

Løpetittel: NORSK TILPASNING AV TEST OF PRAGMATIC LANGUAGE - 2

**En pilotstudie av en norsk oversettelse og kulturell tilpasning av testverktøyet Test of
Pragmatic Language, second edition**

Vilde Sand Ibenholt



Masteroppgave

Masterprogram i helsefag – Studieretning for logopedi

Institutt for biologisk og medisinsk psykologi

Psykologisk fakultet

Våren, 2019

Forord

Arbeidet med dette prosjektet har vært en læringsprosess, fra start til slutt. Jeg har lenge vært interessert i hvordan vi mennesker forholder oss til hverandre, en grunnleggende del av denne interaksjonen er hvordan vi bruker språk. Det har vært spennende å få muligheten til å fordype seg i et tema som er så viktig. I tillegg til de faglige utfordringene som dukket opp underveis, har jeg fått prøvd meg som søknadsskriver, oversetter, organisator og testadministrator. Jeg er glad og lettet over å ha fullført dette prosjektet, og ikke minst stolt over arbeidet. Dette hadde ikke vært mulig uten hjelp fra alle de lærerne og elevene som tok del i denne studien, og jeg setter stor pris på at de tok seg tid til å bidra. En stor takk til mine veiledere, Jan de Jong og Wenche Helland – for tålmodig rådgivning og oppmuntring. Takk for at dere har undret dere med meg underveis. Til slutt vil jeg takke familie og venner for all støtte - vi klarte det til slutt.

Takk!

Bergen, mai 2019

Vilde Sand Ibenholt

Innholdsfortegnelse

HVA VI SNAKKER OM NÅR VI SNAKKER OM BRUKEN AV SPRÅK.....	1
INNLEDNING	1
PRAGMATIKK	2
INTRODUKSJON.....	2
IKKE-VERBAL KOMMUNIKASJON	3
DISKURS.....	4
TALEHANDLINGER.....	5
IKKE-BOKSTAVELIG SPRÅK.....	5
THEORY OF MIND.....	5
KONTEKST.....	6
<i>Kultur og sosiale strukturer.</i>	6
Høflighet.....	7
PRAGMATISK SPRÅKUTVIKLING	7
INTRODUKSJON.....	7
PREVERBAL KOMMUNIKASJON	8
VERBAL KOMMUNIKASJON	8
SOSIAL KOGNISJON.....	9
<i>Theory of Mind.</i>	9
VANSKER MED SOSIAL KOMMUNIKASJON	10
INTRODUKSJON.....	10
PREVALENS AV VANSKER MED SOSIAL KOMMUNIKASJON.....	11
TOPL-2 OG CCC-2; HVILKEN INFORMASJON GIR DISSE INSTRUMENTENE OM VANSKER MED SOSIAL KOMMUNIKASJON	11
VURDERING AV PRAGMATISKE SPRÅKFERDIGHETER.....	12

NORSK TILPASNING AV TEST OF PRAGMATIC LANGUAGE - 2

INTRODUKSJON.....	12
STRUKTURERT OBSERVASJON.....	13
RAPPORTER FRA FORESATTE OG LÆRER	14
STANDARDISERTE TESTER	15
HENSIKT OG PROBLEMSTILLING.....	16
METODE OG METODEKRITIKK	17
OVERSETTELSES- OG TILPASNINGSPROSEDYREN	17
VALIDITET OG RELIABILITET	20
INNSAMLING AV DATA.....	22
INKLUSJONS- OG EKSKLUSJONSKRITERIER.....	23
DELTAGERE.....	24
MÅLEINSTRUMENTER I STUDIEN.....	24
TEST OF PRAGMATIC LANGUAGE -2, (TOPL-2)	25
<i>Tidligere studier som involverer TOPL-2.</i>	27
THE CHILDREN'S COMMUNICATION CHECKLIST- 2, (CCC-2)	28
ANALYSE AV DATA.....	29
KVALITATIV ANALYSE	30
<i>Lingvistisk ekvivalens.</i>	30
<i>Kulturell tilpasning.</i>	32
<i>Øvrige observasjoner.</i>	33
STATISTISK ANALYSE	35
ETISKE ASPEKT	36
LITTERATURLISTE.....	40
ARTIKKELMANUS VEDLEGG	

Sammendrag

Pragmatikk refererer til hvordan personer bruker språket i kommunikasjon. En forutsetning for suksessfull kommunikasjon er interaksjonen mellom lingvistiske, kognitive og sosiale elementer. I dag brukes ulike metoder for kartlegging av pragmatiske språkferdigheter og ulike verktøy fokuserer på forskjellige pragmatiske språkelementer. Målet med denne studien har vært å lage en norsk tilpasning av testverktøyet Test of Pragmatic Language - Second Edition (TOPL-2), samt undersøke relasjonen mellom TOPL-2 og Children's Communication Checklist - Second Edition (CCC-2). TOPL-2 er en test utviklet for bruk i en amerikansk-engelsk kontekst. CCC-2 er et rapporteringsskjema som er utviklet i England og oversatt og tilpasset en rekke andre språk, deriblant norsk. CCC-2 brukes mye i Norge og er et skjema som administreres til foresatte eller lærere. Ved oversettelse av tester er det nødvendig med en omfattende oversettelsesprosedyre, med oversettelse og kulturell tilpassing av teststimuli og retningslinjer for skåring, samt pilottesting og kvalitativ analyse av lingvistiske og kulturelle forskjeller. For at en test skal være et valid mål på pragmatikk, må den være tilpasset norske forhold og gi et grunnlag for å vurdere hva som er passende bruk av språket i en norsk kontekst. Dette innebar en undersøkelse av innholds-, kriterie- og konstruktvaliditeten til den norske tilpasningen av TOPL-2. Den norske tilpasningen av TOPL-2 ble vurdert ved en pilottesting med et utvalg norske barn uten språkvansker og relasjonen mellom TOPL-2 og CCC-2 ble undersøkt ved en korrelasjonsanalyse.

Nøkkelord: Pragmatikk, kommunikasjon, Children's Communication Checklist – 2, Test of Pragmatic Language – 2, oversettelse og kulturell tilpassing, kartlegging.

Abstract

Pragmatics refer to how persons use language in communication. Social communication is made possible by the interaction of linguistic, cognitive and social elements. There are different methods to the assessment of pragmatics and different instruments focus on separate aspects of pragmatics. The purpose of the present study was to make a Norwegian adaptation of the Test of Pragmatic Language - Second Edition (CCC-2) and to examine the relationship between TOPL-2 and Children's Communication Checklist - Second Edition (CCC-2). TOPL-2 is a test developed for use in an American-English context. CCC-2 is a questionnaire developed in England and adapted for use in a number of other languages, amongst them Norwegian. CCC-2 is designed to be filled out by parents or teachers, and the questionnaire is widely used in Norway. When adapting a test from one language and culture to another it is necessary with a comprehensive adaptation procedure. This includes a translation and adaptation of test stimuli and guidelines for scoring, piloting and a qualitative analysis of linguistic, and cultural differences. For a test to be a valid measure of pragmatics it must be adapted to the Norwegian language and culture to be able to assess what is considered appropriate language use in a Norwegian context. This included an inspection of the Norwegian adaptations of content validity, criterion-related validity, and construct validity in regard to TOPL-2. The Norwegian adaptation was assessed through piloting with a Norwegian sample of children with no language impairments. The relation between TOPL-2 and CCC-2 was researched through a correlation analysis.

Key words: Pragmatics, communication, Children's Communication Checklist – 2, Test of Pragmatic Language – 2, test translation and adaptation, assessment.

Hva vi snakker om når vi snakker om bruken av språk

Innledning

Tradisjonelt sett refererer pragmatikk til bruken av språk, og kan slik forstås som en av tre grunnleggende komponenter i språket, hvor de to andre er innhold og form (Bloom & Lahey, 1978; Helland, 2012). Det er stor variasjon i hvordan pragmatikk defineres i litteraturen (Ariel, 2010). Slik kan pragmatikk defineres som bruken og tolkningen av språk i ulike kontekster, eller referere til en gruppe med adferd som viser til hvordan språk brukes for å formidle meninger (Adams, 2002; Fujiki & Brinton, 2009). Dette er to ulike beskrivelser som begge bygger opp under pragmatikk som bruken av språk i en sosial kontekst.

Sosial kommunikasjon viser til en bred forståelse av pragmatikk, hvor man forholder seg til interaksjonen mellom lingvistiske, kognitive og sosiale elementer (Helland, 2012). Russell (2007) påpeker at man med sosial kommunikasjon er mindre opptatt av de strukturelle aspektene ved ord og setninger, og mer interessert i meningen ordene og setningene gir ut ifra kontekst og om budskapet er presentert på en effektiv og passende (eller upassende) måte for å oppnå personlige mål. I litteraturen brukes begrepet pragmatikk og sosial kommunikasjon ofte som synonymer. Kommunikasjon er en sammensatt handling, for å formidle og forstå meningsbærende beskjeder må språket integreres med annen språklig kunnskap, hvor erfaringer med miljø og sosiale normer spiller inn (Norbury, 2014).

Det finnes i dag en rekke tilnærminger til kartleggingen av pragmatikk (Adams, 2002; Hyter, 2017; Norbury, 2014), og det er stor variasjon i hvilke domener de ulike verktøyene undersøker (Russell & Grizzle, 2008). Et av de mest brukte måleverktøyene er foreldrerapporteringskjemaet Children's Communication Checklist - Second Edition (CCC-2; Bishop, 2003). Den norske oversettelsen har vist seg å være et valid måleverktøy (Helland, Biringer, Helland, & Heimann, 2009) og denne ble tilgjengelig for bruk i 2011 (Bishop). CCC-2 gir informasjon om hvordan barnet bruker språket i hverdagen, både med tanke på

tale, syntaks og semantikk, men også pragmatiske språkferdigheter som initiering, bruk av kontekst, nonverbal kommunikasjon og avvikende språkatferd som stereotypisk språk.

Målet med denne studien er å undersøke om en norsk tilpasning av Test of Pragmatic Language - Second Edition (TOPL-2; Phelps-Terasaki & Phelps-Gunn, 2007) er et validt mål på pragmatikk i en norsk kontekst, samt relasjonen mellom CCC-2 og TOPL-2. TOPL-2 er en standardisert og normert test utviklet for bruk i en amerikansk-engelsk kontekst for personer mellom seks og 18 år. I denne testen refererer kommunikasjonskompetanse til «*use of the social rules of language to convey or interpret intentions that are contextually appropriate*». (Phelps-Terasaki & Phelps-Gunn, 2007, s. 1). Kommunikasjonsferdigheter blir undersøkt ved å presentere barnet for en rekke bilder av dagligdagse situasjoner og en kort beskrivelse av konteksten, for så å be barnet gi en respons på vegne av en av karakterene på bildet. Slik er TOPL-2 ment å gi en direkte vurdering av barnets «*pragmatic knowledge and awareness of when to most effectively use particular linguistic constructions*» (Phelps-Terasaki & Phelps-Gunn, 2007, s.5).

Pragmatikk er et så omfattende begrep at ingen verktøy evner å undersøke alle ferdigheter assosiert med sosial kommunikasjon (Hyter, 2017; Russell & Grizzle, 2008). En teoretisk gjennomgang av alle elementene involvert i kommunikasjon er også utenfor rammene av denne masteroppgaven. Den teoretiske gjennomgangen som følger er derfor basert på pragmatikk, slik det er undersøkt i TOPL-2 og CCC-2.

Pragmatikk

Introduksjon

Integreringen av en rekke lingvistiske, kognitive og sensomotoriske elementer er en forutsetning for kommunikasjon (Perkins, 2007). Tabell 1 gir et bilde av noen av elementene involvert i pragmatisk språkbruk. Semiotiske elementer som språk og gester gjør det mulig å

kode og avkode mening. Kognitive elementer er forutsetninger for å forstå hva som blir kommunisert og på hvilken måte, mens de sensomotoriske elementene muliggjør mottagelsen og formidlingen av meningsbærende informasjon via ulike kanaler (Perkins, 2007). CCC-2 har en mer helhetlig tilnærming til kartleggingen av språkferdigheter, hvor flere elementer involvert i kommunikasjon blir undersøkt. TOPL-2 er begrenset til pragmatikk. Nedenfor følger en gjennomgang av de elementene innen pragmatikk som blir undersøkt i både CCC-2 og TOPL-2.

Tabell 1.

Elementer involvert i pragmatikk

Semiotic	Cognitive	Motor	Sensory
Language:	Inference	Vocal tract	Hearing
phonology	Theory of mind	Hands	Vision
prosody	Executive function	Arms	
morphology	Memory	Face	
syntax	Emotion	Eyes	
semantics	Attitude	Body	
discourse			
Gesture			
Gaze			
Facial			
expression			
Posture			

Notat. Hentet fra Perkins (2007).

Ikke-verbal kommunikasjon

I sosial interaksjon tar personer fortløpende bevisste og ubevisste valg med tanke på hva man ønsker å formidle lingvistisk, men også hva og hvor mye man formidler ved å bruke andre systemer som gester, ansiktsuttrykk, blick og kroppsholdninger (Perkins, 2007). Dette kalles for ikke-verbal kommunikasjon, og defineres i TOPL-2 som evnen til å tolke visuall- gesturale hint. Dette anses som relevant da ansiktsuttrykk og gester kan formidle viktig informasjon om en persons humør og følelser (Phelps-Terasaki & Phelps-Gunn, 2007). I CCC-2 undersøkes ferdigheter innen ikke-verbal kommunikasjon med påstander som «er flink

til å gestikulere for å få frem det han/hun mener», og «ser ikke på personen han hun snakker med».

Diskurs

Begrepet diskurs brukes ofte når man snakker om en serie med sammenhengende setninger eller uttalelser. Ferdigheter innen diskurs undersøkes derfor ofte ved bruk av narrative øvelser som fortellinger og historier, eller beskrivelse av bilder (Perkins, 2007). For at en lengre beskjed eller fortelling skal være forståelig må den bestå av en serie med uttalelser som henger sammen. Dette omtales som koherens og innebærer kognitive elementer som hukommelse og eksekutive funksjoner som planlegging og selvmonitorering (Perkins, 2007). I CCC-2 viser dette til strukturen i kommunikasjonen, et eksempel på en påstand brukt i rapporteringsskjemaet er: *«Forklarer på en klar og forståelig måte noe som har skjedd tidligere (f.eks. hva han/hun gjorde på skolen, eller hva som skjedde på fotballtrening)».*

I TOPL-2 defineres diskurs som *«the function of the language an individual uses in a communication and the relative effectiveness of different methods of conveying the particular intent»* (Phelps-Terasaki & Phelps-Gunn, 2007, s. 3). Organisert under konteksten *diskurs* i TOPL-2 er ferdigheter relatert til temakontroll. Denne subkomponenten i testen refererer til *«skills related to topic management, such as monitoring topic history, maintenance, and change. For example, a topic must be introduced in an appropriate manner, and the conversation should flow smoothly and shift as needed according to the current topic.»* (Phelps-Terasaki & Phelps-Gunn, 2007, s. 60). Dette kan relateres til Grices maksimer. Paul Grice viste til viktigheten ved intensjon i kommunikasjon. Grices fire maksimer omhandler kvalitet (ikke si ting som du tror/antar er usant eller som du ikke har gode nok bevis for at stemmer), kvantitet (gi passende mengde med informasjon, ikke for lite, ikke for mye), relasjon (vår relevant), måte (fatt deg i korthet, tenk på rekkefølgen) (Grice, referert i Airenti, 2017).

Talehandlinger

Når man kommuniserer bruker man språk av forskjellige grunner (American Speech-Language-Hearing Association, n.d.). Begrepet talehandlinger refererer til målet og hensikten med konversasjonen og de lingvistiske metodene brukt for å oppnå dette målet. I TOPL-2 innebærer denne typen pragmatisk språkbruk «*requesting, informing, regulating, expressing, ritualizing, persuading and organizing strategies*» (Phelps-Terasaki & Phelps-Gunn, 2007, s. 60). I en av oppgavene i TOPL-2 blir barnet forklart et scenario hvor det har oppstått en misforståelse, barnet blir så spurt om hva man kan si for å løse problemet. Et eksempel på et riktig svar oppgitt i testmanualen lyder slik: «*You're right, I was rude and I'm sorry. Could I please have a cookie?*». Dette svaret inneholder både en forespørsel om en kjeks og uttrykk for anger (Phelps-Terasaki & Phelps-Gunn, 2007, s. 85).

Ikke-bokstavelig språk

Kommunikasjon som bryter med Grices maksimer ved at meningsinnholdet ikke er eksplisitt i det lingvistiske innholdet, omtales som ikke-bokstavelig språk (Airenti, 2017). Dette inkluderer ironi, sarkasme, hyperbol, idiomer, metaforer, proverb og underdrivelser. Felles for disse er at den faktiske meningen ved uttrykkene ikke nødvendigvis har noen direkte sammenheng med ordene uttrykkene består av. I TOPL- 2 beskrives slik kommunikasjon som evnen til å forstå den symbolske eller abstrakte meningen i ordtak og metaforer (Phelps-Terasaki & Phelps-Gunn, 2007). I CCC-2 omfatter det påstanden: «*Forstår ironi. Blir ikke forvirret, men synes det er morsomt om noen sier 'for et strålende vær vi har i dag', hvis det regner kraftig*».

Theory of Mind

Theory of Mind (ToM) er et begrep brukt for å beskrive evnen til å forstå andres mentale tilstander inkludert tanker, intensjoner og følelser, og forklare og forutse handlingene disse fører til. De fleste definisjoner inkluderer også evnen til å gjøre seg tanker om egen mental

tilstand (Perkins, 2007). ToM blir av flere ansett som et kognitivt nøkkelement i forståelsen av pragmatikk (Sperber og Wilson, referert i Perkins (2007)). Dette er et sentralt element i flere av de pragmatiske elementene undersøkt i TOPL-2, men kanskje tydeligst under subskalaene *hensikt* og *evaluering av pragmatikk*. Evaluering av pragmatikk refererer til «*the ability to monitor and evaluate one's own pragmatic language use in an ongoing manner. Pragmatic evaluation involves understanding and integrating all aspects of pragmatic language skills*» (Phelps-Terasaki & Phelps-Gunn, 2007, s. 60). I en rekke av oppgavene i TOPL-2 er evnen til å ta andres perspektiv og forstå hensikten med kommunikasjonen, en forutsetning for å formidle en passende respons.

Kontekst

Pragmatikk defineres ofte som bruken av språk i en sosial kontekst. Evnen til å endre språkbruken basert på hvem man snakker med og situasjonen man er i gjør det enklere å kommunisere (American Speech-Language-Hearing Association, n.d.). I TOPL-2 beskrives kontekst som «*the physical environment in which discourse takes place and the characteristics of the audience to which conversation is directed*» (Phelps-Terasaki & Phelps-Gunn, 2007, s. 2). Dette inkluderer den fysiske settingen eller hendelsen hvor kommunikasjonen foregår, og ulike faktorer ved personen man snakker med, som for eksempel hva personen allerede vet og hvilket humør han eller hun er i.

Kultur og sosiale strukturer. Regler for kommunikasjon kan variere mellom ulike sosiale grupper og kulturer (American Speech-Language-Hearing Association, n.d.). Kultur kan defineres som «*the set of values, beliefs, perceptions, institutions, technologies, survival systems and codes of conduct held by members of a particular group of people*» (Payne og Taylor, referert i Carter et al., 2005, s. 386). Når man undersøker krysskulturelle forskjeller er det viktig å ha en klar definisjon av hva kultur er for å kunne slå fast hvilke forskjeller i

kommunikasjon som skyldes individuelle forskjeller og hva som kan forklares med kultur (Carter et al., 2005).

Høflighet. Språklige uttrykk for høflighet varierer mellom kulturer. Hva som anses som høflig eller uhøflig atferd er et eksempel på møtet mellom lingvistikk og kultur som vil forme den språklige atferden til den enkelte (Ariel, 2010). I konversasjon kan personer bruke ulike strategier for å fremstå høflige, en av disse er bruken av indirekte tale (Airenti, 2017). Forholdet mellom indirekte tale og høflighet kan vurderes ulikt på kryss av kulturer (Ogiermann, 2009). Barn lærer hvilke regler for høflighet som gjelder gjennom eksplisitte bemerkninger fra foresatte og andre voksne (Airenti, 2017), men også gjennom input fra miljøet de befinner seg, både i form av observasjon og utprøving. Aukrust (2004) viser til en tendens hos amerikanske foreldre til oftere å snakke om høflighetsmarkører enn hva som ble observert i norske familier.

Pragmatisk språkutvikling

Introduksjon

“Pragmatic development involves learning to use linguistic code and non-linguistic action in a well-integrated way in relation to an ongoing interaction” (Küntay, Nakamura, & Ates Sen, 2014, s. 318). Kartleggingen av språklig utvikling innebærer som regel å sammenligne et barns språklige utvikling og ferdigheter med utviklingsprofilen til barn med typisk utvikling. Innen pragmatikk er derimot kunnskapen om normativ utvikling begrenset. Funn om aldersadekvat utvikling må derfor forstås som antakelser (Adams, 2002), og i tillegg kommer observasjoner om at det kan ta mange år å fullt ut mestre enkelte av elementene innen pragmatikk (Airenti, 2017).

Preverbal kommunikasjon

Før barn begynner å kommunisere ved bruk av lingvistiske uttrykk, er ikke-verbale elementer sentrale i barns sosiale kommunikasjon. Dette vil innebære bruken av lyder og gester som smil og peking. Ved 9-12 måneder utvikler barn en forståelse av delt oppmerksomhet, og dette kommer til uttrykk i kommunikasjon ved at barnet bruker ikke-verbale elementer til å rette oppmerksomheten mot et felles objekt eller hendelse (Im-Bolter & Cohen, 2007). Peking er en gest som blir brukt av små barn og enkelte mener at peking er forbundet med utviklingen av de første talehandlingene (Airenti, 2017). Små barns evne til å ta del i sosial kommunikasjon er en forutsetning for videre språklig utvikling (Im-Bolter & Cohen, 2007).

Verbal kommunikasjon

Når barn begynner å produsere ord og fraser, integreres verbale og nonverbale ferdigheter i sosial kommunikasjon. Fra tidlig alder er barn involvert i narrativer, og de blir presentert for og tar del i alternative realiteter gjennom lek og fiksjon. Dette er en global tendens, tilstede i alle kulturer (Airenti, 2017). Narrative ferdigheter krever evnen til å organisere og strukturere innholdet, og tilpasse innholdet til personene man snakker med. Fra toårsalderen kan barn fortelle om tidligere hendelser og viser i økende grad en evne til å fortelle historier (Miller og Sperry, referert i Airenti, 2017). Selv om evnen til å fortelle om tidligere hendelser mestres relativt tidlig, kan det ta mange år før barn blir kompetente historiefortellere.

Når barn blir eldre mestrer de gradvis flere og flere talehandlinger. Tre grunnleggende talehandlinger kan identifiseres, og disse anses som stadig vanskeligere å mestre. Den første er atferdsregulering bestående av funksjoner som forespørsel og protester, dette er atferd som ofte observeres hos små barn. Den neste er sosial interaksjon, som innebærer å initiere til samtale, respondere og avslutte sosiale interaksjoner. Den siste består av talehandlinger

knyttet til å opprette eller opprettholde felles oppmerksomhet med andre, som å dele og spørre om informasjon, og kommentere ting eller hendelser (Schuler, Prizant & Wetherby, referert i Ketelaars, 2017).

Evnen til å bruke og forstå ikke-bokstavelig språk er en av de pragmatiske språkferdighetene som det tar lang tid å mestre (Airenti, 2017). Dette innebærer blant annet bruken og forståelsen av språkelementer som metaforer, ironi og ordtak. Av disse er metaforer en av de hyppigst studerte. Van Herwegen, Dimitriou, og Rundblad (2013) fant at barn helt ned i treårsalderen kan evne å forstå metaforer, og at forståelsen øker med alderen. Nye metaforer ble formulert for bruk i denne studien (eg. marshmallow brukt for å referere til en myk pute, skilpadde refererte til en treig bil). Domerest, Silberstein, Gardner, og Winner (1983) fant at evnen til å forklare hensikten med en metafor først ble observert hos 11 år gamle barn. Douglas og Peel (1979) fant at barn i tredjeklasse forsto metaforer, mens evnen til å tolke ordtak først var komplett i syvendeklassegruppen. En lignende aldersrelatert utvikling ble også observert i en studie av Berman og Ravid (2010), hvor barn i fjerdeklassealder var mer avhengig av kontekst for å forstå et ordtak, enn barna i syvendeklasse.

Sosial kognisjon

Theory of Mind. De siste årene har Theory of Mind (ToM) hatt en økende innflytelse på studie av pragmatikk og pragmatiske vansker (Cummings, 2013). ToM beskriver evnen til å forstå egen og andres mentale tilstander, og en mental tilstand som er spesielt sentral i pragmatisk språkbruk og kommunikasjon er hensikt. En lytter som ikke evner å tilskrive slike intensjoner til taleren, vil mest sannsynlig ha vansker med å forstå blant annet ironi eller å tolke personens hensikt når han eller hun bruker ulike talehandlinger som for eksempel å gi et løfte eller en advarsel (Cummings, 2013). Evnen til å forstå andres og egen mentale tilstand har hyppigst blitt undersøkt ved bruk av «false-belief» oppgaver. En metaanalyse utført av

Wellman, Cross, og Watson (2001) fant at prestasjon på slike oppgaver viser et tydelig utviklingsmessig mønster, hvor førskolebarn går fra tilfeldig til over-sjanse prestasjon. Dette mønsteret var tydelig på kryss av land og ulike oppgavemanipulasjoner.

Vansker med sosial kommunikasjon

Introduksjon

For noen personer er kommunikasjonsvansker hovedsakelig knyttet til vansker med passende språkbruk og forståelsen av språkbruk i sosiale kontekster, dette omtales som pragmatiske språkvansker (Bishop, 2000). Pragmatiske språkvansker ble inkludert i diagnosemanualen Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders i 2013 under navnet social (pragmatic) communication disorder (SCD; 5th ed.; DSM-5; American Psychiatric Association APA, 2013b).

Hvordan vansker med sosial kommunikasjon kommer til uttrykk vil variere fra person til person, men SCD kjennetegnes av vansker med den sosiale bruken av verbal- og nonverbalkommunikasjon (Ketelaars & Embrechts, 2017). Dette kan innebære vansker med å tilpasse språkbruken til ulike sosiale kontekster, ta i bruk normer og regler for konversasjon, samt å forstå ikke-bokstavelig og tvetydig språk (American Psychiatric Association, 2013b). Denne diagnosen kan ikke stilles før i 4-5 års alderen, da barnet må ha hatt muligheten til å tilegne seg tilstrekkelige språkferdigheter. Til tross for dette kan begrensninger innen sosial kommunikasjon være fremtredende innen den tid (Ketelaars & Embrechts, 2017). SCD kan forekomme sammen med andre kommunikasjonsvansker, men symptomene skal ikke kunne forklares av den komorbide vansken (American Psychiatric Association, 2013b)

Vansker knyttet til bruken av språk er ikke spesifikke for personer med SCD. Inkludert i de diagnostiske kriteriene for autismespekterforstyrrelse (ASD) er pragmatiske elementer som sosialt samspill og kommunikasjon, og forstyrrelser i disse (American Psychiatric

Association, 2013a). Også vansker som attention deficit/hyperactivity disorder (ADHD; (Geurts et al., 2008; Uekermann et al., 2010) og spesifikke språkvansker (SSV; (Helland & Helland, 2017) assosieres med vansker innen sosial kommunikasjon.

