respektive utelek finns presenterat i figur 2. Varje frågeställning ställdes till ett barn i taget och barnet fick en bild att placera på mattan. Pedagogerna strävade efter att alternera turordningen om vem som fick frågan först. Pedagogerna var uppmanade att sträva efter att bekräfta en uttryckt åsikt genom att återge (spegla) den. När de förbestämda frågeställningarna hade behandlats tillfrågades barnen om de ville ta upp ytterligare frågeställningar inom samtalsämnet att besvara. Pedagogerna ritade då dessa på tomma bildkort som barnen fick placera ut på mattan. Avslutningsvis sammanfattade pedagogerna barnens uttryckta åsikter som helhet med stöd från mattan.

I samtalen utan samtalsmatta ställdes frågorna enligt samma förbestämda ordningsföljd som i samtalen med samtalsmatta (se figur 2). Författarna strävade efter att fånga ett så naturligt samtal som möjligt och pedagogerna gavs därför större frihet att strukturera turtagningen på valfritt sätt. Liksom i samtalen med samtalsmatta gavs barnen möjlighet att ta upp frågeställningar inom samtalsämnet utöver de förbestämda. Pedagogerna sammanfattade avslutningsvis barnens uttryckta åsikter som helhet på valfritt sätt.

*Samtalsanalys.* Inför samtalsanalysen genomfördes samträning med filmmaterial från förstudien. Samträningen omfattade ca 100 timmar och utgjordes av gemensam diskussion och provanalys. Samträningen skedde parallellt med utarbetning av kodningssystemets definitioner som utgjorde grunden för samtalsanalysen. En gemensam referensram diskuterades fram som innehöll specifikationer för hur den specifika datan skulle tolkas. För bidragens kommunikativa innehåll antecknades exempel för vad som skulle anses tillhöra de aktuella frågeställningsområdena. På så sätt fångades olika tolkningar in av vad respektive bidragskod skulle innefatta för vardera frågeställningsområde. Anteckningarna med specifikationer fungerade som komplement till kodningssystemets definitioner som användes i senare samtalsanalys. Som en avslutande del av samträningen förde författarna ytterligare diskussion under vardera författares första samtalsanalys. Diskussionen ledde till ytterligare exemplifieringar av hur det kommunikativa innehållet skulle tolkas som gav en utökad referensram att förhålla sig till. Till följd av diskussionen skedde även en revidering av kodningssystemet där bidragskategorin *Metoden* lades till. Tidigare hade bidrag om metoden främst kategoriserats som *Utanför ämnet* vilket inte ansågs vara representativt för samtalsinnehållet. En översikt över det kodningssystem som låg till grund för samtalsanalysen finns presenterad i appendix A och B.

Författarna bedömde fyra gruppsamtal vardera med en likafördelning avseende samtalsform. För varje samtal utfördes fyra analyser, en för varje barn. Vilka samtal med respektive samtalsform som vardera författare skulle bedöma avgjordes med randomisering. För respektive barn kodades samtalsutrymme, kommunikativa bidrag och dess innehåll samt vilka deltagare som uppmärksammar en åsikt. Kodningen utfördes i programvaran ELAN 4.5.1 för Windows (Max Planck Institute for Psycholinguistics, the Language Archive, Nijmegen, The Netherlands). I ELAN skapades två annoteringsrader för varje barn, där anteckningar fördes längs en tidsaxel.

En av raderna användes för att tidsmarkera varje tillfälle som ett barn hade samtalsutrymme i anspråk, enligt definition för samtalsutrymme som återfinns appendix A. I den andra raden markerades varje bidrag som ett barn gav i samtalet. Inom varje bidragsmarkering antecknades den bidragskod som representerade det kommunikativa innehållet utifrån sex bidragskategorier – *Utanför ämnet*, *Åsikt inom ämnet*, *Kring åsikt inom ämnet*, *Övrigt inom ämnet*, *Metoden* och *Ej tolkningsbart innehåll*. Definitioner för respektive bidragskod finns presenterat i appendix B. När bidragskoden *Åsikt inom ämnet* antecknats inom en bidragsmarkering noterades också vilka deltagare som uppmärksammat den enligt definition för uppmärksammande i appendix A. I ELAN skapades ytterligare en noteringsrad för tidsmarkering av samtalets längd. Definition för samtalslängd finns i appendix A.

### *Statistisk analys*

Till följd av att varje barn utförde två samtal inom vardera samtalsform skapades ett medelvärde för vardera barn och analysområde (samtalsutrymme, samtalsinnehåll och uppmärksammande av åsikter). Medelvärdet för varje barn och samtalsform användes sedan för statistisk analys. För statistisk analys av data användes Statistical Product and Service Solutions (SPSS) version 21.0 för Windows (IBM Corporation and other(s)). Signifikansnivån sattes till  $p < 0.05$ .

*Samtalsutrymme.* För vardera barn och samtal summerades tidsmarkeringarna för samtalsutrymme. Därefter beräknades för vardera barn och samtal en procentuell andel för samtalsutrymme i förhållande till samtalets totala längd.

*Samtalsinnehåll.* För vardera barn och samtal beräknades en procentuell fördelning över bidragskoder i förhållande till barnets totala bidragsantal. En jämförelse mellan samtalsformerna avseende andelen bidrag inom bidragskategorierna *Utanför ämnet*, *Åsikt inom ämnet*, *Kring åsikt inom ämnet* och *Övrigt inom ämnet* gjordes med Wilcoxon teckenrangtest. Eftersom upprepade jämförelser gjordes utfördes en Bonferronikorrektion. Då multiplicerades de erhållna p-värdena med antalet jämförelser (4 stycken). Ingen statistisk analys gjordes för bidragskategorierna *Ej tolkningsbart innehåll* och *Metoden*. Bidragskategorin *Ej tolkningsbart innehåll* uteslöts från den statistiska beräkningen på grund av att den inte beskriver samtalsinnehållet. Bidragskategorin *Metoden* uteslöts på grund av att det fanns olika mycket material att samtala om med de olika samtalsformerna. Till skillnad från de övriga fyra kategorierna kan dessa två kategorier dessutom inte kodalas utifrån att vara inom eller utanför ämnet.

