



The Faculty of Arts and Education

MASTER'S THESIS

Study programme: LMLIMAS - Lektor programme	Spring semester, 2019 Open
Author: Benedicte Vindseth	<i>Benedicte Vindseth</i> (signature author)
Supervisor: Kjetil Vikhamar Thengs	
Thesis title: Adapted education for pupils with higher learning potential in EFL classes at lower secondary school	
Words of reference: Adapted education Differentiated teaching EFL teaching High achieving pupils Pupils with higher learning potential	Pages: 71 + attachment/other: 68 Stavanger, May 6 th 2019

Adapted education for pupils with higher learning potential in
EFL classes at lower secondary school

Abstract

This study aims to investigate how the EFL education is adapted towards high achieving pupils with higher learning potential. Because adapted education is more often related to low achieving pupils, the researcher aims to investigate how EFL teachers can adapt the education towards pupils with higher learning potential. This thesis aims to answer the research questions by approaching the thesis from two perspectives; from a teachers' perspective and from a learners' perspective. In addition, the perspectives from parents are included in this thesis.

The data was collected from two lower secondary schools, using qualitative research methods. One-to-one interviews were conducted with all participants. Three groups of participants were selected to this study; twelve pupils with higher learning potential, six parents and five EFL teachers. The pupils in this study came from three different classes, and were high achieving pupils that achieved grades from 5-6. The parents in this study were the parents to the interviewed pupils.

Findings indicate that the majority of the EFL teachers struggle to prioritize pupils with higher learning potential. They do however, use teaching methods that make the EFL classes more adapted toward high achieving pupils. In addition, it was discovered that the teachers have different ways of using differentiated teaching in their classes. Some teachers claimed that open differentiation should not be practiced, and that this is not inclusive - other teachers replied that they do practice differentiation openly, and argued that this is beneficial to the high achieving pupils. All the teachers also revealed that all their knowledge about educating high achieving pupils came from their own teaching experiences, and they explained that they had not received any education or instructions on how to teach this pupil group in their previous education.

The parents provided important information to this thesis, for instance it was discovered that most of the interviewed pupils had been high achieving children their whole lives. The parent interviews provided an overview of the pupil's previous backgrounds and experiences at school, which can be relevant when educating high achieving pupils. Another finding from the parent interviews, was that some of their children had experienced difficulties at primary school, which made them so unmotivated that their academic development nearly stopped.

Many of the pupils explained that they do not feel as prioritized as their peers, but the majority did however, explain that they will get help if they ask. Some of the pupils expressed that their EFL classes were not challenging and that they did not feel like they learned anything new. Their replies varied however, and many other pupils explained that they liked their EFL teacher very much and that the EFL classes were highly motivating. One pupil explained that they were given more challenging tasks, but that they were usually left on their own. The pupil expressed that it was nice to receive more challenging tasks, but that it would be nice if she could have a teacher too.

To the researcher's knowledge, very little research has been done on high achieving pupils at lower secondary school. Therefore, this thesis aims to contribute to the field of adapted education towards high achieving pupils. In addition, it hopes to change the way adapted education is practiced in classrooms today, and aims to give this rather unprioritized group more attention.

Acknowledgements

First, I would like to thank my excellent supervisor for his unlimited support and guidance. Without you and your positive attitude, I would not be able to complete this thesis. I would also like to thank my supporting family and friends, for encouraging me to complete this project. I would also like to thank my beloved Daniel, for staying positive and supporting throughout my ups and downs during this journey. Lastly, I would like to express my biggest gratitude to all the brave participants in this study; without you, this study could not have been completed. Your contribution has also inspired me as a teacher, and I am forever grateful for being allowed to hear your stories!

List of abbreviations

EFL	English as a Foreign Language
HLP	Higher Learning Potential
LK06	National Curriculum for Knowledge Promotion of 2006
UDIR	The Department of Education and Training
ZPD	Zone of Proximal Development

Table of contents

1. Introduction	1
1.1 Thesis statement and aims	1
1.2 Relevance and background	2
2. Theoretical background	5
2.1 Introduction	5
2.2 Definitions	5
2.3 Teaching methods and learning strategies	7
2.4 Identifying high achieving pupils in the subject of English	8
2.5 Being high achieving and structuring the EFL classes	9
2.6 Adapted education through inclusion	14
2.7 Applying adapted education for pupils with HLP	16
3. Methodology	20
3.1 Introduction	20
3.2 Qualitative research methods	20
3.3 Interviews	22
3.3.1 Planning the interviews	24
3.3.2 Materials	25
3.3.3 Conducting the interviews	27
3.4 Pupil interviews	28
3.4.1 Interview questions	30
3.4.2 Creating a relaxing environment	31
3.5 Parent interviews	32
3.5.1 Interview questions	33
3.6 Teacher interviews	34
3.6.1 Conducting the phone-interview	35
3.6.2 Interview questions	36
3.7 Time, limitations and delimitations	37

3.8 Analyzing the materials.....	39
3.9 Methodological considerations.....	40
3.9.1 Reliability and validity	40
3.9.2 Ethical consideration.....	42
4. Results and discussion.....	44
4.1 Pupil results.....	44
4.1.1 Motivation	46
4.1.2 Working in groups.....	49
4.1.3 Adapted EFL classes and prioritization.....	51
4.2 Parent results.....	52
4.2.1 Motivation and academic development	52
4.2.2 Grades and academic development.....	54
4.3 Teacher results.....	56
4.3.1 EFL textbook: teacher and pupil results	58
4.3.2 Adapted EFL classes and HLP pupil characteristics.....	60
4.3.3 Motivation	61
4.3.4 Prioritization in the classroom: teacher and pupil results.....	62
5. Conclusion.....	67
Bibliography	72
Appendix A – Pupil interviews	75
Appendix A.1 – Interview questions: pupils (in English).....	75
Appendix A.2 – Interview questions: pupils (in Norwegian)	76
Appendix A.3 – Interview results: pupils (in Norwegian)	77
Appendix B – Parent interviews.....	105
Appendix B.1 – Interview questions: parents (in English)	105
Appendix B.2 - Interview questions: parents (in Norwegian).....	106
Appendix B.3 – Interview results: parents (in Norwegian).....	106
Appendix C – Teacher interviews.....	119
Appendix C.1 – Interview questions: teachers (in English).....	119
Appendix C.2 – Interview questions: teachers (in Norwegian)	120
Appendix C.3 – Interview results: teachers (in Norwegian)	121
Appendix D – Letter of consent: pupils and parents	135
Appendix E – Letter of consent: teachers	138

Appendix F – NSD project approval.....140

1. Introduction

1.1 Thesis statement and aims

This study aims to research how teachers in English as a foreign language (henceforth EFL) classes use adapted education for pupils with higher learning potential (henceforth HLP) in Norwegian lower secondary schools. A challenge that all teachers will face in their classroom is that all their pupils are on different levels and thus need different approaches to learning, adapted to their individual level. This thesis aims to explore how HLP pupils, their parents and teachers view the adapted education in the EFL classes. Are for instance, high pupils prioritized in the EFL classes? And what can their parents tell about their children's motivation in school? The main questions in the present thesis are:

1. To what extent do teachers in EFL classes use adapted education for pupils with HLP?
2. How do pupils with HLP experience their EFL classes?
3. What are the best teaching methods and learning strategies for pupils with HLP?

This thesis aims to explore if and how teachers use different teaching strategies to make EFL classes more relevant and motivating for pupils with HLP. It is a common issue in Norwegian schools that stronger pupils are often left to themselves and deprioritized, because the teacher has to focus on helping the weaker pupils. However, in the Directorate of Education (Utdanningsdirektoratet, 2018: 1) it is written, in relation to educational act § 1-3, that every pupil shall receive educational instructions adapted to their own level. In relation to the educational act § 1-3 about adapted education, this thesis aims to research if the teachers are able to meet the expectations of pupils with HLP, whilst adapting their teaching to every individual pupil in the class. To help answer the main thesis questions, additional research questions will also be explored:

- What characterizes pupils with higher learning potential?
- How do teachers organize group-work in the EFL classes?

Idsøe (2014) writes about pupils with HLP in her research on differentiated teaching, that high achieving pupils is a complex and important topic which:

“hopefully will gain more acknowledgement within research and more knowledge about teaching experience related to the most suitable strategies for differentiated teaching for all pupils” (Idsøe, 2014:156, my translation).

An important issue in this thesis is that pupils with HLP seem to be deprioritized in the classroom. Idsøe (2014: 156) argues that this might be because the teacher prioritize the pupils who have learning difficulties and do not have the knowledge needed to help high achieving pupils.

Another reason for HLP pupils being deprioritized, is because the Norwegian school system wish to create an equal learning environment, which makes it unreasonable to prioritize the pupils who are already successful in school (Idsøe, 2014: 156). Studies also show that some teachers are reluctant toward name-tagging more “able” pupils, and Dean (1998: 5) elaborates that many teachers think that selecting and “naming” a small group of gifted children will be viewed as *elitist*. This does however, only work as a disadvantage to the more able pupils and the whole school, and such consequences will be explored in this thesis. In addition to exploring this thesis from a teacher’s and a pupil’s view, this thesis wants to include the perspectives from parents in this study. As Idsøe (2011: 140) argues, the parents and the school share the responsibility to educate and raise the pupils. Because the teacher might struggle to identify and educate high achieving pupils, the parents can be included in their children’s education in order to provide important information, which can be used to improve their educational offer.

1.2 Relevance and background

Børte (2016: 2) argues in their research on gifted pupils and pupils with HLP, that it has become the school’s responsibility to take care of the weaker pupils, due to the principles of equality. A consequence to this is that pupils with HLP could potentially be deprioritized in class. Børte (2016: 2) further argues that the responsibility to identify pupils with HLP lies with the individual teacher, and that teachers are not given the proper education to identify and understand high achieving pupils. Therefore, Børte (2016) questions if Norwegian schools lack

the competence to educate high achieving pupils on their own level and help them develop their academic skills.

Another challenge on adapted education in relation to high achieving pupils, is that the education of high achieving pupils seems to be problematized in a negative way (Børte, 2016: 5). Because many high achieving pupils do not fit into the regular schooling, some teachers struggle to educate them. Instead of looking at HLP pupils as difficult or problematic pupils, one should look at HLP pupils as pupils who have other needs, and therefore need a more adapted education to their level. This thesis aims to research which needs HLP pupils have and explore which characteristics the teachers should be looking for when identifying stronger pupils. Furthermore, this thesis aims to learn how this issue about HLP pupils being deprioritized, presented in both Idsøe (2014) and Børte (2016), works in reality by interviewing both teachers and pupils about their own experience of EFL classes at lower secondary school.