Prevalens av vansker med sosial kommunikasjon

Det foreligger så langt ingen klare tall på prevalensen av pragmatiske språkvansker (Ketelaars & Embrechts, 2017). Ketelaars, Cuperus, van Daal, Jansonius, og Verhoeven (2009) fant en prevalensrate på 7,5% i et utvalg ($N=1396$) fireåringer, men siden mange av disse barna seinere fikk diagnosen språkvansker eller ASD, kan dette estimatet ha vært for høyt (Ketelaars & Embrechts, 2017). En prevalensrate på 1% ble funnet i en studie av Kim et al. (2014), men siden metoden brukt til kartlegging var et spørreskjema utarbeidet for screening av ASD, bør resultatene tolkes med forsiktighet (Ketelaars & Embrechts, 2017). På grunn av lignende symptomer hos personer med spesifikke språkvansker og autisme, antas det foreløpig at personer med pragmatiske vansker vil befinne seg innenfor populasjonen med SSV og ASD (Ketelaars & Embrechts, 2017).

TOPL-2 og CCC-2; Hvilken informasjon gir disse instrumentene om vansker med sosial kommunikasjon

Både TOPL-2 og CCC-2 kan brukes for å kartlegge pragmatiske vansker hos barn med SSV og ASD, i tillegg til de barna som kun har vansker med sosial kommunikasjon. CCC-2 og TOPL-2 er to måleverktøy med ulik tilnærming til kartleggingen av kommunikasjon. Tabell 2 viser en oversikt over de ulike elementene undersøkt i de to verktøyene. Denne tabellen gir en oversikt over mulige vansker med kommunikasjon som kan identifiseres ved kartlegging med disse to verktøyene. CCC-2 gir et mer helhetlig bilde av kommunikasjonsferdigheter, da både strukturelle språkferdigheter (tale, syntaks, semantikk) og ferdigheter innen pragmatikk er inkludert. I tillegg inkluderer rapporteringsskjemaet påstander om atypisk atferd, som stereotypisk språk og repetitiv atferd, som gjør det mulig å

fange opp symptomer assosiert med ASD. Som tabell 2 viser, undersøker TOPL-2 mange av de samme elementene innen pragmatikk som CCC-2. Perspektivet er derimot på barnets evne til å beskrive hva som er passende atferd i ulike situasjoner, og en større vekt er lagt på evnen til å forstå abstrakt språk.

Tabell 2.

Oversikt over elementer undersøkt i CCC-2 og TOPL-2.

	CCC-2	TOPL-2
Request	1	x
Speech characteristics and fluency	7	
Nonverbal communication	5	x
Topic control and maintenance	1	x
Conversational turn-taking	2	x
Negotiations, directions, Instructions		x
Interlocutor variety	3	x
Theory of Mind and emotion language	7	x
Gricean Principles	6	x
Vocabulary	10	
Discourse attentiveness and Empathy	4	
Narrative	3	x
Speech act	1	x
Syntax/Grammar	3	
Nonliteral language	3	x
Rituals, greetings, goodbyes		
Comprehensibility	4	
Totalt antall domener målt:	15	11

Notat. Hentet fra (Russell & Grizzle, 2008) og tilpasset; Ferdighetene målt av TOPL-2 er kun merket av, da en oppgave kan måle flere ulike ferdigheter.

Vurdering av pragmatiske språkferdigheter

Introduksjon

Sentralt i vurderingen av ferdigheter innen sosial kommunikasjon, står erfaringer og kunnskap om bruken av eget morsmål. Vurderingen gjøres vanligvis på et holistisk grunnlag:

kommunikasjonen virket enten passende, eller ikke (Russell, 2007). Et verktøy som tilpasses fra et språk til et annet må ta høyde for dette, og det overordnede målet i denne prosedyren er at språket skal føles naturlig (ITC, 2018). I oversettelsen av teststimuli innebærer dette et større fokus på funksjonalitet enn på litterær ekvivalens, og i arbeidet med retningslinjer for vurdering av passende respons er det avgjørende at personer med god kjennskap til gjeldende språk og kultur er med i prosessen. Som praktiker er det kunnskapen man har om bruken av språket, i kombinasjon med validerte og reliable verktøy, som til sammen kan brukes for å identifisere barn med vansker innen sosial kommunikasjon (Russell, 2007).

Vurderingen av språkferdigheter er basert på detaljerte beskrivelser av barnets ferdigheter innen sosial kommunikasjon, og denne beskrivelsen kan så sammenlignes med profilen til barn med typisk utvikling (Adams, 2002). Slik kan avvik innen kommunikasjonsferdigheter kartlegges i form av fraværet av atferd eller kvalitative forskjeller i kommunikasjon. Videre følger en gjennomgang av tre tilnærminger til kartleggingen av pragmatikk; Strukturerte observasjoner, rapporteringsskjemaer for foresatte og lærere og publiserte tester.

Strukturert observasjon

Ved bruk av strukturert observasjon legger praktikerens til rette for observasjon i tilsynelatende naturlige kontekster. En fordel ved denne metoden er at situasjonene er konsistente og planlagte, og designet for å få fram spesifikk kommunikasjonsatferd. Slik kan man observere om atferden forekommer eller ikke, og vurdere eventuelle kvalitative forskjeller fra hva man forventer i en slik kontekst (Norbury, 2014). Early Social Communication Scale (Steiner, 2013) og Autism Diagnostic Observation Schedule -Toddler module, Second Edition (ADOS-2; Luyster et al., 2009) er eksempler på observasjonsverktøy som kan brukes ved kartleggingen av kommunikasjonsferdigheter hos barn helt ned i ettårs alderen. Disse verktøyene undersøker hvordan små barn responderer på interaksjonen med

voksne, og dette kan for eksempel være observasjoner av hvordan barnet bruker øyekontakt og vokalisering for å oppnå kontakt (Norbury, 2014). ADOS -2 er også utviklet for bruk med eldre barn og tenåringer (Lord, Rutter, & DiLavore, 2012). Dette verktøyet inneholder blant annet observasjoner av hvordan barnet hilser på en ukjent voksen og hvordan verbal og non-verbal informasjon (øyekontakt, gester) integreres (Norbury, 2014). Det er kun ADOS-2 som er oversatt og validert i en norsk kontekst (Tabell 4) (Lord, Rutter, & DiLavore, 2014).

Rapporter fra foresatte og lærer

Pragmatikk er kontekstavhengig atferd, og rapporteringsskjemaer kan gi en helhetlig vurdering av barnets kommunikasjonsferdigheter i ulike kontekster. Vurderingene er som regel basert på observasjoner fra foresatte og lærere, eller andre som kjenner barnet godt og derfor har hatt mulighet til å observere barnet over tid og i ulike settinger. En lignende vurdering kan være vanskelig å oppnå i en testsituasjon. Dette, i tillegg til at rapporteringsskjemaer ofte er enkle å administrere, har bidratt til at denne kartleggingsmetoden er en av de mest brukte (Norbury, 2014).

Kartlegging med denne metoden vil gi informasjon om barnet innehar ulike ferdigheter innen pragmatikk og hvor ofte en spesifikk atferd forekommer (Bishop, 2003; Hyter, 2017). Children's Communication Checklist (Bishop, 1998, 2003) er kanskje det mest brukte rapporteringsskjemaet i klinisk praksis og forskning (Norbury, 2014). Av kartleggingsverktøyene listet opp i tabell 2 er kun CCC-2 (Bishop, 2003, 2011; Helland et al., 2009) og den pragmatiske profilen i Clinical Evaluation of Language Fundamentals (CELF-4; (Semel, Wiig, & Secord, 2003, 2013) oversatt og validert i en norsk kontekst. En gjennomgang av testlitteraturen viste en tendens til at spørreskjemaer/rapporteringsskjemaer i større grad enn tester fokuserte på så kalte *precursors/enablers*. Dette er en gruppe med grunnleggende språkferdigheter som ifølge Russell og Grizzle (2008) muliggjør annen pragmatisk språkinteraksjon (eks. non-verbal kommunikasjon, karakteristikk ved tale og

taleflyt, vokabular). Denne metoden er også mer omfattende enn tester, ved at de undersøker flere domener innen pragmatikk og andre språkferdigheter (Russell & Grizzle, 2008).

Standardiserte tester

Bruken av normerte og standardiserte tester gjør det mulig å vurdere barn direkte i en testsituasjon og sammenligne testskårer mellom ulike grupper. En rekke standardiserte tester inneholder deltester som er ment å undersøke ferdigheter som er sentrale i sosial kommunikasjon (eg. Assessment of Comprehension and Expression: Adams, Cooke, Crutchley, Hesketh, & Reeves, 2001). Tester med mer direkte mål på pragmatikk er ofte designet slik at det leses opp en tekst med tilhørende bilde, for så å be barnet svare ut ifra den gitte konteksten (Norbury, 2014). Comprehensive Assessment of Spoken Language (Carrow-Woolfolk, 1999) og TOPL-2 (Phelps-Terasaki & Phelps-Gunn, 2007) er begge designet på denne måten, hvorav TOPL-2 er den som brukes mest (Hyter, 2017). Sammenlignet med rapporteringsskjemaer legger tester større vekt på pragmatiske ferdigheter som utvikles seinere i barnets liv (Russell & Grizzle, 2008).

Tester med mer direkte mål på pragmatikk kan inneholde en kartlegging av barnets evne til å forstå humor eller mer figurativt språk som metaforer, ironi, sarkasme og idiomer. I tillegg vurderes ofte barnets evne til å identifisere budskap som av ulike grunner ikke er informative, enten fordi det mangler informasjon, eller fordi de er for detaljerte (Norbury, 2014). Flere tester er også mer spesifikke i den forstand at de kun fokuserer på en eller to pragmatiske språkelementer (eg. Test of Language Competence, expanded edition: Wiig & Secord, 1989; Expression, Reception and Recall of Narrative Instrument: Bishop, 2004).

Tabell 3.*Formelle tester for å vurdere kommunikasjon*

	Akronym	Forfatter(e) og utgivelsesår
Assessment of Comprehension and Expression	ACE 6-11	(Adams et al., 2001)
Comprehensive Assessment of Spoken Language	CASL	(Carrow-Woolfolk, 1999)
Test of Language Competence, expanded edition	TLC	(Wiig & Secord, 1989)
Expression, Reception and Recall of Narrative Instrument	ERRNI	(Bishop, 2004)
Strong Narrative Assessment Procedure	SNAP	(Strong, 1998)

Tabell 4.*Sjekklister og relaterte kartleggingsverktøy for å vurdere kommunikasjon*

	Akronym	Forfatter(e) og utgivelsesår
Early Social Communication Scale	ESCS	(Steiner, 2013)
Children's Communication Checklist, Second Edition	CCC-2*	(Bishop, 2003, 2011)
Clinical Evaluation of Language fundamentals – pragmatic profil	CELF-4*	(Semel et al., 2003, 2013)
Autism Diagnostic Observation Schedule, Second Edition	ADOS (-2)*	(Lord et al., 2012, 2014)

Notat. *Norske versjoner tilgjengelig.

Hensikt og problemstilling

Hensikten med denne studien er å undersøke validiteten til en norske oversettelse av TOPL-2 og de kulturelle tilpasningene som ble gjort i oversettelsesprosedyren. Den nåværende oversettelsen er ikke ment som en endelig oversettelse. Denne studien er kun en pilottest for å undersøke om en norsk tilpasning av TOPL-2 kan fungere som et valid mål på pragmatikk i en norsk kontekst. I Norge har vi få kartleggingsverktøy som undersøker sosial kommunikasjon. Foreldrerapporteringskjemaet CCC-2 er et unntak, dette er som tidligere beskrevet, basert på at foresatte eller lærere gir en helhetlig vurdering av barns kommunikasjonsferdigheter. Valide og reliable verktøy er til stor hjelp i kartleggingen av typisk pragmatisk språkutvikling, men vil også være til hjelp ved utredning og behandling av barn med kommunikasjonsvansker. Problemstillingene er: Hvordan fungerer en norsk tilpasning av testverktøyet Test of Pragmatic Language – Second Edition (TOPL-2) på et

utvalg norske barn uten språkvansker? Hva er relasjonen mellom den norske versjonen av TOPL-2 og CCC-2?

Metode og metodekritikk

Oversettelses- og tilpasningsprosedyren

I oversettelsesprosedyren er det flere elementer man må ta hensyn til og et godt verktøy er retningslinjene for oversettelse og tilpasning av tester gitt av *International Journal of Testing* (2018, Modell 1). Dette er en liste med retningslinjer for fremgangsmåte når en test skal oversettes til et annet språk og tilpasses en annen kultur. Canino og Alegria (2008) understreker at en test som er utviklet i en kultur ikke nødvendigvis er reliabel eller valid i en annen kultur. Det er derfor nødvendig med en omfattende oversettelse, som ofte omtales med begrepet *tilpasning* (eng.: adaptation). Begrepet tilpasning viser til alle aktivitetene involvert i oversettelsesprosedyren. Dette innebærer blant annet vurdering av konstruktens gyldighet på tvers av kulturer og språk, valg av oversettere og design for å vurdere oversettelsen, samt eventuelle modifiseringer av format, selve oversettelsen av testen og undersøkelser av testens ekvivalens i språket og kulturen den oversettes til (ITC, 2018). Et viktig middel for å vurdere en oversatt test er å teste den på et lite utvalg i form av en pilotstudie (Hambleton & Zenisky, 2011).

I arbeidet med å tilpasse TOPL-2 til norsk språk og kultur ble det tatt utgangspunkt i retningslinjene gitt av ITC (2018). Totalt er det 18 retningslinjer fordelt på de seks kategoriene: *pre-condition*, *test development*, *confirmation*, *administration*, *score scales and interpretation* og *documentation*. Hensikten med dette prosjektet var å utarbeide et første utkast av en norsk versjon og teste denne i en pilotstudie. Prosjektets hensikt setter rammene for hvilke retningslinjer som er aktuelle og modell 1 viser en oppsummering av retningslinjer og strukturen på arbeidet med oversettelsen.

Før arbeidet med testen begynte, ble en søknad sendt til forlaget som eier rettighetene til TOPL-2: PRO-ED, inc. Den skriftlige godkjenningen fra forlaget er vedlagt (Vedlegg 3). I retningslinjene til ITC (2018) oppfordres man til å stille spørsmålet ”*does the construct make sense in the cultures of both groups?*” (s. 105). Basert på en gjennomgang av innholdet i TOPL-2 ble det antatt at de pragmatiske språkelementene inkludert i denne testen også er sentrale i en norsk kontekst. Dette på bakgrunn av en sammenligning av elementene undersøkt i CCC-2 og TOPL-2, som viste at disse undersøker flere av de samme elementene (Tabell 2, Russell & Grizzle, 2008). Det utelukkes derimot ikke at det vil være nødvendig å foreta noen endringer for å ta høyde for lingvistiske og kulturelle forskjeller mellom et norsk utvalg og den amerikanske populasjonen TOPL-2 er utviklet for.

I arbeidet med tilpasningen av en test er det viktig å ha en klar forståelse av hvordan begrepet *kultur* defineres (Carter et al., 2005). Dette for å kunne skille mellom hva som er kultur og hva som er individuelle forskjeller som ikke kan tilskrives kulturelle forskjeller. Dette er sentralt i arbeidet med oversettelsen for å minimere påvirkningen av kulturelle og lingvistiske forskjeller som er irrelevante til testens formål (ITC, 2018). En anbefalt tilnærming har vært å vurdere den lingvistiske og kulturelle distansen mellom språkene og kulturen, som kan innebære en vurdering av forskjeller i språk, familiestrukturer, religion, livsstil og verdier (Van de Vijver & Matsumoto, 2010). I retningslinjene anbefales det at slik informasjon samles inn gjennom fokusgrupper og intervjuer, dersom informasjonen ikke er tilgjengelig bør tilpasningen gjøres av oversetterne. På grunn av begrenset med tid og ressurser i dette prosjektet ble en vurdering av den lingvistiske og kulturelle distansen vurdert av oversetteren med rettleiding fra veiledere.

Valg av oversettere med relevant ekspertise er et nøkkelement for å sørge for at oversettelsen tar høyde for lingvistiske, kulturelle og psykologiske forskjeller mellom populasjoner. Ifølge retningslinjene bør oversettelsen utføres av en person eller et team som

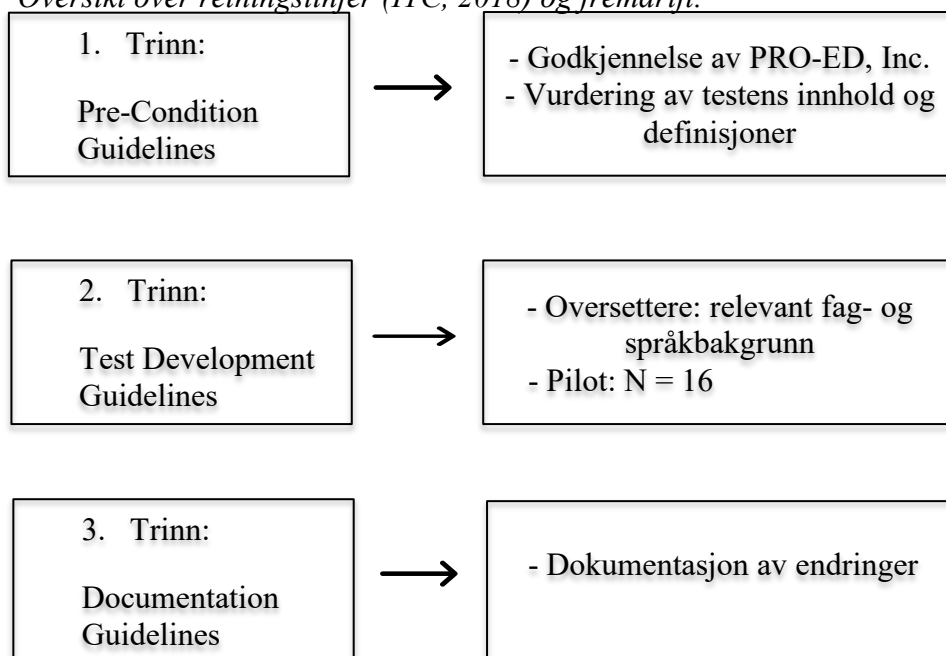
har god kunnskap til de involverte språkene, kulturene, innholdet i testen og generelle prinsipper for testutførelse (ITC, 2018). Det understrekes at det i praksis kan være effektivt å bruke oversettere med ulike kvalifikasjoner, slik at enkelte elementer ikke blir oversett. I dette prosjektet ble oversettelsen utført av en student på masterprogrammet i Logopedi ved Universitetet i Bergen, med veiledning fra to universitetsansatte med bakgrunn innen klinisk lingvistikk og logopedi. Til sammen har disse en sammensatt faglig bakgrunn og to har norsk som morsmål, noe som innebærer at de har en god forståelse av norsk språkbruk og norsk kultur. Dette er et nødvendig utgangspunkt for å vurdere eventuelle lingvistiske og kulturelle forskjeller mellom norsk og engelsk språk, og norsk og amerikansk kultur.

Valg av passende oversettelsesdesign er viktig for å sørge for testens egnethet i et norsk utvalg. Målet er at språket skal oppleves naturlig, og fokus bør derfor i større grad være på funksjonalitet enn på litterær ekvivalens. Vanlige prosedyrer er *forward translation* og *backwards translation* (ITC, 2018). Forward translation innebærer at måleverktøyet oversettes av en tospråklig person, før den oversatte versjonen sammenlignes med den opprinnelige versjonen av en gruppe tospråklige personer. Backwards translation innebærer at måleverktøyet oversettes fra det opprinnelige språket til målspråket av en tospråklig person, før den oversatte versjonen oversettes tilbake til det opprinnelige språket av en annen personen. De to versjonene sammenlignes (Knight, Roosa, & Umana-Taylor, 2009). I retningslinjene anbefales det også å ta i bruk såkalte *rating scales*. Basert på en gjennomgang av testlitteraturen har Hambleton og Zenisky (2011) utarbeidet et *review form* bestående av 25 punkter som bør undersøkes ved oversettelse og tilpasning av tester. Disse punktene er fordelt på fem kategorier som har vist seg å være utfordrende ved oversettelse av tester: *general translation questions, item format and appearance, grammar and phrasing, passages* og *cultural relevance or specificity*.

På grunn av begrensninger i tid og ressurser var det ikke mulig å følge anbefalingene med tanke på design, og dette må tas med i vurdering av prosjektet. Oversettelsen ble ved flere anledninger lest gjennom av veilederne, og både lingvistiske og kulturelle elementer ble diskutert. Å bruke morsmålsbrukere i arbeidet med tilpasning av tester er et sentralt poeng, som vil bidra til å sikre kvaliteten på oversettelsen og den kulturelle tilpasningen (ITC, 2018). Gjennom hele prosedyren var det et fokus på et godt norsk språk, og oversettelsen ble vurdert med pilottesting. Den norske tilpasningen ligger vedlagt (vedlegg 4).

Modell 1.

Oversikt over retningslinjer (ITC, 2018) og fremdrift.



Validitet og reliabilitet

Det anbefales at de som utvikler testverktøy viser til minst tre typer validitet: *innholdsvaliditet, kriterievaliditet og konstruktvaliditet* (Phelps-Terasaki & Phelps-Gunn, 2007). I krysskulturelle studier er det avgjørende å undersøke validitet og reliabilitet, da det ikke er gitt at en test som er reliabel og valid i en populasjon, vil være det i andre populasjoner (Canino & Alegria, 2008).

Innholdsvaliditeten uttrykker i hvilken grad spørsmålene i en test dekker alle dimensjoner av det fenomenet vi ønsker å måle (Pripp, 2018). Ønsker man å undersøke ferdigheter innen sosial kommunikasjon, kan en test inneholde oppgaver om for eksempel turtaking og sarkasme. Innholdet i TOPL-2 er ifølge forfatterne valgt ut på bakgrunn av teoretisk kunnskap, konvensjonell oppgaveanalyse, og differensiell funksjonell oppgaveanalyse (DIF). DIF betyr at testdeltagere som har tilsvarende evner innen ferdighetene som vurderes, allikevel skårer ulikt på grunn av ulikheter i kjønn og etnisk tilhørighet (Phelps-Terasaki & Phelps-Gunn, 2007). I dette prosjektet er testens relevans vurdert ut ifra en gjennomgang av litteraturen på området og samtale med fagpersoner.

Kriterievaliditet gir en indikasjon på testens evne til å predikere en persons prestasjon på en spesifikk aktivitet, eventuelt hvor godt målingen korrelerer med en annen valid variabel (Phelps-Terasaki & Phelps-Gunn, 2007; Pripp, 2018). En av de vanligste måtene å undersøke denne formen for validitet er å undersøke korrelasjonen mellom resultatene på en test og resultatene på en annen test som undersøker de samme eller lignende ferdigheter (Phelps-Terasaki & Phelps-Gunn, 2007). CCC-2 har vist seg å være et valid mål på pragmatikk i en norsk kontekst. Metoden for å undersøke pragmatiske ferdigheter er ulik, hvor CCC-2 er et rapporteringsskjema, mens TOPL-2 er en test. Siden begge er mål på pragmatikk forventes det en positiv korrelasjon mellom den pragmatiske språkbruksindeksen (TOPL-2) og den generelle kommunikasjonsindeksen (GKI) og pragmatisk kompositt (PK) i CCC-2.

Konstruktvaliditeten er i hvilken grad testen måler det den har til hensikt å måle (Polit & Beck, 2012). Når en test oversettes og tilpasses et annet språk og en annen kultur er det viktig å undersøke om det gjeldene konstruktet eksisterer i begge kulturer. Dersom det eksisterer, er det avgjørende å undersøke om det konseptualiseres på samme måte på kryss av gruppene (Sireci, 2010). Som den kvalitative analysen seinere i oppgaven vil vise, ble det vurdert slik at alle konstruktene undersøkt i TOPL-2 eksisterer i norsk kultur. Det kan derimot

være forskjell i hvordan disse kommer til uttrykk. En vurdering av TOPL-2 innebærer derfor en analyse av validiteten ved oppgavene og retningslinjene for skåring.

Reliabilitet brukes om stabilitet i måling, det vil si at dersom man gjentar en måling gjentatte ganger ved samme betingelser, er det ønskelig å få samme resultat (Pripp, 2018). I slike tilfeller kan man minimere sjansen for at tilfeldige feil oppstår. Med standardiserte tester er det ønskelig med høy interrater-reliabilitet. Det vil si at det er høyt samsvar mellom hvordan ulike personer skårer ut samme testresultater. I testmanualen til TOPL-2 er det oppgitt utfyllende retningslinjer for skåring. Stor variasjon i svarene barna kan gi, samt mulighet for tolkning av kriteriene satt for skåring, gjorde det ønskelig å undersøke interrater-reliabiliteten. To av testene ble derfor skåret ut av to personer. Resultatene på testene skåret ut av to personer viste noe diskrepans mellom vurderingene, interrater-reliabiliteten bør derfor undersøkes nærmere med et større utvalg. Noe av årsaken til diskrepansen så ut til å være usikkerhet i tolkningen av retningslinjene satt i testmanualen.

Innsamling av data

Deltagerne i studien ble rekruttert ved hjelp av kontaktlærerne på tredjetrinnet på en barneskole i en større norsk by. Disse ble kontaktet gjennom logopedene på skolen. Det var fire kontaktlærere som ble bedt om å hjelpe til med rekruttering av deltagere til studien. I første omgang leverte de ut informasjonsskriv og samtykkeskjema til fem elever i hver klasse, som tok disse med hjem til foresatte (Vedlegg 1). To uker før testingen med TOPL-2 fant sted, leverte lærerne ut CCC-2 til foresatte. Ferdige utfylte rapporteringsskjemaer ble levert tilbake sammen med samtykkeskjemaet, hvor foresatte samtykket for egen deltagelse i studien og på vegne av sine barn.

Testingen med TOPL-2 ble utført i en to ukers periode i mars 2019. Utførelsen av testen ble gjennomført på ulike rom på skolen, alt ettersom hvor det var ledig. Som regel ble testen gjennomført uten avbrytelser, men ved enkelte anledninger var det nødvendig å ta en

pause på grunn av at andre kom inn i rommet. Før testen fikk hvert enkelt barn aldersadekvat informasjon om hensikten med studien og testen, samt beskjed om at det var frivillig å delta og at det var lov å si ifra underveis i testen hvis de trengte en pause.

Det tok mellom 30 og 50 minutter å gjennomføre testen, og opptak av lyd gjorde det mulig å transkribere og skåre svarene på et senere tidspunkt. For å anonymisere deltagerne i studien, ble all informasjon om deltagerne lagret med et ID-nummer, dette var tilsvarende på CCC-2 og TOPL-2. Foresatte ble også bedt om å ikke oppgi fødselsdato på testdeltagerne, men alder i form av år og måneder. Dette ble gjort for å sikre anonymisering av deltagerne i studien, og fremgangsmåten ble godkjent av Norsk Senter for Forskningsdata (NSD; Vedlegg 2).

Skåringen av CCC-2 ble gjort med det elektroniske skåringsprogrammet som følger med rapporteringsskjemaet. Skåringen av TOPL-2 ble gjort etter retningslinjene i testmanualen og tok omtrent to timer per testdeltager. Retningslinjene for skåring ble fulgt, men enkelte av kriteriene ble justert for en norsk kontekst.

Inklusjons- og eksklusjonskriterier

Målet med studien var å teste validiteten til en norsk tilpasning av TOPL-2, men ikke i klinisk forstand. Det var derfor hensiktsmessig med et utvalg barn uten språkvansker. Det antas at barn med språkvansker vil streve med å forstå og respondere på spørsmålene, det ville derfor vært vanskelig å slå fast hvilke problemer med testen som skyldes barnets språkvansker og hva som skyldes feil ved oversettelsen og den kulturelle tilpasningen.