*Uppmärksammande av åsikter.* Varje åsikt ett barn uttryckte i ett samtal kunde uppmärksammas av tre andra barn eftersom det var fyra barn i varje samtalsgrupp. Således fanns tre möjligheter till uppmärksammande per åsikt. För varje barn summerades antalet uppmärksammanden av barnets åsikter inom ett samtal. Därefter gjordes en andelsberäkning över uppmärksammanden i förhållande till antal möjliga uppmärksammanden för varje barn och samtal med formeln; antal uppmärksammanden av individens åsikter / (antal uttryckta åsikter av individen x 3). Wilcoxon teckenrangtest användes för att jämföra i vilken utsträckning åsikter uppmärksammades

i de båda samtalsformerna. För att beskriva hur skillnaden mellan samtalsformerna såg ut beräknades, för varje barn och samtal, en procentuell fördelning över andelen åsikter som uppmärksammats av 0, 1, 2 och 3 barn. För att undersöka i vilken utsträckning pedagogerna uppmärksammade barnens åsikter summerades samtliga barns uttryckta åsikter för varje grupsamtal. Därefter beräknades en procentuell andel över hur många av dessa åsikter som pedagogerna uppmärksammade. Ingen statistisk beräkning kunde utföras för att jämföra samtalsformerna då antalet pedagoger var få.

*Inter- och intrabedömarreliabilitet.* Det grupsamtal som respektive författare inledde med att analysera uteslöts från randomisering av grupsamtal för ombedömning till följd av den diskussion som fördes under dessa samtal. För beräkning av interbedömarreliabilitet analyserade respektive författare en av medförfattarens fyra analyserade grupsamtal. Inför beräkning av intrabedömarreliabilitet analyserade respektive författare ett av grupsamtalen en andra gång. Det gjordes efter att tre veckor förflutit. Inter- och intrabedömarreliabilitet baserades därmed på 25 procent av materialet. Skilda beräkningar gjordes för respektive analysområde. Intra-Class Correlation (Absolute agreement, Two-way mixed) användes för samtalsutrymme, Cohens kappa för samtalsinnehåll och punkt-för-punkt samstämmighet för uppmärksammande av åsikter. Värden för inter- och intrabedömarreliabilitet redogörs i tabell 2. Dessa värden motsvarar en mycket god inter- och intrabedömarreliabilitet (Cicchetti, 1994).

Tabell 2

*Inter- och intrabedömarreliabilitet*

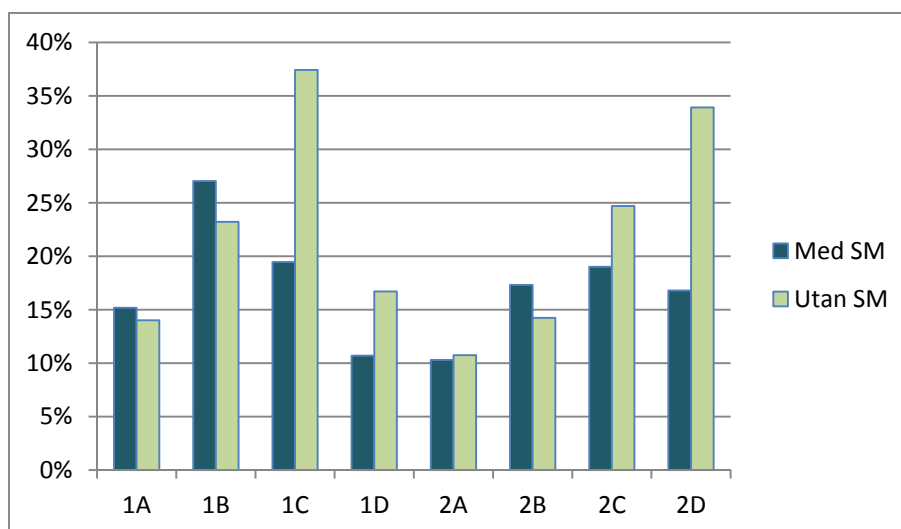
	Analysområde		
	Samtalsutrymme	Bidragkoder	Uppmärksammade av åsikter
Beräkning:	Intra-Class Correlation	Cohens kappa	Punkt-för-punkt samstämmighet
Interbedömarreliabilitet:	0,99	0,84	0,93
Intrabedömarreliabilitet: (Bedömare 1/Bedömare 2)	0,98 / 0,99	0,96 / 0,94	0,98 / 0,99

## Resultat

Resultaten av jämförelsen mellan samtal med samtalsmatta och samtal utan samtalsmatta presenteras nedan för respektive analysområde – samtalsutrymme, samtalsinnehåll och uppmärksammande av åsikter.

## Samtalsutrymme

Barnens samtalsutrymme skiljde sig inte signifikant mellan samtalsformerna ( $z = -1.260$ ,  $p = 0.208$ ). I gruppsamtalen med samtalsmatta var medelvärdet för det samtalsutrymme som barnen hade 17 procent av den totala samtals tiden, med en standardavvikelse på 5 procent. I gruppsamtalen utan samtalsmatta var medelvärdet 22 procent med en standardavvikelse på 10 procent. Tre av åtta barn hade något mer samtalsutrymme då samtalsmatta användes. Övriga fem barn hade mer samtalsutrymme då samtalsmatta inte användes. Sammantaget fanns en tendens till mindre samtalsutrymme med samtalsmatta. En jämförelse av samtalsutrymme mellan samtalsformerna finns redovisat i figur 3. Minimi- och maximivärde för samtalsutrymme och samtalslängd, baserat på samtliga samtal, finns presenterade i tabell 3.



Figur 3. Respektive barns samtalsutrymme i förhållande till samtalslängd för vardera samtalsform. SM = samtalsmatta. 1A-1D = barn i samtalsgrupp 1, 2A-2D = barn i samtalsgrupp 2.

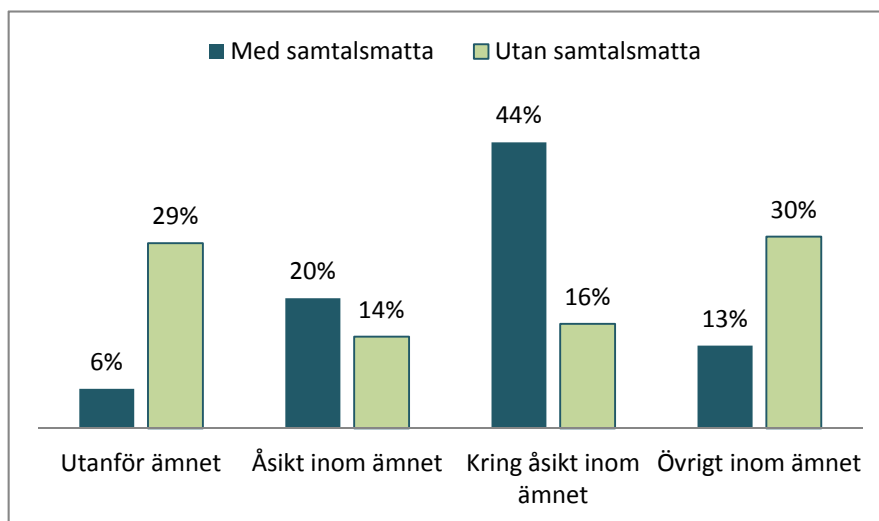
Tabell 3

*Spridningsmått för samtalsutrymme och samtalslängd för vardera samtalsform angivet i tid, redovisat i median, minimi- och maximivärde, baserat på samtliga samtal  $n = 8$*