In advance of this study, the researcher of this paper had experienced difficulties teaching a classroom with mixed-ability pupils. In multiple cases, one or two pupils from the different classes expressed that they were not challenged in the researcher's EFL classes. The pupil explained that the classes were not motivating and that they did not learn anything new. Due to this feedback, the researcher got highly motivated to research how the EFL education should be adapted towards high achieving pupils. In relation to adapted education, many teachers struggle to apply this to all the pupils in the classroom. In a study related to high achieving pupils and adapted education, (Weka, 2009: 49-50), it was discovered that teachers were familiar with the term adapted education, but that they struggled to apply this in the classroom. Two of the teachers interviewed in Weka's study (2009) mentioned "strong pupils" as pupils that were hard to include in their adaptation.

Jacobsen (2016: 2) writes in her thesis on differentiated teaching in primary school, that there is a need for more research on differentiated teaching and to gather knowledge on how adapted education should be implemented in practice. In another thesis on adapted education for high achieving pupils in primary school, Kvammen (2018: ii) confirms that there is a lack of research on adapted education towards pupils with HLP. Both Kvammen (2018) and Jacobsen (2016) researched high adapted education and high achieving pupils in primary school. There is however, to the researcher's knowledge, not been done much research on high achieving pupils

in lower secondary school. The research topic in this study is arguably relevant to all the teachers in lower secondary school, because every teacher will meet pupils that have higher learning potential and need adapted education to their level of competence. This study mainly focuses on how the EFL classes can be adapted towards high achieving pupils: However, many of the solutions and strategies that are discovered in this thesis can be applied in other language subjects.

2. Theoretical background

2.1 Introduction

This chapter presents theoretical research concerning adapted education for high achieving pupils and pupils with higher learning potential. Topics that will be discussed in relation to high achieving pupils are inclusion, motivation, adapted education, identifying gifted pupils and teaching strategies. This chapter aims to build a theoretical foundation on adapted education towards high achieving pupils, that can benefit and be applied in EFL classes at lower secondary school. The different teaching strategies and suggestions presented in this thesis mainly focus on the EFL classes, but can however, be applied in other subjects. Adapted education can be applied in both regular education and special education. Due to limitations, this thesis will focus on regular education at lower secondary school.

2.2 Definitions

The studied pupil group in this thesis can be referred to many terms, such as *gifted*, *talented*, *more able*, *high achieving*, *stronger*, *bright* etc. (Dean, 1998, Børte, 2016, Idsøe, 2014). In this thesis, the studied pupil group will be referred to as high achieving pupils and pupils with higher learning potential (HLP). Both terms refer to pupils who can “transform their potential to talent if their needs are identified and taken care of in a positive and responding learning-environment” (Norwegian Directorate for Education and Training: 2019). From *Jøsendalutvalget* in the Norwegian Directorate for Education and Training (2019: 1) it is written that pupils with HLP are:

- pupils that are able to perform at a high academical level
- pupils that have special skills or talents
- pupils that have the potential to reach the highest grades

In this study, pupils who have the potential to reach the highest grades, such as grade 5-6, will be researched. Amongst the theoretical research in this topic, terms as *gifted* and *talented* are used which are referring to the same pupil group of this thesis. Bailey (2008: 4) defines *gifted* and *talented* pupils as “those who have one or more abilities developed to a level significantly above their peer group, or with the potential to develop these abilities”. Bailey (2008) further

emphasizes that these pupils often show high abilities in academic subjects, like English or History. It can however be challenging to identify pupils with HLP and therefore there is a need for more research within this field.

Another term that needs clarification, is *adapted education*. In the Norwegian Directorate for Education and Training (2018: 1), it says in the educational act § 1-3 that “every pupil shall receive education adapted to their own level¹” and that inclusion, relevance and variation is some of the most important tools when working with adapted education. Adapted education is therefore something every pupil shall receive. Looking at the purpose of the education system, Haugen (2014) writes that:

“Today most OECD-countries, like Norway, are working on improving the global knowledge-competence, where the need for life-long learning is central.” (Haugen, 2014: 204, my translation)

This statement supports the need to improve the way teachers use adapted teaching in relation to their pupils developing throughout their whole lives. Fasting (2010: 186) explains that in relation to gifted education and the purpose of education, that “one goal is to bring up unrealized talents and abilities of the people by using education as a tool for social and economic growth and development”. He also emphasizes that “education should give all citizens opportunities to become productive and well-being humans” (Fasting, 2010: 186). There are many different ways to interpret and value what adapted education is. In this study, teachers in EFL classes were asked what adapted education mean to them, which will be presented in chapter 4.

The Norwegian Directorate for Education and Training (2018: 1) further states that adapted education shall be given to all children and pupils in every grade, meaning that adapted education is a requirement they shall receive until the end of higher secondary school, as seen in (Haugen, 2014: 204). For high achieving pupils, it is very important that they are discovered early and that they are getting adapted education to their own level, during primary school, lower- and higher secondary school. The purpose of adapted education is for all pupils to feel motivated and that their education is meaningful (the Norwegian Directorate for Education and

¹ From the Directorate of Education on adapted education: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>

Training, 2018: 1). Adapted education is however, not an “individual requirement”, but shall be applied through variation and inclusion in the diversity of the classroom. There are different ways that adapted education can be interpreted. Rønnestad (2015) presents in her thesis on adapted education in the EFL classroom, her definition on adapted education:

“Adapted education in English implies teaching English in a way that motivates and reaches all learners, allowing and encouraging them to be active and influential participants; the teaching incorporating a variation wide enough for all to experience use of appropriate and adequate language learning strategies. Adapted EFL education is further based on learners being familiar with their English learning objectives, as well as experiencing relevant feedback on how to reach these aims” (Rønnestad, 2015: 2).

The way Rønnestad (2015) interprets the term *adapted education*, includes motivation and encouragement as important aspects. This study aims to see how EFL teachers use adapted education towards high achieving pupils in their classes, and the results from the qualitative study will be presented in chapter 4.

2.3 Teaching methods and learning strategies

When teaching a mixed classroom, the teacher can apply many different teaching methods within their teaching. For instance, dividing the pupils into differentiated groups, such as pairing high achieving pupils with other high achieving pupils, or to give the pupils differentiated tasks. Rønnestad (2015) suggests in her thesis on EFL adaptation, to “adapt the education within the social framework of groups or classes, rather than focusing on individualization” (Rønnestad, 2015:16). This description correlates to the teachers from the qualitative interviews, which will be presented in chapter 4. They suggested not using open differentiation or to practice individualized teaching, but to teach their pupils using for instance, tasks that were inclusive whilst given each pupil the opportunity to be challenged.

Haugen (2014) looks at the way learning strategies are understood and applied in school. They are described as certain ways to think and act in relation to school-based knowledge. Haugen (2014:205) explains that learning strategies are often based on research from the achievements of high ability pupils, with the assumption that the way gifted and strong pupils think and use problem solving, can be used as a specific example in the curriculum. In addition, this can be used to educate pupils that chose “bad solutions” when doing task solving. From this statement it

can be interpreted that high achieving pupils affect how the curriculum is structured, because they set the standards in their class.

Another perspective that aimed to be researched in this study, is the parents' perspective. They could provide any suggestions on how the EFL education can be improved. Haugen (2014: 205) writes that the teachers from their study, believe that there is a relation between the parents' education and how pupils perform at school, in relation to homework. They add that this is related to the parents' involvement in their children, and if the parents are able to help their children with school related tasks. Therefore, this study aims to research if there is a connection between the parents' encouragement in their children at school and high achieving pupils. The results will be presented in chapter 4.

2.4 Identifying high achieving pupils in the subject of English

In relation to improving the educational offer to high achieving pupils, it is very relevant to learn what the teachers should look for, when trying to identify high achieving pupils. Holderness (2001:29-30) in Eyre (2001) discusses how teachers can identify "more able" language users in the subject of English. In addition, Volckmar (2016: 130) refers to the national school test, as a way to test the quality on knowledge in the school. She further writes that the meaning with the national tests is to learn what needs to be improved in the education, both nationally and internationally. Holderness (2001) refers to Goodhew (1997) when presenting a list of characteristics which can be used when trying to identify if a child is gifted in a language, such as English:

- demonstrates a high level of technical correctness
- writes complex sentences using extensive vocabulary
- is able to write and speak in a variety of registers and styles to suit audience
- achieves excellence in creative writing
- can identify and demonstrate irony, humour, absurdity, implied meaning
- experiments with plot and character; displays originality
- demonstrates speed and depth of understanding in the spoken and written word
- is able to express and debate ideas in discussion
- displays enthusiasm for the subject
- is able to select, extract and synthesise facts from a passage of writing
- is a sustained reader of a wide range of materials. (Holderness, 2001: 30)

These characteristics can be used to identify high achieving pupils in language subjects, however, it is important to remember that not all pupils with HLP will necessarily have these characteristics. George argues that every pupil has an equal right to be educated, and in his own words “educated in the truest sense” (George: 2011: i). He further argues that every child should have the opportunity to bring out the best of themselves and develop in school as far as possible in their journey from childhood to adulthood. It is however a big challenge to prioritize the stronger pupils in the classroom, which often results in them being bored. George argues that “because we spend a great deal of time and money on children with special needs, the gifted pupils have been relatively neglected and underprioritized in school” (George, 2011: 1). The topic of meeting the needs of gifted and talented children has however become a widespread topic to debate. The Department for Education has begun to prioritize stronger pupils and has put substantial sums of money into gifted and talented education (George, 2011: 1).

George further emphasizes the challenging situation, not all but many gifted pupils find themselves in. High achieving pupils - or gifted and talented children as George (2011) explains - have special needs, just as pupils that struggle in class. He further emphasizes that when gifted children get bored in class, they experience having problems and might be viewed as problematic. Many gifted pupils experience that the lessons do not fit them and that the teachers do not understand them or understand their needs, and that other classmates hold them back. George explains that this makes gifted pupils in some situations to switch off or start to make trouble as a way of adding some spice to their day (George, 2011: 1). This shows that some pupils with higher learning abilities are neglected and not taken care of in the education system. Stronger pupils do however hold a lot of abilities and talent to offer and should be given the means to be able to develop their abilities. George further argues that “we owe it to them and to society to cultivate their abilities to help prepare tomorrow’s leaders and talents” and that these children are “a precious natural resource and one that we must not squander” (George, 2011: 1).