Lærerne ble derfor bedt om å levere ut informasjonsskriv og forespørsel om testdeltagelse til de barna som de anså å ikke ha språkvansker. Språkvansker ifølge lærere ble derfor satt som et eksklusjonskriterium i tillegg til hørselstap. Hørselstap ble satt som et eksklusjonskriterium da dette kan påvirke den generelle språkutviklingen (Tomblin et al., 2015) og barnets evne til å oppfatte den muntlig presenterte teststimulusen. Deltagerne måtte være mellom 8 – 9.11 år

og snakke i hele setninger. I tillegg måtte informasjonen oppgitt i CCC-2 om barnet være fullstendig utfylt av foresatte og TOPL-2 administrert i sin helhet.

Inklusjonskriterier:

- 8 - 9.11 år
- Snakke i setninger
- Både CCC-2 og TOPL-2 måtte være fullstendig administrert

Eksklusjonskriterier:

- Hørselstap
- Språkvansker

Norsk som morsmål ble ikke satt som et eksklusjonskriterium, da det var ønskelig med et utvalg som til en viss grad reflekterte det språklige mangfoldet i norske skoler. To av testdeltagerne snakker i tillegg til norsk, et annet språk hjemme med en av sine foreldre (engelsk og svensk). Det ble antatt at dersom flerspråklige ble rekruttert til deltagelse, ville disse ha oppfylt kriteriene om språklig kompetanse (ref: snakke i setninger/ingen språkvansker), og ville derfor ikke ha vansker med å forstå instruksene på norsk og gi kulturelt passende svar. Alle foresatte hadde fylt ut og svart på alle påstandene om barnet i CCC-2 og alle testdeltagerne gjennomførte hele TOPL-2.

Deltagere

Totalt 16 barn og foresatte deltok i studien av den norske versjonen av TOPL-2. Utvalget bestod av 9 jenter og 7 gutter, alle i 8-9 års alderen. 14 av rapporteringsskjemaene (CCC-2) var fylt ut av mor, ett var fylt ut av far og på et av skjemaene var ikke denne informasjonen spesifisert.

Måleinstrumenter i studien

Test of Pragmatic Language -2, (TOPL-2)

Av de formelle testene er TOPL-2 (Phelps-Terasaki & Phelps-Gunn, 2007) en av få normerte og standardiserte tester (Adams, 2002). Den ble utviklet av Phelps-Terasaki og Phelps-Gunn i 1992 og en revidert utgave kom i 2007 (Phelps-Terasaki & Phelps-Gunn). En rekke endringer ble gjort for å forbedre testen, blant annet ble aldersnormene utvidet til å gjelde barn helt opp til 18 år og validitetsstudier ble inkludert. TOPL-2 (Phelps-Terasaki & Phelps-Gunn, 2007) er designet for å kartlegge styrker og svakheter i pragmatisk språkevne hos barn i alderen 6-18 år.

Testen er basert på språkmodellen *the situational – discourse - semantic (S-D-S) Model* (Norris & Hoffmann, 1993). Denne modellen fungerte som et rammeverk for utviklingen av innholdet og strukturen i testen. Modellen inneholder tre kontekster som påvirker bruken av språk, og som ifølge Phelps-Terasaki og Phelps-Gunn (2007) gir en god struktur for å utvikle en test som undersøker evner innen pragmatikk. I TOPL-2 representerer situasjonskontekst det *fysiske miljøet* hvor samtalene finner sted og karakteristikene ved *publikum*, eller personene som informasjonen rettes mot. Diskurskontekst representeres gjennom de to underkategorier *tema* og *hensikt*. Disse handler om funksjonen ved språket som personen bruker i kommunikasjon og effektiviteten ved forskjellige måter å uttrykke spesifikke meninger. Semantisk kontekst representeres gjennom de tre underkategoriene *visuale-gesturale hint*, *abstraksjoner* og *evaluering av pragmatikk*. Semantisk kontekst referer til meningsinnholdet i kommunikasjonen og til de ulike aspektene innen språk som brukes for å formidle beskjeder. Dette innebærer for eksempel forståelse av bruken av *abstraksjoner* (eks. ordtak, sarkasme) og *visuale-gesturale hint* (eks. ansiktsuttrykk, gester). *Evaluering av pragmatikk* utgjør den siste subskalaen og omhandler evnen til å evaluere egen pragmatisk språkbruk. I testen undersøkes dette i form av 19 oppfølgingsspørsmål hvor testdeltageren blir bedt om å komme med en utdypende forklaring og begrunnelse for sitt svar.

TOPL-2 baseres på en vid forståelse av pragmatikk og testen måler ifølge forfatterne kommunikasjonskompetanse (Phelps-Terasaki & Phelps-Gunn, 2007). Dette innebærer pragmatikk (diskurs, ikke-bokstavelig språk), ikke-verbal kommunikasjon (tolke ansiktsuttrykk, blikk, gester) og sosial kognisjon (Theory of Mind). Selve testen gir en skår, en pragmatisk språkbruksindeks. Den pragmatiske språkbruksindeksen summeres basert på skårer på seks av syv skalaer: fysisk kontekst, publikum, tema, hensikt, visuelle – gesturale hint og abstraksjoner. Evaluering av pragmatikk regnes ikke med i den pragmatiske språkbruksindeksen, men er ment som tilleggsinformasjon til testdeltagerens svar.

Testdeltagerne blir presentert for en rekke bilder av dagligdagse situasjoner og en kort beskrivelse av konteksten, for så å bli bedt om å gi en respons på vegne av en av karakterene på bildet. Testen er utformet slik at oppgavene er organisert i stigende vanskelighetsgrad og enkelte av oppgavene mot slutten har ikke et tilhørende bilde. Majoriteten av oppgavene består av både bilde og tekst. For eksempel er det et bilde av en liten gutt som sitter på et legekontor, han holder seg til magen og har et bekymret uttrykk i ansiktet. Testdeltageren blir så spurt *"Hva sier gutten til legen og hvorfor tror du dette?"*. Svaret blir vurdert på bakgrunn av kriteriene; *«The respons must make a reference to the setting (doctor's office) or the situation (doctor holding out medicine) [physical context], include a logical response that serves a purpose and makes sense in reference to the picture [purpose], and consider facial expressions, gestures and/or body language [visual-gestural cues]*. Et av eksemplene på et riktig svar er *"The doctor is holding out pills for the boy to take, and the boy doesn't want to take them"*, mens svaret *"he's saying, I don't feel good"* er et eksempel på et svar som ikke gir poeng (Phelps-Terasaki & Phelps-Gunn, 2007, s.74).

TOPL-2 er normert på 1136 personer i alderen 6-18 år i 21 amerikanske stater, normeringen fant sted i perioden 2004-2006. Karakteristikkene ved utvalget ble matchet den øvrige befolkningen, dette med tanke på geografiske regioner, kjønn, landlige – urbane

områder, etnisitet, familienes inntekt, foreldrenes utdanning og øvrige vansker (blant annet: uttale vansker, autismespekterdiagnose). Manualen rapporterer om at standardskårer mellom 90 og 110 vurderes som gjennomsnittlige og gjelder derfor for rundt 50 % av befolkningen, skårer under dette kan være tegn på pragmatiske vansker (Phelps-Terasaki & Phelps-Gunn, 2007).

Tidligere studier som involverer TOPL-2. I to studier har den første versjonen av TOPL (Phelps-Terasaki & Phelps-Gunn, 1992) vist seg effektiv til å skille kliniske grupper fra hverandre. I en studie av Young, Diehl, Morris, Hyman og Bennetto (2005) identifiserte TOPL pragmatiske språkvansker hos flere barn med ASD enn testverktøyet Strong Narrative Assessment Procedure (Strong, 1998). Utvalget i denne studien besto av barn med ASD ($N = 17$) og barn med typisk utvikling ($N = 17$) i alderen seks til 14 år. Volden og Phillips (2010) undersøkte identifiseringsraten til TOPL og CCC-2 i et utvalg med ASD ($N = 16$) og en kontrollgruppe ($N = 16$) matchet på alder (gjennomsnittsalder = 9 år) og gjennomsnittlig skåring på nonverbal IQ som målt ved Test of Non-Verbal Intelligence (Brown, Sherbenou, & Johnsen, 1990) og strukturelle språkferdigheter som målt ved CELF-4 (Semel, Wiig, & Secord, 2003). De fant at CCC-2 identifiserte pragmatiske vansker hos flere av barna i gruppen med ASD, enn TOPL gjorde. TOPL og CCC-2 var derimot like spesifikke og identifiserte ikke pragmatiske vansker i kontrollgruppen.

En forklaring kan være at TOPL gir et ”snapshot” av barnets pragmatiske språkferdigheter, mens CCC-2 gir informasjon om atferdsmønster (Hoffmann, Martens, Fox, Rabidoux, & Andridge, 2012). Enkelte har kommentert at testdeltagere kan profitere på en strukturert testsituasjon og at vanskene vil være større i vanlige, dagligdagse kommunikasjonssituasjoner som er det som CCC-2 måler (Conti-Ramsden, Crutchley, & Botting, 1997; Farmer & Oliver, 2005)

Hoffmann et al. (2012) sammenlignet identifiseringsraten til TOPL-2 og CCC-2 i et utvalg barn og ungdom i alderen seks til 16 år med Williams Syndrom (WS; $N=20$). I denne studien identifiserte TOPL-2 flere deltakere med pragmatiske vansker (70%), enn CCC-2 gjorde (30%). Hoffmann et al. (2012) viser til at det ble observert en tendens i den yngste aldergruppen (6-7 år) til å svare «*vet ikke*» på oppgavene, noe som kan være en indikasjon på at testen ikke egner seg for bruk til denne aldergruppen.

TOPL-2 har vist seg å kunne identifisere pragmatiske språkvansker i ulike kliniske grupper. I de tilgjengelige studiene er forskningen gjort med barn med ASD og WS, to diagnoser som kjennetegnes av blant annet vansker med sosial kommunikasjon og opprettholdelsen av sosiale relasjoner (American Psychiatric Association, 2013a; Hoffmann et al., 2012). I to av studiene sammenlignes henholdsvis TOPL og TOPL-2 med CCC-2, og en gjennomgang av testlitteraturen tyder på at TOPL-2 kan bidra med informasjon om hvordan personer forstår ulike sosiale situasjoner, noe som ikke undersøkes i CCC-2 (Hoffmann et al., 2012).

The Children's Communication Checklist- 2, (CCC-2)

CCC-2 er et rapporteringsskjema utviklet for utfylling av foresatte og lærere (Bishop, 2011). Første utgave av CCC var ferdig utviklet i 1998 (Bishop). I følge Bishop var målet å utvikle et verktøy som undersøker aspekter ved sosial kommunikasjon som vanskelig lar seg undersøke med standardiserte testverktøy. En revidert utgave av kartleggingsverktøyet kom i 2003 (Bishop). Helland et al. (2009) utførte en valideringsstudie av en norsk tilpasning av CCC-2 og denne ble tilgjengelig for bruk i 2011 (Bishop). Et rapporteringsskjema er enkelt og effektivt å distribuere og CCC-2 er det kartleggingsverktøyet som er i mest utbredt bruk blant praktikere i dag (Norbury, 2014).

CCC-2 er et rapporteringsskjema bestående av 70 påstander, totalt er det 10 deltester med syv påstander i hver. Fem av disse beskriver svakheter ved gjeldene ferdighet og to deler

beskriver styrker. De ti deltestene i CCC-2 måler tale(A), syntaks(B), semantikk(C), koherens(D), upassende initiering(E), stereotypisk språk(F), bruk av kontekst(G), non-verbal kommunikasjon(H), sosiale relasjoner(I) og interesser(J). For hver del blir respondenten (foresatte, lærer) bedt om å vurdere hvor ofte de har observert den nevnte atferden på en firepunktskala: mindre enn en gang i uka (eller aldri), minst en gang i uka, men ikke hver dag, en eller to ganger daglig, flere ganger (enn to ganger daglig) eller alltid.

Basert på respondentens svar regnes en generell kommunikasjonsindeks (GKI) og indeks for avvik i sosial interaksjon (IASI). GKI regnes ut ved å summere de skalerte skårene på de åtte første delene og gir et overordnet bilde av barnets kommunikasjonsferdigheter. IASI regnes ut ved å trekke summen av skårene på A, B, C og D fra E, H, I, J. Denne er designet for å differensiere mellom barn med spesifikke språkvansker og barn med forholdsvis større pragmatiske vansker i forhold til deres evner innen strukturelt språk. Ifølge manualen skal IASI bare tolkes dersom barnet skårer under cut-off (=54) på den generelle kommunikasjonsindeksen. Med mindre barnet skårer -15 eller lavere, da slike profiler ofte kan finnes blant barn med autismspekterforstyrrelse (Bishop, 2003).

I tillegg til GKI og IASI har tidligere studier produsert en Pragmatisk Kompositt (PK) ved å summere de skalerte skårene på skalaene D-H (Geurts et al., 2008; Helland & Helland, 2017; Helland, Lundervold, Heimann, & Posserud, 2014). PK er ikke en del av CCC-2 og det finnes ingen norske normer for PK, men siden en skalert skår på 10 er gjennomsnittet for hver av de fem skalaene som til sammen utgjør PK, kan en skår på 50 antas å være gjennomsnittlig (Helland & Helland, 2017).

Analyse av data

Valg av test og måleverktøy er gjort på bakgrunn av en gjennomgang av tilgjengelig testlitteratur, og hvordan tidligere studier har gått frem for å undersøke TOPL-2. Hensikten med denne pilotstudien er å vurdere den norske utgaven av TOPL-2 og testens *face* validitet

og reliabilitet i et norsk utvalg. Analysen av testresultatene er hovedsakelig av kvalitativ art, ved å se etter mønstre i svarene til testdeltagerne kan en kvalitativ analyse gi informasjon om eventuelle endringer som er nødvendig for at TOPL-2 skal kunne tas i bruk med et norsk utvalg (ITC, 2018; Polit & Beck, 2012). I tillegg ble en korrelasjonsanalyse utført for å undersøke hvordan den pragmatiske språkbruksindeksen fra TOPL-2 korrelerer med skårene GKI og PK i CCC-2.

Kvalitativ analyse

Lingvistisk ekvivalens. Hambleton og Zenisky (2011) skriver at begrepet lingvistisk ekvivalens ikke bare viser til ordenes tilsvarende mening, men også ordenes utbredelse, vanskelighetsgrad og likheter i konnotasjon. Dette kan være en utfordring å oppnå i oversatt litteratur og eksempler på dette i datasettet var den direkte oversettelsen av *blanket – pledd* og *counsellor-rådgiver*. Disse ordene var det flere testdeltagere som reagerte på, enten i form av spørsmål ”*hva er et pledd?*” eller undring rundt ordet som for eksempel ”*rådgiver - er det sånn Erna er for kongen?*”. Dette kan tyde på at *blanket – pledd* og *counsellor – rådgiver* ikke er ekvivalente på engelsk og norsk. Det kan være at *teppe* er en bedre oversettelse fordi det muligens tilsvarer *blanket* med tanke på vanskelighetsgrad og utbredelse.

Counsellor blir brukt i en oppgave der et barn forklarer et problem til en rådgiver på skolen. Ved ettertanke er *rådgiver* nok et ord som ikke har tilsvarende mening for norske barn. En rapport fra 2013 (Harris) viser til at skolebasert veiledning er påbudt i Norge og i 32 av 50 amerikanske stater, både på grunnskolen og videregående. I Norge gis derimot denne veiledningen av lærerne, mens det i 20 av de amerikanske statene ble rapportert om at veiledningen ble utført av profesjonelle veiledere, såkalte *Counsellors* (Harris, 2013). Det kan derfor se ut til at *counsellor* som yrkestittel er vanligere i amerikanske skoler, enn i den norske skolen, hvor barn først møter på rådgivere på ungdomsskolen og da i form av

karriererådgiver. I en norsk kontekst ville derfor *lærer* vært en mer passende oversettelse av begrepet *counselor* i akkurat denne oppgaven.

Ved oversettelse kan ord gå fra å ha en mening på et språk, til å bety mer enn en ting på et annet språk. Dette har vist seg å være et problem i oversettelseslitteraturen, og kan påvirke kvaliteten på oversettelsen og være en kilde til forvirring (Hambleton & Zenisky, 2011). Et eksempel i denne oversettelsen ble observert med den direkte oversettelsen av det engelske ordet *sharing* til *deling* på norsk. *Sharing* viser til at to eller flere personer deler noe, enten ved at de deler på en ting, bytter på å gjøre noe eller forteller hverandre tanker og følelser. *Deling* viser til handlingen å dele noe med en annen, men på norsk brukes *deling* også ofte i matematisk betydning. I oppgave 37 blir testdeltagerne bedt om å forklare hva *deling* betyr, konteksten er at en liten gutt har tatt alle tujene fra bordet og det er en lærer som ber barnet forklare deling til gutten. Flere av testdeltagerne forklarte derimot deling i matematisk betydning. En deltager svarte: ”*Hun kan si at deling er nesten som pluss, men må bare finne ut hva som er der, sånn at man skal liksom dele en ting i to og da får man halvparten igjen*”. Ved å oversette ordet direkte går det fra å ha en betydning på engelsk, til å ha flere enn en betydning på norsk, noe som kan være en kilde til forvirring. I denne oppgaven er det også en lærer involvert, noe som kan ha økt sjansen for å tolke ordet deling i matematisk forstand.

Ord som sammen utgjør et uttrykk, i form av ordtak og metaforer, har vist seg å være en kilde til ulikhet på kryss av oversettelser (Hambleton & Zenisky, 2011). Ved oversettelse kan uttrykk ha samme meningsinnhold, men allikevel ikke være gode oversettelser dersom de ikke er i tilsvarende bruk i de to kulturene. Et eksempel i denne undersøkelsen var oversettelsen av ordtaket ”*du må ikke skue hunden på hårene*” fra ”*you can't judge a book by its cover*”. Flere barn ga uttrykk for å ikke forstå dette ordtaket. Det engelske ordtaket er mest sannsynlig i mer utbredt bruk, i tillegg kan ordtaket være lettere å forstå også for de barna som aldri har hørt det, da det norske ordtaket inneholder ordet *skue* som sjelden blir brukt i

norsk dagligtale. Kun et av ordtakene ble direkte oversatt fra ”*a strong tree bends in the wind*” til ”*et sterkt tre bøyer seg med vinden*”. Ingen av svarene på denne oppgaven ble vurdert som riktig ifølge kriteriene satt i testmanualen. Dette er siste oppgave i TOPL-2 og da testen er utformet slik at den har stigende vanskelighetsgrad, var det heller ikke forventet at alle testdeltagerne skulle klare denne oppgaven. Tidligere forskning på bruken og forståelsen av ordtak har vist at dette er en ferdighet som øker med alderen (Berman & Ravid, 2010; Domerest et al., 1983)

Kulturell tilpasning. Ulikheter i kultur og språk kommer til uttrykk i måten man bruker språket på. I det norske utvalget var det en tendens til at bruken av *høflighet* og *unnskyldning* skilte seg fra de amerikanske eksempelsvarene gitt i testmanualen. Det kan derfor tyde på at språklige uttrykk for høflighet og unnskyldning er noe som kulturelt skiller norske og amerikanske grupper. Konseptene eksisterer i begge kulturer, men det kan virke som om de kommer til uttrykk på noe forskjellige måter. I en studie av Aukrust (2004) ble det observert en tendens blant amerikanske familier til oftere å snakke om høflighetsmarkører enn hva som ble observert i norske familier.

I flere av oppgavene er høflig formulering satt som et kriterium. I oppgave 35 skal et barn spørre en travelt opptatt lærer om hjelp, og retningslinjene for skåring lyder slik: ”*The response must include a recognition that the teacher is occupied with her task and may not be open to interruption and use a polite, formal excuse for interrupting and making the request for help*”. Et av eksempelsvarene som er oppgitt er: ”*Excuse me, I know you are busy grading papers, but would you please help me?*” (Phelps-Terasaki & Phelps-Gunn, 2007, s. 109) Flere av barna i det norske utvalget brukte formuleringen ”*kan du være så snill å hjelpe meg?*”, men kun ett par unnskyldte avbrytelsen. Det kan være at norske barn har et mer uformelt forhold til sine lærere og at dette påvirker formuleringen av spørsmålene. Svarene ble vurdert som

passende dersom testdeltageren formulerte forespørselen om hjelp som et spørsmål og ikke som et krav.

Ved flere av oppgavene kreves en unnskyldning for at svaret skal vurderes som passende og korrekt. Oppgave 12 beskriver en hendelse der Ole har glemt å gi en kjeks til Silje, Silje blir sint og fornærmer Ole. Spørsmålet er så hva Silje kan si for å løse problemet. En testdeltager svarte: *”Du hoppet sikkert bare over meg med et uhell, men kan jeg være så snill å få en kjeks?”*. Ifølge retningslinjene satt for skåring ville dette svaret ikke fått et poeng, da svaret må inneholde en eksplisitt unnskyldning og en forespørsel/forsøk på overtalelse for å få en kjeks. Dette svaret inneholder ingen unnskyldning, men oppleves allikevel som passende i denne konteksten, da det er tydelig at barnet anerkjenner den andre personen sitt perspektiv. Det samme er gjeldende ved flere andre oppgaver hvor unnskyldning er satt som et kriterium. I skåringen av testresultatene i det norske utvalget ble det gått bort ifra at unnskyldningen måtte uttrykkes eksplisitt. Formuleringer som *”jeg mente det ikke”*, *”jeg reagerte kanskje litt for”* og lignende ble derfor tolket som implisitte måter å unnskyld på og vurdert som passende i en norsk kontekst. Airenti (2017) påpeker at fra et utviklingsmessig standpunkt så er det to trekk ved høflighet som det er viktig å ta med i vurderingen. For det første tilegner barn seg reglene for høflighet seint, for det andre må disse reglene læres eksplisitt av foresatte og andre voksne. I hvilken grad slik læring skjer eksplisitt kan derimot være kulturelt betinget, slik som studien av Aukrust (2004) antyder. Det er heller ikke usannsynlig at barn lærer de sosiale normene og reglene implisitt, gjennom å observere og ta del i sosial kommunikasjon i ulike kontekster. Det hadde derfor vært interessant å undersøke om et eldre utvalg norske barn er mer eksplisitte i sin uttrykksform, og eventuelle krysskulturelle forskjeller mellom et norsk og et amerikansk utvalg.

Øvrige observasjoner. Det ble observert at testdeltagerne sjelden formulerte seg slik som eksempelsvarene i testmanualen. I testmanualen er flere av eksempelsvarene utfyllende

og forklarende. Det var derimot en tendens i det norske utvalget til å produsere korte og konsise svar. Dette var spesielt tydelig på skalaen *evaluering av pragmatikk*, hvor testdeltagerne ofte hadde svart passende først, men da de bli bedt om å beskrive hvorfor dette var passende eller hva som må gjøres videre, kom de ofte med et kort svar. Et eksempel var dette svaret på oppgave 10: *"Det var ikke meningen, jeg kom bare an i deg, også falt du, snublet i skoene mine"*. Dette svaret følges opp med spørsmålet *"hvordan kan Kristian løse problemet?"*, og svaret til testdeltageren er *"si unnskyld"*. I testmanualen er derimot retningslinjene for skåring av det siste spørsmålet: *"The student is able to express that a response geared to the audience, informing or explaining the context, and given in a polite way may repair the problem"*. Med tilhørende eksempelsvar *"When you explain how it happened and you didn't mean it, then it will help things"* (Phelps-Terasaki & Phelps-Gunn, 2007, s. 82). Dette er et utfyllende og generelt svar og det var sjelden at testdeltagerne formulerte seg på denne måten.

En mulig forklaring er at testinstruksjonene gitt i TOPL-2 er lite forklarende og beskrivende med tanke på hvordan svarene bør formuleres. Det er heller ingen øvingsoppgaver hvor man har mulighet til å vise hvordan oppgavesvarene skal formuleres. Det kan også være at det er kulturelle ulikheter i mengden oppgaveinstruksjoner som er nødvendig (ITC, 2018), videre studier bør derfor undersøke hvordan man kan formulere instruksene slik at norske testdeltagere forstår hva de er ment å gjøre. De eksperimentelle oppgavene brukt kan også være for komplekse for at denne aldersgruppen forstår dem, eller eksplisitt kan forklare dem (Airenti, 2017). Slike refleksjoner rundt pragmatisk språkbruk krever metalingvistisk kunnskap. Det kan se ut til at små barn bruker pragmatiske ferdigheter mye tidligere enn de kan forklare disse, i form av vurderingsoppgaver som krever metalingvistisk kunnskap (Eskritt, Whalen, & Lee, 2008).

Det var en tendens i utvalget til å svare ut ifra feil perspektiv eller at svaret ikke var dekkende for informasjonen gitt i oppgaveteksten. En mulig forklaring er at de hadde vansker med å få med seg den muntlig presenterte informasjonen. Instruksjonene er lange og vil kreve mye av barnet, både med tanke på oppmerksomhet, men også leksikalske og grammatiske ferdigheter. Videre studier bør derfor undersøke hvordan administreringen av TOPL-2 fungerer i ulike kliniske grupper med vansker knyttet til språk og oppmerksomhet.

Statistisk analyse

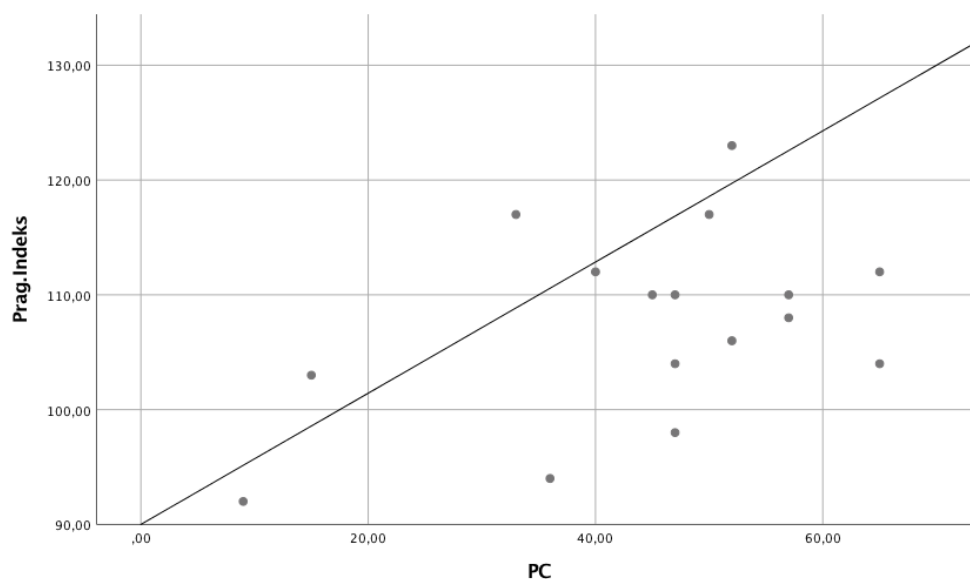
For å undersøke relasjonen mellom TOPL-2 og CCC-2, ble det utført en korrelasjonsanalyse med de skalerte skårene: pragmatiske språkbruksindeksen, GKI og PK. CCC-2 er et valid mål på pragmatikk i en norsk kontekst, og da TOPL-2 også undersøker pragmatikk, ble det forventet en positiv korrelasjon mellom disse to måleverktøyene.