	Med samtalsmatta			Utan samtalsmatta		
	Median	Min	Max	Median	Min	Max
SU	02:39.5	00:59.2	05:16.1	02:34.6	01:36.1	06:27.2
Samtalslängd	18:01.01	14:18.4	18:39.3	15:07.05	11:04.1	17:40.3

## Samtalsinnehåll

Samtalen med samtalsmatta och samtalen utan samtalsmatta skiljde sig i samtalsinnehåll. I samtalen med samtalsmatta uttrycktes betydligt färre bidrag *Utanför ämnet* ( $z = -0.012, p < 0.05$ ). I dessa samtal uttrycktes också fler *Åsikter inom ämnet* jämfört med samtalen utan samtalsmatta ( $z = -0.012, p < 0.05$ ). Med samtalsmatta uttrycktes dessutom bidrag *Kring åsikt inom ämnet* i större utsträckning ( $z = -0.012, p < 0.05$ ) men däremot färre bidrag *Övrigt inom ämnet* ( $z = -0.012, p < 0.05$ ). Procentuell fördelning för respektive samtalsform finns presenterad i figur 4. Den procentuella fördelningen utgår ifrån samtliga sex bidragskategorier. Figuren redovisar dock inte bidrag om *Metoden* (10 % med samtalsmatta, 1 % utan samtalsmatta) eller bidrag med *Ej tolkningsbart innehåll* (7 % med samtalsmatta, 11 % utan samtalsmatta). Resultatet är avrundat till hela procenttal och baseras på 1006 bidrag för samtalen med samtalsmatta respektive 872 bidrag för samtalen utan samtalsmatta.



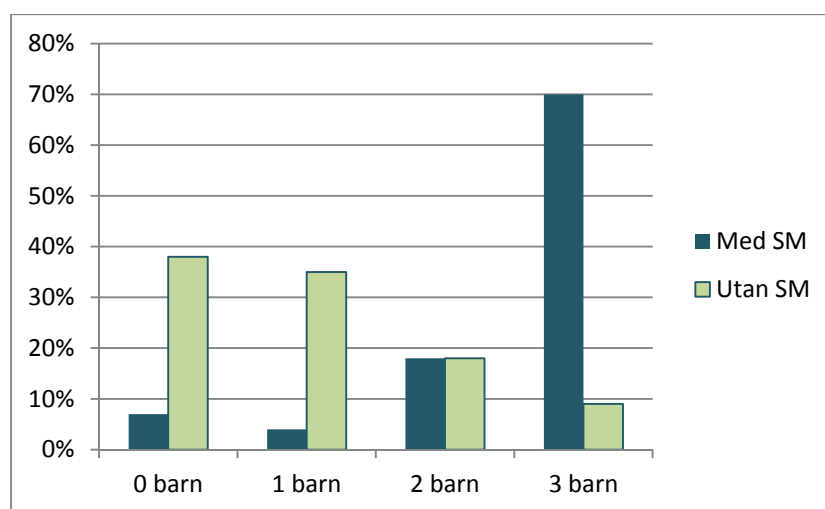
Figur 4. Fördelning av samtalsinnehåll för samtal med respektive utan samtalsmatta baserat på samtliga deltagare.

## Uppmärksammande av åsikter

En statistiskt signifikant skillnad ( $z = -2.521, p < 0.05$ ) påvisades mellan samtalsformerna avseende i vilken utsträckning åsikterna uppmärksammades av andra barn. Barnens uppmärksammande av andra barns åsikter uppgick till 84 procent med samtalsmatta respektive 33 procent utan samtalsmatta. I grupsamtalen med samtalsmatta var det 7 procent av barnens uttryckta åsikter som inget barn uppmärksammade medan det i grupsamtalen utan samtalsmatta var 38 procent av barnens uttryckta åsikter som inget barn uppmärksammade. Av barnens uttryckta åsikter var det 4 procent av åsikterna som endast uppmärksammades av ett barn i samtalen med samtalsmatta respektive 35 procent i samtal utan samtalsmatta. Arton procent av barnens uttryckta åsikter uppmärksammades av två barn oavsett samtalsform. Med samtalsmatta uppmärksammades 70 procent av barnens åsikter till fullo, dvs. uppmärksammade av tre barn. Nio procent av barnens åsikter uppmärksammades till



fullo i samtal utan samtalsmatta. En fördelning över hur många barn åsikterna uppmärksammades av ses i figur 5. Pedagogens uppmärksammande av barnens åsikter uppgick till 95 procent med samtalsmatta respektive 91 procent utan samtalsmatta.



Figur 5. Fördelning över hur många procent av barnens uttryckta åsikter som uppmärksammats av 0, 1, 2 och 3 barn för respektive samtalsform. SM = samtalsmatta.

## Diskussion

Föreliggande studie ämnade ge svar på om och hur gruppsamtal mellan förskolebarn påverkas då samtalsmatta används jämfört med när samtalsmatta inte används. Tre analysområden undersöktes – samtalsutrymme, samtalsinnehåll och uppmärksammande av åsikter. I samtalen med samtalsmatta tenderade samtalsutrymmet att vara mer jämt fördelat mellan barnen. Barnens samtalsutrymme tenderade dock vara något mindre med samtalsmatta. Det fanns en signifikant skillnad i samtalsinnehåll mellan samtalsformerna avseende hur stor del av samtalet som var utanför samtalsämnet, hur stor del som var åsikter om samtalsämnet eller bidrag kring åsikter samt hur stor del av samtalet som var om övrigt inom ämnet. Med samtalsmatta handlade samtalet i större utsträckning om åsikter som rörde samtalsämnet medan det i samtalen utan samtalsmatta handlade mer om annat som var både inom och utanför samtalsämnet. De åsikter som barnen uttryckte uppmärksammades i betydligt högre utsträckning av de andra barnen när samtalsmatta användes.