2.5 Being high achieving and structuring the EFL classes

Claxton & Meadows (2009: 3) ask about to what extent do young people learn to “act” in ways that will lead parents and teachers to attribute “brightness” to them, and ask to what extent are such behaviors capable of further modifications. When studying adapted education for high achieving pupils, it is relevant to look at how we sort pupils from “stronger” pupils to “weaker”

pupils. How do children learn giftedness and how do society sort pupils from weaker to stronger pupils? Claxton and Meadows (2009: 3) argue that children, when they first arrive at school, will be immediately faced with judgements about how “bright” they are. This judgement is made within weeks, where some children are viewed as “bright” and some children are viewed as “un-bright”. But how do we sort people from being bright or un-bright? Claxton and Meadows (2009) present an example of two pupils, one viewed as “bright” and one viewed as “unbright”. It is however, important to emphasize that these examples are observations made from the teachers’ perspective, and can therefore not be generalized. However, observations from teachers can be helpful for other teachers who struggle to identify high achieving pupils. The examples from Claxton and Meadows (2009: 3) are of two different pupils in primary school; Neneh who is perceived as a “bright” pupil, and Jacob who is viewed as “un-bright”. This is a brief sampling from the teacher’s descriptions which can give an overview of behaviors that could be perceived as symptomatic of the difference in understood “brightness” between two pupils. The teacher’s observations of Neneh and Jacob’s behaviors are as following:

- Neneh is usually physically alert and energetic and looks “bright-eyed and bushy-tailed”
- Jacob is often listless and slouches.
- Neneh is strongly oriented to adults and alert to their presence. She orients to their voices, makes eye contact and reads their faces for clues as to what they want her to do.
- Jacob is less sensitive to adults and their non-verbal messages. He sometimes looks like he does not know what he is (supposed to be) doing.

This observation shows how the teachers view their pupil’s social and intellectual behaviors, which then are categorized as either “bright” or “un-bright”. From the observations of Neneh’s behavior in class, the teachers view her as a bright pupil. She is described as an extrovert who is social with both peers and teachers, more resilient, more focused and more interested in connecting ideas and experiences (Claxton & Meadow, 2009: 4). Neneh is also described as more orally active and asks, “better questions” (Claxton & Meadows:2009: 4) in class. Jacob however is observed as an introvert, and less social towards his peers and teachers. In addition, he quickly loses interest or focus if things do not go smoothly in class. To summarize, the

observed behaviors from the children can be used to categorize whether they are “bright” or “un-bright” pupils.

The results from Claxton & Meadows (2009) do however, not correlate with the descriptions from Idsøe (2019: 2) who argues that high achieving pupils are hard to identify because they can have challenges, such as social problems, dyslexia and ADHD. Therefore, it could be possible that Jacob which is described as an “un-bright” pupil is a “bright” pupil who perhaps have social problems or is unmotivated in class. Teachers must therefore be careful, when labeling their pupils. It is the researchers understanding that the examples from Claxton & Meadows (2009) are stereotypical understandings of “bright” and “un-bright” pupils. In addition, the descriptions of Neneh and Jacob are made from their teachers’ view and can therefore not be defined as the truth. In order to identify and understand high achieving pupils, the teacher should communicate with the pupil and try to understand the needs they have, and where they need support. Bailey (2008: 11) writes that in order to help high achieving pupils develop and fulfil their academic potential, they require different or adapted content, and explains that some of these pupils differ from their peers because of their superior memory.

Myrh’s study (2014) refers to adapted education, with the main focus on how the teacher can influence their pupils, which is beneficial and relevant to all pupils in the classroom. This is something teachers, in subjects like English and Norwegian, can include in their teaching. Myrh (2014: 162) writes that there is a need for more research within the field of education which focuses on different pupil learning-processes. In her research on teaching strategies in the lower secondary classroom, the aims were to find examples on how the teacher can focus on learning from a pupil’s perspective, and to exploit the opportunity in the classroom to create structure in their schooling.

In order to improve the education in the classroom, it is important to look at what the teacher focuses on in their teaching. Myrh (2014) looks at how an “educational-situation” can be structured and explains that a typical educational situation contains “the person that will be educated, the one who is teaching and what is being taught” (Myrh, 2014: 162). In her project she researched how the teacher did not just use adapted education for her pupils, but also adapted the teaching to her own interests. Myrh (2014) argues that within the field of adapted education, the adaptation of the teacher’s own interests can be used to increase the learning-process in the

pupils. It is common to include the pupils' interests in the teaching of many subjects, with the goal to increase the pupil's motivation to work in the classroom. Furthermore, Myhr (2014) argues that the teachers can use their own interests and experiences to help the pupils work with tasks that can be related to their own lives (Myhr, 2014: 162). This can help the pupils obtain knowledge about topics they have no experience with, and by introducing the pupils to new perspectives on how they can work with problem solving and discussions, therefore the schooling becomes more motivating and interesting for the pupils.

Børte (2016: 8) argues that high achieving pupils should receive adapted education either individually or in groups with other high achieving pupils. There is however an issue when it comes to applying differentiation in the classroom, and many teachers prefer to not practice open differentiation. The results from Jacobsen (2016: 1), show that the pupils that worked in differentiated groups were generally more satisfied with their education in the subject of English, compared to the pupils that worked in regular classes. Jacobsen (2016) further states that there is a common concern about applying differentiation in the classroom, because this could make the weaker pupils feel inferior. However, the results from her study show that both teachers and pupils appeared to not experience differentiation as a problem.

This is related to what Fasting discusses (2010: 187) which is if pupils should be isolated into equal groups or classes. In Fasting's study, it was researched if pupils with learning difficulties would benefit from isolated education. The results in Fasting (2010: 187) showed that isolating pupils with learning difficulties into groups, made the pupils perform lower than pupils receiving regular education. Therefore, being educated within isolated groups, did not benefit the pupils. The results from Fasting (2010) were related to pupils with learning difficulties, this can however, be compared to how we structure differentiation towards pupils with HLP. As Børte (2016: 8) argues, high achieving pupils should be put into groups with other high achieving pupils. This is something that will be further analyzed in chapter 4, when teachers and pupils give their opinions on differentiated education in relation to working within groups.

Another study that researched teaching methods with regards to talented pupils, is Bailey (2008), which researched which types of classroom-based interventions improved the educational achievements of pupils identified as gifted and talented. This study - in total 20,947 studies - included research on pupils in primary, middle, secondary and special needs schools, with the

main focus on the gifted and talented pupils in the classroom. Their goal was to research effective outcomes from classroom-based teaching and practices for gifted and talented pupils (Bailey, 2008: 1). Their study supports the use of personalized learning and differentiating both in mixed ability classes and individualized programs. In addition, the quality from group-work was identified as a significant factor in the effectiveness of support for gifted and talented pupils. In addition, there were evidences from the study that discovered that collaborative and group activities helped gifted and talented pupils perform better (Bailey, 2008:1). The researchers found however some implications in their study, one being the important role of the teacher. For instance, they suggest that teachers should be careful about over-generalizing and treating gifted and talented pupils as a *homogeneous group* (Bailey, 2008: 2). Furthermore, they emphasize that it is important to be sensitive to the pupil's individual needs and that there is not one single strategy or learning approach to adapted education that will work with all gifted and talented pupils (Bailey, 2008: 2).

Therefore, when it came to organizing grouping and class organization, differentiated provisions were an effective approach for gifted and talented pupils (Bailey, 2008: 10). There was also some evidence that both mixed ability provisions and individual programs improved the learning for gifted and talented learners. This did however, require a positive classroom climate amongst the class. Another result from Bailey (2008) is that removing pupils from their regular school and putting them into isolated programs, was the *least* effective approach (Bailey, 2008: 10). From the last result, it can seem like it is unwise to isolate gifted and talented pupils, but that they might benefit from working in both mixed and “stronger” groups, within the regular classroom.

Furthermore, the results from Bailey (2008: 11) about working in mixed groups and “stronger groups, showed that some high achieving pupils working in mixed ability groups performed just as good compared to pupils in groups with other high achieving pupils. Additionally, some pupils reacted positively to working with less able peers, but other gifted pupils did not have the same positive result. To conclude, this result shows that some stronger pupils might work well in mixed groups, but some would prefer to work with other gifted pupils. How the teacher should solve this challenge, could be by having the pupils work in different groups multiple times. In this way the teacher can learn which high achieving pupils work well in mixed groups and which pupils work better in groups with other high achieving pupils. At the same time, the high

achieving pupils will learn to work with both same-leveled pupils, and with low achieving pupils, who probably prefer to work in different ways. This is an important ability to practice, independent on the pupils level and academic achievements.

2.6 Adapted education through inclusion

As referred to in the previous section, Fasting (2010) discusses adapted education in the Norwegian school setting and focuses on special education policies and practice. Fasting (2010) mainly focuses on how special education has developed from 1900 until today and explains how inclusion is one of the most practiced approaches to adapted education in the classroom. Fasting (2010) writes that similar to other Scandinavian countries, Norwegian education has a grand focus on equality. He further argues that inclusion needs to be understood as a process rather than a state, where schools attempt to “respond to all humans as individuals” (Fasting, 2010:185). He emphasizes that in order to create an inclusive and cooperate environment in schools, the whole totality of the school needs to be involved, such as the staff, the pupils and the parents. In addition, pupil interaction and learning must be in focus.

Fasting (2010: 179) writes that since the UNESCO conference in 1994, inclusion has been the global denominator and ideology of most western school policies, and that this debate has mainly focused on how to understand and apply education for the diversity of pupils in the school. Like the concept of adapted education, inclusion has some similarities with this thesis topic, like having “sensitivity and responsibility towards the multiplicity of pupils” (Fasting, 2010:179). He further writes that the ideology of an inclusive “school for all” is based on the expectations that all pupils can be included in most classroom activities (Fasting, 2010: 187). This is however, challenging when teaching a classroom with pupils who have mixed abilities and different needs for adaptation. Haugen (2014) writes that internationally, inclusion and equality have always been in the center of attention, and that inequalities have often been connected to the pupils’ socio-economic or ethnicity. She further argues that “OECD’s ideological view towards equality highly affects the development of equality in Norwegian education” (Haugen, 2014: 28-29).

Further Fasting (2010:181) writes that the curriculum focuses on “*pedagogical differentiation* within the classroom as the tool to accommodate the education for the individual”, meaning that

all pupils shall take part in a professional and social community of learning, regardless to social conditions, skills and ethnicity. This concept focuses on the equality in the classroom - “a school for all” and focuses on the teachers’ responsibility to facilitate learning for the diversity of pupils, which was confirmed in the curriculum revisions of 1987 and 1997 (Fasting, 2010: 181). Furthermore, the concept of adapted education is discussed in relation to inclusion. Fasting (2010: 182) writes that the principles of adapted education is to be an ideological guideline for school policy, and also a standard for all education with concern to the *diversity* of pupils in need of additional support. It can be discussed who “pupils in need of additional support” are, but in most studies on adapted education, the weaker and “low-achieving” pupils have seemed to be prioritized and included in the group of pupils that receive adapted teaching.

The new revision in the 1997 curriculum (L-97) changed the way of the school policy in several ways. For instance, the term *inclusion* was introduced to the framework and was used in the Norwegian teaching (Fasting, 2010: 182). Fasting (2010: 182) elaborates on principles of inclusion, which are presented in three different aspects, based on the L-97 revision:

- Inclusion concerns participation in a community of learning where every pupil is given responsibilities and opportunities to achieve one’s learning potential. The principle requires adaptation of the teaching and learning conditions with regard to issues such as aims, learning content and material, working methods and evaluation.
- Inclusion concerns the participation in social and cultural communities. Inclusion requires cooperation and democracy, where the pupils take part in common learning activities, and where *diversity* is understood as enrichment. The principle applies to pupils as well as staff and parents.
- Inclusion concerns the entire school, not just a particular pupil or groups of pupils, where everybody has the right to be a part of the local academic, social and cultural community of learning, as well as provided responsibility to the community.