Resultatene på den pragmatiske språkbruksindeksen (TOPL-2), GKI (CCC-2) og PK (CCC-2) ble registrert i SPSS versjon 25, for å undersøke relasjonene mellom disse tre skårene. Et scatterplot av dataen viste enkelte ekstreme uteliggere, og det antas derfor at dataen ikke er normalfordelt (Figur 2). I slike tilfeller anbefales det å bruke en ikke-parametrisk test som Spearmans korrelasjonskoeffisient. En svak korrelasjon vil ligge på en verdi mellom .1-.3, en moderat verdi vil ligge mellom .4-.6, mens en sterk korrelasjon ligger mellom .7-.9 (Pallant, 2013).

Spearmans korrelasjonsanalyse mellom TOPL-2 og CCC-2 viste en svak positiv korrelasjon mellom pragmatisk språkbruksindeks og PK ($r = .316$), og mellom pragmatisk språkbruksindeks og GKI ($r = .324$), hvor ingen av korrelasjonene var signifikante (Tabell 5).

Figur 2.

Scatterplot med de skalerte skårene pragmatisk språkbruksindeks (TOPL-2) og PK (CCC-2)



Tabell. 5.

Spearman's korrelasjon

	Prag. Indeks	PC	GKI
Pragmatisk språkbruksindeks	1	.316	.324
PC	.316	1	.988**
GKI	.324	.988**	1

Notat. **Korrelasjon er signifikant ved 0.01 (2-tailed).

Etiske aspekt

I forskningsprosjekter som involverer studie av mennesker, må forskere forholde seg til ulike etiske dilemmaer og problemstillinger. Et godt utgangspunkt for refleksjon er Helsinkideklarasjonen (2013), som er et sett med etiske retningslinjer som brukes aktivt over store deler av verden. Barn utgjør en spesielt sårbar gruppe og i slike prosjekter er

problemstillinger tilknyttet samtykke, risiko – gevinst, personvern og konfidensialitet spesielt sentrale (Førde, 2014). Videre poengteres det i Helsinkideklarasjonen at forskning som involverer mennesker må utføres av personer med relevant utdanning, trening og kvalifikasjoner innen etikk og forskning (World Medical Association (WMA), 2013). Disse retningslinjene ble fulgt da de som deltok i utformingen og gjennomføringen av dette prosjektet har tilknytning til masterprogrammet i Logopedi ved Universitetet i Bergen og derfor er kjent med de etiske retningslinjene innenfor det logopediske fagfeltet.

Hensyn til sårbare grupper står spesielt sterkt i Helsinkideklarasjonen. Fordi mangelen på kunnskap kan utgjøre en risiko i utredning og behandling, er det viktig å inkludere barn i forskning. Barn utgjør en sårbar gruppe i forskning og aldersgrensen for samtykke i forbindelse med informasjonssamfunnstjenester er satt til 13 år (Personopplysningsloven, 2000, §5). Det er allikevel viktig at barn blir representert i forskningen og forskning på denne gruppen anses som en nødvendighet, da det er viktig at kunnskapen kommer fra de gruppene som skal ha nytte av forskningsresultatene (Førde, 2014). I diskusjoner om barns deltagelse i forskning refereres det ofte til FNs barnekonvensjon, hvor en av hjørnesteinene er barns rett til deltagelse i samfunnet (UN General Assembly, 1989). Det understrekes også i Helsinkideklarasjonen at forskning på denne gruppen kun kan rettferdiggjøres dersom tilsvarende forskning ikke kan gjøres med en ikke-sårbar gruppe, eller hvis det er god grunn til å anta at forskningen vil komme gruppen som subjektet representerer til gode (WMA, 2013).

I Helsinkideklarasjonen (WMA, 2013) står det at forskning som involverer mennesker kun skal utføres hvis viktigheten ved studien kan forsvare risikoen og byrden ved deltagelse i studien. Byrden og risikoen ved deltagelse i denne studien ble vurdert som lav. Da testdeltagerne blir presentert for kjente situasjoner gjennom TOPL-2, ble det antatt at de ville oppleve testsituasjonen uproblematisk. Forskning som involverer barn legger allikevel et

særlig ansvar på testleder og det er viktig å være bevisst på dette. Det er testleder som har ansvaret for å vurdere situasjonen og om det eventuelt er nødvendig å avbryte, dette til tross for at alle testdeltagerne i dette prosjektet ble informert om at det er frivilling deltagelse og at de når som helst kan velge å trekke seg. Det eventuelle utbytte av studien var et førsteutkast av en norsk oversettelse av en standardisert test på ferdigheter innen sosial kommunikasjon, per i dag har vi ikke noe tilsvarende testverktøy på norsk. Utbytte av forskningsprosjektet ble derfor vurdert som høyere enn den relativt lave risikoen ved delaktelse.

Informert samtykke står sentralt i Helsinkideklarasjonen (WMA, 2013). Dette innebærer informasjon om frivillig deltagelse, og retten til å trekke seg underveis i prosjektet uten at dette skal ha noen konsekvenser for individet; i dette tilfelle barnet som den foresatte samtykker på vegne av. Informasjons- og samtykkeerklæringen ble utformet etter retningslinjer fra NSD, samt godkjent av NSD før den ble distribuert til de foresatte. Informasjonsskrivene var rettet mot de foresatte, men før testingen fikk barna presentert muntlig alderstilpasset informasjon om hensikten ved prosjektet, samt at det er frivillig deltagelse. Signert samtykkeerklæring måtte foreligge før testingen med TOPL-2 fant sted. All kontakten med foresatte gikk via lærerne. I Helsinkideklarasjonen står det at man skal være klar over at relasjonen mellom subjekter og de som søker samtykke kan føre til at noen personer føler seg presset til å delta. Da både informasjonsskrivet og en senere påminnelse om studien var signert av testleder, som i denne relasjonen er en helt uavhengig part, ble det vurdert som lite sannsynlig at deltagerne følte noe press om å delta, men dette kan heller ikke utelukkes helt.

I dette prosjektet ble det lagret personopplysninger om testdeltakerne. Det var derfor nødvendig med godkjenning fra Norsk Senter for Forskningsdata (NSD; Vedlegg 2) før deltagere ble rekruttert til prosjektet. Ifølge personopplysningsloven (2000, §10) er det lovlige grunnlaget for behandlingen av informasjonen den registrertes samtykke. Som retningslinjene

i Helsinkideklarasjonen oppgir, ble det også i dette prosjektet tatt grep for å sikre den innsamlede informasjonen og deltageres privatliv. Kravet om konfidensialitet står spesielt sterkt når barn er involvert i forskning og et viktig element med tanke på data angår anonymisering (Backe-Hansen, 2009). Deltagerne ble tildelt et ID-nummer, og dokumentet hvor navn og ID-nummer sto oppført ble sikret med passord og testleder var den eneste som hadde tilgang til informasjonen. Opptak av lyd ble gjort på en privat enhet, og siden kodet med ID-nummer og lagret på PC med passordbeskyttelse og så slettet fra den private enheten. Etter at studien ble avsluttet ble alle personopplysninger slettet.

Litteraturliste

- Adams, C. (2002). Practitioner review: The assessment of language pragmatics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(8), 973-987. Hentet fra <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/1469-7610.00226>
- Adams, C., Cooke, R., Crutchley, A., Hesketh, A., & Reeves, D. (2001). *Assessment of Comprehension and Expression 6-11. (ACE 6-11)*. Windsor: NFER-Nelson.
- Airenti, G. (2017). Pragmatic development. In L. Cummings (Ed.), *Research in clinical pragmatics* (Vol. 11, s. 3-29). Springer.
- American Psychiatric Association. (2013a). Autism spectrum disorder. In *diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5 ed.). Washington, DC: Author.
- American Psychiatric Association. (2013b). Social (pragmatic) communication disorder. In *diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5 ed.). Washington, DC: Author.
- American Speech-Language-Hearing Association. (n.d.). Social communication. Hentet fra <https://www.asha.org/public/speech/development/social-communication/>
- Ariel, M. (2010). *Defining pragmatics*. New York: Cambridge University Press.
- Aukrust, V. G. (2004). Talk about talk with young children: Pragmatic socialization in two communities in Norway and the US. *Journal of Child Language*, 31(1), 177-201. doi:10.1017/S0305000903005907
- Backe-Hansen, E. (2009). Barn. fra De nasjonale forskningsetiske komiteene <https://www.etikkom.no/FBIB/Temaer/Forskning-pa-bestemte-grupper/Barn/>
- Berman, R. A., & Ravid, D. (2010). Interpretation and recall of proverbs in three school-age populations. *First Language*, 30(2), 155-173.

- Bishop, D. V. M. (1998). Development of the Children's Communication Checklist (CCC): A method for assessing qualitative aspects of communicative impairment in children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39(6), 879-891.
doi: 10.1111/1469-7610.00388
- Bishop, D. V. M. (2000). Pragmatic language impairment: A correlate of SLI, a distinct subgroup, or part of the autistic continuum? In D. V. M. Bishop & L. B. Leonard (Eds.), *Speech and language impairments in children: Causes, characteristics, intervention and outcome*. London og New York: Psychology Press.
- Bishop, D. V. M. (2003). *Children's Communication Checklist. Second Edition (CCC-2)*. London: Psychological Corporation.
- Bishop, D. V. M. (2004). *Expression, Reception and Recall of Narrative Instrument. (ERRNI)*. Pearson.
- Bishop, D. V. M. (2011). *The Children's Communication Checklist. Second Edition (CCC-2). Norsk versjon*. Stockholm: Pearson.
- Bloom, L., & Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders*. New York: Wiley.
- Canino, G., & Alegria, M. (2008). Psychiatric diagnosis - Is it universal or relative to culture? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(3).
- Carrow-Woolfolk, E. (1999). *Comprehensive Assessment of Spoken Language. (CASL)*. Pearson.
- Carter, J. A., Lees, J. A., Murira, G. M., Gona, J., Neville, B. G. R., & Newton, C. R. C. J. (2005). Issues in the development of cross-cultural assessments of speech and language for children. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 40(4), 385-401.

- Conti-Ramsden, G., Crutchley, A., & Botting, N. (1997). The extent to which psychometric test differentiate subgroups of children with SLI. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 40*(4).
- Cummings, L. (2013). Clinical pragmatics. In Y. Huang (Ed.), *Oxford handbooks online*.
- Domerest, A., Silberstein, L., Gardner, H., & Winner, E. (1983). Telling it as it isn't: Children's understanding of figurative language. *British Journal of Developmental Psychology, 1*, 121-134.
- Douglas, J. D., & Peel, B. (1979). The development of metaphor and proverb translation in children grad 1 through 7. *The Journal of Educational Research, 73*(2), 116-119.
- Eskritt, M., Whalen, J., & Lee, K. (2008). Preschoolers can recognize violations of the Gricean maxims. *The British Journal of Developmental Psychology, 26*(3), 435-443.
doi:10.1348/026151007X253260
- Farmer, M., & Oliver, A. (2005). Assessment of pragmatic difficulties and socio-emotional adjustment in practice. *International Journal of Language & Communication Disorders, 40*. doi:10.1080/13682820400027743
- Fujiki, M., & Brinton, B. (2009). Pragmatics and social communication in child language disorders. In R. G. Schwartz (Ed.), *Handbook of child language disorders*. Hove: Psychology Press.
- Førde, R. (2014). Helsinkideklarasjonen. fra De nasjonale forskningsetiske komiteene
<https://www.etikkom.no/fbib/praktisk/lover-og-retningslinjer/helsinkideklarasjonen/>
- Geurts, H. M., Verte, S., Oosterlaan, J., Roeyers, H., Hartman, C. A., Mulder, J. E., . . . Sergeant, J. A. (2008). Can the Children's Communication Checklist differentiate between children with autism, children with ADHD, and normal controls? *The Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45*(8), 1437-1453.

- Hambleton, R. K., & Zenisky, A. L. (2011). Translating and adapting tests for cross-cultural assessments. In D. Matsumoto & F. J. R. Van de Vijver (Eds.), *Cross-cultural research methods in psychology* (s. 46-74). New York: Cambridge university press.
- Harris, B. (2013). *School-based counselling internationally: a scoping review*.
- Helland, W. A. (2012). Communication difficulties in children identified with psychiatric problems. In M. K. Jackson (Ed.), *Psychology of Language* (pp. 98-128).
- Helland, W. A., Biringer, E., Helland, T., & Heimann, M. (2009). The usability of a Norwegian adaptation of the Children's Communication Checklist Second Edition (CCC-2) in differentiating between language impaired and non-language impaired 6- to 12-year-olds. *Scandinavian Journal of Psychology*, *50*(3), 287-292.
doi:10.1111/j.1467-9450.2009.00718.x
- Helland, W. A., & Helland, T. (2017). Emotional and behavioural needs in children with specific language impairment and in children with autism spectrum disorder: The importance of pragmatic language impairment. *Research in Developmental Disabilities*, *70*, 33-39. doi:10.1016/j.ridd.2017.08.009
- Helland, W. A., Lundervold, A. J., Heimann, M., & Posserud, M.-B. (2014). Stable associations between behavioral problems and language impairments across childhood – The importance of pragmatic language problems. *Research in Developmental Disabilities*, *35*(5), 943-951. doi:<https://doi.org/10.1016/j.ridd.2014.02.016>
- Hoffmann, A., Martens, M. A., Fox, R., Rabidoux, P., & Andridge, R. (2012). Pragmatic language assessment in Williams Syndrome: A comparison of the Test of Pragmatic Language - 2 and the Children's Communication Checklist -2. *American Journal of Speech-Language Pathology*, *22*.

- Hyter, Y. D. (2017). Pragmatic Assessment and Intervention in Children. In L. Cummings (Ed.), *Research in clinical pragmatics, perspectives in pragmatics*. Springer International Publishing.
- Im-Bolter, N., & Cohen, N. J. (2007). Language impairment and psychiatric comorbidities. *Pediatric Clinics of North America*, 54(3), 525-542.
- ITC. (2018). Guidelines for translating and adapting tests, second edition. *International Journal of Testing*, 18(2), 101-134. doi:10.1080/15305058.2017.1398166
- Ketelaars, M., Cuperus, J., van Daal, J., Jansonius, K., & Verhoeven, L. (2009). Screening for pragmatic language impairment: The potential of the Children's Communication Checklist. *Research in Developmental Disabilities*, 30(5).
- Ketelaars, M., & Embrechts, M. (2017). Pragmatic language impairment. In L. Cummings (Ed.), *Research in clinical pragmatics* (pp. 29-57): Springer.
- Kim, Y. S., Fombonne, E., Koh, Y.-J., Kin, S.-J., Cheon, K.-A., & Leventhal, B.-L. (2014). A comparison of DSM-IV pervasive development disorder and DSM-5 autism spectrum disorder prevalence in an epidemiologic sample. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 53(5), 500-508.
- Knight, G. P., Roosa, M. W., & Umana-Taylor, A. J. (2009). *Translation processes associated with measurement in linguistically diverse populations*. American psychological association.
- Küntay, A. C., Nakamura, K., & Ates Sen, B. (2014). Crosslinguistic and crosscultural approaches to pragmatic development. In D. Matthews (Ed.), *Pragmatic development in first language acquisition*. Amsterdam, Netherlands: John Benjamins.
- Lord, C., Rutter, M., & DiLavore, P. (2012). *Autisme Diagnostic Observation Schedule. Second Edition. (ADOS-2)*. Los Angeles, CA: Western Psychological Corporation.

- Lord, C., Rutter, M., & DiLavore, P. (2014). *Autism Diagnostic Observation Schedule. Second Edition (ADOS-2). Norsk versjon*. Hogrefe.
- Luyster, R., Gotham, K., Guthrie, W., Coffing, M., Rachel, P., Pierce, K., . . . Lord, C. (2009). The Autism Diagnostic Observation Schedule - Toddler module: A new module of a standard diagnostic measure for autism spectrum disorders. *Journal of Autisme and Developmental Disorders*, 39(9), 1305-1320.
- Matsumoto, D., & Van de Vijver, F. J. R. (2012). Cross-cultural research methods. In H. Cooper (Ed.), *APA handbook of research methods in psychology* (Vol. 1. Foundations, planning, measures, and psychometrics). American Psychological Association.
- Norbury, C. F. (2014). Practitioner review: Social (pragmatic) communication disorder conceptualization, evidence and clinical implications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 55(3), 204-216. doi:10.1111/jcpp.12154
- Norris, J., & Hoffmann, P. (1993). *Whole language intervention for school-age children*. San Diego, CA: Singular.
- Ogiermann, E. (2009). Politeness and in-directness across cultures: A comparison of English, German, Polish and Russian requests. *Journal of Politeness Research*, 5, 189-216.
- Pallant, J. (2013). *SPSS survival manual* (5 ed.). London: Open University Press.
- Perkins, M. (2007). *Pragmatic impairment*. New York: Cambridge University Press.
- Personopplysningsloven. (2000). Lov om behandling av personopplysninger (LOV-2000-04-14-31). Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-15-38>
- Phelps-Terasaki, D., & Phelps-Gunn, T. (1992). *Test of Pragmatic Language. (TOPL)*. East Moline: Linguisystems.
- Phelps-Terasaki, D., & Phelps-Gunn, T. (2007). *Test of Pragmatic Language, Second Edition (TOPL-2)*. East Moline: Linguisystems.

- Polit, D. F., & Beck, C. T. (2012). *Nursing research: Generating and assessing evidence for nursing practice* (10 ed.). Philadelphia: Wolters Kluwer.
- Pripp, A. H. (2018). Validitet. *Tidsskriftet, den Norske Legeforening*.
doi:10.4045/tidsskr.18.0398
- Russell, R. (2007). Social communication impairments: Pragmatics. *Pediatric Clinics of North America*, 54(3), 483-506. doi:<https://doi.org/10.1016/j.pcl.2007.02.016>
- Russell, R., & Grizzle, K. (2008). Assessing child and adolescent pragmatic language competencies: Toward evidence-based assessments. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 11(1-2), 59-73.
- Semel, E., Wiig, E., & Secord, W. (2003). *Clinical Evaluation of Language Fundamentals, Fourth Edition (CELF-4)*. San Antonio, TX: Harcourt.
- Semel, E., Wiig, E., & Secord, W. (2013). *Clinical Evaluation of Language Fundamentals, Fourth Edition (CELF-4). Norsk versjon*. Pearson.
- Sireci, S. G. (2010). Evaluating test and survey items for bias across language and cultures. In D. Matsumoto & F. J. R. Van de Vijver (Eds.), *Cross-cultural research methods in psychology*. New York: Cambridge University Press.
- Steiner, A. (2013). Early Social-Communication Scales. (ESCS). In F. R. Volkmar (Ed.), *Encyclopedia of autism spectrum disorders*. New York, NY: Springer.
- Strong, C. J. (1998). *The Strong Narrative Assessment Procedure*. Madison: Thinking Publications.
- Tomblin, J. B., Harrison, M., Ambrose, S. E., Walker, E. A., Oleson, J. J., & Moeller, M. P. (2015). Language outcomes in young children with mild to severe hearing loss. *Ear and Hearing*, 36. doi:10.1097/AUD.0000000000000219

- Uekermann, J., Kraemer, M., Abdel-Hamid, M., Schimmelmann, B. G., Hebebrand, J., Daum, I., . . . Kis, B. (2010). Social cognition in attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD). *Neuroscience and Biobehavioral Reviews* (34).
- UN General Assembly. (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter*. Hentet fra <https://www.fn.no/Om-FN/Avtaler/Menneskerettigheter/Barnekonvensjonen>
- Van de Vijver, F. J. R., & Matsumoto, D. (2010). Introduction to the methodological issues associated with cross-cultural research. In D. Matsumoto & F. J. R. Van de Vijver (Eds.), *Cross-cultural research methods in psychology* (s. 1-17). New York: Cambridge University Press.
- Van Herwegen, J., Dimitriou, D., & Rundblad, G. (2013). Development of novel metaphor and metonymy comprehension in typically developing children and Williams syndrome. *Research in Developmental Disabilities*, 34(4).
- Volden, J., & Phillips, L. (2010). Measuring pragmatic language in speakers with autism spectrum disorders: Comparing the Children's Communication Checklist-2 and the Test of Pragmatic Language. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 19.
- Wellman, H. M., Cross, D., & Watson, J. (2001). Meta-analysis of theory-of-mind development: The truth about false belief. *Child Development*, 72(3).
- Wiig, E. H., & Secord, W. (1989). *The Test of Language Competence - Expanded Edition*. Hove: Psychological Corporation.
- World Medical Association. (2013). Declaration of Helsinki: Ethical principles for medical research involving human subjects. doi: 10.1001/jama.2013.281053
- Young, E. C., Diehl, J. J., Morris, D., Hyman, S. L., & Bennetto, L. (2005). The use of two language tests to identify pragmatic language problems. *Language, Speech & Hearing Services in Schools*, 36(1).

ARTIKKELMANUS

En pilotstudie av en norsk oversettelse og kulturell tilpasning av testverktøyet Test of
Pragmatic Language, second edition

AV

Vilde Sand Ibenholt

Institutt for biologisk og medisinsk psykologi

Sammendrag

Hensikten med denne studien har vært å lage en norsk tilpasning av det engelsk-amerikanske testverktøyet Test of Pragmatic Language - Second Edition (TOPL-2), og undersøke hvordan denne tilpasningen fungerer i et utvalg norsk barn uten språkvansker. Videre ble relasjonen mellom den norske tilpasningen av TOPL-2 og Children's Communication Checklist - Second Edition (CCC-2) undersøkt i en korrelasjonsanalyse. TOPL-2 er en standardisert og normert test utviklet for å kartlegge barns pragmatiske språkkunnskaper og forståelse av kommunikasjonsregler i ulike sosiale kontekster. CCC-2 er et validert rapporteringsskjema som administreres til foresatte og lærere, og dette måleverktøyet gir et bilde av barnets kommunikasjonsferdigheter. TOPL-2 ble oversatt ved bruk av en enveis-oversettelsesprosedyre og lingvistiske og kulturelle elementer ble diskutert nærmere i et *review team*. Den norske versjonen ble undersøkt ved pilottesting med et utvalg norske barn ($N=16$). Disse barnas foresatte fylte ut CCC-2. Dataene ble undersøkt i en kvalitativ analyse og relasjonen mellom TOPL-2 og CCC-2 ble undersøkt med en Spearmans korrelasjonsanalyse. Oversettelsen fremstod som forståelig for utvalget i denne studien. Den kvalitative analysen viser at lingvistiske forskjeller er en utfordring i oversettelsen av teststimuli brukt i TOPL-2, mens kulturelle forskjeller knyttet til blant annet høflighet og turtaking krever tilpasning av retningslinjene for skåring. Korrelasjonsanalysen viste en svak positiv korrelasjon mellom TOPL-2 og CCC-2. Resultatene fra denne studien tyder på at TOPL-2 har potensiale til å bli et valid mål på norske barns forståelse av pragmatisk språkatferd.

Nøkkelord: Pragmatikk, kommunikasjon, Test of Pragmatic Language – 2, Children's Communication Checklist – 2, oversettelse og kulturell tilpasning av tester, kartlegging

Abstract

The main purpose of the present study was to make a Norwegian adaptation of the English-American instrument Test of Pragmatic Language - Second Edition (TOPL-2) and to examine how this adaptation works with a sample of Norwegian children with no language impairments. The relation between the Norwegian adaptation of TOPL-2 and the Children's Communication Checklist - Second Edition (CCC-2) was evaluated in a correlation analysis. TOPL-2 is a standardized and norm referenced test developed for the assessment of children's pragmatic knowledge and understanding of rules of communication in different social contexts. CCC-2 is designed to be filled out by parents or teachers and results in information on the child's communication skills. TOPL-2 was adapted with the use of an oneway-translation procedure and linguistic and cultural elements were discussed in a *review team*. The Norwegian adaptation was piloted with a sample of Norwegian children ($N=16$) and the parents of these children filled out the CCC-2. The data was examined with a qualitative analysis and the relation between TOPL-2 and CCC-2 was researched with a Spearman's correlation analysis. The adaptation appeared understandable for the sample used in this study. The qualitative analysis shows that linguistic differences is a challenge in the translation of test stimuli used in TOPL-2, while cultural differences (eg. politeness, turn taking) makes it necessary to adapt the guidelines used for scoring the results. The correlation analysis resulted in a weak positive correlation between the standardized scores in TOPL-2 and CCC-2. The results of the present study indicate that the Norwegian adaptation of TOPL-2 might be developed into a valid instrument of Norwegian children's knowledge of pragmatics.

Key words: Pragmatics, communication, Test of Pragmatic Language -2, Children's Communication Checklist -2, test translation and adaptation, assessment.

En pilotstudie av en norsk oversettelse og kulturell tilpasning av testverktøyet Test of Pragmatic Language, second edition

Fokuset i denne studien er å undersøke hvordan ferdigheter innen kommunikasjon kan kartlegges i et norsk utvalg uten språkvansker. Hvordan man bruker språk i interaksjon med andre mennesker påvirker flere aspekter ved den enkeltes liv. Ferdigheter innen sosial kommunikasjon er positivt korrelert med barns relasjon til jevnaldrende og negativt korrelert med emosjons- og atferdsvansker (eg. Helland, Lundervold, Heimann, & Posserud, 2014). Vansker med språk i en sosial kontekst er kjennetegn ved autismspekterdiagnosen (ASD; American Psychiatric Association, 2013a) og sosiale (pragmatiske) kommunikasjonsvansker (American Psychiatric Association, 2013b), men også assosiert med blant annet spesifikke språkvansker (SSV; eg. Helland & Helland, 2017), Attention Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD; eg. Geurts et al., 2008; Uekermann et al., 2010) og Williams syndrom (eg. Hoffmann, Martens, Fox, Rabidoux, & Andridge, 2012). Logopeder, spesialpedagoger og lærere bruker i dag en rekke tester for å kartlegge barns språkferdigheter. Majoriteten av disse testene fokuserer på elementer ved språkets form og innhold. Det er behov for valide verktøy som kartlegger ulike aspekter ved bruken av språk i en sosial kontekst (Russell & Grizzle, 2008), for slik å kunne identifisere barn med vansker innen kommunikasjon, og hva som kjennetegner disse vanskene (Ketelaars & Embrechts, 2017).

Sosial kommunikasjon omtales ofte i litteraturen som pragmatikk. Pragmatikk er verken som klinisk eller teoretisk begrep et avgrenset området som lett lar seg definere (Ariel, 2010). Pragmatikk kan defineres som bruken av språk i ulike kontekster, eller referere til en gruppe med adferd som viser til hvordan språk brukes for å formidle meninger (Adams, 2002; Fujiki & Brinton, 2009). I denne studien tas det utgangspunkt i en bred forståelse av pragmatikk hvor man forholder seg til interaksjonen mellom lingvistiske, kognitive og sosiale elementer (Helland, 2012). Fokuset er på meningen ordene og setningene gir ut ifra kontekst

og om budskapet er presentert på en effektivt og passende (eller upassende) måte for å oppnå personlige mål (Russell, 2007).

Det er stor variasjon i hvilke elementer innen pragmatikk de tilgjengelige kartleggingsverktøyene undersøker. Russell og Grizzle (2008) vurderte 24 ulike rapporteringsskjemaer og tester, og identifiserte 17 ulike domener innen pragmatikk i måleverktøyene. Pragmatikk er et så omfattende begrep at ingen verktøy evner å undersøke alle ferdigheter assosiert med sosial kommunikasjon (Hyter, 2017). Russell og Grizzle (2008) observerte at sammenlignet med tester la rapporteringsskjemaer ofte større vekt på såkalte *enablers*. Dette er en gruppe med grunnleggende språkferdigheter (eks. non-verbal kommunikasjon, karakteristikk ved tale og taleflyt, vokabular) som ifølge Russell og Grizzle (2008) muliggjør annen pragmatisk språkinteraksjon. Tester la ofte større vekt på pragmatiske språkferdigheter som utvikles seinere (eks. ikke-bokstavelig språk, talehandlinger). Tester er også ofte mer spesifikke i den forstand at de kun fokuserer på en eller to pragmatiske språkelementer, mens rapporteringsskjemaer har en tendens til å være mer omfattende i sin undersøkelse av pragmatikk (Russell & Grizzle, 2008).