Barnen pratade betydligt mindre utanför ämnet i samtalen med samtalsmatta. Forskning har visat att när barn samtalar byter de ofta samtalsämne istället för att utveckla det som samtalspartnern introducerat (Brinton & Fujiki, 1984; Schober-Peterson & Johnson, 1990). Flera studier om samtalsmatta med vuxna har visat att samtalsmatta underlättar för samtalsdeltagare att hålla sig till samtalsämnet (Bell & Cameron, 2007; Hallberg et al., 2011; Murphy et al., 2005). Bell och Cameron (2007) liksom Murphy et al. (2005) menar att bildkortet kan fungera som en påminnelse om det samtalet handlar om och

underlätta samtalsdeltagares koncentration. Det var troligen en bidragande orsak till att barnen i föreliggande studie pratade betydligt mindre utanför samtalsämnet när samtalsmatta användes. I samtalen utan samtalsmatta, där bildkorten saknades, tenderade barnen att fortare lämna sina och andras uttryckta åsikter. De övergick snarare till att samtala om annat inom det specifika frågeställningsområdet (exempelvis om hur, vart och med vem man gör något) och lämnade sedan samtalsämnet helt. I samtalen med samtalsmatta tycktes det vara lättare för pedagogen att återföra barnen till aktiviteten och samtalsämnet genom att aktivt använda bilderna för att påkalla barnens uppmärksamhet och intresse. Enligt Hallberg et al. (2011) ger samtalsmatta en visuell överblick som fungerar som ett konkret underlag för att föra samtalet vidare. I studien ingick personer med Huntingtons sjukdom som samtalande med och utan samtalsmatta i grupp. Samtalsledaren i dessa samtal upplevde att samtalen utan samtalsmatta var mer naturliga och mindre styrda (Hallberg et al., 2011). Genom att gruppsamtalen utan samtalsmatta är mindre styrda kan det finnas större frihet för barnen att brodera ut samtalet och fantasin kan få ett större utrymme, vilket också har ett värde. Samtalsmattan är en metod ämnad att användas i specifika situationer som ett kommunikativt stöd (Murphy et al., 2013; Murphy et al., 2010). Vilken samtalsform som är bäst lämpad för en specifik situation beror på syftet med samtalet. Något som bör lyftas är att bidragskategorin *utanför ämnet* utgjordes av bidrag med en stor variation i innehåll och kunde innehålla åsikter som inte var knutna till frågeställningarna och därmed utanför ämnet

I samtalen med samtalsmatta uttryckte barnen en större andel åsikter som rörde samtalsämnet. Eftersom samtalsmatta är en metod för att ta reda på en individs åsikter (Murphy & Cameron, 2006) var det förväntat att fler åsikter skulle uttryckas i gruppsamtalen med samtalsmatta. Att fler åsikter uttrycks när samtalsmatta används har även framkommit i tidigare studier (Bell & Cameron, 2007; Cameron & Murphy, 2002; Murphy & Cameron, 2008). I dessa studier har samtal studerats mellan en samtalsdeltagare som har intellektuell funktionsnedsättning och en samtalsledare.

När samtalsmatta användes uttryckte barnen en betydligt större andel bidrag kring åsikter. Enligt Murphy et al. (2005) kan bilderna utgöra ett bättre stöd för minnet jämfört med talat språk där orden snabbt försvinner. Därför hade troligen barnen i föreliggande studie en ökad förutsättning att överblicka och minnas och genom det en ökad förutsättning att kunna kommentera åsikterna med samtalsmatta. Tidigare studier har diskuterat att den överblick som samtalsmatta medför ger en ökad möjlighet att reflektera över och förfinna sina åsikter (Cameron & Murphy, 2002; Bell & Cameron, 2007). Samtalsmatta i grupp synliggör andras åsikter och gör att skilda åsikter framträder (Hallberg et al., 2011). Med samtalsmatta tyckte sig författarna se att barnen reflekterade mer både kring sina egna och kring andras åsikter. Bilderna medförde sannolikt att det var lättare för samtalsgruppen att lyfta de likheter och olikheter i åsikter som framträdde på samtalsmattan. Att barnens åsikter synliggjordes med samtalsmatta blev förmodligen dessutom ett stöd när pedagogen i slutet av samtalet sammanfattade barnens uttryckta åsikter. I samtalen med samtalsmatta tycktes sammanfattningen vara betydligt mer omfattande jämfört med när samtalsmatta inte användes. Enligt läroplanen ska förskolan ”sträva efter att varje barn utvecklar förmåga att reflektera och värdera olika tankar och åsikter” (Skolverket, 2010, s. 12). Läroplanen belyser också att samtal och reflektion är ett sätt att lära (Skolverket, 2010). Gjems (2010) och Shier (2001)

menar att pedagoger medvetet bör skapa aktiviteter där det finns möjlighet för barnen att dela sina tankar med varandra. Samtalsmatta i förskolegrupp kan därför vara en sådan aktivitet som Gjems (2010) och Shier (2001) efterlyser där reflektion kring åsikter främjas. Kategorin *kring åsikt inom ämnet* var dock bred och fångade därför in mer än bara reflektioner. För att mer specifikt undersöka i vilken utsträckning barnen reflekterar bör det skilda innehållet i kategorin analyseras mer djupgående.

Oavsett samtalsform uppmärksammade pedagogerna barnens åsikter mycket väl. Eftersom pedagogen var samtalsledare i alla samtal och den som ställde frågorna hade pedagogerna oftast riktad uppmärksamhet mot det barn som fått frågan. Det är en trolig förklaring till pedagogernas goda uppmärksammande. Däremot var det en markant skillnad avseende i vilken utsträckning barnen uppmärksammade de andra barnens åsikter – 84 procent med samtalsmatta jämfört med 33 procent utan samtalsmatta. I samtalen utan samtalsmatta var det en övervägande majoritet av åsikterna som inte alls uppmärksammades eller som endast uppmärksammades av ett barn. När samtalsmatta användes var det däremot en övervägande majoritet av åsikterna som uppmärksammades av flera barn (2-3 barn). Genom att åsikterna uppmärksammades i större utsträckning i samtalen med samtalsmatta kan de anses ha en större genomslagskraft genom att barnen då delar åsikter med fler. Det bör tas i beaktande att det som definierades som ett uppmärksammande av åsikt endast innefattade sådant som var observerbart på film. Det innebär att de tillfällen då ett barn lyssnade och på så sätt uppmärksammade en åsikt inte fångades in i analysen. En medvetenhet bör också finnas att ett uppmärksammande inte nödvändigtvis behöver ha skett då det som definierades som uppmärksammande observerades. Då ett barn exempelvis följde en bildplacering med blicken kan barnet snarare ha uppmärksammat en händelse än själva åsikten.