Just like adapted education, inclusion should give every pupil the opportunity to achieve ones’ learning potential. Inclusion is, just as adapted education, a familiar term for most teachers – however, it would seem like inclusion is more focused and practiced, compared to adapted education. Both terms do have some similarities, but it would seem like inclusion is easier for the

teacher to apply in their education, in relation to the diversity of the pupils. Therefore more research should be done on adapted education in the classroom, due to the complexity in adapting the education to every pupil.

2.7 Applying adapted education for pupils with HLP

From Szulgit's (2005: ix) own teaching experience, she writes that she spent between 15 and 18 hours a day, to adapt the curriculum to her pupils, in a classroom where twelve children were identified as having ADD/ADHD, and three were assessed as *cognitive gifted* (Szulgit, 2005: viii). She describes this situation as not beneficial for both her and the majority of the pupils, but that this is however a very common situation to be put in for many pupils and teachers. And as seen previously, teachers often tend to spend more time planning and adapting the education to the weaker pupils, rather than focusing on the stronger pupils. Szulgit (2005: ix) further writes that "I wasn't about to give an inordinate amount of additional time to the slower-learning pupils any more than I could for the gifted children". She argues that doing this would be completely unacceptable and morally unjust.

In order to make the education better for her gifted pupils, Szulgit (2005: xiii) presents three educational approaches for gifted and talented pupils; *curriculum differentiation*, *compaction* and *acceleration*.

The first, *curriculum differentiation*, is a teaching approach that requires the teachers to learn where the pupil's mastery levels are, and focus on the higher-level thinking skills like application, synthesis and evaluation. The second approach, *curriculum compacting*, gives the pupils the opportunity to pretest units of a study they have already mastered, which gives them the time to explore other studies of interest. The third approach, *acceleration*, suggests to move the gifted and talented pupils to a level of study that matches their own level in one or more curricular level. Examples of this could be to give the pupils tasks on a higher level than the rest of the class, which could challenge the pupils' way to solve a task, or work on reflecting and writing argumentative texts.

Furthermore, Szulgit (2005: xiii) demonstrates a list of statements on adapted education for gifted and talented pupils, which can be relevant topics for most teachers teaching pupils with HLP. The most relevant statements to this study are as following:

- Statement 1: Acceleration options such as early entrance, grade skipping, early exit and telescoping tends to be harmful for gifted and talented pupils.

Szulgit's answer to this statement is that it is merely a myth, and that gifted and talented pupils should "be given experiences involving a variety of appropriate acceleration-based options" (Szulgit, 2005: xiv). She further points out that it is important for the teacher to look at the social and psychological adjustments of the pupils that will receive accelerated options, and not just their cognitive skills when adapting the education with accelerated options.

- Statement 2: When using cooperative learning, pupil achievement disparities within cooperative groups should not be too severe.

Szulgit (2005) replies to this statement by saying that when high-, medium-, and low-achieving pupils work together - high-achieving pupils will potentially be able to explain the material to the lower-achieving pupils, but that medium-achieving pupils often tend to have fewer opportunities for participation. Furthermore Szulgit (2005:xiv) writes that gifted and talented pupils often express frustration when working in mixed groups, with pupils that are unwilling to contribute to the group project. She further argues that placing pupils in same ability-groups might be useful for cooperative learning within groups of high-achieving pupils. Szulgit (2005) argues that what works best for the gifted and talented pupils is an inclusive education rather than exclusive education. Szulgit (2005) further argues that an inclusive approach to education is better adapted to community needs and that all pupils deserve a beneficial and adapted education, and that this is "a civil right" (Szulgit, 2005: xvi).

In relation to exploring better teaching practices to pupils with HLP, the Department of Education (NOU: 2016) has dedicated a selection of researchers to look at how the education in the Norwegian schools can be more adapted for pupils with higher learning potential. In their study (NOU: 2016: 7) the researchers aimed to find teaching strategies that will make the schooling better and more beneficial for pupils with higher learning potential. Their assessment is based on national and international research, which includes studies from other countries on HLP pupils (NOU, 2016: 7). They argue that pupils with higher learning potential are not necessary pupils who *are* high achieving, but that they have a big potential to acquire learning on a higher level in one or more subjects (NOU, 2016: 8). From their research they state that pupils with HLP make up "10-15%" of pupils in the Norwegian classroom. They further argue that all

pupils have learning potential, but that some pupils learn much faster and are able to acquire more advanced knowledge compared to some pupils at their same age (NOU, 2016: 8).

In their study they have found results that indicate that a number of pupils with higher learning potential express that they do not feel like they are in a beneficial educational environment where they are able to evolve and reach their highest potential (NOU, 2016: 8). They further argue that the lack of discoveries and development in gifted and talented pupils are a huge loss both for the individual and the society, arguing that “we risk losing valuable competences/resources which can be shown in exceptional results in schools, and later can contribute as valuable resources in the development of the society” (NOU, 2016: 8, my translation).

The researchers in NOU (2016) found two significant issues in the current education of pupils with HLP. First, the basic education does not give high achieving pupils the opportunity to evolve and realize their potential. The mandate suggests that there should be a universal acknowledgement of this issue, and that there should be developed measures to improve the education of HLP pupils at all schools, both internationally and nationally (NOU, 2016: 8). Secondly, the mandate addresses that the schools seem to not exploit the opportunity to work with differentiation. They suggest that this might be because the schools do not have the knowledge about the practice on differentiation in the classroom, and that they might have a narrow understanding of the opportunity to work with differentiation for high achieving pupils.

Therefore, the educational system both nationally and internationally need a common understanding on differentiation for pupils with HLP in order to improve the education. The mandate aims to create a specific overview of the challenges in differentiated education, which can help the Norwegian school system receive more knowledge about this topic. This can help pupils with HLP receive the proper education that helps them develop their potential in an inclusive environment (NOU, 2016: 8).

Another source that discusses the challenges in the Norwegian classroom is Børte (2016), who looks at the educational offer to gifted and talented pupils. Their research has involved countries as Finland, Australia, Germany, Austria, Switzerland and Norway. Their study shows that it has been an ongoing tradition, not just in Norway, when looking at the concept of inclusive education, that it has been the “school’s responsibility to take care of the weaker pupils in school” (Børte, 2016: 2, my translation).

They further write that:

“arguments that claim that it is also necessary to implement “tools” for pupils, both gifted pupils and pupils with higher learning potential has been looked upon as elitism and seen as an undermining of the equality principle” (Børte, 2016: 2, my translation).

Similar to Børte’s (2016) statement about inclusive education, in NOU (2016) it is explained that it has been a common understanding that when it comes to inclusive education, it is the society's main responsibility to take care of the pupils who are low-achieving and have challenges (NOU, 2016: 8). Furthermore, Børte (2016) emphasizes that the people that are responsible to identify pupils with HLP, is the individual teacher. However, their research shows that most teachers lack the knowledge and have not been given the right education - both during their studies and after their studies - to identify pupils with HLP (Børte, 2016: 2). This makes the researcher question if today’s schools are sufficient enough and that they might lack the competence to meet and take care of this group of pupils.

Volckmar (2016: 87) criticizes the way the Norwegian school system is practicing the education of today’s pupils. Volckmar (2016) refers to Hernes, which criticizes the development of knowledge within the Norwegian school system, stating that it is “average” (Volckmar, 2016: 90). Hernes further states that the quality of what is being produced within Norwegian schools is way too weak, and that both teachers and pupils have too low ambitions. He further criticizes the Norwegian educational program for not providing the pupils sufficient knowledge, and to provoke bad learning-strategies. He seeks to see more discipline among the pupils and teachers, and better learning strategies, in order to give the pupils better learning achievements (Volckmar, 2016: 90).

To conclude, Børte (2016) argues that teachers have the most important role to identify and educate high achieving pupils. The teachers therefore, need to be able to communicate with their pupils, and set aside time to get to know the pupils. In relation to improving the education offer towards high achieving pupils, Hernes, in Volckmar (2016) states that the Norwegian School system is average, and that both teachers and pupils have too low ambitions. Therefore, the Norwegian School system should prioritize high achieving pupils, and research how teachers can help improve the skills to pupils with HLP.

3. Methodology

3.1 Introduction

This chapter presents the methodology used in this study. Section 3.2 presents the theoretical orientation on qualitative study methods and elaborate the applied interview style. This section also discusses different types of interview methods that could have been applied in this study, and includes a discussion which argues why the present method has been applied. Section 3.3 presents the interviews and explain the different interview groups, including clear details on the interview process both before, during and after the interviews were conducted. Section 3.4 explains the tools used in this study and gives an overview of the material analysis process. The last section, 3.5, will present the methodological considerations, which includes validity, reliability and ethical considerations. The methods used in this study aims to answer the main thesis questions:

1. To what extent do teachers in EFL classes use adapted education for pupils with HLP?
2. How do pupils with HLP experience their EFL classes?
3. What are the best teaching methods and learning strategies for pupils with HLP?

3.2 Qualitative research methods

The research methods used in this thesis are qualitative. Mack (2005: 1) argues that using qualitative research methods gives the researcher the opportunity to learn about the “human” side of an issue, and that this method provides textual descriptions of how humans experience a certain research issue. Dörnyei (2007: 124) argues that qualitative research methods differ from quantitative research methods, because quantitative research methods are often divided into two parts which typically follow one another in a linear manner - the first part is data collection and the second part is data analysis. However, in qualitative research, both the data collection and data analysis are often overlapping each other. Dörnyei (2007: 124) further argues that defining qualitative method processes is difficult, and that it is sometimes problematic to determine if a certain qualitative method is referring to data collection or data analysis. Furthermore, Dörnyei (2007: 124-125) argues that qualitative data is usually collected from many different sources, and

that the data is most often transformed into textual form which often results in numerous pages of transcription and notes. This description correlates to this thesis' execution, where interviews were conducted with different participant groups and then written into transcripts.

Dörnyei (2007: 125) further explains that within the field of qualitative research, there are no specific limits to what can be understood as “data”, and that the process of qualitative data often tends to be “bulky and messy”. Referring to Richards (2005), Dörnyei (2007: 125) writes that the beginning of a qualitative project is often initiated by the researcher “treating everything around a topic as potential data”. Mack (2005: 1) explains that a qualitative study is a type of scientific research, which usually aims to seek answers to a question, contains a predefined set of procedures in order to answer the question, collects evidence, produces findings that are not determined in advance and produces findings that are applicable beyond the immediate boundaries of the study. In addition to this, Mack (2005: 1) states that qualitative research projects often seek to understand a given research topic or research problem “from the perspectives of the local population it involves”. In relation to local population, Mack (2005) argues that qualitative studies are especially adequate to gain culturally information about the opinions, values, behaviors and social contexts of specific populations - like local school and local areas (Mack et al., 2005: 1). As for this study, one of the main aims was to explore the opinions and thoughts on the EFL teaching, with consideration to HLP pupils, at the lower secondary level.