Pragmatikk er i stor grad kontekstavhengig atferd og det har vist seg å være en utfordring å utarbeide standardiserte og normerte tester for å undersøke slik språkatferd (Adams, 2002). Et av de mest brukte kartleggingsverktøyene er rapporteringsskjemaet Children's Communication Checklist - Second Edition (CCC-2; Bishop, 2003), som er oversatt og validert i en norsk kontekst (Bishop, 2011; Helland, Biringer, Helland, & Heimann, 2009). CCC-2 gir informasjon om hvordan barnet bruker språket i hverdagen, både med tanke på tale, syntaks og semantikk, men også pragmatiske språkferdigheter som initiering, bruk av kontekst, nonverbal kommunikasjon og avvikende språkatferd som stereotypisk språk. Av standardiserte og normerte tester er Test of Pragmatic Language - Second Edition (TOPL-2; Phelps-Terasaki & Phelps-Gunn, 2007) den testen som er i mest

utbredt bruk i dag (Hyter, 2017). Dette er en test utarbeidet av Phelps-Terasaki og Phelps-Gunn (2007) for en amerikansk-engelsk kontekst og barn og ungdom mellom seks og 18 år. I denne testen refererer kommunikasjonskompetanse til «*use of the social rules of language to convey or interpret intentions that are contextually appropriate*» (Phelps-Terasaki & Phelps-Gunn, 2007, s. 1). CCC-2 gir en helhetlig vurdering av språkferdigheter ved å undersøke bruken av språk som observert av foresatte eller lærer, mens TOPL-2 gir en mer direkte vurdering av barnets «*pragmatic knowledge and awareness of when to most effectively use particular linguistic constructions*» (Phelps-Terasaki & Phelps-Gunn, 2007, s.5). TOPL-2 er ikke oversatt til norsk.

På nåværende tidspunkt er få verktøy tilgjengelig for å kartlegge kommunikasjonsferdigheter på norsk. I tillegg til CCC-2, er kun Autism Diagnostic Observation Schedule - Second Edition (ADOS-2; Lord, Rutter, & DiLavore, 2014) og den pragmatiske profilen i Clinical Evaluation of Language Fundamentals - Fourth Edition (CELF-4; Semel, Wiig, & Secord, 2013) tilgjengelig for bruk i Norge. Både CCC-2 og den pragmatiske profilen i CELF-4 er rapporteringsskjemaer som fylles ut av en person som har mulighet til å observere barnet i hverdagen, dette vil være enten barnets foresatte eller lærer. ADOS-2 er et semistrukturert kartleggingsverktøy for å vurdere atferd innenfor ASD. ADOS-2 består av standardiserte spørsmål og aktiviteter som forventes å frambringe atferd assosiert med ASD (Brøndbo & Høyland, 2018).

Denne studien er en pilot for å undersøke validiteten til en norsk tilpasning av testverktøyet TOPL-2 (Phelps-Terasaki & Phelps-Gunn, 2007). Canino og Alegria (2008) understreker at en test som er utviklet i en kultur ikke nødvendigvis er reliabel eller valid i en annen kultur. To land som har mye til felles, kan allikevel ha ulik oppfatning av hva som er passende (eller upassende) språkadferd hos barn (Canino & Alegria, 2008). En oversettelse og

kulturell tilpasning er nødvendig for å undersøke om TOPL-2 er et valid mål på pragmatikk i en norsk kontekst.

I to studier har den første versjonen av TOPL (Phelps-Terasaki & Phelps-Gunn, 1992) vist seg effektiv til å skille kliniske grupper fra hverandre. I en studie av Young, Diehl, Morris, Hyman og Bennetto (2005) identifiserte TOPL pragmatiske språkvansker hos flere barn med ASD enn testverktøyet Strong Narrative Assessment Procedure (Strong, 1998). Utvalget i denne studien besto av barn med ASD ($N = 17$) og barn med typisk utvikling ($N = 17$) i alderen seks til 14 år. Volden og Phillips (2010) undersøkte identifiseringsraten til TOPL og CCC-2 i et utvalg med ASD ($N = 16$) og en kontrollgruppe ($N = 16$) matchet på alder (gjennomsnittsalder = 9 år) og gjennomsnittlig skåring på nonverbal IQ som målt ved Test of Non-Verbal Intelligence (Brown, Sherbenou, & Johnsen, 1990) og strukturelle språkferdigheter som målt ved CELF-4 (Semel, Wiig, & Secord, 2003). De fant at CCC-2 identifiserte pragmatiske vansker hos flere av barna i gruppen med ASD, enn TOPL gjorde. TOPL og CCC-2 var derimot like spesifikke og identifiserte ikke pragmatiske vansker i kontrollgruppen.

Hoffmann et al. (2012) sammenlignet identifiseringsraten til TOPL-2 og CCC-2 i et utvalg barn og ungdom i alderen seks til 16 år med Williams Syndrom (WS; $N=20$). I denne studien identifiserte TOPL-2 flere deltakere med pragmatiske vansker (70%), enn CCC-2 gjorde (30%). Hoffmann et al. (2012) viser til en tendens i den yngste aldergruppen (6-7 år) til å svare «*vet ikke*» på oppgavene, noe som kan være en indikasjon på at testen ikke egner seg for bruk til denne aldergruppen.

TOPL-2 har vist seg å kunne identifisere pragmatiske språkvansker i ulike kliniske grupper. De tilgjengelige studiene har utvalg med personer med ASD og WS, to diagnoser som kjennetegnes av blant annet vansker med sosial kommunikasjon og opprettholdelsen av sosiale relasjoner (American Psychiatric Association, 2013a; Hoffmann et al., 2012). I to av

studiene sammenlignes henholdsvis TOPL og TOPL-2 med CCC-2, og en gjennomgang av testlitteraturen tyder på at TOPL-2 kan bidra med informasjon om hvordan personer forstår ulike sosiale situasjoner, noe som ikke undersøkes i CCC-2 (Hoffmann et al., 2012).

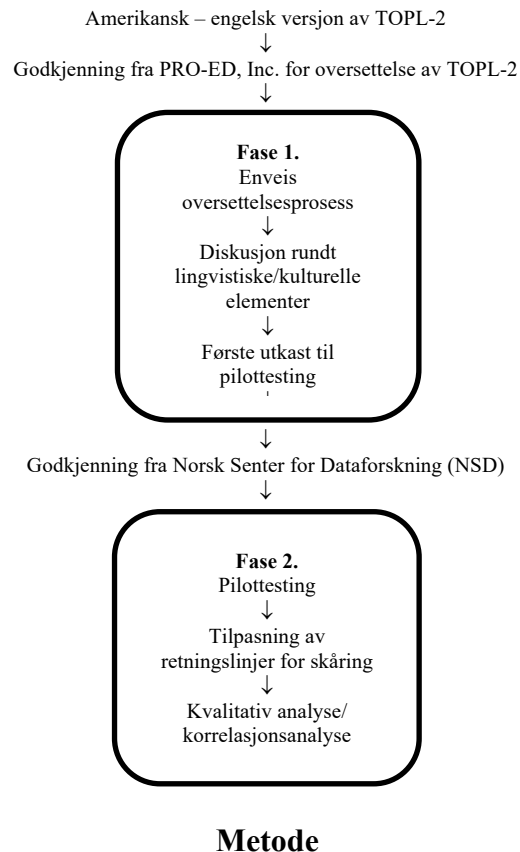
Siden dette er en pilotstudie av første tilpasning av TOPL-2 var det hensiktsmessig med et utvalg uten språkvansker, da målet med studien er å undersøke hvordan tilpasningen fungerer og om den virker forståelig for norske barn med typisk språkutvikling. Det antas at barn med språkvansker vil streve med å forstå og respondere på spørsmålene, det ville derfor vært vanskelig å slå fast hvilke problemer med testen som skyldes barnets språkvansker og hva som skyldes feil ved oversettelsen og den kulturelle tilpasningen.

Hensikten med denne studien er tosidig: Først en vurdering av den norske oversettelsen og den kulturelle tilpasningen av TOPL-2 og om denne har face validitet i en norsk kontekst med et utvalg norske barn, eventuelt hvilke øvrige endringer som er nødvendige for videre validering av den norske utgaven. I tillegg vil relasjonen mellom CCC-2 og TOPL-2 undersøkes i en korrelasjonsanalyse. Dette kan gi en indikasjon på om informasjonen gitt fra TOPL-2 tilsvarer informasjonen i CCC-2, eller om de kan fungere som to supplerende måleverktøy. I denne pilotstudien dokumenteres oversettelsesprosedyren og den kulturelle tilpasningen av TOPL - 2 fra amerikansk-engelsk til norsk. Studien deles inn i to faser; første fase omhandler arbeidet med oversettelsen og tilpasningen, og andre fase viser til den kvalitative vurderingen, med pilottesting og analyse (Modell 1).

NORSK TILPASNING AV TEST OF PRAGMATIC LANGUAGE-2

Modell 1.

Flytskjema med oversikt over fremgangsmåten i studien



Deltagere

Denne studien består av et utvalg barn ($N=16$) i alderen 8 – 9.11 år og disse barnas foresatte. Utvalget består av 9 jenter og 7 gutter, og alle testdeltagerne går på en barneskole i en større norsk by. For å bli inkludert i studien måtte barna være mellom 8.0-9.11 år, kunne snakke i setninger, ikke ha permanent hørselstap og de skulle ifølge kontaktlærer ikke ha språkvansker. I tillegg måtte informasjonen samlet inn om barnet i CCC-2 ha blitt fullstendig fylt ut av foresatte og alle oppgavene i TOPL-2 administrert.

TOPL-2 er en todelt test, hvor barn som er seks og syv år kun blir administrert de først 17 oppgavene, mens barn og ungdom mellom åtte og 18 år blir administrert alle 43 oppgavene. For å kunne arbeide med testen i sin helhet var det ønskelig med et eldre utvalg. Hørselstap ble satt som et eksklusjonskriterium, da redusert hørsel kan påvirke barns språkutvikling (Tomblin et al., 2015) og evnen til å oppfatte den muntlig presenterte stimulusen. Som nevnt

innledningsvis antas det at vansker knyttet til språkets form og innhold vil gjøre det vanskelig å forstå informasjonen gitt i TOPL-2 og formidle et passende svar, språkvansker ble derfor satt som et eksklusjonskriterium. To av testdeltagerne snakker i tillegg til norsk, et annet språk hjemme med en av sine foreldre (engelsk, svensk). Norsk som morsmål ble ikke satt som et eksklusjonskriterium, da det var ønskelig med et utvalg som (til en viss grad) reflekterte det språklige mangfoldet i norske skoler. Det ble antatt at dersom flerspråklige ble rekruttert til deltagelse, ville disse ha oppfylt kriteriene om språklig kompetanse (ref: snakke i setninger/ingen språkvansker), og ville derfor ikke ha vansker med å forstå instruksene på norsk og gi passende svar.

Kontaktlærerne på tredjetrinnet ble kontaktet gjennom logopedene på skolen og spurt om de ønsket å bidra med rekruttering av testdeltagere. Alle fire kontaktlærere sa seg villig til dette, og det var disse som videreformidlet informasjon om studien og samtykkeskjema til foresatte. Foresatte fikk utdelt et informasjonsskriv (Vedlegg 1) med opplysninger om studiens hensikt, samt informasjon om frivillig deltagelse. Barna fikk tilsvarende alderstilpasset informasjon før testingen startet. Foresatte fikk tilsendt CCC-2 to uker før testingen med TOPL-2 fant sted.

Alle CCC-2 var fullstendig fylt ut, 14 av mor, ett av far og på ett skjema var ikke denne informasjonen spesifisert. Alle testdeltagerne gjennomførte TOPL-2. Studien ble godkjent av Norsk Senter for Forskningsdata (NSD) 23.01.19 (Vedlegg 2) og utført etter de etiske retningslinjene oppgitt i Helsinkideklarasjonen (World Medical Association, 2013).

Måleverktøy

Test of Pragmatic Language – second edition (TOPL-2). TOPL-2 er en standardisert og normert test designet for å kartlegge styrker og svakheter i pragmatisk språkevne hos barn i alderen 6-18 år. I testmanualen rapporteres det om høy kriterievaliditet ved å vise til en sterk positiv korrelasjon ($r = .70-.99$) mellom TOPL-2 og tre andre mål på pragmatiske

språkferdigheter (Comprehensive Assessment of Spoken Language: Carrow-Woolfolk, 1999; Test of Adolescent and Adult Language - Fourth Edition: Hammill, Brown, Larsen, & Wiederholt, 2007; Pragmatic Language Skills Inventory: Gilliam & Miller, 2005). Det rapporteres om høy test-retest reliabilitet ($r = .90$) og interrater-reliabilitet ($r=.98$). Disse tallene er basert på skårer fra et utvalg i alderen 6 og 7 år ($N=165$) og 8-18 år ($N=183$), og tyder på at testen er reliabel og stabil i sin vurdering av pragmatikk, på tvers av tid og personer som skårer.

Normeringen av TOPL-2 foregikk i 21 amerikanske stater, med et stort utvalg ($N=1136$) i alderen 6-18 år. Karakteristikkene ved utvalget ble matchet den øvrige befolkningen i forhold til geografiske regioner, kjønn, landlige – urbane områder, etnisitet, familienes inntekt, foreldrenes utdanning og øvrige vansker (blant annet: uttalevansker, autismespekterdiagnose). Selve testen gir en standardskår med navnet *Pragmatisk språkbruksindeks*. Denne skåren har en gjennomsnittsverdi på 100 ($SD=15$), og en indeksskåre på 70-79 tolkes som *poor* og skårer under 70 tolkes som *very poor*. Standardskårer mellom 90 og 110 vurderes som gjennomsnittlige og Phelps-Terasaki og Phelps-Gunn (2007) skriver i testmanualen at «*scores below that range may be problematic and warrant diagnostic attention*» (s. 20).

Testen er basert på de tre kontekstene: situasjon, diskurs og semantikk (Tabell 1). I TOPL-2 representerer situasjonskontekst det *fysiske miljøet* hvor samtalene finner sted og karakteristikkene ved *publikum*, eller personene som informasjonen rettes mot. Diskurskontekst representeres gjennom de to underkategorier *tema* og *hensikt*. Disse handler om funksjonen ved språket som personen bruker i kommunikasjon og effektiviteten ved forskjellige måter å uttrykke spesifikke meninger. Semantisk kontekst refererer til meningsinnholdet i kommunikasjonen og til de ulike aspektene innen språk som brukes for å formidle beskjeder. Dette innebærer for eksempel forståelse av bruken av *abstraksjoner* (eg.

ordtak, sarkasme) og *visuale-gesturale hint* (eg. ansiktsuttrykk, gester). *Evaluering av pragmatikk* utgjør den siste subskalaen og omhandler evnen til å evaluere egen pragmatisk språkbruk. I testen undersøkes dette i form av 19 oppfølgingsspørsmål hvor testdeltageren blir bedt om å komme med en utdypende forklaring og begrunnelse for sitt svar. Den pragmatiske språkbruksindeksen summeres basert på skårer på seks av syv skalaer: fysisk kontekst, publikum, tema, hensikt, visuelle – gesturale hint og abstraksjoner. *Evaluering av pragmatikk* (oppfølgingsspørsmål) regnes ikke med i den pragmatiske språkbruksindeksen, men er ment som tilleggsinformasjon til testdeltagerens svar.

Testdeltagerne blir presentert for en rekke bilder av dagligdagse situasjoner og en kort beskrivelse av konteksten, for så å bli bedt om å gi en respons på vegne av en av karakterene på bildet. For å illustrere hvordan de ulike skalaene vurderes i TOPL-2, følger her en beskrivelse av to av oppgavene. Oppgave 1 viser et bilde av en liten gutt som sitter på et legekontor, han holder seg til magen og har et bekymret uttrykk i ansiktet. Foran han står en mann i hvit legefrakk som holder et pilleglass i hånden. Den tilhørende teksten som blir lest opp lyder slik: «*Her er et bilde av en gutt som er hos legen. Se nøye på gutten. Hva sier han til legen, og hvorfor tror du dette?*». De pragmatiske komponentene vurdert i denne oppgaven er barnets evne til å vurdere den fysiske konteksten (legekontoret) og visuelle hint (guttens bekymrede uttrykk). Oppgave 11 inneholder et bilde av en gutt som ser på at noen andre gutter leker. Guttene som leker smiler til hverandre og en av de vinker. Den tilhørende teksten lyder slik: «*Jonas ser på noen eldre barn som begynner å spille et ballspill. Han vil også være med å spille, men han er ikke sikker på om de vil la han være med. Han ser på alle barna. Hva ser Jonas og hva sier han?*». Denne konteksten legger opp til at testdeltageren kan vurdere egenskaper ved publikumet, og visuelle-gesturale hint som at de vinker og smiler, samt produserer en forespørsel om deltagelse som øker sannsynligheten for å få bli med, og slik gi uttrykk for skalaen hensikt. Denne oppgaven har i tillegg oppfølgingsspørsmålet, «*hvorfor*

tror han at de eldre barna vil la han være med å spille?». Dette spørsmålet legger opp til at testdeltageren skal vurdere hvor effektiv kommunikasjonen er ut ifra hva som er hensikten, og kan slik være en indikasjon på evner innen evaluering av pragmatikk.

Ved pilottesting ble retningslinjene for administrering av testen fulgt. Dette innebærer en kort introduksjon av testen hvor testdeltageren ble bedt om svare på spørsmål som krever en løsning, og av og til gi en forklaring på svaret. Oppgaveteksten kan i tillegg gjentas dersom testdeltageren gir uttrykk for å ikke ha fått med seg informasjonen. Det er også lov å oppmuntre dersom testdeltageren virker usikker, eller be om mer utdypende svar hvis det virker som om testdeltageren kan svare mer utfyllende.

The Children's Communication Checklist – second edition (CCC-2; Bishop, 2011). CCC-2 består av 10 deltester med syv påstander i hver, hvor fem beskriver svakheter og to beskriver styrker ved kommunikasjon (Tabell 1). For hver påstand blir respondenten bedt om å vurdere hvor ofte de har observert den nevnte atferden på en firepunktskala: mindre enn en gang i uka (eller aldri), minst en gang i uka, men ikke hver dag, en eller to ganger daglig, flere ganger (mer enn to ganger daglig) eller alltid. Basert på respondentens svar, regnes en generell kommunikasjonsindeks (GKI) og indeks for avvik i sosial interaksjon (IASI). GKI regnes ut ved å summere de skalerte skårene på de åtte første deltestene og gir et overordnet bilde av barnets kommunikasjonsferdigheter. IASI regnes ut ved å trekke summen av skårene på A - D fra E - J. Denne indeksen er designet for å differensiere mellom barn med spesifikke språkvansker og barn med større pragmatiske vansker i forhold til deres evner innen strukturelt språk. Ifølge manualen skal IASI bare tolkes dersom barnet skårer under cut-off (=54) på GKI, med mindre barnet skårer – 15 på IASI eller lavere, da slike profiler kan forekomme blant barn med autismspekterdiagnose (Bishop, 2003). I tillegg til GKI og IASI har tidligere studier produsert en pragmatisk kompositt (PK) ved å summere de skalerte skårene på skalaene D-H og det samme vil bli gjort i denne studien (Geurts et al., 2008;

Helland & Helland, 2017; Helland et al., 2014). PK er ikke en del av CCC-2 og det finnes ingen norske normer, men siden en skalert skåre på 10 er gjennomsnittet for hver av de fem skalaene som til sammen utgjør PK, kan en skåre på 50 antas å være gjennomsnittlig (Helland & Helland, 2017).

Tabell 1.

Oversikt over skalaene i TOPL-2 og CCC-2.

Test of Pragmatic Language -2		Children´s Communication Checklist -2	
1	Fysisk kontekst (situasjon) - setting, hendelse.	A	Tale
2	Publikum (situasjon) - eks. humør, forkunnskap, alder.	B	Syntaks
3	Tema (diskurs) - temakontroll	C	Semantikk
4	Hensikt (diskurs) - eks. informere, regulere, overtalelse	D	Sammenheng
5	Visuale-gesturale hint (semantikk) - ikke-verbal kommunikasjon	E	Samtaleinitiativ
6	Abstraksjoner (semantikk) - eks. ordtak, metaforer	F	Stereotypisk språk
7	Evalueringspragmatikk (semantikk)	G	Bruk av kontekst
		H	Ikke-verbal kommunikasjon
		I	Sosiale relasjoner
		J	Interesser

Oversettelses- og tilpasningsprosedyren

Den norske tilpasningen av TOPL-2 ble utført gjennom en enveis-oversettelsesprosedyre og bruk av et såkalt *review team*. Tilpasningen av testen ble utført med godkjenning fra forlaget som er innehaver til rettighetene; PRO-ED, Inc. (Vedlegg 3). Første tilpasning av TOPL-2 ble utført av en student på masterprogrammet i Logopedi ved Universitetet i Bergen. Dette utkastet ble så lest gjennom av to veiledere; hvor av den ene har kompetanse innen klinisk lingvistik og den andre kompetanse innen logopedi. Til sammen utgjør disse *review teamet* - en ekspertgruppe med sammensatt språklig og faglig kunnskap. Studenten og en av veilederne har norsk som morsmål, dette er viktig i arbeidet med tilpasningen av tester fra et språk til et annet og anbefalt i Guidelines for Translating and

Adapting Tests (ITC, 2018). Hensikten var at dette skulle sikre kvaliteten på oversettelsen og de kulturelle tilpasningene.

I tilpasningsprosessen var målet å ta høyde for lingvistiske og kulturelle forskjeller mellom amerikansk-engelsk og norsk språkbruk. For at en test skal være et valid mål på pragmatikk må den være tilpasset norske forhold og gi et grunnlag for å vurdere hva som er passende bruk av språket i en norsk kontekst. I arbeidet med oversettelsen var det derfor nødvendig å tilpasse testen slik at kommunikasjonselementer spesifikke for norsk språkbruk ble vurdert, men også minimere påvirkningen av lingvistiske og kulturelle forskjeller vurdert som irrelevante for å vurdere pragmatikk (ITC, 2018). Dette innebar blant annet at egnenavn ble endret til mer typisk norske navn, og *baseball* ble for eksempel endret til det mer generelle *ballspill*. Det var et fokus på at språket skulle virke naturlig og passende, noe som innebar et større fokus på funksjonalitet heller enn litterær ekvivalens (ITC, 2018). Dette førte til at indirekte formuleringer ofte ble oversatt til mer direkte formuleringer som hørtes mer naturlig ut på norsk. Målet var å holde seg så tett opp til den amerikanske versjonen som mulig. Dette innebar at enkelte formuleringer ble brukt, selv om det finnes mer presise uttrykk på norsk. «*The sailboat race*» ble derfor direkte oversatt med «*Seilbåtkonkurransen*», heller enn «*Regatta*». Ordet «*Regatta*» finnes også på engelsk, men siden den amerikanske versjonen har brukt «*The sailboat race*» og det er uvisst hvor kjent ordet «*Regatta*» er blant norske barn, ble ordet «*Seilbåtkonkurransen*» brukt også i den norske versjonen.

Lingvistiske og kulturelle forskjeller mellom populasjoner vil by på noen utfordringer i tilpasningsprosessen av en test (Hambleton & Zenisky, 2011). Ved oversettelsen av ord og fraser er målet å finne lingvistisk ekvivalente versjoner, med tilsvarende mening, utbredelse, vanskelighetsgrad og likheter i konnotasjon på norsk og amerikansk-engelsk (Hambleton & Zenisky, 2011). For at en test skal være et godt mål på pragmatikk, må med andre ord bruken av ordene være tilsvarende i de to kulturene. En utfordring var at TOPL-2 inneholder en rekke

ordtak, som enten ikke finnes eller brukes sjelden på norsk. Ett av ordtakene ble direkte oversatt fra «*a strong tree bends in the wind*» til «*et sterkt tre bøyer seg med vinden*». Dette ordtaket finnes ikke på norsk og betydningen kan derfor være ukjent. Tre av de andre ordtakene finnes i norske versjoner, og disse ble brukt. Ordtaket «*you can't judge a book by its cover*» ble oversatt med «*du må ikke skue hunden på hårene*», som ble vurdert til å ha samme meningsbærende innhold. TOPL-2 og den norske tilpasningen ligger som vedlegg (4).

Skåring

Lydopptak ble gjort under testingen med TOPL-2. Skåringen av testen ble derfor utført på et seinere tidspunkt etter transkribering av lydopptakene. Testmanualen inneholder retningslinjer for skåring og eksempler på riktig/feil svar. Et eksempel fra oppgave 1, som også er nevnt tidligere, er: «*The respons must make a reference to the setting (doctor's office) or the situation (doctor holding out medicine) [physical context], include a logical response that serves a purpose and makes sense in reference to the picture [purpose], and consider facial expressions, gestures and/or body language [visual-gestural cues]*». Et av eksemplene på et riktig svar er: «*The doctor is holding out pills for the boy to take, and the boy doesn't want to take them*», mens svaret «*he's saying, I don't feel good*» er et eksempel på et svar som ikke gir poeng (Phelps-Terasaki & Phelps-Gunn, 2007, s. 74).

Ved skåringen av resultatene fra pilottesting var det nødvendig å tilpasse enkelte av retningslinjene for skåring. Dette ble gjort basert på observasjonen av at testdeltagerne produserte svar som ble vurdert som pragmatisk, men som sjelden tilsvarte eksempelsvarene i retningslinjene. Dette gjaldt spesielt de oppgavene der *høflighet* og *unnskyldning* var satt som kriterier. På en av oppgavene er retningslinjene for skåring: «*Use a polite, formal excuse for interrupting and making the request for help*» med tilhørende eksempelsvar «*I'm sorry to disturb you, but I need som help*» (Phelps-Terasaki & Phelps-Gunn, 2007, s.109). Konteksten her er et møte mellom en elev og lærer, og ved skåring av de norske testsvarene ble kravet om

høflighet justert til at testdeltageren «*må formulere forespørselen om hjelp som et spørsmål*» og svaret «*kan du hjelpe meg litt?*» ble derfor godkjent. Retningslinjene satt for bruken av unnskyldning ble også justert slik at det ikke var nødvendig med en eksplisitt formulering av en unnskyldning, men ansett som passende dersom testdeltageren formulerte seg slik at en unnskyldning var implisitt i svaret. I skåringen av testresultatene ble retningslinjene i testmanualen fulgt med tanke på hva svaret må inneholde for å bli vurdert som riktig, men kriteriene ble tilpasset norsk språkbruk, da dette er en forutsetning for å utvikle en valid test.

Deltagernes testresultater ble skåret etter retningslinjene i testmanualen og de tilpassede kriteriene, og råskårene ble konvertert til den standardiserte skåren pragmatisk språkbruksindeks. CCC-2 ble skåret ut ved bruk av det tilhørende elektroniske skåringsprogrammet. Skalerte skårer er rapportert for generell kommunikasjonsindeks (GKI), indeks for avvik i sosial interaksjon (IASI) og pragmatisk kompositt (PK). En høy skår på GKI, pragmatisk språkbruksindeks og PK tyder på at barnet har prestert bra, og rapporterer om en styrke innen generell språklig fungering, og mer spesifikt innen pragmatisk språkbruk. En negativ skåre på IASI i kombinasjon med GKI under cut-off (=54) tyder på større vansker med pragmatikk sammenlignet med generell språklig fungering.