Förmodligen finns det flera orsaker till att åsikterna blev mer uppmärksammade i samtalen med samtalsmatta. Genom bilderna fanns ytterligare ett sätt att kunna uppmärksamma. Eftersom bilder finns kvar längre än det talade ordet (Cameron & Murphy, 2002; Murphy et al., 2005) hade barnen längre tid på sig att hinna registrera åsikterna. Som tidigare nämnts verkar bilderna i metoden fungera som ett stöd för att upprätthålla koncentrationen (Bell & Cameron, 2007; Murphy et al., 2005) och det kan ha bidragit till att barnen uppmärksammade åsikterna mer med samtalsmatta. I samtalen utan samtalsmatta verkade koncentrationen hos barnen oftare brista. Författarna upplevde att barnen gjorde annat vid sidan om när ett barn uttryckte sin åsikt och att barnen främst delade sina åsikter med pedagogerna medan de andra barnen inte var delaktiga i just den interaktionen. Det bidrog sannolikt till att barnen inte uppmärksammade åsikterna i samma utsträckning. När barn samtalar med varandra har det framkommit att de ofta inte fokuserar på varandra vare sig då de ska tala eller lyssna (Schober-Peterson & Johnson, 1990). När samtalsmatta användes upplevde författarna att barnen var samlade kring mattan. Genom att en gemensam matta användes i samtalen med samtalsmatta blev samtalen troligen mer till en gemensam aktivitet där samtalsgruppen fick ett gemensamt fokus. Detta kan i sin tur ha bidragit till att åsikterna uppmärksammades i större utsträckning med samtalsmatta.

I vuxenstyrda aktiviteter i förskolan har det framkommit att barn ofta avbryter varandra och tar över samtalsutrymmet. Det trots att pedagogerna försöker ge barnen möjlighet

att komma till tals (Gjems, 2010). När samtalsmatta används i grupp menar Ferm et al. (2009) att samtalsmattan kan medföra att turtagningen medvetandegörs vilket leder till att samtalsdeltagarna tar hänsyn till varandra. I föreliggande studie kunde bildkorterna tydliggöra vem eller vilka som besvarat en fråga för såväl barn som pedagog. Det underlättade förmodligen för pedagogen att se till att alla barn fick komma till tals. Att ett barn i taget fick ett bildkort för varje frågeställning blev dessutom ett konkret sätt att visa vem som hade ordet. Mellan samtalsformerna fanns dock skilda förutsättningar i hur tydlig turtagningen var. I samtalen med samtalsmatta fanns en mer specificerad instruktion över hur turtagningen skulle styras. För samtalen utan samtalsmatta hade pedagogerna däremot en större frihet att strukturera turtagningen på valfritt sätt. Det medförde att samtalen med samtalsmatta var lika avseende turtagning medan turtagningen i samtalen utan samtalsmatta varierade. Utan samtalsmatta ställde pedagogen frågor både riktade till ett barn i taget, på samma sätt som med samtalsmatta, och riktade till hela barngruppen. I vissa fall där frågan ställdes till hela barngruppen räckte barnen upp handen. Då fördelade pedagogen ordet till ett barn i taget. I andra fall där frågan riktades till alla barn svarade barnen rakt ut utan att på samma sätt vänta in varandra. I dessa fall kan barnen ha haft så fullt upp med att svara på frågan att de inte samtidigt klarade av att uppmärksamma vad de andra barnen sa. När flera barn pratar samtidigt blir det svårare att uppmärksamma vad som sägs eftersom koncentrationen lätt brister då (Gjems, 2010). Det är svårt att säkert säga hur mycket av skillnaden mellan samtalsformerna i uppmärksammade åsikter som kan tillskrivas dessa skilda förutsättningar i turtagning. För att säkrare kunna uttala sig om samtalsmattans effekt hade det varit mer fördelaktigt om instruktionen för turtagning hade varit samma för båda samtalsformerna.

Resultatet i föreliggande studie baseras på ett litet deltagarunderlag vilket medför att generaliserbarheten är begränsad. Frånsett få deltagare grundades resultatet på 32 analyser eftersom varje deltagare utfört fyra samtal vardera. I aktuell studie deltog fyra barn i varje samtalsgrupp. Med tanke på att barn ofta samspekar i grupper om 3-4 barn när de själva får välja (Asplund Carlsson et al., 2001) är det troligt att detta är en lämplig storlek för barn att hantera. Med tanke på stora barngrupper i förskolan (Skolverket, 2011) kan det dock vara svårt för förskolor att genomföra samtal med så få barn i en samtalsgrupp.

En mycket god inter- och intrabedömarreliabilitet underbyggdes genom författarnas omfattande samträning där definition och gemensam referensram skapades. Eftersom författarna utarbetade definitioner och specifikationer för hur materialet skulle tolkas kände de till innebörden av kodningen väl. Utan dessa förutsättningar kan det förmodas att den goda inter- och intrabedömarreliabilitet som uppnåddes inte hade varit möjlig. Det är också möjligt att perioden mellan bedömningarna var för kort för att undvika att bedömnarna minns tidigare kodning.

För författarna var det omöjligt att vara blinda bedömare avseende studiens frågeställningar samt intervention då det framgick i filmerna om ett samtal fördes med eller utan samtalsmatta. Därför bör effekterna av hur samtal mellan förskolebarn i grupp påverkas då samtalsmatta används tolkas med viss försiktighet. Det hade varit mer fördelaktigt om samtalen analyserats av externa bedömare utan vetskap om frågeställningarna. Deltagarna var däremot blinda för studiens frågeställningar.

Deltagarna kan dock ha varit påverkade av att samtalen var konstruerade för att ingå i en studie. Enligt Johansson och Karlsson (2007) kan deltagarnas vetskap om att de filmas och att materialet ska analyseras påverka dem. Även dagsform kan ha påverkat deltagarna (Murphy et al., 2013). Att resultaten baserades på medelvärden för varje deltagares två samtal inom respektive samtalsform kan ha minskat en sådan påverkan. I vilken utsträckning samtalsämne motiverar och intresserar samtalsdeltagaren kan enligt Murphy och Cameron (2006) påverka samtalet. Att författarna skapade en skild ordningsföljd för samtalen avseende samtalsämne och samtalsform gav en mer utjämnad risk för påverkan av återkommande samtalsämne och föregående samtalsform. Istället för att behandla återkommande samtalsämnen hade grupperna kunnat samtala om liknande ämnen. Då hade risken för minskat intresse varit mindre. En nackdel hade då varit att skilda ämnen i sig kunnat påverka resultatet då det kan vara svårt att avgöra om olika samtalsämnen är jämlika.