As discussed above, qualitative research methods are suitable to use when aiming to collect the opinions, values, behaviors and social context from small groups such as schools. One of the other strengths that are gained by using qualitative research methods, is their capability to obtain complex textual narratives from people's experiences within a specific research area. This method thus has the ability to provide information about the “human” side of a research topic, which collects “behaviors, beliefs, opinions, emotions, and relationships of individuals” (Mack et al., 2005: 1). The results from the interviews, which will be presented in the next chapter, are as Mack (2005) discusses above, individual narratives which contain personal opinions and emotions around the thesis topic and aims to be analyzed in order to answer the research questions.

Dörnyei (2007: 127) ponders about the question concerning how big the size of a qualitative study should be, mainly because qualitative methods grant the researcher a lot of flexibility and therefore the researcher needs to limit the sample size before conducting their project. Dörnyei (2007) recommends using a sample size of 6-10 participants and elaborates that:

“a well-designed qualitative study usually requires a relatively small number of respondents to yield the saturated and rich data that is needed to understand even subtle meanings in the phenomenon under focus” (Dörnyei, 2007: 127).

As for this study, the participants were divided into three main participant groups: pupils with HLP, their parents and teachers from EFL classes. The pupil group was the biggest group, consisting of twelve participants, which was double the number of participants than was planned. The parent group, which consisted of the parents of some of the interviewed HLP pupils, numbered six participants. The last group, the EFL teacher group, consisted of five participants; the groups will be elaborated on in the interview section.

In addition to qualitative interviews, the researcher intended to carry out another qualitative research method, which was *observations*. The researcher aimed to explore how high achieving pupils would work together in groups with other high achieving pupils, compared to working in mixed group. The observation intended to research the learning outcome and also the communication within the groups and the final results from putting high achieving pupils in same leveled groups, compared to high achieving pupils working in mixed groups. Due to time limitations, the researcher was not able to conduct the observations in this study, which will be further explained in section 3.7.

3.3 Interviews

The type of interviews that was used in this project, was semi-structured one-to-one interviews. Mack (2005: 2) writes that in-depth interviews, such as one-to-one interviews, are suitable for collecting information about “individual’s personal histories, perspectives, and experiences, particularly when sensitive topics are being explored”. Dörnyei (2007: 143) explains that using interviews as a research method both have strengths and weaknesses, but he primarily argues that interviews are a common and natural way of collection information which most people are

comfortable participating in. The main goal in this project was to learn how teachers, pupils and parents experience the EFL teaching at lower secondary school, thus in-depth one-to-one interviews seemed like the most suitable method to apply in this project. One-to-one interviews are, however, very time consuming. Therefore, another method that could have been applied instead, are group interviews. Both Mack (2005: 51) and Dörnyei (2007: 144) refers to group interviews as *focus groups*. Dörnyei (2007: 144) describe focus groups as a process where a small group, usually between 6-12 participants, is recorded by the interviewer. Mack (2005: 51) argues that focus groups are mainly applied when the researcher seeks to research group opinions, and that this style is often applied when wishing to discover the social norms of a community or a small group. The group interviews could have been structured by dividing participants into three main interview groups; one teacher group, one parent group and one pupil group. During the interview, the participants could have been asked the same questions, and then given their answers one by one. In addition, it would arguably be a good idea to use audio recordings when conducting group interviews, rather than typed transcriptions, due to the amount of information the interviewer would receive at the same time.

Dörnyei (2007: 144) further writes that focus groups interviews have a very different format compared to one-to-one interviews. In this style, the participants are expected to brainstorm and discuss the questions together. Because the present study aims to research individual experiences and opinions around the thesis topic, it was not desired to have the participants communicate and discuss as a group before answering the questions. This could possibly have resulted in the participants influencing each other, which could lead to different results. In addition, the thesis topic is of a sensitive kind, which is something some of the participants could potentially feel uncomfortable discussing in plural. Because group interviews contain several participants, this method does not provide the same amount of anonymity as one-to-one interviews. One of the most important factors in the present project was to create an environment that would make the participants feel comfortable speaking freely and openly in. Due to the presented factors, group interviews were found to be an insufficient method for this project. As Mack (2005: 2) explains, in-depth interviews provide individual stories and opinions, which is something that can be both sensitive and personal to discuss. In order to make this qualitative study as successful as possible and to help answer the research questions of this thesis, one-to-one in-depth interviews seemed like the most suitable method for this study.

Semi-structured interviews are one of the most common methods in qualitative studies (Dörnyei (2007: 134). Dörnyei (2007) argues that generally interviews work so well as a qualitative method because interviews are a common communication routine which most people are familiar with. Dörnyei (2007) further argues that semi-structured interviews are a popular method within qualitative studies, because it allows the interviewer to use a combination from both *structured* and *unstructured* interviews, meaning it consists of a pre-prepared question guide whilst it allows the participants to elaborate and speak freely on specific questions (Dörnyei, 2007: 136). Both structured, unstructured and semi-structured interviews were considered as suitable methods for this project. Structured interviews, however, would not provide enough room for “variation and spontaneity” (Dörnyei, 2007: 135), which was considered as an important factor to include in this project, in order to make the results from the interviews as successful as possible.

The main argument for deciding to use semi-structured interviews is that this style would allow the interview to flow naturally and that it would create a relaxing and safe environment both to the interviewer and the participants. This style also gave structure to the interview by using the question guide which divided the interview into topic sections. The interview guides in all three participant groups; pupils, parents and teachers, included open ended questions throughout the interview whilst giving room for spontaneity which gave the participants room to add additional information. The three interview guides had the same structure (see Appendix A, B and C), meaning that the interview was divided into topic sections. The interview guides did, however, include in-depth questions adapted to each participant group. Because the interviews often discussed the same topics in the three interview groups - such as motivation and adapted EFL education, the results from the interviews will be presented in the same section. For instance, section 4.1.2 discusses group-work in the EFL classes which both pupils and teachers were asked about, thus their replies will be presented together and compared. The structure of the interview questions will be further elaborated in the interview sections 3.4, 3.5 and 3.6

3.3.1 Planning the interviews

Dörnyei (2007: 140) argues that there are two main elements that need to be considered when planning and conducting interviews. The first element is that the interviews must have a natural flow, and that the interviewer remembers that they are there to primarily listen, and not speak. However, one of the major weaknesses with conducting interviews, is the interviewer’s ability to

stay neutral during the interviews, which is something Dörnyei (2007) discusses as a challenging task. Dörnyei (2007: 141) refers to another study by Fontana & Frey (2005), when explaining that interviews are not simply the neutral exchange of asking questions and receiving answers, but that the process is a co-structured social exchange, where taking a stance becomes simply unavoidable. Mack (2005: 38) argues that the interviewer must be able to “lend a sympathetic ear without taking on a counseling role” which means that the interviewer must portray themselves as emphatic and understanding towards the participants whilst avoiding being *personally* engaged during the interview. During the interview, Mack (2005) argues that the interviewer must be able to encourage the participants to answer the interview questions, whilst expressing no personal opinions on the thesis topic, like “approval, disapproval or judgement” (Mack, 2005: 38). This seems like an impossible task, considering that most people have personal opinions about most topics. The researcher was, however, aware of the risk that Dörnyei (2007) and Mack (2005) discuss, and intended to have a neutral stance during the interview, whilst engaging the participants to answer the questions. In addition, Mack (2005) writes that the interviewer must be able to keep an overview over the interview guide, whilst letting the conversation develop naturally. The execution of the interviews will be further elaborated in section 3.3.3.

3.3.2 Materials

The materials that were used in this study were primarily *typed transcripts*, meaning that the interviewer made digital notes during the interviews. Mack (2006: 30) argues that typed transcripts is one of the most practiced forms of collecting interview data. In the beginning of this study, audio recording was considered as a relevant tool to apply to this study. However, two factors made the researcher exclude audio recording from this project. Firstly, the number of participants in the pupil group ended up being twice the size than expected. Secondly, the decision to include parents as relevant participants was made later in the study process, which made the sample size even greater. In order to stay within the time limit and complete the study, it was decided to not use audio recordings but to rather use digital note-transcribing during the interviews. Dörnyei (2007: 139), however, addresses some weaknesses with excluding audio recording in semi-structured interviews. Dörnyei (2007) elaborates that it is generally recommended to record semi-structured interviews, because the researcher is not likely to catch all the details from the participant’s personal meanings. This is, however, something that can be

distracting, because some people do not like to be recorded (Dörnyei, 2007: 139). Other issues that might occur when using audio recording are the *technical aspects*. Dörnyei (2007: 139) explains that there are many technical problems that can potentially damage the interview results, like the equipment not working, or the battery running out. Dörnyei (2007: 139) further refers to Murphy's Law which is that "if it can go wrong, it will", when explaining that most researchers experience technical problems and therefore, they do not end up with good quality recordings. The same technical aspect applies for the material used in this thesis - typed transcripts via the researcher's computer. The technical aspects were taken into consideration before choosing which materials would be most beneficial in this project, and it was concluded that typed transcripts carried fewer technical issues compared to audio recordings. No technical problems occurred during any of the 23 interviews, due to the computer working as normal, and always being fully charged before each interview.

Dörnyei (2007: 139) argues that note-taking disturbs the natural flow of the interview, but in this interview situation however, using transcripts during the interview seemed like a less distracting method compared to using audio recordings. In addition, the pauses that occurred when the interviewer was writing down the answers, provided a break for the participants to think. In this way, the interviews were not rushed, and gave the participants a chance to elaborate around their answers, which often resulted in the participants adding more to their answers. In addition, the researcher of this study had previous experiences with audio recordings, where the result had often been destructive and very time-consuming. Many factors affected the decision of excluding audio recordings from this project. Because the number of participants doubled and due to each interview having to be transcribed, the researcher decided to exclude audio recordings from this project. The researcher aimed to transcribe and present every interview whilst staying within the time limit of this project.

Other materials that were used in this study were primarily papers that were handed to the participants. The letter of consent was given in paper to most of the participants; two teachers received the letter of consent via e-mail, and the rest of the participants were asked orally if they wanted to attend this project, and thereafter received the letter of consent in paper, either by the researcher or by their EFL teacher. It is also relevant to mention that the researcher had previous knowledge of all the HLP pupils that volunteered for this project, thus both their EFL teacher

and the researcher decided together which pupils would be relevant for this study. The interview questions were given in paper to the participants on the day of the interview, and in addition, they were not given the opportunity to look at the interview questions before the interview. The interview guide gave the participant the opportunity to see how the interview was structured, including the number of questions and how the questions were divided into sections. It was also explained during the interview, when the researcher and the participant would be discussing a new topic, related to the different sections. This was explained for instance like: ‘Now, let us talk about the section that addresses adapted education in your EFL classes’. This gave the interview a natural flow and signalled to the participant when the interview moved to a new topic.