Analyse

Resultatene fra pilottesting ble undersøkt gjennom en kvalitativ analyse. Ved å se etter mønstre i svarene til testdeltagerne kan en kvalitativ analyse gi informasjon om den aktuelle tilpasningens *face validitet* i et norsk utvalg, samt hvilke endringer som er nødvendige for en videre validitetstesting av TOPL-2 i en norsk kontekst (ITC, 2018; Polit & Beck, 2012).

Spearman's korrelasjonskoeffisient ble brukt for å undersøke korrelasjonen mellom den pragmatiske språkbruksindeksen fra TOPL-2 og PK/GKI fra CCC-2. En svak Spearman's korrelasjon vil ha en verdi mellom .1-.3, en moderat korrelasjon vil være mellom .4--.6, mens

en sterk korrelasjon er mellom .7-.9 (Pallant, 2013). En ikke-parametrisk test ble brukt siden en deskriptiv analyse av dataen viste ekstreme verdier i den nedre delen av skalaen, noe som er en indikasjon på at observasjonene fra TOPL-2 og CCC-2 ikke er normalfordelt. SPSS, versjon 25, ble brukt for å utføre de statistiske analysene.

Validitet. Testens face validitet ble undersøkt gjennom pilottesting av TOPL-2 og arbeidet med skåring av resultatene. Konstruktvaliditet ble undersøkt gjennom en inspeksjon av retningslinjene for skåring av testen. Når en test oversettes og tilpasses et annet språk og en annen kultur, er det viktig å undersøke om det gjeldene konstruktet eksisterer i begge kulturer og hvordan det operasjonaliseres (Sireci, 2010). CCC-2 har vist seg å være et valid mål på pragmatikk i en norsk kontekst (Helland et al., 2009). Metoden brukt for å undersøke pragmatikk er ulik i CCC-2 og TOPL-2, men siden begge er mål på pragmatikk forventes en positiv korrelasjon mellom disse verktøyene.

Reliabilitet. I tester brukt til klinisk vurdering bør samsvaret mellom ulike personer som skårer være høyt. To av 16 tester ble skåret ut av to personer. Dette for å kunne gi en indikasjon på overensstemmelsen mellom ulike personer som skårer.

Resultater

Alle testdeltagerne skåret innenfor normalområdet eller over på TOPL-2, som vist i tabell 2 med en oversikt over den enkelte testdeltagers skåre på pragmatisk språkbruksindeks. Tabell 3 viser de samme testdeltagernes skåre på CCC-2. På CCC-2 skåret to av testdeltagerne (110,111) under cut-off (=54) på GKI, kombinert med lavt skår på IASI (110 = 1, 111= -7) og PK (110 = 9, 111= 15).

Kvalitativ analyse

TOPL-2 er utviklet for bruk med en vid aldersgruppe (6-18 år), og oppgavene er organisert i stigende vanskelighetsgrad. Det var derfor å forvente at enkelte av oppgavene

ville være for vanskelige for utvalget (8.0-9.11 år) i denne studien. Dette ble bekreftet gjennom en inspeksjon av resultatene som viste en tendens til å produsere færre passende svar lengre ut i testen. Kunnskap om normer innen utviklingen av pragmatiske språkferdigheter er begrenset (Adams, 2002), og i testmanualen presiseres det ikke aldersnormer for de ulike oppgavene, eller hvilke svar som forventes av de ulike aldersgruppene. Enkelte av svarene produsert utover i testen ble ikke vurdert som passende, men basert på responsen fra testdeltagerne ble det tolket slik at spørsmålsteksten var forståelig og det var sjelden at testdeltagerne responderte med «*vet ikke*».

Ord kan ha spesifikke konnotasjoner i en kultur og et språk som ikke nødvendigvis er tilsvarende ordets mening i et annet språk og kultur (Hambleton & Zenisky, 2011). Et eksempel på det i dette datasettet er *rådgiver*, som har en annen konnotasjon på norsk enn *counsellor* har i en amerikansk-engelsk populasjon. *Rådgiver* blir i TOPL-2 brukt i en skolekontekst, men har ikke tilsvarende meningsbærende innhold for norske barn. En rapport fra 2013 (Harris) viser til at i norske skoler har lærerne en veiledende rolle, mens det i amerikanske skoler er vanligere med profesjonelle veiledere, såkalte *counsellors*. Det antas derfor at i en amerikansk kontekst vil ordet *counsellor* føre til andre assosiasjoner enn *rådgiver* i en norsk kontekst, hvor heller ordet *lærer* er mer passende.

Ved oversettelse kan ord gå fra å ha en mening på et språk, til å bety mer enn en ting på et annet språk. Dette har vist seg å være et problem i oversettelseslitteraturen, og kan påvirke kvaliteten på oversettelsen og være en kilde til forvirring (Hambleton & Zenisky, 2011). Et eksempel på det i denne oversettelsen ble observert med den direkte oversettelsen av det engelske ordet *sharing* til *deling* på norsk. *Sharing* viser til at to eller flere personer deler noe, enten ved at de deler på en ting, bytter på å gjøre noe eller forteller hverandre tanker og følelser. *Deling* viser også til handlingen å dele noe med en annen, men på norsk brukes *deling* også ofte i matematisk betydning. Ved å oversette ordet direkte går det fra å ha en

betydning på engelsk, til å ha flere enn en betydning på norsk, noe som kan være en kilde til forvirring.

Ord som sammen utgjør et uttrykk, i form av ordtak og metaforer, har vist seg å være en kilde til ulikhet på kryss av oversettelser (Hambleton & Zenisky, 2011). Ved oversettelse kan uttrykk ha samme meningsinnhold, men allikevel ikke være gode oversettelser dersom de ikke er i tilsvarende bruk i de to kulturene. Et eksempel på det i denne undersøkelsen var oversettelsen av ordtaket ”*du må ikke skue hunden på hårene*” fra ”*you can't judge a book by it's cover*”. Det engelske ordtaket er mest sannsynlig i mer utbredt bruk, i tillegg kan ordtaket være lettere å forstå også for de barna som aldri har hørt det, da det norske ordtaket inneholder ordet *skue* som sjelden blir brukt i norsk dagligtale. Kun et av ordtakene ble direkte oversatt fra ”*a strong tree bends in the wind*” til ”*et sterkt tre bøyer seg med vinden*”. Ingen av svarene på denne oppgaven ble vurdert som riktig ifølge kriteriene satt i testmanualen. Dette er siste oppgave i TOPL-2 og det var derfor ikke forventet at alle testdeltagerne skulle klare denne oppgaven.

Hvordan et konstrukt blir operasjonalisert kan variere mellom kulturer, og det vil også oppfatningen av hva som er passende eller upassende språkatferd (Canino & Alegria, 2008). I det norske utvalget skilte bruken av høflighet og unnskyldning seg fra de amerikanske eksempelsvarene gitt i testmanualen. Konseptene eksisterer i begge kulturer, men det var en tendens i det norske utvalget til å være mindre eksplisitte i uttrykk for høflighet og unnskyldninger, med en større bruk av indirekte formuleringer. En oppgave måler forståelse av *turtaking* og konteksten er to jenter som snakker sammen og en gutt som prøver å fortelle dem noe. Svarene produsert av det norske utvalget var sjelden et forsøk på å forklare *turtaking*, slik kriteriet er i retningslinjene. Istedenfor var det en tendens til å forklare situasjonen. Et eksempel på en respons i det norske utvalget var «*at de snakker om en ting*

akkurat nå og litt seinere kan de se», mens et eksempelsvar fra testmanualen var: «*Please stop interrupting people and wait your turn*» (Phelps-Terasaki & Phelps-Gunn, 2007, s.86).

Disse formuleringene gitt av det norske utvalget ble som regel vurdert som passende i de gitte kontekstene.

Responsen til det norske utvalget skilte seg fra eksempelsvarene oppgitt i testmanualen på to andre punkter. Det ble observert en tendens i det norske utvalget til å gi svar som ikke alltid stemte overens med all informasjonen gitt i oppgaven. Et eksempel fra dataen var et svar på oppgave 25 hvor en gutt forteller en detaljert historie om en seilbåtkonkurranse han har sett, og personen blir så spurt om hva som ble feil med historien. Isteden for å svare på dette spørsmålet, svarte en deltaker «*at han (Ole) ikke visste hvorfor han måtte vite alt om den båten – at han ikke ville høre mer*». I dette svaret viser personen at han har kunnskap og forståelse for at slike detaljerte historier ikke nødvendigvis er en god måte å fortelle noe på. Svaret var på denne måten kompatibel med oppgaven, men gitt fra feil perspektiv. Et eksempelsvar fra testmanualen er «*Bob (Jonas) went on and on. He need to tell shorter stories and mainly the good stuff*» (Phelps-Terasaki & Phelps-Gunn, 2007, s. 98).

Ved flere av spørsmålene var det også ønskelig med mer omfattende formuleringer, men de fleste svarene produsert av det norske utvalget var korte og konsise. Denne tendensen var spesielt gjeldende for oppfølgingsspørsmål under kategorien *evaluering av pragmatikk*, som er ment å gi uttrykk for barnets evne til å overvåke og evaluere egen pragmatisk språkbruk i spesifikke situasjoner.

NORSK TILPASNING AV TEST OF PRAGMATIC LANGUAGE-2

Tabell 2.

Oversikt over resultatene på TOPL-2

Testdeltager	101	102	103	104	105	106	107	108	109	110	111	112	113	114	115	116
Råskår	24	26	21	26	32	29	25	16	24	16	23	21	18	24	26	29
Normgruppe	8:0- 8:11	8:0- 8:11	8:0- 8:11	9:0- 9:11	8:0- 8:11	8:0- 8:11	9:0- 9:11	8:0- 8:11	8:0- 8:11	9:0- 9:11	9:0- 9:11	8:0- 8:11	8:0- 8:11	8:0- 8:11	8:0- 8:11	8:0- 8:11
Persentil	75	79	61	70	94	87	65	35	75	30	58	61	45	75	79	87
Pragmatisk språkbruksindeks	110	112	104	108	123	117	106	94	110	92	103	104	98	110	112	117
Deskriptiv rating*	A	AA	A	A	S	AA	A	A	A	A	A	A	A	A	AA	AA

Notat. *A=average, AA= above average, S=superior

Tabell 3.

Oversikt over resultatene på CCC-2

Testdeltager	101	102	103	104	105	106	107	108	109	110	111	112	113	114	115	116
Normgruppe	8:0- 8:11	8:0- 8:11	8:0- 8:11	9:0- 9:11	8:0- 8:11	8:0- 8:11	9:0- 9:11	8:0- 8:11	8:0- 8:11	9:0- 9:11	9:0- 9:11	8:0- 8:11	8:0- 8:11	8:0- 8:11	8:0- 8:11	8:0- 8:11
Generell kommunikasjons- indeks (GKI)	75	69	75	90	82	58	85	54	93	14	29	101	79	77	101	79
Indeks for avvik i sosial interaksjon (IASI).	9	-3	5	2	-7	-4	-3	9	-3	1	-7	5	4	2	2	-8
Pragmatisk kompositt (PK)	45	40	47	57	52	33	52	36	57	9	15	65	47	47	65	50

Reliabilitet- og validitetsanalyse

Spearmans korrelasjonsanalyse mellom TOPL-2 og CCC-2 viste en svak positiv korrelasjon mellom pragmatisk språkbruksindeks og PK ($r = .32$), og mellom pragmatisk språkbruksindeks og GKI ($r = .32$), hvor ingen av korrelasjonene var signifikante.

Resultatene på testene skåret ut av to personer viste noe diskrepans mellom vurderingene, interrater-reliabiliteten bør derfor undersøkes nærmere med et større utvalg. Noe av årsaken til diskrepansen så ut til å være usikkerhet i tolkningen av kriteriene satt i testmanualen.

Diskusjon

Hensikten med denne pilottesten var å undersøke face validiteten til en norsk tilpasning av TOPL -2 på et utvalg barn uten språkvansker. Målet var å undersøke om TOPL-2 er et valid mål på pragmatikk i en norsk kontekst, samt relasjonen mellom den norske tilpasningen av TOPL-2 og foreldrerapporterings skjemaet CCC-2. Resultatene fra pilottesten

indikerer at den norske tilpasningen av TOPL-2 i all hovedsak var forståelig for det norske utvalget, da alle testdeltagerne kunne svare passende på majoriteten av spørsmålene.

Observasjoner fra pilottesten tyder allikevel på at noen endringer er nødvendig før videre validitetstesting av TOPL-2 i en norsk kontekst.

Oversettelsesprosedyre

På grunn av begrensninger i forhold til tid og ressurser var det ikke mulig å benytte mer tidkrevende oversettelsesprosedyrer som *backward translation*, *forward translation*, eller bruken av såkalte *review forms*. Dette er anbefalte oversettelsesdesign i Guidelines for Translating and Adapting Tests (ITC, 2018). Basert på en gjennomgang av testlitteraturen har Hambleton og Zenisky (2011) utarbeidet et *review form* bestående av 25 punkter som bør undersøkes ved oversettelse og tilpasning av tester. Disse punktene ble vurdert, men skjemaet ble ikke fulgt systematisk. Mangelen på en mer omfattende tilpasningsprosedyre bør derfor tas med i vurderingen av de lingvistiske og kulturelle endringene utført i denne studien. I tråd med retningslinjene for tilpasningen av tester (ITC, 2018) var det overordnet målet i tilpasningsprosedyren at språket skulle føles naturlig og passende, noe som innebærer et større fokus på funksjonalitet heller enn litterær ekvivalens. Ved å bruke en ekspertgruppe bestående av personer med ulik faglig bakgrunn og norsk som morsmål, var målet å oppnå en lingvistisk oversettelse og kulturell tilpasning av god kvalitet innenfor rammene av studien.

Den norske tilpasningen av TOPL-2

Kulturell tilpasning. De første 17 oppgavene er beregnet på den yngste aldersgruppen, en av disse er oppgaven som er ment å måle turtaking. I motsetning til hva som var forventet basert på kriteriene satt i testmanualen, var det få av testdeltagerne som responderte riktig på denne oppgaven. I TOPL-2 er retningslinjene at svaret skal inneholde «*a reference to turn taking and an effort to inform/explain turn taking*». Dette ble ikke observert i datamaterialet i denne studien, hvor deltagerne oftere forsøkte å forklare situasjonen. Aukrust (2004)

sammenlignet samtaler rundt middagsbordet hos 22 norsk familier og 22 amerikanske familier, med et fokus på samtale om språk og kommunikasjon. Resultatene antyder at samtale rundt normer for konversasjon kan være vanligere i amerikanske familier enn i norske. Hun rapporterer om en tendens hos de amerikanske foreldrene til å behandle sine barn som likeverdige samtalepartnere, og sammenlignet med norske familier inviterte de amerikanske foreldrene i studien sjelden til deltagelse gjennom spørsmål-svar formuleringer. Aukrust (2004) skriver at denne konversasjonsstilen kan resultere i at amerikanske barn har andre ferdigheter innen turtaking, da spørsmål-svar formuleringer sjelden utfordrer slike ferdigheter.

Som forventet tyder datamaterialet i denne studien på at det kan være en forskjell i hvordan norske og amerikanske personer uttrykker høflighet og unnskyldninger. Basert på responsen til utvalget ble det antatt at nordmenn er mer implisitte i sin uttrykksform, spesielt når det kommer til å unnskyld og å uttrykke høflighet. Aukrust (2004) viser til en tendens i amerikanske familier til oftere å snakke om høflighetsmarkører enn hva som ble observert i de norske familiene i studien. På grunn av mangelen på teoretisk kunnskap om krysskulturelle forskjeller på dette punktet, bør det understrekes at vurderingene i denne studien er av subjektiv art basert på observasjoner av et lite utvalg.

Tilpasning av retningslinjene for skåring i TOPL-2 er en forutsetning for at instrumentet skal ha høy konstruktvaliditet. Det kan virke som om retningslinjene for skåring brukt i den amerikanske-engelske utgaven ikke nødvendigvis vil fange opp alle relevante aspekter i bruken av høflighet, unnskyldninger og turtaking i norske utvalg. Airenti (2017) påpeker at fra et utviklingsmessig standpunkt så er det to trekk ved høflighet som det er viktig å ta med i vurderingen. For det første tilegner barn seg reglene for høflighet seint, for det andre må disse reglene læres eksplisitt av foresatte og andre voksne. I hvilken grad slik læring skjer eksplisitt kan derimot være kulturelt betinget, slik som studien av Aukrust (2004) antyder. Det er heller

ikke usannsynlig at barn lærer de sosiale normene og reglene implisitt, gjennom å observere og ta del i sosial kommunikasjon i ulike kontekster. Tilegnelsen av slike regler vil ta tid, det hadde derfor vært interessant å undersøke om et eldre utvalg norske barn er mer eksplisitte i sin uttrykksform, og eventuelle krysskulturelle forskjeller mellom et norsk og et amerikansk utvalg.

Oversettelse av teststimuli. Datamaterialet tyder på at noe ved oversettelsen ikke fungerer optimalt i en norsk kontekst. Enkelte av ordene brukt i den norske oversettelsen bør derfor endres for å unngå unødvendig forvirring. Dette innebar blant annet ord som har ulike konnotasjoner på amerikansk-engelsk og norsk, som for eksempel oversettelsen av *counsellor* til *lærer*, isteden for med rådgiver og *blanket* til *teppe*, isteden for *pledd*. Enkelte av ordtakene, som for eksempel «*du må ikke skue hunden på hårene*», fungerte heller ikke optimalt. Mange av testdeltakerne klarte å svare passende på oppgavene som inkluderte disse ordene og uttrykkene, men enkelte av svarene bar preg av at disse valgene av ord kan ha vært et forstyrrende element i testen. Hambleton og Zenisky (2011) skriver at oppgaver ikke nødvendigvis er sammenlignbare til tross for at oversettelsen fra et språk til et annet er korrekt, dersom (a) lavfrekvente ord er tatt i bruk eller (b) ord brukes på en måte som ikke er vanlig i språket testen oversettes til. Enkelte av ordene brukt i den norske versjonen er ikke nødvendigvis lingvistisk ekvivalente versjoner, med tilsvarende mening, utbredelse, vanskelighetsgrad og likheter i konnotasjon på norsk og amerikansk-engelsk (Hambleton & Zenisky, 2011). Dette kan ha bidratt til at enkelte av de norske oppgavene var vanskeligere sammenlignet med oppgavene i den originale testen.

På enkelte oppgaver kan en løsning være å endre konteksten. Ordet *deling* brukt i den norske versjonen fungerte dårlig, da ordet gikk fra å ha en betydning på engelsk til å ta to betydninger på norsk. Hensikten med denne oppgaven er å undersøke om personen klarer å tilpasse beskrivelsen slik at et lite barn kan forstå begrepet *deling*. Ordets tvetydighet kan ha

vært et forstyrrende element, men i denne oppgaven er det også en lærer som ber barnet beskrive hva *deling* betyr. Dette kan ha ført til at norske barn var mer tilbøyelige til å forklare begrepets matematiske betydning. Ved å endre konteksten, kan muligens samme ferdigheter kartlegges i en norsk kontekst.

Et annet viktig element er bruken av kjente ordtak i TOPL-2 for å undersøke evnen til å beskrive «*the meaning of the abstract communication*» (Phelps-Terasaki & Phelps-Gunn, 2007, s. 94). Personens evne til å tolke kjente ordtak vil være påvirket av personens tidligere erfaring og slik vil miljøfaktorer kunne spille inn på hvem som mestrer slike øvelser. Et element som bør undersøkes nærmere er i hvilken grad tolkningen av kjente ordtak er egnet til å undersøke evner innen abstrakt tenkning.

Testdeltagernes formuleringer og perspektiv. I testmanualen er flere av eksempelsvarene utfyllende og forklarende. Det var derimot en tendens i det norske utvalget å produsere korte og konsise svar. Testdeltagerne responderte ofte passende på første spørsmål, men de kom ofte med korte svar eller gjentakelser da de ble bedt om å beskrive hvorfor dette var passende. Dette kan skyldes kulturelle ulikheter i mengden oppgaveinstruksjoner som er nødvendig (ITC, 2018). Testinstruksjonene gitt i TOPL-2 er lite forklarende og beskrivende med tanke på hvordan svarene bør formuleres. Det er heller ingen øvingsoppgaver hvor man har mulighet til å vise hvordan oppgavesvarene skal formuleres. Videre studier bør derfor undersøke hvordan man kan formulere instruksene slik at norske testdeltagere forstår hva de er ment å gjøre. De eksperimentelle oppgavene brukt kan også være for komplekse for at aldersgruppen inkludert i denne studien forstår dem, eller eksplisitt kan forklare dem (Airenti, 2017). Slike refleksjoner rundt pragmatisk språkbruk krever metalingvistisk kunnskap. Det kan se ut til at små barn bruker pragmatiske ferdigheter mye tidligere enn de kan eksplisitt uttrykke i testsituasjoner (Eskritt, Whalen, & Lee, 2008). Tidligere forskning har vist en klar aldersrelatert utvikling i evnen til å forstå ikke-bokstavelig språkbruk, hvor barn ned i

treårsalderen bruker metaforer, mens evnen til å forklare metaforer og ordtak først er observert hos eldre barn (11-12 år) (Domerest, Silberstein, Gardner, & Winner, 1983; Douglas & Peel, 1979; Van Herwegen, Dimitriou, & Rundblad, 2013). En mulighet er derfor at TOPL-2 egner seg bedre til bruk i et eldre utvalg, noe som stemmer overens med observasjoner gjort i en tidligere studie av Hoffmann et al. (2012). En annen mulighet er at det her er snakk om kulturelle forskjeller med tanke på hvor mye informasjon som oppleves passende for å svare på spørsmål. Selv om svarene gitt av det norske utvalget var korte, ble de ofte vurdert som tilstrekkelige og derfor passende.

Det var en tendens i utvalget til å svare ut ifra feil perspektiv eller gi svar som ikke var dekkende for informasjonen gitt i oppgaven. En mulig forklaring er at testdeltakerne hadde vansker med å få med seg den muntlig presenterte informasjonen. Instruksjonene er lange og vil kreve mye av barnet, både med tanke på oppmerksomhet, men også leksikalske og grammatiske ferdigheter. En litteraturgjennomgang av Matthews, Biney og Abbot-Smith (2018) undersøkte relasjonen mellom pragmatikk og formelle språkferdigheter, sosial kognisjon og eksekutive funksjoner. Av disse var formelle språkferdigheter det domenet som var mest konsekvent assosiert med ferdigheter innen pragmatikk. Videre studier bør derfor undersøke hvordan administreringen av TOPL-2 fungerer i ulike kliniske grupper med vansker knyttet til språk og oppmerksomhet. Tidligere studier med TOPL/TOPL-2 har inkludert utvalg med ASD og det er i disse studiene blitt kontrollert for strukturelle språkferdigheter (Volden & Phillips, 2010; Young et al., 2005). Det er mulig at barn med spesifikke språkvansker eller ADHD vil ha problemer med å få med seg informasjonen presentert i TOPL-2 og derfor ha vansker med å gi passende svar.

Sammenligning mellom CCC-2 og TOPL-2

Korrelasjonsanalysen mellom pragmatisk språkbruksindeks (TOPL-2) og generell kommunikasjonsindeks (GKI; CCC-2) viste en svak positiv korrelasjon ($r = .32$). Hoffmann et

al. (2013) rapporterer om en moderat positiv korrelasjon ($r = .51$) mellom TOPL-2 og GKI. Både korrelasjonsanalysen i denne studien og studien av Hoffmann et al. (2013) er basert på et lite utvalg og det kan derfor ikke trekkes noen konklusjon basert på disse analysene. I testmanualen rapporteres det om en sterk positiv korrelasjon ($r = .70-.99$) mellom TOPL-2 og andre mål på pragmatikk. Mer overraskende var derfor den svake positive korrelasjonen ($r = .32$) mellom pragmatisk språkbruksindeks (TOPL-2) og pragmatisk kompositt (CCC-2). Disse resultatene stemmer derimot overens med observasjoner av Russell og Grizzle (2008) om lav korrelasjon ($r = .14$) mellom pragmatiske språkelementer undersøkt i tester og rapporteringsskjemaer.

Selv om mange av de samme pragmatiske språkelementene er inkludert i disse to måleverktøyene, er metodene for å kartlegge kunnskap om disse så ulike at det er mulig at de måler ulike ferdigheter. Et eksempel som illustrerer dette er undersøkelsen av *diskurs* i CCC-2 og TOPL-2. I CCC-2 viser dette til strukturen i kommunikasjonen. Et eksempel på en påstand brukt i rapporteringsskjemaet er: «*Forklarer på en klar og forståelig måte noe som har skjedd tidligere (f.eks. hva han/hun gjorde på skolen, eller hva som skjedde på fotballtrening)*». Organisert under konteksten *Diskurs* i TOPL-2 er ferdigheter relatert til temakontroll, og undersøkes blant annet i en oppgave der en gutt forteller noe til en annen, med den tilhørende teksten: «*Pål snakker om sommerferien sin. Han legger ut om turen sin. Han forteller om ting han gjorde og mennesker han møtte. Anne vet ikke hvem eller hva han snakker om. Hun fortsetter å spørre hvem han snakker om eller hva han snakker om. Pål blir sint og sier til henne at hun ikke er god til å lytte. Hva gikk galt?*». I TOPL-2 blir barnets ferdigheter innen diskurs vurdert ut ifra evnen til å forstå hva som ble feil i dette tilfellet, nemlig at Pål må tilpasse informasjonen slik at Anne forstår hva han snakker om. Dette bygger opp under antagelsen om at de to måleverktøyene måler ulike aspekter ved pragmatisk språkbruk, hvor

CCC-2 undersøker ferdigheter innen pragmatikk, mens TOPL-2 undersøker forståelse av pragmatikk i ulike kontekster (Hoffmann et al, 2013; Russell & Grizzle, 2008).

Konklusjon

Resultatene fra denne studien tyder på at TOPL-2 har potensiale til å bli et valid mål på norske barns forståelse av pragmatisk språkatferd. Oversettelsen fremstod som forståelig for utvalget i denne studien, men det ble vurdert som nødvendig å justere enkelte av kriteriene i retningslinjene for skåring. Dette kan tyde på ulikheter i vurderingen av passende/upassende språkatferd i en norsk og en amerikansk-engelsk kontekst. Da dette er en pilotstudie med et lite utvalg, er det ikke mulig å generalisere funnene fra denne studien til den øvrige populasjonen. Større valideringsstudier må til for å slå fast validiteten og reliabiliteten til TOPL-2 i en norsk kontekst, spesielt med tanke på hvordan TOPL-2 fungerer i ulike aldersgrupper og ulike kliniske grupper. På grunn av de store sosiale vanskene assosiert med problemer med sosial kommunikasjon, er utviklingen av valide og reliable måleverktøy viktig.

Litteraturliste

- Adams, C. (2002). Practitioner review: The assessment of language pragmatics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(8), 973-987. doi:10.1111/1469-7610.00226
- Airenti, G. (2017). Pragmatic development. In L. Cummings (Ed.), *Research in clinical pragmatics* (Vol. 11, s. 3-29). Springer.
- American Psychiatric Association. (2013a). Autism spectrum disorder. In *diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5 ed.). Washington, DC: Author.
- American Psychiatric Association. (2013b). Social (pragmatic) communication disorder. In *diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5 ed.). Washington, DC: Author.
- Ariel, M. (2010). *Defining pragmatics*. New York: Cambridge University Press.
- Aukrust, V. G. (2004). Talk about talk with young children: Pragmatic socialization in two communities in Norway and the US. *Journal of Child Language*, 31(1), 177-201. doi:10.1017/S0305000903005907
- Berman, R. A., & Ravid, D. (2010). Interpretation and recall of proverbs in three school-age populations. *First Language*, 30(2), 155-173.
- Bishop, D. V. M. (2003). *Children's Communication Checklist-2. (CCC-2)*. London: Psychological Corporation.
- Bishop, D. V. M. (2011). *The Children's Communication Checklist. Second Edition (CCC-2). Norsk versjon*. Stockholm: Pearson.
- Brown, L., Sherbenou, R., & Johnsen, S. (1990). *Test of Non-verbal Intelligence*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Brøndbo, P. H., & Høyland, A. L. (2018). Måleegenskaper ved den norske versjonen av Autism Diagnostic Observation Schedule, Second Edition (ADOS-2). *PsykTestBarn*, 1(4). doi:10.21337/0059

Canino, G., & Alegria, M. (2008). Psychiatric diagnosis - Is it universal or relative to culture? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(3).