I samtal med samtalsmatta är det av vikt att samtliga samtalsparter är väl förtrogna med metoden (Murphy et al., 2013; Fjelner & Gelberg, 2008). I föreliggande studie var samtliga barn bekanta med metoden samtalsmatta genom att redskapet har använts i verksamheten sedan cirka ett år tillbaka. Pedagogerna som höll i gruppsamtalen var certifierade samtalsmatteanvändare. Däremot hade såväl barn som pedagoger i studien liten erfarenhet av samtalsmatta i gruppsamtal. Författarnas egna erfarenheter av att använda samtalsmatta med barn är att det finns en stor individuell variation i hur väl de yngre barnen hanterar metoden. Eftersom det finns lite kunskap om hur samtalsmatta fungerar för barn i olika åldrar, valde författarna att inrikta studien på de äldre förskolebarnen. På så sätt minskade risken för missvisande resultat på grund av eventuella svårigheter för barnen att hantera metoden.

Samtalsmatta har hittills främst använts i samtal med barn och ungdomar med olika typer av kommunikationssvårigheter (Murphy & Cameron, 2006; Ferm et al., 2009). I viss utsträckning har även samtalsmatta använts med barn utan kommunikativa svårigheter vilket Ferm et al. (2009) beskriver i boken *Samtalsmatta – Svenska erfarenheter av metoden*. Som forskningsområde är användning av samtalsmatta med barn ett näst intill utforskat område (Nilsson et al., 2012). Föreliggande studie fyller därför ett behov genom att tillföra mer kunskap om samtalsmatta tillsammans med barn. Efterföljande forskning bör göras på typiskt utvecklade barn där samtal hålls i dyader mellan samtalsledare och barn i olika åldrar. Detta för att erhålla grundläggande kunskap om hur samtalsmatta fungerar för olika åldersgrupper och utvecklingsnivåer. Det kan i sin tur ge vägledning i vilka eventuella anpassningar som kan behövas när samtalsmatta används tillsammans med barn. Det skulle även vara önskvärt att det undersöks hur olika åldersgrupper hanterar samtalsmatta i grupp. Det är en fördel om vidare forskning om samtalsmatta i grupp mellan förskolebarn har ett större deltagarantal. Dessutom är det av vikt att framtida forskning inhämtar pedagogernas och om möjligt även barnens åsikter om metoden för att öka den sociala och ekologiska validiteten. En stor kunskapslucka som kommande forskning bör fylla är att undersöka hur samtalsmatta kan vara till hjälp för barn med kommunikationssvårigheter. Om samma kodningssystem då kommer användas kan vissa anpassningar behöva göras för att bättre fånga in varierade kommunikationssätt. Författarna i föreliggande studie hade för avsikt att icke-verbal och verbal kommunikation skulle vara likvärdiga vid analys av samtalsinnehåll eftersom samtalsmatta utvecklades för personer med kognitiva och

kommunikativa svårigheter (Ferm et.al, 2009). Verbal kommunikation fick dock större utrymme i kodningssystemet eftersom icke-verbala bidrag var svårare att kategorisera efter kommunikativt innehåll och därför uteslöts i större utsträckning.

Den forskning som finns om metoden har främst gjorts på Stirling University där metodens grundare Joan Murphy är verksam. Mer oberoende forskning är därför ett positivt tillskott. Att använda en gemensam samtalsmatta i grupp är en metodutveckling som kan generera ett nytt sätt att arbeta med bilder i förskoleverksamhet. Enligt läroplanen ska förskolan ”sträva efter att varje barn utvecklar sin förmåga att lyssna, reflektera och ge uttryck för egna uppfattningar och försöker förstå andras perspektiv” (Skolverket, 2010). Samtalsmatta kan vara ett sätt att medvetet skapa en aktivitet för att uttrycka åsikter som främjar barnens reflektion. Resultaten i föreliggande studie tyder på att samtalsmatta sannolikt kan fungera som ett hjälpande redskap för förskoleverksamhet att uppfylla strävandemål i läroplanen. Eftersom samtalsmatta kan användas oavsett om man har kommunikationssvårigheter eller inte (Murphy et al., 2013) kan det dessutom verka som ett inkluderingsredskap i förskolan.

## Referenser

- Asplund Carlsson, M., Pramling Samuelsson, I., & Kärrby, G. (2001). *Strukturella faktorer och pedagogisk kvalitet i barnomsorg och skola – En kunskapsöversikt*. Skolverkets monografiserie. Stockholm: Skolverket.
- Bell, D.M., & Cameron, L. (2007). From Dare I say...? To I Dare say: a case study example illustrating the extension of the use of Talking Mats to people with learning disabilities who are able to speak well but unwilling to do so. *British Journal of Learning Disabilities*, 36,122-127.
- Björk, A. (2010). *Språksvårigheter eller möjlig utveckling? En kvalitativ studie om hur förskolelärare arbetar med barn som har språksvårigheter* (Kandidatuppsats). Göteborgs universitet.
- Bornman, J., & Murphy, J. (2006). Using the ICF in goal setting: Clinical application using Talking Mats. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology* 1(3), 145-154.
- Brewster, J. S. (2004). Putting words into their mouths? Interviewing people with learning disabilities and little/no speech. *British Journal of Learning Disabilities*, 32,166-169.
- Brinton, B., & Fujiki, M. (1984). Development of topic manipulation skills in discourse. *Journal of Speech and Hearing Research* 27(3), 350-358.
- Cameron, L., & Murphy, J. (2002). Enabling young people with a learning disability to make choices at a time of transition. *British Journal of Learning Disabilities*, 30,105-112.
- Cicchetti, D.V. (1994). Guidelines, Criteria, and Rules of Thumb for Evaluating Normed and Standardized Assessment Instruments in Psychology. *Psychological Assessment* 6(4), 284-290.
- Eide, B., Os, E., & Pramling Samuelsson, I. (2012). Små barns medverkan i samlingsstunder. *Nordisk barnehageforskning* 5(4), 1-21.
- Ferm, U., Pilesjö, M.S., & Jöborn, M.T. (2009). *Samtalsmatta Svenska erfarenheter av metoden*. Vällingby: Hjälpmedelsinstitutet (HI).
- Fjelner, M., & Gelberg, M. (2008). *Kartläggning med hjälp av Talande mattor* (FoU-rapport 2008:1). Skåne: Habilitering & Hjälpmedel.
- Forsberg, E., & Morisbak, T. (2009). *Koncentrationssvårigheter och social kompetens i förskolan. Svårigheter eller möjligheter* (Kandidatuppsats). Göteborgs universitet.
- Gjems, L. (2010). Teachers talking to young children: invitations to negotiate meaning in everyday conversations. *European Early Childhood Education Research Journal* 18(2), 139-148.
- Hallberg, L., Mellgren, E., Hartelius, L., & Ferm, U. (2011). Talking Mats in a discussion group for people with Huntington's disease. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology* 2011, 1-10.
- Holstensson, J., & Karlsson, C. (2012). *Typiskt utvecklade barns uppfattning om bilder tänkta för samtal om känslotillstånd vid sjukhusvistelse* (Magisteruppsats i logopedi). Göteborgs universitet.
- Isaksson, J. (2009). *Spänningen mellan normalitet och avvikelse Om skolans insatser för elever i behov av särskilt stöd* (Doktorsavhandling). Umeå Universitet.
- Johansson, E. (2005) *Möten för lärande Pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan*. Serien forskning i fokus. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Johansson, A., & Karlsson, M.K. (2007). *Samtalsmatta som redskap för att utarbeta individuella aktivitetsprogram i daglig verksamhet: Kartläggning, utveckling och utvärdering*. (Magisteruppsats). Göteborg: Göteborgs universitet.