3.3.3 Conducting the interviews

In this study, two local lower secondary schools in the region of Rogaland were used, which will be referred to as school A and school B. All the interviews were conducted between the period of November 2018 – January 2019. Three groups were selected as relevant participants for this project. The first group consisted of pupils at lower secondary school with higher learning potential. The second group was the pupils’ parents, which could potentially provide important information about high achieving pupils, thus provide a different view on how high achieving pupils are doing both in the EFL classes and in general at the school. One of the additional research questions in this study, was to explore how well the school system takes care of high achieving pupils, and it was considered that the parents might be helpful in order to answer this question. The third group consisted of EFL teachers at lower secondary school, which would intentionally have experience working with high achieving pupils and could therefore share their experiences. The sample size of the pupil group was twelve participants, the sample size of the parent group was six participants and the teacher group consisted of five participants. Each group will be further elaborated in the following sections.

All the interviews were conducted in Norwegian, because this was the first language of most of the participants. Two pupils and one teacher had another language as their mother tongue; however, they all spoke Norwegian fluently. The interviews were first transcribed in Norwegian and then the relevant findings from the interviews were translated to English. Because the interviews were in-depth interviews, each interview had a long duration, lasting from 20-120 minutes. The average length of the three different interview groups will be presented in each

group section. All participants were told both orally by the researcher and in written form in the letter of consent (see appendix D and E), that the study was voluntary and that the interviews were completely anonymous. On the interview days, all participants were told that they could choose to not answer questions they felt uncomfortable answering. In addition, the participants were told that they could contact the researcher via e-mail before May if they had any questions or wanted to withdraw their statement.

The criteria to join this study were, for the pupils, that they had to be high achieving pupils in the subject of English, and to have grade 5 or 6 in the subject of English. Some challenges occurred both when selecting the pupils and after the interviews were conducted, which mainly concern the validity of the pupil group. This refers to the difficulties of defining high achieving pupils and “hard-working” pupils, which will be elaborated in the upcoming section. The criteria for the parent group, was simply that they had to be a parent to one of the interviewed pupils. The criteria for the last group, the EFL teachers, was that they had to be teaching the subject of English at lower secondary school. As most teachers do, it was anticipated that the teachers had experience with both adapted equational and high achieving pupils in their class, and therefore could provide important information to this study. Three of the teachers that were interviewed, were the EFL teachers of the interviewed pupils from 8th, 9th and 10th grade. The specifics from conducting the interviews will be elaborated in the forthcoming sections.

3.4 Pupil interviews

A total of twelve pupils were asked if they wanted to participate in this project, and all twelve pupils joined this study. As mentioned above, all pupils were from two lower secondary schools in Rogaland, and all interviews were conducted during the school time at the school faculty. From the 8th grade there were four pupils who participated, from the 9th grade two pupils participated and from the 10th grade there were six pupils who participated. In order to protect their identity, all participants will be henceforth referred to as S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7, S8, S9, S10, S11 and S12. The pupils from 8th grade and 10th came from school A, and the remaining two pupils were in 9th grade at school B. As mentioned earlier, the researcher had previous knowledge of all the HLP pupils that participated in his study. This possibly strengthened the interviews, because the interviewer and the participants had already met, thus the interviewer was not a total stranger to the participants.

Both their EFL teacher and the researcher decided together on which pupils would be relevant participants for this study. Their EFL teachers was instructed by the researcher to pick three to four of the “strongest” pupils in class, meaning the pupils who achieved grades from 5 to 6 in the subject of English. Afterwards, the EFL teacher explained which pupils he or she thought were the most suitable participants to this study, and then the researcher commented whether she agreed or not. In all cases, the researcher and the EFL teacher agreed on the chosen participants. The pupils were selected and informed about this project, either by the researcher or their EFL teacher, and asked if they wanted to participate. Because all the pupils were under the age of 18, they were asked to take home a letter of consent (see Appendix D) in order to get a signature from their parents, accepting their children’s participation in this project. In addition to this, the pupils were asked if they could talk to their parents and ask whether they would like to participate too in this project. This was also explained in the same letter of consent (see Appendix D), which gave the parents the opportunity to sign up for their own participation. The parent interviews will be further elaborated in section 3.5.

After the pupils had received a signature of permission from their parents, it was given back to the researcher in written form, either in paper or via e-mail. On the days of the interviews, the interviewer received her own room to conduct the interviews in, from both school A and B. All pupils were collected from the classroom one by one and each interview lasted on average 60 minutes. The longest interview lasted for 120 minutes, and the shortest interview lasted for 30 minutes. The planned duration was 20 minutes per interview; it was expected however, that the interviews could last longer than planned. Fortunately, this did not provide any problems for the pupils or the researcher. Due to the interviews lasting longer than planned, the pupils were told during the interview that they could choose to go back to the classroom whenever they wanted.

One challenge that occurred when picking out relevant pupil participants, was that the pupils at 8th grade had only been at lower secondary school for approximately 4 months, meaning they had only had one test, and had mostly focused on socializing and creating a safe environment in the class. This made the selection of participants challenging for their teacher, because the teacher had only known them for a few months and had only had the chance to assess the pupils once. The EFL teacher solved this by picking out the most achieving pupils in class, who shared the characteristics of HLP pupils. They were hard working pupils who did their work properly

and showed high potential in the subject of English and achieved the highest grades. In addition, after conducting the interviews there were some challenges with categorizing the pupils.

Although the pupils were all high achieving pupils who had between grades 5-6 in the subject of English, it became clear to the interviewer that there were different types of pupils who had many different characteristics. Some pupils worked really hard to achieve high grades, and some pupils expressed that they did not have to make an effort in order to get high grades. These challenges with pupil characteristics will be discussed in section 4.1.

3.4.1 Interview questions

The pupil interviews aimed to explore how HLP experience their EFL classes and if they felt motivated or not during the EFL classes. The interview included questions about the pupils' well-being at school, motivation and previous academic achievement. The choice of interview style gave an in-dept interview with each pupil, which provided important and relevant statements to the thesis topic. The interview guide was divided into the following five sections:

- General information
- Motivation
- Working methods
- The EFL classes
- Final questions

The first part of the interview concerned the pupils' general well-being at school and their level of achievements in the subject of English. This was asked to confirm that the pupils had the right criteria to be relevant participants for this study, and to explore how well each pupil thrived at their school. The last question asked how much English the pupils use at home and in private, which also revealed that some of the pupils had another language than Norwegian as their first language, meaning that they had English as a second or third language. The second part asked in-dept questions about their motivation in their EFL classes, asking both about their motivation and opinions on the difficulty level of the EFL classes. The pupils were also asked whether or not they liked to be orally active in class and were asked to explain why. One of the key topics this thesis aimed to explore, was whether high achieving pupils experience pressure in relation to grades, and how they would react if they received a bad grade. In relation to their experiences

with grades, the pupils gave very different answers, which will be presented in section 4.1. The third and fourth sections, *working methods* and the *EFL classes*, focused on the pupils' experience with group-work organization in the EFL classes and asked whether the pupils experienced differentiated teaching or not. Both sections focused on the pupils' experience with the EFL classes and their opinions on how the teacher adapt the education in their classroom. Question 19 asked the pupils about which working methods they prefer to use, and asked what they think is the best strategy for them to apply in their teaching in order to reach their highest academic potential. The last question in the fourth section, question 23, asked about the pupils' experience with the textbook in the subject of English and asked about their experience working with the book. This question is connected to questions 5 in the teacher interview guide, which asked the teachers about their opinions on the textbook in the subject of English. Both pupil and teacher results concerning the textbook in the subject of English will be presented in chapter 4.

The final questions asked the pupils once again about their motivation in school, and about their plans after lower secondary school. The last question was a closing question, that gave the pupils the opportunity to give their suggestions on how EFL teachers can adapt the education to stronger pupils. Dörnyei (2007: 143) argues that the final questions should signal that the interview is nearing the end, and after evaluating the execution of the interviews, the researcher should have added an open-ended question that gave the pupils the opportunity to add more comments on this topic. Most questions in this interview guide were open-ended ones, except question 9, 11, 16, 17 and 21, which were primarily yes/no questions. However, these yes/no questions were constructed to have the participants naturally add following information, such as question 11: Have you always been high achieving in the subject of English? Thus, it became natural for the participant to comment why their reply was either yes or no.

3.4.2 Creating a relaxing environment

Several efforts were made in order to create a relaxing and positive environment, with the intention to make the interviews as successful as possible. Mack (2007: 38) writes that in order to make an in-depth interview successful, there are some key skills that need to be considered before conducting the interviews. First, the interviewer needs to be able to create participant dynamics that are relaxed, positive and respectful. Mack (2007: 38) further writes that the participants may talk openly and honest about the thesis topic if they feel comfortable in the

presence of the interviewer, do not feel as they are being judged and trust the interviewer. In this study, all the participants had knowledge of the interviewer, which made the interviews flow naturally and the environment seemed relaxed. Mach (2007: 38) also mentions that the participants will talk freely and honestly if they feel secure about the confidentiality; this was something all pupils were told, both orally and written, that their participation was anonymous. A more detailed presentation of the confidentiality will be discussed in the methodological considerations section (3.9).

In addition, the researcher set aside plenty of time for each interview on the day of the interviews, therefore it was not problematic when the interviews lasted longer than expected. Due to this, the interview was not rushed, and the interviewer was relaxed during the interviews. In addition, to make the pupils feel welcome, the researcher provided suitable drinks and snacks for the participants, like gingerbread-cookies and Christmas-soda, because the interviews were conducted at the time before Christmas. This was only offered to the pupils from the 9th and 10th grade, because the interviews with the two pupils from the 8th grade were conducted in January, after Christmas.

3.5 Parent interviews

All the 12 pupils who participated in this study, were asked to speak to their parents about them participating in this project, and a total of 6 parents confirmed that they wanted to attend an interview. In order to ensure the parents' anonymity, the participants are presented with numbers. All the 6 parents are referred to as participant P1, P2, P3, P4, P5 and P6, and the full interviews are included in the appendix list (see Appendix B). All the parent interviews were conducted at the school faculty, with one exception. The parents from school A were all interviewed at the school faculty, during the school time. The last interview, with participant P6, was conducted at a local café in Rogaland. In the letter of consent, (see Appendix D), it was written that the parents could decide whether they preferred to meet at the schools, at a local café or at their own house. The interview that was conducted at the café, was structured in the same way as the other interviews. There is, however, a risk for disturbance when conducting an interview in a public place, like a café, such as noise from people and other disruptions. There is also the issue about anonymity, because the interview was conducted in a public place and not in private. All the elements that could potentially damage the outcome were considered before conducting the

interview. Fortunately, no disturbance occurred during the interview and the environment was relaxing. The interview had a natural flow and relaxing pace, which made the communication between the interviewer and the participant very successful. In consideration after conducting the interview, it was concluded that no negative disturbances or distractions occurred during the interview, and that the quality and reliability of this interview was considered just as valid and reliable compared to the other interviews. The major difference was the issue about anonymity, because this interview was held in a public place and not in private. Because participant P6 was the one who requested to meet at the local café, this should not be considered as an ethical issue.