Carrow-Woolfolk, E. (1999). *Comprehensive Assessment of Spoken Language. (CASL)*. WPS, unlocking potential.

Domerest, A., Silberstein, L., Gardner, H., & Winner, E. (1983). Telling it as it isn't: Children's understanding of figurative language. *British Journal of Developmental Psychology*, 1, 121-134.

Douglas, J. D., & Peel, B. (1979). The development of metaphor and proverb translation in children grad 1 through 7. *The Journal of Educational Research.*, 73(2), 116-119.

Eskritt, M., Whalen, J., & Lee, K. (2008). Preschoolers can recognize violations of the Gricean maxims. *The British Journal of Developmental Psychology*, 26(3), 435-443.
doi:10.1348/026151007X253260

Fujiki, M., & Brinton, B. (2009). Pragmatics and social communication in child language disorders. In R. G. Schwartz (Ed.), *Handbook of child language disorders*. Hove: Psychology Press.

Geurts, H. M., Verte, S., Oosterlaan, J., Roeyers, H., Hartman, C. A., Mulder, J. E., . . . Sergeant, J. A. (2008). Can the Children's Communication Checklist differentiate between children with autism, children with ADHD, and normal controls? *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(8), 1437-1453.

Gilliam, J. E., & Miller, L. (2005). *Pragmatic language skills inventory*. Austin: PRO-ED.

Hambleton, R. K., & Zenisky, A. L. (2011). Translating and adapting tests for cross-cultural assessments. In D. Matsumoto & F. J. R. Van de Vijver (Eds.), *Cross-cultural research methods in psychology* (s. 46-74). New York: Cambridge university press.

Hammill, D. D., Brown, V. L., Larsen, S. C., & Wiederholt, J. L. (2007). *Test of Adolescent and Adult Language, Fourth Edition*. Austin: PRO-ED.

- Harris, B. (2013). *School-based counselling internationally: a scoping review*.
- Helland, W. A. (2012). Communication difficulties in children identified with psychiatric problems. In M. K. Jackson (Ed.), *Psychology of language* (s. 98-128).
- Helland, W. A., Biringer, E., Helland, T., & Heimann, M. (2009). The usability of a Norwegian adaptation of the Children's Communication Checklist Second Edition (CCC-2) in differentiating between language impaired and non-language impaired 6- to 12-year-olds. *Scandinavian Journal of Psychology*, *50*(3), 287-292. doi:10.1111/j.1467-9450.2009.00718.x
- Helland, W. A., & Helland, T. (2017). Emotional and behavioural needs in children with specific language impairment and in children with autism spectrum disorder: The importance of pragmatic language impairment. *Research in Developmental Disabilities*, *70*, 33-39. doi:10.1016/j.ridd.2017.08.009
- Helland, W. A., Lundervold, A. J., Heimann, M., & Posserud, M.-B. (2014). Stable associations between behavioral problems and language impairments across childhood – The importance of pragmatic language problems. *Research in Developmental Disabilities*, *35*(5), 943-951. doi:<https://doi.org/10.1016/j.ridd.2014.02.016>
- Hoffmann, A., Martens, M. A., Fox, R., Rabidoux, P., & Andridge, R. (2012). Pragmatic language assessment in Williams syndrome: A comparison of the Test of Pragmatic Language - 2 and the Children's Communication Checklist -2. *American Journal of Speech-Language Pathology*, *22*.
- Hyter, Y. D. (2017). Pragmatic assessment and intervention in children. In L. Cummings (Ed.), *Research in clinical pragmatics, perspectives in pragmatics*. Springer International Publishing.
- ITC. (2018). Guidelines for translating and adapting tests, Second Edition. *International Journal of Testing*, *18*(2), 101-134. doi:10.1080/15305058.2017.1398166

- Ketelaars, M., & Embrechts, M. (2017). Pragmatic Language Impairment. In L. Cummings (Ed.), *Research in clinical pragmatics* (s. 29-57). Springer.
- Lord, C., Rutter, M., & DiLavore, P. (2014). *Autism Diagnostic Observation Schedule. Second Edition (ADOS-2). Norsk versjon*. Hogrefe.
- Matthews, D., Biney, H., & Abbot-Smith, K. (2018). Individual differences in children's pragmatic ability: A review of associations with formal language, social cognition, and executive functions. *Language Learning and Development, 14*(3), 186-223. doi:10.1080/15475441.2018.1455584
- Pallant, J. (2013). *SPSS survival manual* (5 ed.). London: Open University Press.
- Phelps-Terasaki, D., & Phelps-Gunn, T. (1992). *Test of Pragmatic Language. (TOPL)*. East Moline: Linguisystems.
- Phelps-Terasaki, D., & Phelps-Gunn, T. (2007). *Test of Pragmatic Language, Second Edition. (TOPL-2)*. East Moline: Linguisystems.
- Polit, D. F., & Beck, C. T. (2012). *Nursing research: Generating and assessing evidence for nursing practice* (10 ed.). Philadelphia: Wolters Kluwer.
- Russell, R. (2007). Social communication impairments: Pragmatics. *Pediatric Clinics of North America, 54*(3), 483-506. doi:<https://doi.org/10.1016/j.pcl.2007.02.016>
- Russell, R., & Grizzle, K. (2008). Assessing child and adolescent pragmatic language competencies: Toward evidence-based assessments. *Clinical Child and Family Psychology Review, 11*(1-2), 59-73.
- Semel, E., Wiig, E., & Secord, W. (2003). *Clinical Evaluation of Language Fundamentals, Fourth Edition (CELF-4)*. San Antonio, TX: Harcourt.
- Semel, E., Wiig, E., & Secord, W. (2013). *Clinical Evaluation of Language Fundamentals. Fourth Edition (CELF-4). Norsk versjon*. Pearson.

- Sireci, S. G. (2010). Evaluating test and survey items for bias across language and cultures. In D. Matsumoto & F. J. R. Van de Vijver (Eds.), *Cross-cultural research methods in psychology*. New York: Cambridge University Press.
- Strong, C. J. (1998). *The Strong Narrative Assessment Procedure*. Madison: Thinking Publications.
- Tomblin, J. B., Harrison, M., Ambrose, S. E., Walker, E. A., Oleson, J. J., & Moeller, M. P. (2015). Language outcomes in young children with mild to severe hearing loss. *Ear and Hearing, 36*. doi:10.1097/AUD.0000000000000219
- Uekermann, J., Kraemer, M., Abdel-Hamid, M., Schimmelmann, B. G., Hebebrand, J., Daum, I., . . . Kis, B. (2010). Social cognition in attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD). *Neuroscience and Biobehavioral Reviews (34)*.
- Van Herwegen, J., Dimitriou, D., & Rundblad, G. (2013). Development of novel metaphor and metonymy comprehension in typically developing children and Williams syndrome. *Research in Developmental Disabilities, 34*(4).
- Volden, J., & Phillips, L. (2010). Measuring Pragmatic Language in Speakers With Autism Spectrum Disorders: Comparing the Children's Communication Checklist-2 and the Test of Pragmatic Language. *American Journal of Speech-Language Pathology, 19*.
- World Medical Association. (2013). Declaration of Helsinki: Ethical principles for medical research involving human subjects. doi: 10.1001/jama.2013.281053
- Young, E. C., Diehl, J. J., Morris, D., Hyman, S. L., & Bennetto, L. (2005). The use of two language tests to identify pragmatic language problems. *Language, Speech & Hearing Services in Schools, 36*(1).

Vil du delta i forskningsprosjektet

"En norsk oversettelse og tilpasning av Test of Pragmatic Language, Second Edition (TOPL-2)"?

Dette er et spørsmål til deg og ditt barn om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke en norsk oversettelse og tilpasning av den engelske testen TOPL-2. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg og ditt barn.

Formål

Til dags dato finnes det få tilgjengelige kartleggingsverktøy for å undersøke norske barns sosiale kommunikasjonsferdigheter. Dette innebærer kunnskap om hvordan barnet bruker språket i sosiale situasjoner, blant annet barnets evnen til å holde seg til tema, turtaking, øyekontakt og forståelsen av ulike språklige elementer. Foreldrerapporteringsskjemaet CCC-2 (*The Children Communication Checklist, Second Edition*) er i utbredt bruk, men det finnes få verktøy som direkte undersøker barnets sosiale kommunikasjonsferdigheter. Formålet med denne masteroppgaven er derfor å undersøke den norske oversettelse og kulturell tilpasning av den amerikanske testen TOPL-2 (*Test of Pragmatic Language, Second Edition*) på et utvalg barn i åtteårs alderen. Denne testen består av en billedbok med tilhørende beskrivelser og spørsmål som barnet blir bedt om å svare på. Hensikten er å undersøke barnets evne til å vurdere kommunikasjonen i ulike situasjoner med forskjellige mennesker. En del av vurderingen av TOPL-2 innebærer å sammenligne deltakernes skårer på dette testverktøyet og foreldrerapporteringsskjemaet CCC-2.

Testresultatene fra TOPL-2 og CCC-2 vil kun bli brukt til forskning og ikke for å diagnostisere deltakerne.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Bergen er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

En forespørsel om deltakelse er blitt sendt ut til en rekke barneskoler i bergensområdet. Du er blitt kontaktet fordi ditt barn er i åtteårs alderen og går i tredjeklasse.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis dere velger å delta i prosjektet, innebærer det at du som foresatt fyller ut foreldrerapporteringsskjemaet CCC-2. Det vil ta deg ca. 10 minutter. Rapporteringsskjemaet inneholder en rekke utsagn om hvordan barnet bruker språket i dagliglivet. Utsagnene er utformet for å undersøke barnets språklige ferdigheter og kommunikasjonsferdigheter. Dine svar fra rapporteringsskjemaet vil bli registrert elektronisk.

Dersom dere velger å delta vil ditt barn gjennomføre TOPL-2 med meg. Det vil ta rundt en time å gjennomføre testen. Barnet vil bli bedt om å gi sin vurdering av ulike sosiale situasjoner. Jeg tar lydopptak og notater fra gjennomføringen av testen. Du har som forelder mulighet til å ta kontakt dersom du ønsker å se gjennom testen på forhånd

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis dere velger å delta, kan dere når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om dere vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg og ditt barn hvis dere ikke vil delta eller senere velger å trekke dere.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Kun veiledere og student vil ha tilgang til den innsamlede informasjonen. For å sikre at ikke personopplysninger kommer på avveie, vil jeg erstatte navn og personopplysninger med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrig data. Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i den endelige framstillingen av masteroppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 30.06.19. Ved prosjektslutt vil datamaterialet anonymiseres og lydopptak vil bli slettet.

Dine rettigheter

Så lenge du og ditt barn kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om dere,
- å få rettet personopplysninger om dere,
- få slettet personopplysninger om dere,
- få utlevert en kopi av personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om dere?

Vi behandler opplysninger om dere basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra institutt for biologisk og medisinsk psykologi har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Institutt for biologisk og medisinsk psykologi ved prosjektansvarlig Jan de Jong;

jan.jong@uib.no, eller student Vilde Sand Ibenholt; vib008@uib.no.

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

•

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjonen om prosjektet "En norsk oversettelse og tilpasning av TOPL-2 (*Test of Pragmatic Language, Second Edition*)", og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i utførelsen av foreldrerapporteringsskjemaet CCC-2.
- at mitt barn deltar i prosjektet og gjennomføringen av TOPL-2.
- Jeg samtykker til at mine og mitt barns opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 30.06.19.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

VEDLEGG 2: GODKJENNING FRA NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA (NSD)

Tilbakemelding fra NSD og godkjenning av prosjektet

23. 01.19

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 913571 er nå vurdert av NSD. Følgende vurdering er gitt: Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 23.01.2019 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

Prosjektet består av et lite utvalg, de får god informasjon og deltakerne samtykker. Behandlingen er kortvarig, og de registrertes rettigheter er ivaretatt. Det vurderes derfor at det ikke foreligger en høy risiko for fysiske personers rettigheter og friheter, og det kreves således ikke personvernkonsekvensvurdering (DPIA) jf. personvernforordningen art. 35. MELD ENDRINGER Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringen gjennomføres. TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om helse, og alminnelige personopplysninger frem til 28.06.2019. LOVLIG GRUNNLAG Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og art. 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a), jf. art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

PERSONVERNPRINSIPPER NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen: - om lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen - formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål - dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet - lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet DE REGISTRERTES RETTIGHETER Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned. FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon. OPPFØLGING AV PROSJEKTET NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Lise Aasen Haveraaen Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)



Agreement Date: August 7, 2018

Permission Fee: Waived
Terminates: August 7, 2019

Request From: Vilde Sand Ibenholt
University of Bergen
Nye Sandviksveien 41
5032 Bergen, Norway
Tel: 0047 9389 4708
vilde.ibenholt@gmail.com

STUDENT TRANSLATION PERMISSION

THIS PERMISSION effective as of August 6, 2018, is by and between PRO-ED, Inc. (the "Publisher") and Vilde Sand Ibenholt (the "Requestor"), University of Bergen.

WHEREAS, Requestor acknowledges that the Publisher is the publisher and owner of all right, title, and interest in and to the testing product known as the *Test of Pragmatic Language – Second Edition* (the "Publication"), including the exclusive right to distribute translations thereof; and

WHEREAS, Requestor wishes to obtain Publisher's permission to translate the Publication into the Norwegian language (the "Subject Language") as part of Requestor's dissertation or master's thesis for University of Bergen, Norway, and as described further in the Exhibit "A" attached hereto (the "Research Purpose"); and

WHEREAS, Requestor wishes to prepare the translation, in consideration of a limited license to use and reproduce such translation,

NOW, THEREFORE, the parties agree as follows:

1. Requestor acknowledges that the Translated Publication, defined below, shall be a commissioned work made for hire, and agrees that all rights in and to the Translated Publication, including any copyright in any work created by Requestor, a part of preparation of the Translated Publication, shall be the property of the Publisher. Requestor shall execute at Publisher's request any further documents necessary and appropriate to confirm Publisher's ownership of all rights to the Translated Publication.
2. Subject to the limitations specified in Section 3 below, Publisher hereby grants to Requestor a nonexclusive, nontransferable permission to translate and adapt the Publication in the Subject Language including the creation of a local normative sample in the Territory defined below (the "Translated Publication").

3. Requestor agrees that:

- (a) Requestor shall not copy, translate, publish, market, distribute, license, or sell the Translated Publication for any use other than the Research Purpose;
- (b) Requestor shall not under any circumstance use, sell, market, distribute, or license the Translated Publication for any commercial use.

4. The Publisher hereby grants to the Requestor a nonexclusive, nontransferable permission to use the trademarks identified in **Exhibit "B"** attached hereto (the "Licensed Marks") in association with the translation, adaptation, and printing of the Translated Publication in the Territory. It is understood and agreed that Publisher shall retain all right, title and interest in the Licensed Marks. Requestor shall not, at any time during or after the effective permission dispute or contest, directly or indirectly, Publisher's exclusive right in and to the Licensed Marks or the validity thereof, and shall not file or seek to file any trademark applications or registrations related to any of the Licensed Marks at any time. Requestor agrees that its use of the Licensed Marks inures to the benefit of Publisher and its licensors, and that Requestor shall not acquire any rights in the Licensed Marks, except as expressly provided in this permission. Requestor acknowledges and agrees that the Licensed Marks shall only be used with notices or legends with respect to the ownership of the licensed Marks as may be required by Publisher.

5. The permission granted herein is limited as noted below:

(a) **Reproductions:** Requestor is authorized to reproduce the Translated Publication a maximum of:

- i. **Examiner Manuals: 0**
- ii. **Examiner Record Forms: up to 25**
- iii. **Miscellaneous (i.e., Picture Book, etc.): none**

(b) **Term:** The permission granted shall run for a period of **one year** from the Effective Date, after which time the Requestor shall cease all reproduction of the Translated Publication.

(c) **Administrations:** If the Translated Product is a test or assessment, the Requestor shall be limited to **up to 25** test administrations of the Translated Product.

(d) **Territory:** The Translated Product shall be used only in the country **Norway (the "Territory")**.

6. Requestor hereby agrees to deliver to the Publisher an electronic copy of the Translated Publication immediately upon its completion and a copy of the results of the Requestor's study. Copies shall be forwarded to the Publisher at: translations@proedinc.com.

7. Except as provided herein, there will be no deletions, additions, or other changes in the text without the prior written permission of the Publisher. Any subsequent use beyond that specifically for the use of the Translated Publication in the Research Purpose is subject to review, approval, and grant of permission by the Publisher.

8. Requestor acknowledges that the information and data disclosed to him/her in connection with the Translated Publication is confidential and proprietary to the Publisher. Requestor agrees that he/she shall not disclose, directly or indirectly, in whole or in part to any person, firm, corporation or other entity, any confidential information that he/she receives. Requestor shall not use the confidential information for his/her own monetary benefit, or copy, or reproduce the confidential information. In the event the Publisher were to use or publish the Requestor's Translated Publication in or for a future publication, the Publisher will cite the Requestor in the acknowledgements of such work provided, however, Requestor shall not receive any compensation, payment, or royalty for the Publisher's use of the Translated Work. In the event the Publisher or a Licensee of the Publisher creates its own adaptation of the Publication, the Publisher is not obligated to acknowledge or cite the Requestor or the Translated Work.

9. DESTINATION / EXPORT CONTROL: PROHIBITED COUNTRIES; LICENSES AND PERMISSIONS EXCLUSIVELY TO PERSONS IN APPROVED TERRITORY: The Foreign Adapted Work or any products or

licenses related to the Agreement shall not be sold or licensed as the case may be in the countries of Cuba, Iraq, Libya, or North Korea (the "Prohibited Countries). Products purchased or intellectual property rights licensed from the Licensor are controlled by the United States government and authorized for export only to the countries corresponding to the Licensed Territory for use by consignee, licensee, or end-user customers within the Licensed Territory. Products or licenses, including products created under the license, may not be resold, transferred, sublicensed, or otherwise disposed of, to any other country or to any other person not within the Licensed Territory, either in their original form or after being incorporated into other items without first obtaining approval from the U.S. Government or as otherwise authorized by U.S. law and regulations.

10. Credit will be given as follows:

"Copyright ©2007 PRO-ED, Inc. *Test of Pragmatic Language – Second Edition* translated with permission of the Publisher. All rights reserved.

No part of this work may be reproduced or transmitted in any form or by any means, electronic, or mechanical, including photocopying and recording or by any information storage or retrieval system without the proper written permission of PRO-ED, Inc., unless such copying is expressly permitted by federal copyright law. Address inquiries to Foreign Rights Department, PRO-ED, Inc., 8700 Shoal Creek Blvd., Austin, Texas 78757-6897."

11. This Permission contains the entire permission between the parties with respect to its subject matter and supersedes any and all prior permissions, arrangements or understandings between the parties.

12. This Permission will be construed, and the performance hereunder governed, in accordance with the laws of the State of Texas, without regard to its principles of conflicts of laws.

Approved,



Robert K. Lum,
Vice President
PRO-ED, Inc.

Exhibit A

PRO-ED, Inc.

Student/Dissertation Request Form

PRO-ED, Inc. ATTN: Foreign Rights
8700 Shoal Creek Boulevard
Austin, Texas 78757
Fax: 512-451-6785
Phone: 512-451-3246
translations@proedinc.com

Date: 11.07.2018

Dear Foreign Translations Editor:

I am requesting permission for (check all that apply):

- translation dissertation master's thesis
 use in an academic journal research under a grant course material

Language of translation: Norwegian Country of circulation: Norway

I am requesting permission for the following Test, Book, or Material:

PRO-ED Publication:

Title: Test Of Language Pragmatics, Second Edition.

Authors: Diana Phelps-Terasaki and Trisha Phelps-Gunn

PRO-ED Product Number: 12665 Figure/Table/Exhibit Number (if applicable): _____

Article/Chapter Title (if applicable): _____

Requestor Information:

Name: Vilde Sand Ibenholt

University: University of Bergen

Phone: 0047 93894708

Email: vilde.ibenholt@gmail.com

Proposed Usage of Material:

Number of individuals to be tested: 20

How long do you need to use the translation? 12 months.

Name of Grantor: University of Bergen

Additional Information – What is the general nature of your study? (Attach page if needed)

The TOPL-2 is not available in Norwegian. Therefore, it has not been possible to test Norwegian children with the test. The present master thesis project involves a translation of the test stimuli into Norwegian. A translation requires not only linguistic equivalence between the translation and the original, but also a careful consideration of the pragmatic differences between the languages (and the cultures). After all, this being a pragmatics test, neglect of those differences undermines the validity of the items. Once translated, the tests will be piloted with a group of 20 children from 6;0–8;11. TOPL-2 has forms for age range 6-7 and for 8-18. It has yet to be decided whether we will limit the translation (in terms of number of items, considering age) or extend the age range of the subjects.

In addition, a comparison will be made with results for the same children on the CCC-2 rating scale (Norwegian version, Helland).

There is no need to make reproductions: we will use the pictures in our copy of the US version of TOPL-2.

Permission is asked to use the test for the purposes described above. The translation, once ready, will only be used for this project and will not be distributed without permission from the authors and the publisher.

Exhibit B

Licensed Marks

None

VEDLEGG 4: NORSK TILPASNING AV TOPL-2

	Stimulus, engelsk	Stimulus, norsk	Item scoring guidelines
1.	Picture Book Page 1 – "The doctor's Office". Here is a picture of a boy at the doctors office. Look at the boy carefully. What is he saying to the doctor, and how do you know this?	Billedbok, side 1 - "På legekontoret". Her er et bilde av en gutt som er hos legen. Se nøye på gutten. Hva sier han til legen, og hvorfor tror du dette?	The response must make a reference to the setting or the situation; must be logical and make sense; and must make a reference to facial expressions, gestures, and/or body language.
2.	Picture Book Page 2 – "Painting a picture". Cindy wanted to paint a picture. She got her paints, paper and brushes ready. Her dad told her that she had a meeting to go to in 10 minutes. He said, "Do you think you should wait until later to paint?" What did dad mean when he said that?	Billedbok, side 2 - "Maler et bilde". Anne vil male et bilde. Hun har funnet fram maling, papir og pensler. Faren hennes forteller henne at hun har en avtale om 10 minutter. Han sier, "Tror du at du burde vente til etterpå med å male?" Hva mente faren til Anne da han sa det?	The response must indicate that Dad introduced his message by using indirect language to express his worry that she did not have time to paint and get to her meeting on time and/or was attempting to regulate her behavior.
3.	Picture Book Page 3 – "The restaurant". Here is a picture of a lady eating in a restaurant. Look at the lady carefully. What is she saying to the waiter and how do you know this?	Billedbok, side 3 - "Restauranten". Her er et bilde av en dame som spiser på restaurant. Se nøye på damen. Hva sier hun til servitøren og hvorfor tror du dette?	The response must make a reference to the setting and/or the food; must be logical and make sense; and must make a reference to the facial expressions, gestures, and/or body language of the woman.
4.	Picture Book Page 4 – "going to the movies". Cindy asked her mom to take her to the movies. Her mom said, "Your little brother's toys are all over the house. I don't have time to clean up and take you to the movies too." Cindy tried to think of a way to work things out for both of them. What could Cindy say? PE: How do you know that what Cindy says might work?	Billedbok, s. 4 - "Går på kino". Anne spurte moren om de kunne gå på kino. Moren sa "Lekene til lillebroren din er overalt i hele huset. Jeg har ikke tid til både å rydde opp og gå på kino med deg." Anne prøvde å finne ut hvordan de kunne rekke begge deler. Hva kunne Anne ha sagt? PE: Hvorfor tror du at det Anne sier kan hjelpe?	The response must reflect some consideration of the mother's frustrated or angry mood or her need for help and politely persuade/negotiate a way to get to be taken to the movies. PE: The student is able to express the central idea that helping someone else when you need a favor from them may lead to a better possibility of obtaining the favor. The mother has a lot of work to do, so an offer of help might persuade her to

VEDLEGG 4: NORSK TILPASNING AV TOPL-2

			find time for Cindy's need.
5.	Picture Book Page 5 – "The scary movie". Matt was telling about a scary movie he saw. Cindy did not want to hear anymore about it. What did she say?	Billedbok, side 5 - "Den skumle filmen". Ole forteller om en skummel film han har sett. Anne vil ikke høre noe mer om den. Hva sier hun?	The response must reflect an effort to make an effective use of topic change and the use of requesting change and/or regulating (objecting) as a means to obtain a shift in topic.
6.	Picture Book Page 6 – "Picking up Kate". Mom was supposed to pick up Kate at 4:00. Mom waited a long time and Kate was very late. When Kate finally got there, Mom said, "Thanks a lot for being on time." What did Mom really mean when she said that? PE: Why did she say it that way?	Billedbok, side 6 - "Å hente Silje". Moren skulle ha hentet Silje klokken fire. Moren venter lenge og Silje kommer altfor sent. Da Silje endelig kommer, sier moren "Tusen takk for at du er presis". Hva mente moren egentlig da hun sa det? PE: Hvorfor sa hun det på den måten?	The response must address that Mom introduced her message by using indirect language and expressed her annoyance or anger at Kate's lateness by using indirect language. PE: The student is able to express that the mother is using humor or sarcasm to alert Kate to the fact that she is late.
7.	Picture Book Page 7 – "The Store". Here is a picture of something happening in a store. What is the customer saying to the salesperson and how do you know this?	Billedbok, side 7 - "Butikken". Her er et bilde av noe som skjer i en butikk. Hva sier kunden til den butikkansatte, og hvorfor tror du dette?	The response must make a reference to the setting or the situation; must be logical and make sense; and must make a reference to the facial expressions, gestures, and/or body language.
8.	Picture Book Page 8 – "The Friends". Cindy was teasing Matt a lot every day. He got mad. They had been good friends for a long time. Now Matt is so mad that he won't call Cindy or visit at her house. What can Cindy say to get Matt to be friends again? PE: How do you know that what Cindy says might work?	Billedbok, side 8 - "Vennene". Anne erter Ole mye hver dag. Han blir sint. De har vært gode venner lenge, men nå er Ole så sint på Anne at han ikke vil ringe henne eller bli med henne hjem. Hva kan Anne si til Ole for at de skal bli venner igjen? PE: Hvorfor tror du at det Anne sier kan hjelpe?	The response should include some indication that Cindy is aware that she has hurt Matt by her teasing, owes him an apology, and must persuade him to give her a chance to be friends again. PE: The student is able to express that an apology for being hurtful and a request for continued friendship (as well as a promise to stop being hurtful in the future) are effective ways to repair a problem.
9.	Picture Book Page 9 – "Talking to the Teacher". Matt was telling his teacher	Billedbok, side 9 - "Snakke med læreren". Ole forteller læreren sin en historie om	The response must indicate that topic maintenance and appropriate topic change