- Murphy, J. (1998). Helping with severe communication difficulties to express their views: a low tech tool. *Communication Matters*, 12, 9-11.
- Murphy, J. (2000). Enabling people with aphasia to discuss their quality of life. *Journal of Therapy and Rehabilitation* 7(11), 454-457.
- Murphy, J., & Cameron, L. (2006). *Talking Mats: A resource to enhance communication*. Stirling, Scotland: University of Stirling.
- Murphy, J., & Cameron, L. (2008). The effectiveness of Talking Mats with people with intellectual disability. *British Journal of Learning Disabilities*, 36, 232-241.
- Murphy, J., Cameron, L., & Boa, S. (2013). *Talking Mats: A resource to enhance communication* (2:a uppl.). Stirling, Scotland: University of Stirling.
- Murphy, J., Gray, C.M., van Achterberg, T., Wyke, S., & Cox, S. (2010). The effectiveness of the Talking Mats framework in helping people with dementia to express their views on well-being. *Dementia*, 9(4), 454-472.
- Murphy, J., Tester, S., Hubbard, G., Downs, M., & MacDonald, C. (2005). Enabling frail older people with a communication difficulty to express their views: the use of Talking Mats as an interview tool. *Health and Social Care in the Community* 13(2), 95-107.
- Nilholm, C. (2006). *Inkludering av elever ”i behov av särskilt stöd” – Vad betyder det och vad vet vi?* Serien forskning i fokus. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Nilsson, S., Buchholz, M., & Thunberg, G. (2012). Assessing Children's Anxiety Using the Modified Short State-Trait Anxiety Inventory and Talking Mats: A Pilot Study. *Nursing Research and Practice* 2012, 1-7.
- Pramling Samuelson, I., & Sheridan, S. (2003). Delaktighet som värdering och pedagogik. *Pedagogisk Forskning i Sverige* 8 (1-2), 70-84.
- Pramling Samuelsson, I., & Sheridan, S. (2004). Recent Issues in the Swedish Preschool. *International Journal of Early Childhood* 36(1), 7-21.
- Pramling Samuelsson, I., Bjervås, L., & Emilson, A., 2012. Dokumentation, kommunikation och läroprocesser i förskolan. I S. Eklund (Red.), *Samspelet mellan forskning och skola* (s. 28-38). Stockholm: Stiftelsen SAF i samverkan med Lärarförbundet.
- Sahlberg, P. & Leppilampi, A. (1998). *Samarbetsinläring*. Stockholm: Runa Förlag AB
- Sandberg, A. & Årlemalm-Hagsér, E. (2011). The Swedish National Curriculum: Play and learning with fundamental values in focus. *Australasian Journal of Early Childhood* 36(11), 44-40.
- Schober-Peterson, D., & Johnson, C.J. (1990). Non-dialogue speech during preschool interactions. *Journal of Child Language* 18(1), 153-170.
- Shier, H. (2001). Pathways to Participation: Openings, Opportunities and Obligations. *Children and society* 15(2), 107-117.
- Skolverket. (2010). *Läroplan för förskolan Lpfö 98 Reviderad 2010*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2011). *Allt fler stora barngrupper i förskolan*. Hämtad 1 maj, 2013, från: [http://www.skolverket.se/om-skolverket/press/arkiv\\_pressmeddelanden/2011/allt-fler-stora-barngrupper-i-forskolan-1.127557](http://www.skolverket.se/om-skolverket/press/arkiv_pressmeddelanden/2011/allt-fler-stora-barngrupper-i-forskolan-1.127557)
- Skolverket. (2013). *Allt fler barn i förskolan*. Hämtad 1 maj, 2013, från: [http://www.skolverket.se/om-skolverket/press/arkiv\\_pressmeddelanden/2013/allt-fler-barn-i-forskolan-1.193612](http://www.skolverket.se/om-skolverket/press/arkiv_pressmeddelanden/2013/allt-fler-barn-i-forskolan-1.193612)
- Unicef. (2009) *Barnkonventionen FN:s konvention om barnets rättigheter*. Hämtad 7 november, 2012, från: <http://unicef.se/barnkonventionen/barnkonventionen-ar-grunden-for-vart-arbete>.
- Williams, P., Sheridan, S., & Pramling Samuelsson, I. (2000). *Barns samlärande – en forskningsöversikt*. Skolverkets monografiserie. Stockholm: Skolverket.