3.5.1 Interview questions

The interview questions for the parents are divided into the following four sections:

- Background
- Engagement and attitudes towards the school
- Motivation and feedback
- Challenges in the EFL classes

The first section asked about the parents' educational background and about their use of English at home. The starting questions in the parent interview aimed to establish general background information and to set off the interview with a smooth start. As Dörnyei (2007: 137) argues, the first few questions are used to set the tone of the interview and are supposed to help the participants relax. The second section, *Engagement and attitudes towards the school*, also intended to help the parents open up and to explore how much they involve themselves in their children's life, both at school and in private. The third section addressed the main topic in this thesis, the motivation and experience from the pupils. Motivation is a key topic in this thesis, and is something that is brought up in all three interview groups. This section also asked the parents about the communication between their child and their EFL teachers as well as whether they thought that their child experienced pressure and anxiety in relation to grades and performance in school. The final section asked questions related to the pupils' current situation in the EFL classes, like if they get enough challenges or are putting down a lot of effort to develop their academic skills. The last questions gave the parents the opportunity to add their advice on what

they think the teacher should take into consideration when they are working with stronger pupils in their classes.

The interview guide was structured by a combination between open-ended and yes/no questions. Question 5, which asked the parents if they participate in any of the social event at the school, is a yes/no question, but is connected to question 6 which gives the parents the opportunity to elaborate the answer from question 5. This also applies to question 9, which asked if they thought their child seemed motivated at school, and the following questions open for further elaboration on their answer.

The purpose with the parent interviews was to gain knowledge about the EFL pupils' well-being and motivation in the EFL classes. In addition, it seemed relevant to ask the parents about the pupil's previous academic achievement in primary school, with the intention to learn if there was a connection between the pupil's academic potential and development throughout the schoolyears. The in-dept interviews with the parents discovered that some of the pupils had experienced challenges related to motivation in primary school, which will be elaborated further in section 4.2.

3.6 Teacher interviews

Many efforts were made in order to gather participants for the teacher interviews. In total six EFL teachers were asked directly if they wanted to attend an interview, and five answered that they wished to participate. In addition, applications (see Appendix E) were e-mailed to three lower secondary schools in the Rogaland district, which explained the project and asked if they had any EFL teachers who wished to participate. Two of the school did not reply, and the last school replied that they were too busy to participate in the project. From the group of participating teachers, three of the teachers were the EFL teachers of the pupil group that was interviewed for this project. In order to assure the participants' anonymity, the teachers who participated in this project will be referred to as T1, T2, T3, T4 and T5. Participants T1, T2 and T3 were from school A and participants T4 and T5 were from school B. It was the researcher's intention to gather a larger teacher group; however, the end result became five participants.

The interviews were held at the school faculty, and was conducted during the school time, with one exception. Due to busy schedules and time limits, both for the teacher and researcher, one of

the interviews was conducted by telephone, which was agreed both by the teacher and researcher. The one-to-one interviews that were conducted at the school faculty, lasted on average 30-40 minutes. Due to the busy schedules that most teachers had, it was important to stay within the time limit. Therefore, some of the interviews seemed a bit rushed and not as relaxed as the pupil interviews. Most teachers had classes both before and after the interview, therefore most of the interviews were held during their breaks.

3.6.1 Conducting the phone-interview

The phone-interview with participant T5 had some complications, which arguably affected the results and quality of the interview. First, conducting an interview by phone does not allow the interviewer and the participant to physically communicate, therefore the interview lacked the connection that was experienced with the other one-to-one interviews. Secondly, there were some difficulties with communication, for instance, that sometimes during the interview, the connection was lost, thus some information was lost. The researcher experienced that it was sometimes difficult to hear what the participant was saying, and therefore the transcriptions were not as precise as the one-to-one interviews. The results from the phone interview are presented in the result section; it is, however, important to consider that the validity and reliability are not as precise compared to the one-to-one teacher interviews. There is also reason to believe that if participant T5 had been interviewed in a regular one-to-one interview, the result might have been different. Farooq (2015: 2) writes in his article on telephone interviews that it is generally discouraged to use telephone as an equipment in qualitative interviews, but that this has not been supported by factual evidence. Farooq (2015: 3) further argues that face to face interviews allow the use of body language, which is one of the essential key tools that ensures that the message is understood, and that this natural way of conducting interviews creates a relaxing and friendly environment between the interviewer and the interviewees. There is, therefore, reason to believe that some essential information was lost, or rather not established, whilst conducting the interview by telephone. Holbrook (2003: 80) argues that telephone interviewing has its benefits, such as reduced cost, and explains that this method has quick turnout time. In addition, phone interviews are in some cases easier to organize, because the participants do not have to set up a place to meet, and therefore can conduct the interview from home or where they like.

To conclude, although the technical issues made the interview process challenging, important and relevant information was gathered from the participant, which will be used to answer the thesis questions. One of the solutions that could have improved the quality of the phone interview, is the use of face-time, meaning that the interviewer and the participant would be able to see each other through the phones. This would allow for better visual communication between the participant and the interviewer, like being able to share facial expressions, which is something Farooq (2015: 9) argues is an essential part of the communication process. He also adds that the visual communication we use during an interview, like facial expressions and body language, are “means of interpreting what is being communicated” (Farooq, 2015: 9). This means that both the interviewer’s and the participant’s body language and facial expressions, are essential tools that should be present during an interview, in order to strengthen what is being communicated. It is therefore reasons to believe that the use of face-to-face communication during phone interviews would probably have improved the communication between the interviewer and the participant; this was, however, not accessible during the period of the interview.

3.6.2 Interview questions

The interview questions for the EFL teachers are divided into the following four sections:

- General information and background
- Stronger pupils
- Adapted education in the English classes
- Adapted education for stronger pupils

The first section asked about the teachers’ educational background, how long they had been teaching the subject of English in lower secondary school and asked about their perception of adapted education. In addition, question 5 asked which textbook is used in the EFL classes and asked if the teacher thought the textbook is adapted for all the pupils in their class. As Dörnyei (2007: 137) argues, the first questions that kick off an interview, are particularly important because they set the tone of the interview and should be questions that are “easy” for the participant to answer. Dörnyei (2007) further writes that this often helps the participants relax

and open up, that hopefully “breaks the ice” between the interviewer and the participant, which is something that is important to establish so that there is a relaxing environment during the interview. The second section, *stronger pupils*, addressed the thesis topic, which asks the teachers how they would characterize stronger pupils and how they adapt the EFL classes with regards to stronger pupils. Question 9 concerns stronger pupils in relation to the lack of motivation, which is something both Børte (2016: 3) and Idsøe (2019: 3) emphasize as a relevant issue for underachieving that needs to be addressed and resolved. Question 10 asked the teachers if they felt like they had the right education and knowledge about stronger pupils in order to identify and educate them, which is something that the research results in Børte (2016: 2) showed that teachers lacked, and that they were unsure about how to identify and educate pupils with higher learning potential. This question was included in the interview simply to research if the EFL teachers of today felt like the educational program which they had studied, provided enough education about stronger pupils or if there is room for improvement.

The third section, *Adapted education in the English classes*, discussed the EFL classes, and asked the teachers how they organized the EFL classes and organized group-work. Question 17 referred to the research article by Børte (2016) which states that “because the teacher spends so much time on the pupils who are struggling – stronger pupils are not getting included in the group of pupils who receive differentiated education” (Børte, 2016: 8 – my translation). This question was asked with the purpose to explore if the teachers experienced the same struggle that this article referred to or not. The last section, *Adapted education for stronger pupils*, asked more final questions about adapted education for HLP pupils, and for instance asked about challenges that the teachers experience when working with HLP pupils.

3.7 Time, limitations and delimitations

As mentioned earlier, one of the biggest factors, not only for the interviews, but also for the whole study process, was the distribution of time. It was considered that conducting in-dept one-to-one interviews would be very time consuming, and at the same time it was considered that it was crucial to allow enough time for every individual interview. If the interview would have seemed rushed by the interviewer, it could potentially affect the participant and damage the outcome of this study. Therefore, in order to create a relaxing environment, there was scheduled plenty of time for each interview. As mentioned in the material section, in order to stay within

the time limit, it was decided to not use audio recording and rather transcribe the participant's statement during the interview. Due to this decision, more time was set aside to conduct the interviews and all the interviews were transcribed and edited within the time limits of this project.

The limitations in this study were mainly the time limitations, as elaborated above. Because the one-to-one interviews became so time consuming, the second qualitative method which was planned to be used in this study, *observations*, was excluded from this study. The last interviews were conducted in January 2019, and thereafter the researcher began writing the theoretical background of this study. In addition, the researcher did not have access to lower secondary classes after December 2018, and therefor lacked the participants needed to conduct the observations. Because the thesis was due in the beginning of May 2019, there was no time left to conduct the observations. The interviews did, however, contain questions about high achieving pupils working in groups, and both pupils and teachers shared their experiences with this topic. Another limitation which the researcher could not control, was the number of participants that attended this project. As mentioned, the number of pupils-participants doubled, and the number of teacher-participants were fewer than intended. Such factors are difficult to predetermine, and is therefore, one of the limitations that the researcher cannot control.

The delimitation in this study was the researcher's selection of relevant participants and the choice of materials. It was decided to delimit and divide the participants onto three main interview groups, with between 5-10 participants in each group. The materials that was used was types transcripts and not audio recordings as explained in section 3.3.2. Because this is a qualitative study and because this project has time limits, the researcher could not include unlimited numbers of participants. The researcher, therefore, needed to limit the number of participants in order to complete this project. In addition, because there was only one researcher in this project and the researcher transcribed and edited all the interviews manually, this study could not include more participants.

Another factor related to delimitations, is the choice of schools in this study. The researcher decided to only apply for local lower secondary schools in the Rogaland district, in order to limit the time spent on traveling and to limit the expenses. To conclude, due to the researcher's

considerations on delimitations, all interviews were conducted and transcribed within the time limit.

3.8 Analyzing the materials

All the interviews were transcribed manually by the researcher. No extra tool or programs were used in the process of analyzing the data. After the interviews were conducted, a bit of work had to be done before presenting the final result. For instance, because this was written during the interviews, a few spelling errors, made by the interviewer, were made in the transcribed interviews. This was corrected a few weeks after the interviews had been conducted but the content was not changed. The goal was to have the scripts as realistic as possible and reflect what was said during the interview. The individual interviews were written into separate word-documents, which were saved on the researcher's personal computer, and back-up were made in the researcher's private e-mail. The documents were not shared with anyone else, and the participants were given anonymous names, like T1, T2, T3 etc.