VEDLEGG 4: NORSK TILPASNING AV TOPL-2

	<p>a story about the beach and a sailboat. In the middle of the story, he suddenly started talking about his new tennis shoes. Then he began talking about Chad's new skateboard, and suddenly he asked about the math test. The teacher said, "Stop". Matt knew something had gone wrong, What went wrong with Matt's story?</p> <p>PE: How can he tell better stories?</p>	<p>stranden og en seilbåt. Midt i historien begynner han plutselig å snakke om de nye skoene sine. Så begynner han å snakke om Pål's nye skateboard, og plutselig spør han om matteprøven. Læreren sier "stopp". Ole skjønner at noe ble feil med fortellingen, hva var dette?</p> <p>PE: Hvordan kan han blir bedre på å fortelle historier?</p>	<p>are necessary for successful conversation. A story must be explained well and completed before a new one begins.</p> <p>PE: The student is able to indicate that a good story requires topic maintenance and that there needs to be a smooth way to switch from one topic to another.</p>
10.	<p>Picture Book Page 10 – "Playing and Wrestling". Some boys were wrestling and playing around. Dan accidentally tripped Scott. Scott was very angry about falling. He said that dan tripped him on purpose. It really was an accident. How can Dan explain that it was an accident?</p> <p>PE: How can Dan fix the problem between them?</p>	<p>Billedbok, side 10 - "Leke-slåssing". Noen gutter lekeslås med hverandre. Uten å ville det, gjør Kristian sånn at Noah faller. Noah blir veldig sint når han faller og sier at Kristian gjorde det med vilje. Det var virkelig et uhell. Hvordan kan Kristian forklare at det var et uhell?</p> <p>PE: Hvordan kan Kristian løse problemet mellom dem?</p>	<p>The response must indicate that mood has been considered; informing/explaining are used; and facial expressions, gestures, and/or body language are considered.</p> <p>PE: The student is able to express that a response geared to the audience, informing or explaining the context, and given in a polite way may repair the problem.</p>
11.	<p>Picture Book Page 11 – "The Baseball Game". Brad was watching some older kids start to play a baseball game. He wanted to play too, but he was not sure they would let him play with them. He looked at all the kids. What did Brad see and what did he say?</p> <p>PE: What makes him think the older kids will let him play?</p>	<p>Billedbok, side 11 - "Ballspill". Jonas ser på noen eldre barn som begynner å spille et ballspill. Han vil også være med å spille, men han er ikke sikker på om de vil la han være med. Han ser på alle barna. Hva ser Jonas og hva sier han?</p> <p>PE: Hvorfor tror han at de eldre barna vil la han være med å spille?</p>	<p>The response must gauge the welcoming, positive mood of the two waving boys or the group as a whole, making some reference to one or both, and use a polite request to play with them.</p> <p>PE: The response reflects a recognition that certain efforts (politeness and/or evaluating the audience) can result in a successful outcome.</p>
12.	<p>Picture Book Page 12 – "The Cookies". Matt was in a hurry to pass out all the</p>	<p>Billedbok, side 12 - "Kjeksene". Ole skyndter seg å dele ut all kjeksene. Han</p>	<p>The response must include an effort to repair the communicative breakdown</p>

VEDLEGG 4: NORSK TILPASNING AV TOPL-2

	<p>cookies. He forgot to give one to Kate. Kate said, "Matt, you are so rude. You forgot me on purpose. Give me a cookie." Matt stopped and turned around. He told Kate that she was the rude one. Kate knew she needed to fix things between them. And she still wanted a cookie. What did she say to fix things?</p> <p>PE: How do you know that what Kate says will fix things?</p>	<p>glemmer å gi en til Silje. Silje sier, "Ole, du er så frekk. Du glemte meg med vilje. Gi meg en kjeks." Ole stopper og snur seg. Han sier til Silje at det er hun som er frekk. Silje vet at hun må løse problemet mellom dem. Og hun har fortsatt lyst på en kjeks. Hva sier hun for å løse problemet?</p> <p>PE: Hvorfor tror du at det Silje sier vil løse problemet?</p>	<p>through the use of an apology and request or persuasion to get a cookie</p> <p>PE: The student is able to express that an apology for being rude or hurtful and a polite request/persuasion for a cookie are effective ways to repair the problem and get a cookie.</p>
13.	<p>Picture Book Page 13 – "The Interruption". Matt was hanging up his posters. Cindy and Kate were busy talking about a very important problem they had. Matt yelled at them, "Hey, look." Then he yelled, "Hey, I'm talking to you!" This interruption made the girls angry. What did Cindy say to him?</p>	<p>Billedbok, side 13 - "Avbrytelsen". Ole henger opp plakaten sine. Anne og Silje er opptatt med å snakke om et veldig viktig problem de har. Ole roper til dem "Hei, kom og se!" Så roper han "Hei, jeg snakker til dere!" Jentene blir veldig sinte når han avbryter dem. Hva sier Anne til ham?</p>	<p>The response must include a reference to turn taking and an effort to inform/explain turn taking to Matt.</p>
14.	<p>Picture Book Page 14 – "The game". Chad and Matt were playing a game. Chad kept calling Matt bad names and Matt got very, very angry. Chad kept on calling Matt bad names, so Matt got up and went home. Chad telephoned Matt later and said, "What's wrong? Why did you go home? We were in the middle of our game." How can Matt explain what the problem is for him and what he needs?</p> <p>PE: How do you know that what Matt says might work?</p>	<p>Billedbok, side 14 - "Spillet". Pål og Ole spilte et spill. Pål kalte Ole stygge ting, og Ole ble veldig, veldig sint. Pål fortsatte å kalle Ole stygge ting, så Ole reiste seg og dro hjem. Seinere ringer Pål til Ole og sier, "Hva er galt? Hvorfor dro du hjem? Vi var jo midt i et spill." Hvordan kan Ole forklare hva problemet er og hva han trenger?</p> <p>PE: Hvorfor tror du at det Ole sier kan hjelpe?</p>	<p>The response must reflect an effort to repair the communicative breakdown, express feelings about the name calling, and utilize regulating (objecting and/or demanding change).</p> <p>PE: The student is able to state that expressing and regulating communication are effective ways to solve the problem because there is a statement of what is needed and felt. Plus, the maintenance of the friendship is an important motivator.</p>
15.	<p>Picture Book Page 15 – "The teacher". The teacher said that she was feeling sick</p>	<p>Billedbok, side 15 - "Læreren". Læreren sa at hun følte seg syk i dag, og at hun</p>	<p>The response must include a statment that Matt needs to recognize and respect the</p>

VEDLEGG 4: NORSK TILPASNING AV TOPL-2

	<p>today, maybe getting a cold. She asked the class to work together in groups quietly. She asked them not to talk loudly and to stay in their seats. Matt talked loudly. The teacher asked him to be quiet. Matt got out of his seat two times. The teacher said, "Matt, I really think you are being unfair to me right now." Why did the teacher say that?</p> <p>PE: How can Matt fix the problem?</p>	<p>kanskje brygger på en forkjølelse. Hun ba klassen om å arbeide stille sammen i grupper. Hun ba dem om å ikke snakke høyt og å bli sittende på plassene sine. Ole snakket høyt. Læreren ba han om å være stille. Ole reiste seg fra plassen sin to ganger. Læreren sier, "Ole, jeg synes virkelig at du er urettferdig mot meg nå." Hvorfor sier læreren dette?</p> <p>PE: Hvordan kan Ole løse problemet?</p>	<p>teacher's low mood due to illness and her request for quiet seat work.</p> <p>PE: The student is able to express that a polite apology and a promise for a change in behavior are needed.</p>
16.	<p>Picture Book Page 16 – "The Slumber Party". Cindy was having a slumber party with two of her friends. It was very, very late and they were laughing and talking. Her dad came in and said that it was time to go to sleep, but Cindy and her friends wanted to stay up a little longer. Her dad seemed tired and angry. What can Cindy say so that he will let them stay up a little later?</p> <p>PE: How do you know that what Cindy says might work?</p>	<p>Billedbok, side 16 - "Overnattingsbesøk". Anne har to av sine venninner på overnattingsbesøk. Det er veldig, veldig seint og de snakker og ler. Faren hennes kommer inn og sier at det er på tide å legge seg, men Anne og venninne hennes vil være oppe litt lenger. Faren hennes virker sliten og sint. Hva kan Anne si for at han skal la dem være oppe litt lenger?</p> <p>PE: Hvorfor tror du at det Anne sier kan hjelpe?</p>	<p>The response must reflect a consideration of father's tired, frustrated or angry mood and politely persuade/negotiate a way to get to stay up a little later.</p> <p>PE: The student is able to express that a positive outcome may result from the use of persuasion and politeness, which respects dad's mood and tiredness.</p>
17.	<p>Picture Book Page 17 – "The Library". The class earns free time by being quiet in the library. Kate was very loud, talking about a problem she had. Matt and Cindy were watching Kate. They saw how she was feeling, but they wanted her to be quiet in the library. What could they say to Kate?</p> <p>PE: How do you know that</p>	<p>Billedbok, side 17 - "Biblioteket". Klassen tjener inn fritid ved å være stille på biblioteket. Silje snakker veldig høyt om et problem hun har. Ole og Anne ser på Silje. De ser hvordan hun har det, men de vil at hun skal være stille på biblioteket. Hva kunne de sagt til Silje?</p> <p>PE: Hvorfor tror du at det de sier kan fungere?</p>	<p>The response must include some consideration of Kate's being angry or upset through the use of a polite persuasion or request to be quiet. Indicating that Kate's mood is angry or mad infers that visual-gestural cues and audience have been considered.</p> <p>PE: The student is able to express that politeness, persuasion, and gauging</p>

VEDLEGG 4: NORSK TILPASNING AV TOPL-2

	what they say might work?		audience mood may solve the problem or at least obtain her cooperation. The idea of earning free time may also be added.
18.	How is an umbrella like a tent?	Hva er likheten mellom en paraply og et telt?	The response must provide a description of the meaning of the abstract communication.
19.	Picture Book Page 18 – "Wet Cement." Chad and Matt were walking. The sidewalk was being fixed and there was wet cement. Matt wasn't paying attention to the sidewalk. Chad said, "I guess you like walking in wet cement." What did he really mean when he said that? PE: Why did he say it that way?	Billedbok side 18 – "Bløt sement". Pål og Ole gikk en tur. Fortauet ble reparert og deler av sementen var fortsatt bløt. Ole så ikke ned å fortauet. Pål sa "Så du liker å gå på bløt sement." Hva mente han egentlig da han sa det? PE: Hvorfor sa han det på den måten?	The response must refer to the way that Chad used indirect language to warn/suggest that Matt watch where he was walking. PE: The student is able to express that Chad is using humor or sarcasm to alert his friends to the wet cement.
20.	Matt was really upset when he found out that he had Mr. Smith for math. He thought that Mr. Smith looked mean and would probably give a lot of homework. Other kids thought that Mr. Smith looked mean too. Matt told his dad how upset he was and his dad said, "You cant judge a book by its cover." What did he mean?	Ole ble veldig skuffet da han fant ut at han har lærer Jens Jensen i matte. Han synes Jens ser slem ut og tror at han vil gi dem mye lekser. Flere av de andre barna synes også at Jens ser slem ut. Ole fortalte faren sin hvor opprørt han var og faren hans sa, "Du må ikke skue hunden på hårene" Hva mente han med det?	The response must provide a description of the meaning of the abstract communication.
21.	How is a road map like a recipe?	Hva er likheten mellom et veikart og en oppskrift?	The response must provide a description of the meaning of the abstract communication.
22	Picture Book Page 19 – "The Sandwiches". Matt was passing out sandwiches. Kate asked for peanut butter. Matt gave her a cheese sandwich and forgot	Billedbok side 19 – "Smørbrødene". Ole deler ut smørbrød. Silje spør etter et med peanøttsmør. Ole gir henne en skive med ost og glemmer å fortelle henne at	The response must include an effort to repair the communicative breakdown through the use of a polite apology and an explanation that he forgot to tell her

VEDLEGG 4: NORSK TILPASNING AV TOPL-2

	<p>to tell her that they were out of peanut butter. Kate got angry and told Matt that he was being mean. How can Matt fix things between them?</p> <p>PE: How do you know that what Matt said will work?</p>	<p>det er tomt for skiver med peanøttsmør. Silje blir sint og sier at han er slem. Hvordan kan Ole løse problemet mellom dem?</p> <p>PE: Hvorfor tror du at det Ole sier vil hjelpe?</p>	<p>that they were out of peanut butter.</p> <p>PE: The student is able to express that an apology and an explanation are effective ways to repair the communication breakdown.</p>
23.	<p>Your team lost an important game. The coach said, "Into each life some rain must fall." What did he mean?</p>	<p>Laget ditt tapte en viktig kamp. Treneren sa, "Livet består ikke bare av solskinnsdager." Hva mente han med dette?</p>	<p>The response must provide a description of the meaning of the abstract communication.</p>
24.	<p>Picture Book Page 20 – "Talking to the Counselor". Cindy was telling the counselor about a problem with another girl. She said that "things kept happening" and she was mad. She said that "the other girl said it too" and "so did that boy". The counselor did not understand what had happened, why Cindy was mad, and who the other girl and boy were. What went wrong and how can Cindy tell her story so that the counselor can help her?</p>	<p>Billedbok side 20 – "Samtale med rådgiveren". Anne forteller rådgiveren om et problem hun har med en annen jente. Hun er sint og sier at "ting fortsetter å skje". Hun sier at "den andre jenta sa det også" og "det samme gjorde den gutten". Rådgiveren forstår ikke hva som har skjedd, hvorfor Anne er sint, og hvem den andre jenta og gutten er. Hva ble feil med Annes histore, og hvordan kan Anne fortelle den sånn at rådgiveren kan hjelpe henne?</p>	<p>The response must indicate that the given-new (shared information) base is ignored and that the use of informing (explaining or describing) is needed.</p>
25.	<p>Picture Book Page 21 – "The Sailboat Race". Brad told Matt about the sailboat races he had seen. He talked on and on about the winning sailboat. He told about its color, its length, how wide it was, the people in it, what the people in it were wearing, a scratch he saw on the side of the boat, and something someone in the crowd said about the boat. He told every single thing he could think of about the boat. Finally, Matt said, "That's enough about</p>	<p>Billedbok side 21 – "Seilbåtkonkurransen". Jonas forteller Ole om seilbåtkonkurransene han har sett. Han legger ut om vinnerbåten. Han forteller om fargen, lengden og bredden på båten, menneskene på båten, hva de hadde på seg, en ripe han så på siden av båten og noe noen i publikum sa om båten. Han forteller hver eneste ting han kommer på om båten. Til slutt sier Ole "Det er nok om båten nå" og går sin vei. Hva ble feil med historien?</p>	<p>The response must indicate that the topic content is far too detailed and tedious and that the story must have less detail to be successful.</p>

VEDLEGG 4: NORSK TILPASNING AV TOPL-2

	the boat” and walked away. What went wrong?		
26.	Your new math lesson is very hard. You want to skip it and do the one in the next chapter. Your counselor says, “You have to crawl before you can walk.” What does she mean?	Den nye matteleksen din er veldig vanskelig. Du har lyst til å hoppe over den og begynne på den som står i neste kapittel. Læreren din sier ”Du må lære å krype før du kan gå.” Hva mener hun med dette?	The response must provide a description of the meaning of the abstract communication.
27.	Picture Book Page 22 – “The New Rollerblades”. Chad asked his parents for new rollerblades. His old ones were broken and did not work. His parents did not want to buy him new rollerblades. They said he never took care of the old ones. What can Chad say to talk his parents into getting him new Rollerblades? PE: How do you know what he says will talk them into it?	Billedbok side 22 – ”De nye rulleskøytene”. Pål spør foreldrene sine om han kan få nye rulleskøyter. De gamle er ødelagte og fungerer ikke lenger. Foreldrene hans vil ikke kjøpe nye rulleskøyter til han. De sier at han ikke tok vare på de gamle. Hva kan Pål si for å overtale foreldrene sine til å kjøpe nye rulleskøyter til han? PE: Hvorfor tror du at det han sier vil få dem til å gjøre det?	The reply must show that there was consideration of the mood or status of the parents (Their ability to provide the skates, as well as their resistance to buying new ones) and will be evidenced by use of politeness and care in wording the request and the use of requesting and persuasion, including a promise to take care of new skates. PE: The student is able to express that paying attention to the audience and using purpose (polite persuasion and a promise) may increase the success of the request.
28.	Picture Book Page 23 – “The Card Game”. The kids wanted Matt to play cards with them because they needed one more player. They asked him 2 times to play with them. He said no, he wanted to read his book. Kate tried to think of a way to talk Matt into playing. What could she say to “get” Matt to play with them? PE: How do you know that what Kate says might work?	Billedbok side 23 - ”Kortspillet”. Disse barna trenger en spiller til og vil at Ole skal spille kort med dem. De har spurt ham to ganger om han vil være med. Han sa nei, han vil lese boken sin. Silje prøver å finne en måte å overtale Ole til å spille. Hva kan hun si for å få Ole til å spille med dem? PE: Hvorfor tror du at det Silje sier kan løse problemet?	The response may directly refer to Kate’s consideration of Matt’s point-of-view or mood, or be indirect (unspoken), but evidenced by an effort being made to persuade him or negotiate for him to join them in cards. PE: The student is able to express that persuasion and/or negotiation may increase the possibility of success in getting to borrow the tools.
29.	All the kids in Pete’s group	Alle barna i gruppen til Emil	The response must provide

VEDLEGG 4: NORSK TILPASNING AV TOPL-2

	were arguing and could not prepare the project for their science teacher. No one could agree on how to do it. The science teacher said, "Too many queen bees and not enough worker bees." What did he mean?	kranglet og klarte ikke å forberede prosjektet naturfagslæreren hadde gitt dem. De klarte ikke å bli enige om hvordan de skulle gjøre det. Naturfagslæreren sa, "For mange dronningbier og ikke nok arbeidsbier." Hva mente han med dette?	a description of the meaning of the abstract communication.
30.	<p>Picture Book Page 24 – "Talking about a friend." Matt talked and talked about his friend. Ben asked who the friend was. Matt just kept on talking about the friend and a game they had won. Ben did not know who the friend was or what the game was. He was very mixed up. He asked, "Who is your friend and what game are you talking about?" Matt said, "Stop interrupting me. I hate that." Matt was mad. Ben was mad now too. They both walked away angry. What went wrong?</p> <p>PE: How could things be fixed between the boys?</p>	<p>Billedbok side 24 – "Å snakke om en venn". Ole legger ut om en venn. Andreas spør hvem denne vennen er. Ole bare forsetter å snakke om vennen og et spill som de hadde vunnet. Andreas vet ikke hvem denne vennen er eller hvilket spill det dreier seg om. Han er veldig forvirret. Han spør, "Hvem er vennen din og hvilket spille snakker du om?" Ole sier, "Slutt å avbryt meg. Jeg hater det." Ole er sint. Andreas er også sint nå. De går sinte hver sin vei. Hvorfor ble det feil?</p> <p>PE: Hvordan kan man løse problemet mellom guttene?</p>	<p>The response must include some indication that the given-new (shared information) base is ignored and there is a need for an appropriate telling of the story in order for the topic to be introduced, followed and understood.</p> <p>PE: The student is able to express that an apology is needed in order to repair the problem, and that in the future, Matt needs to attend to topic introduction and the given-new base in order to successfully communicate.</p>
31.	<p>Picture Book Page 25 – "Talking About Summer Vacation." Chad started talking about his summer vacation. He talked on and on about his trip. He talked about things he did and people he met. Cindy did not know who or what he was talking about. She kept asking who he was talking about or what he was talking about. Chad got mad and said she was not a good listener. What went wrong?</p> <p>PE: How can Chad tell his story so that Cindy can</p>	<p>Billedbok side 25 – "Å snakke om sommerferien." Pål snakker om sommerferien sin. Han legger ut om turen sin. Han forteller om ting han gjorde og mennesker han møtte. Anne vet ikke hvem eller hva han snakker om. Hun fortsetter å spørre hvem han snakker om eller hva han snakker om. Pål blir sint og sier til henne at hun ikke er god til å lytte. Hva gikk galt?</p> <p>PE: Hvordan kan Pål fortelle historien sin slik at Anne forstår den?</p>	<p>The response must make reference to the fact that the given-new base has been ignored (more story details are needed) and that the topic is not introduced well, as indicated by Cindy's unfamiliarity with it.</p> <p>PE: The student is able to explain the speaker's need to monitor audience and topic factors in order to be sure that the story is clear, as well as attend to the audience and answer questions in order to help their understanding.</p>

VEDLEGG 4: NORSK TILPASNING AV TOPL-2

	understand it?		
32.	<p>Picture Book Page 26 – "The Neighbor's Tools". Kate was building a doghouse. She needed a hammer and a saw. Her neighbor had tools. She knows he does not like for people to borrow his tools, but Kate asked anyway. The neighbor said he was not sure he wanted to lend the tools. How can Kate "Talk him into it?"</p>	<p>Billedbok side 26 – "Verktøyet til naboen". Silje bygger et hundehus. Hun trenger en hammer og en sag. Naboen hennes har verktøy. Hun vet at han ikke liker at andre låner verktøyet hans, men Silje spør likevel. Naboen sier at han ikke er sikker på om han vil låne bort verktøyet sitt. Hvordan kan Silje overtale han til å gjøre det?</p>	<p>The response may directly refer to the neighbor's mood, or be indirect (unspoken) but evidenced by the use of polite, formal requesting and persuasion in the form of promising to take good care of the tools and/or returning them promptly.</p>
33.	<p>Picture Book Page 27 – "Picking Up the Markers." Class was almost over. Matt started picking up the markers, but Kate was not finished using them. Matt told her to work faster, and this hurt Kate's feelings. Matt did not want to hurt her feelings. He was sorry he said things the wrong way. How can he fix things between them?</p> <p>PE: How do you know that what Matt says might work?</p>	<p>Billedbok side 27 – "Samle inn tusjene." Timen er nesten ferdig. Ole begynner å samle sammen tusjene, men Silje er ikke ferdig med å bruke dem. Ole sier til henne at hun må jobbe fortere, men da blir Silje lei seg. Ole ville ikke såre Silje. Han er lei seg for at han sa det på feil måte. Hvordan kan han løse problemet mellom dem?</p> <p>PE: Hvorfor tror du at det Ole sier kan hjelpe?</p>	<p>The response must include an effort to repair the communicative breakdown through the use of a polite apology and a request to accept the apology and/or a promise not to be hurtful again.</p> <p>PE: The student is able to express that an apology for being hurtful and a request to accept the apology and/or a promise to stop the behavior are effective ways to repair the problem.</p>
34.	<p>Picture Book Page 28 – "The secret." Cindy was angry and came to Kate's house. When Kate answered the door, Cindy said that she was really mad at Kate for telling a secret. She said, "I told you not to tell. Why did you tell? I can't trust you." Kate had told the secret. She felt sad and worried. What could Kate say to fix the problem and get Cindy to trust her again?</p> <p>PE: How do you know that what Kate says might work?</p>	<p>Billedbok side 28 – "Hemmeligheten." Anne er sint og drar hjem til Silje. Når Silje åpner døren, forteller Anne at hun er veldig sint på Silje for at hun har fortalt videre en hemmelighet. Hun sier, "Jeg sa til deg at du ikke skulle si det til noen. Hvorfor gjorde du det?" Silje hadde fortalt hemmeligheten videre. Hun var lei seg og bekymret. Hva kan Silje si for å løse problemet og få Anne til å stole på henne igjen?</p> <p>PE: Hvorfor tror du at det Silje sier kan hjelpe?</p>	<p>The response must indicate some consideration of Cindy's anger (either directly or indirectly – inferred by the use of an apology) and an effort to apologize and persuade Cindy to accept the apology and/or a request to stay friends.</p> <p>PE: The student is able to express that because Kate has hurt or angered Cindy, it might be helpful to provide an apology plus a persuasion of some sort in order to repair the problem.</p>

VEDLEGG 4: NORSK TILPASNING AV TOPL-2

35.	Picture Book Page 29 – "Hanging up Pictures." Cindy was hanging up pictures on the wall at school. She needed help, but she knew that the teacher was very, very busy grading papers and did not want to be disturbed. She tried to think of a way to ask the busy teacher for help. How did she ask the teacher for help?	Billedbok side 29 – "Å henge opp bilder." Anne henger opp bilder på veggen på skolen. Hun trenger hjelp, men hun vet at læreren er veldig, veldig opptatt med å rette oppgaver og at hun ikke vil forstyrres. Hun prøver å komme på en måte å spørre den travle læreren om hjelp. Hvordan kan hun spørre læreren om hjelp?	The response must include recognition that the teacher is occupied with her task and may not be open to interruption, so that use of a polite, formal excuse for interrupting is needed, along with a request for help.
36.	Picture Book Page 30 – "The Movie." Kate wanted to see a movie, but her dad said she could not see it. What could Kate say to her dad so that she might get to see the movie?	Billedbok side 30 – "Filmen." Silje hadde lyst til å se en film, men faren hennes sa at hun ikke fikk lov til det. Hva kan Silje si til faren sin sånn at hun kanskje får se filmen?	The response must be introduced respectfully/formally and persuasion is used politely to provide a reasonable argument that may convince the father to allow her to go.
37.	Picture Book Page 31 – "Sharing the Markers". Jerry was taking all the markers from the table. The teacher asked Kate to explain "sharing" to the little boy. How did she explain it?	Billedbok side 31 – "Dele på tusjene". Tommy tok alle tusjene fra bordet. Læreren spurte om Silje kunne forklare hva "deling" betyr til den lille gutten. Hvordan kan hun forklare det?	The message must be one that is short, simple, and tailored to a young child and that informs or explains the concept of "sharing".
38.	How is a blanket like grass?	Hva er likheten mellom et pledd og gress?	The response must provide a description of the meaning of the abstract communication.
39.	Two of your friends are angry at each other and not speaking. You would like them to be friends again. You talk to each of them. What are 3 things you could tell each one that might make them want to be friends again? Remember: This needs to be 3 things that would convince them to make up and be friends again.	To av vennene dine er sinte på hverandre og snakker ikke sammen. Du vil at de skal bli venner igjen. Du snakker med hver av dem. Kan du komme på 3 ting du kunne sagt til de begge for å få dem til å ville bli venner igjen? Husk: Dette må være 3 ting som vil overtale dem til å løse problemet og bli venner igjen.	The response must introduce and maintain the topic, as well as present three separate, appropriate persuasive arguments.
40.	Matt was having a really bad day at school. His favorite teacher told him to be quiet 2 times. He was	Ole hadde en veldig dårlig dag på skolen. Favorittlæreren hans ba ham om å være stille to ganger.	The response must provide a description of the meaning of the abstract communication.

VEDLEGG 4: NORSK TILPASNING AV TOPL-2

	very angry at the teacher and felt like he was being picked on. He picked up his book and threw it on the floor. The teacher said, "Looks to me like you are shooting yourself in the foot." What did she mean?	Han var veldig sint på læreren og følte at han ble pirket på. Han plukket opp boken sin og kastet den på gulvet. Læreren sa, "Jeg synes det virker som om du skyter deg selv i foten." Hva mente hun?	
41.	How is a tire like a shoe?	Hvordan ligner et dekk på en sko?	The response must provide a description of the meaning of the abstract communication.
42.	Your friend pointed to a new girl at school. Then she said, "All that glitters is not gold." What did she mean?	Vennen din pekte på en ny jente på skolen. Så sa hun, "Det er ikke gull alt som glimrer" Hva mente hun med dette?	The response must provide a description of the meaning of the abstract communication.
43.	You are having a really bad day. You tell your father about it and he says, "A strong tree bends in the wind." What does he mean?	Du har en veldig dårlig dag. Du forteller dette til faren din og han sier, "Et sterkt tre bøyer seg med vinden." Hva mener han med dette?	The response must provide a description of the meaning of the abstract communication.