Samtalsutrymme	Bidrag	Uppmärksammande av åsikt	Samtalslängd
<p><b>Samtalsutrymme (SU) avser:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• tiden för ett kommunikativt bidrag</li> <li>• den tid då man erhållit SU efter annans överlämningshandling genom: <ul style="list-style-type: none"> <li>- tilltal</li> <li>- fråga</li> <li>- överlämning av frågeställningsbild</li> <li>- uppmaning till kommunikation</li> <li>- spegling</li> </ul> </li> </ul> <p><b>Start för SU markeras enligt nedan:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Då SU startar i och med bidragasstart markeras tiden för start från en tiondels sekund före: <ul style="list-style-type: none"> <li>- första fonemet i bidragets första ord</li> <li>- initiering av kommunikativ kroppsrörelse</li> </ul> </li> <li>• Då SU startar i och med annans överlämningshandling markeras tiden för start när överlämningshandlingen är avslutad. (Vid parallella överlämnings-handlingar sker start för SU då samtliga är avslutade)</li> </ul> <p><b>Avslut för SU markeras enligt nedan:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Med annans bidragsinitiering. Dock finns två undantag: <ul style="list-style-type: none"> <li>- överlapp med annans bidrag då SU fortlöper fram till eget bidragsslut</li> <li>- då annans bidragsinitiering enbart innehåller en återkoppling (t.ex. mm, ja, okej, nickning)</li> </ul> </li> </ul>	<p><b>Bidrag utgörs av:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• allt som uttrycks verbalt (undantaget sång, host, nys, snörvel, harklingar, skratt och ljud)</li> <li>• kommunikativa kroppsrörelser som uttrycks genom: <ul style="list-style-type: none"> <li>- placering/omplacering av frågeställningsbild på samtalsmattan</li> <li>- Pekningar</li> <li>- nickningar och huvudskakningar</li> <li>- ikoniska gester som kompletterar det verbala</li> </ul> </li> </ul> <p><b>Bidrag kodus utifrån kommunikativt innehåll enligt sex bidragskategorier:</b></p> <p>U – Utanför ämnet  Å – Åsikt inom ämnet  K – Kring åsikt inom ämnet  Ö – Övrigt inom ämnet  M – Metoden  E – Ej tolkningsbart innehåll</p> <p>Bidrag där det inte går att identifiera sändaren utesluts från analysen</p>	<p><b>Uppmärksammande av åsikt avser åsikt inom samtalsämnet, som uppmärksammas genom att annan samtalsdeltagare:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• har riktad uppmärksamhet mot den som uttrycker åsikten</li> <li>• följer bildplacering med blicken alternativt tittar på lagd frågeställningsbild strax efter placering</li> <li>• Ger ett bidrag som innefattar åsikten genom att: <ul style="list-style-type: none"> <li>- instämma</li> <li>- motsäga</li> <li>- spegla den uttryckta åsikten</li> <li>- jämföra den uttryckta åsikten med tidigare uttryckta åsikter</li> </ul> </li> </ul>	<p><b>Samtalslängd avser tid som pågår mellan definierad start och stopp:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Samtalet startar med det bidrag då pedagogen initierar den första frågeställningen</li> <li>• Samtalet avslutas med det bidrag då pedagogen markerar att samtalet är färdigt</li> </ul>

## Appendix B

### Definitioner för bidragskategorier

---

<i>Utanför ämnet</i> (U)	<b>Avser bidrag som faller utanför samtalsämnet och frågeställningsområdet.</b>  (Frågeställningsområde är ett mindre samtalsämne inom det huvudsakliga samtalsämnet som en frågeställning handlar om, exempelvis frågeställningsområdet ”pulka” för frågeställningen ”Vad tycker du om att åka pulka?”.)
<i>Åsikt inom ämnet</i> (Å)	<b>Avser samtalsdeltagares svar på vad de tycker om en förbestämd eller tillagd frågeställning inom samtalsämnet.</b>  När en persons åsikt upprepas kodas samtliga som Å. När samma åsikt däremot uttrycks verbalt och icke-verbalt i anslutning till varandra kodas de som ett enda åsiktbidrag.  Vissa bidrag <i>Kring åsikt inom ämnet</i> (K) kodas som <i>Åsikt inom ämnet</i> (Å) om personens åsikt framkommer genom dessa bidrag då personen <u>inte tidigare</u> uttryckt sin åsikt om frågeställningen. De kan ske för K-bidragen: <ul style="list-style-type: none"><li>- utveckling av åsikt där en förklaring framkommer varför man tyckt på ett visst sätt</li><li>- gradering av åsikt inom ämnet i relation till något annat (t.ex. genom att man uttrycker att något är roligare än något annat, att man gillar något mest eller bättre än något annat)</li><li>- när man instämmer eller motsäger annans åsikt</li></ul> Om flera K-bidrag av denna typ återkommer för en och samma frågeställning då personen <u>inte tidigare</u> uttryckt sin åsikt om den frågeställningen, kodas det första bidraget som Å och efterföljande bidrag som K.
<i>Kring åsikt inom ämnet</i> (K)	<b>Avser bidrag som rör sig kring egna/andras åsikter inom ämnet men som inte är åsikten specifikt.</b>  Bidragskategorin <i>Kring åsikt inom ämnet</i> innefattar: <ul style="list-style-type: none"><li>- den ställda frågan inom ämnet</li><li>- vems tur det är att få frågan/vem som har svarat</li><li>- antal återstående/besvarade frågor</li><li>- spegling av en persons uttryckta åsikt inom ämnet samt bekräftelse på en sådan spegling</li><li>- utveckling av tidigare uttryckt åsikt där en förklaring framkommer varför man tyckt på ett visst sätt</li><li>- gradering av åsikt inom ämnet i relation till något annat (t.ex. genom att man uttrycker att något är roligare än något annat, att man gillar något mest eller bättre än något annat)</li><li>- när man uttrycker att man vill ändra tidigare uttryckt åsikt</li><li>- när man instämmer eller motsäger annans åsikt</li></ul>

- jämförelser av åsikter. T.ex. att man tyckt lika eller olika (inräknat bidrag om bildplacering inom samma/olika skalsteg) eller hur många som tyckt på ett visst sätt (inräknat hur många frågeställningsbilder som finns på samma skalsteg)
- tillägg av frågeställningsområde
- ofullständigt uttryckta åsikter inklusive verbala funderingsljud eller tydlig icke-verbal fundering i samband med att åsikt ska uttryckas

*Övrigt inom ämnet*  
(Ö) **Avser bidrag som berör samtalsämnet genom att både falla inom samtalsämnet och frågeställningsområdet. Övrigt inom ämnet avser dock inte bidrag som uppfyller definition för *Åsikt inom ämnet* eller *Kring åsikt inom ämnet*.**

(Frågeställningsområde är ett mindre samtalsämne inom det huvudsakliga samtalsämnet som en frågeställning handlar om, exempelvis frågeställningsområdet "pulka" för frågeställningen "Vad tycker du om att åka pulka?".)

*Övrigt inom ämnet* är exempelvis beskrivande bidrag om hur, vart och med vem man gör något.

*Metoden*  
(M) **Avser bidrag om metoden för samtalen.**  
Bidragskategorin *Metoden* innefattar bidrag om:

- sittplatsen man ska ha under samtalen
- kameran
- instruktionspapperet
- samtalsmattan
- materialboken
- bildkorten, exempelvis:
  - vad bilderna föreställer
  - hur bilderna ska ritas av pedagogen
  - hur en bild är positionerad på mattan utan att ställas i relation till någons åsikt

*Ej tolkningsbart innehåll*  
(E) **Avser bidrag som inte går att koda i annan bidragskategori.**  
Bidragskategorin *Ej tolkningsbart innehåll* innefattar:

- ofullständiga bidrag där annan bidragskod inte kan avgöras till följd av att innehållet är svårt att höra eller på annat sätt svårt att förstå
- bidrag som utgörs av tilltal med endast namn eller svar på sådana

---