Mainly two things were edited in the interview transcripts: spelling errors and inconsistent sentences, which is natural in oral speech, but in order to make the interviews presentable, some corrections were made. These were changes which made the sentences flow more naturally and easier to read and analyze. However, no content, such as personal statements or meanings, was changed. The researcher tried to make as few changes as possible to the scripts, due to the desire to keep the final presentation of the interviews as original as possible. Too many changes could also potentially change the outcome of this study, which was something that was considered whilst analyzing the data. The use of *italics* has been implemented to emphasize when the participant emphasizes something during the conversation. In order to protect the identity of each participant, some of their answers regarding personal information have been removed, which is marked with brackets in the transcriptions.

Dörnyei (2007: 248) refers to Roberts' (1997) suggestion when illustrating how the transcriber should transcribe the interview, which is that the researcher should create and use a transcription system that can portray the participant interactions as originally as possible. When it comes to scripts and keeping the originality from interviews, Dörnyei (2007: 246) argues that "no matter how accurate and elaborated a transcript is, it will never capture the reality of the recorded

situation”. In this case, it means that the presented scripts in this study will not be able to completely capture the full reality of the conversation with each single participant. Dörnyei (2007: 246) further writes that one of the weaknesses with scripts, is that the *nonverbal* aspects of the original interview are lost, like body language and facial expressions. Also, the natural flow of speech is difficult to present in scripts, and Dörnyei (2007: 247) argues that *suprasegmentals*, such as stress and intonation, which are natural in speech, are problematic for the transcriber to present in the written script. Both body language and facial expressions are important factors to express feelings; as regards the present project, the study topic evoked many feelings in both pupils, teachers and parents. For instance, the anxiety and frustration that many of the interviewed pupils expressed during the interview, are nearly impossible to portray, except their use of words.

In addition, information that was not relevant to this study, was removed. At multiple moments during the interview, mainly when asking open questions, the conversation led to different topics and issues, which was interesting for the interviewer to hear, but not relevant to this study. When the conversation started straying off the main topic, the researcher did not stop the participant.

3.9 Methodological considerations

This chapter discusses the methodological considerations that are of relevance to this project. First, the reliability and validity will be discussed and thereafter the ethical considerations will be elaborated.

3.9.1 Reliability and validity

Reliability and validity, two central concepts within research, are connected to each other, and are used to measure the qualitative standards and criteria in a research study (Dörnyei 2007: 49). Reliability refers to how reliable a research study is, or as Dörnyei (2007: 50) explains, reliability tells us the extent to which our instrument and procedures actually produce consistent results in “given different circumstances”. In qualitative studies, it is, however, impossible to get the same results twice. It is therefore difficult to prove the reliability in qualitative studies, compared to

quantitative studies. In the Cambridge Dictionary (2019) reliability is defined as “how accurate or able to be trusted someone or something is considered to be”.²

In order to strengthen the reliability, all the interviews were conducted and structured in the same way. In addition, all the interviews were conducted in Norwegian. This was to avoid complications, and give the interviews a natural flow, because most participants had Norwegian as their first language. Semi-structured one-to-one interviews was applied for all participants, and the interview guide had a structure that was similar in both participant-groups. The three interview guides were constructed with the same style but had in-dept questions related to each participant group, rather than general questions, which would result in poorer results, due to the interview being general rather than in-dept interview. For this study, one-to-one interviews was considered as the most suitable method due to the personal and sensitive topic this study are researching. In order to stay consisted, the interviewer tried to give the exact same information to every participant orally before the interview and tried to create the same relaxing environment in all interviews. As for the parent interview that was conducted at a café, the interview was structured in the same way as the parent interviews that was conducted in private. Also, the teacher interview that was conducted through the phone was structured in the same way as the other face-to-face interviews, as elaborated in section 3.6.

In relation to validity, Dörnyei (2007: 49) explains that validity can be referred to as “authenticity”, “credibility” and “trustworthiness”, meaning that validity concerns how trustworthy the quality of the research study is. The Cambridge Dictionary (2019) defines validity as “the quality of being based on truth or reason, or of being able to be accepted”³. Analyzing reliability and validity is as mentioned difficult to do in qualitative studies. The same results are difficult or near impossible to produce again, due to the small participant group. It is therefore important to emphasize that the results from this study cannot be generalized. The results in this study do not represent the experiences of all pupils with HLP or represent the EFL practices of all teacher in the subject of English. This thesis does, however, represent the experiences and opinions of a small group of pupils, parents and teacher. It is a possibility that other people share similar experiences in relation to adapted education and high achieving pupils.

² <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/reliability>

³ <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/validity>

Another factor that needs to be addressed in relation to validity concerns *political correctness* in relation to the use of terms when describing the researched pupil group. During the interviews, the pupils were always referred to as “stronger pupils”, rather than “pupils with higher learning potential” or “high achieving pupils”. In addition, the pupils were referred to as “stronger pupils” in both letters of consent. Because there are so many terms which can be used to describe this pupil group it was decided to refer to the pupils as “stronger pupils”, on order to avoid confusion amongst the participants. “Stronger pupils” is also a term that describe “pupils with higher learning potential” and “high “achieving pupils”, there should therefore, not be any problems related to the validity of the interviews. All teachers that collected pupils for this project were instructed to pick out three to four is the strongest pupils in their class, which achieved grades 5-6 in the subject of English. It is therefore reason to believe that there was no confusion during the interviews, when discussing the pupil group, and that the intended pupil group was interviewed and discussed.

3.9.2 Ethical consideration

When conducting a research study such as this project, the researcher needs to be aware of the ethical challenges that might occur whilst conducting a research study. One of the main ethical aspects that the researcher needs to be aware of, is that qualitative studies involve the voices of other people. Dorney (2007: 63-64) argues that social research, such as this study, involves people’s lives in the social world, which makes it unavoidable to involve ethical issues. He further emphasizes that because qualitative studies usually portray personal views, they often target sensitive and intimate matters. In order to make sure that the research study does not violate any ethical aspects, there are several things that the researcher needs to consider. For instance, the participants need to be given a full overview of what they are participating in, so that they know what they are signing up for. Therefore, the researcher needs to be able to communicate with the participants and give clear instructions about what their participation involves. and give the participants all the information they need about the project.

As for this thesis study, the researcher communicated clearly with each participant, and provided the precise information that the participants needed to know. Two letters of consent were given to the participants, one was given to the EFL teacher (see Appendix E) and the second letter of

consent was given to the HLP pupils and their parents (see Appendix D). The letters of consent provided an overview of this project and explained what their participation would involve. Both letters also explained that this project involved interview with three different groups, and it explained what would be asked to the teachers, parents and pupils. It was also explained that the interviews would be one-to-one interviews and completely anonymous.

All the pupils, which all were under the age of 18, had to get the letter of consent signed by their parents, in order to join this project. In addition, all the participants were explained, both orally and written, that their participation was totally voluntary, and that they could chose to withdraw their statement at any time before May 2019. The letter of consent also had the researcher's e-mail, so that the participants could contact her if they had any questions or wanted to withdraw their statement. It was also emphasized, in both letters of consent, that there had been done very little research about this thesis topic, and that therefore, their participation would mean a great deal to further research about adapted education for pupils with higher learning potential. All participants were given code-names to ensure their anonymity, such as S1, T2 and P3. The transcripts have been handled confidentially and have only been under the researcher's eyes. It is therefore the researcher's belief that all the participants were provided with the necessary information within this study, and thus no ethical violation was made. The project has also been registered and approved by the Data Protection Official for Research⁴ and the full approval is included in the appendices (Appendix F).

⁴ Project approved by NSD, project reference: 597459. Received at 17.01.2019

4. Results and discussion

This chapter presents the results from the conducted study and includes a discussion about the interview results. The researcher has decided to present the results and discussion together, because they are interrelated, thus presenting them together provides a natural flow to the thesis. The chapter is divided into three main sections. First, the results from the pupil interviews will be presented, secondly, the parent interviews will be presented and in the third section the teacher interviews will be presented. Because the interviews discuss some of the same topics within the three interview groups - such as motivation - some of the interview questions will be compared to each other in the same section. As explained, the interviews aim to answer the thesis questions and therefore, the most relevant results will be presented and discussed in this chapter. A full overview of the transcripts is provided in the appendices, which may be consulted to give a full overview of the interviews.

4.1 Pupil results

The results from the pupil interviews aimed to answer the second and third research question:

2. How do pupils with HLP experience their EFL classes?
3. What are the best teaching methods and learning strategies for pupils with HLP?

Because the pupil group is so numerous, the participants will be presented in three groups, depending on which grade they represented. Most sections will be presented like this, while a few questions allow for an overall presentation of all the participants. Participants S1, S2, S3 and S4 were the interviewed 8th graders from school A, participants S5, S6, S7, S8, S9, S10 were the interviewed 10th graders from school A and participants S11 and S12 were the interviewed 8th graders from school B. As elaborated in section 3.4.1, the pupil interview guide was divided into the following five sections:

- General information
- Motivation
- Working methods

- The EFL classes
- Final questions

The first part of the interview concerned the pupils' well-being at school and their level of achievements in the subject of English. The pupils were asked about their level of achievements to establish that all the pupils were relevant participants for this study. As mentioned, this study concerns pupils with higher learning potential which refers to the pupils who are able to achieve the highest grades at school. All the pupils scored between 5-6 in both oral and written tests in the subject of English. The majority of the pupils responded positively when asked how their well-being was at their school. Many pupils referred to the social events, such as activities and games during the breaks, when explaining what they liked most about going to their school. Participant S11 however, explained that she often gets tired at school, has headaches and struggles to feel as safe as she used to at primary school. Participant S8 responded that she liked going to school because of the social life, but that she experienced both pressure and anxiety in relation to grades, which also affected her sleep. In relation to anxiety and pressure, the pupils were asked the following questions:

9. Do you experience any pressure when in relation to grades in any of the subjects at school?
10. What will your reaction be if you receive low grades?

When asked if they experienced any pressure from grades, all the pupils from 8th replied that they did not feel any pressure from grades. The pupils from 10th grade however, had different replies. Participant S5, answered that he did not experience any pressure from grades, because he does not have to work that hard in order to achieve higher grades. He also added, in relation to question 10, that he would not care that much if he received lower grades, explaining that "I received a bad grade once, but that is okay – it doesn't matter that much" (S5: my translation). Participant S6 replied that she does not experience any internal pressure, but that her same achieving peers compare grades, and does not care if she would receive a bad grade, explaining that she does not need to get the highest grade all the time. Three pupils from the 10th grade replied "yes" to question 9, and they all expressed different attitudes toward grades. Participant S7 explained that the pressure from grades is so high that she often experiences having mental

breakdowns. She expressed a high level of anxiety during the interview, when the interview discussed grades and achievements at school. She further explains that:

- (1) “it wasn’t like this before – it started now at lower secondary school, that I *must* do my very best. I really want to make my best effort, because other pupils and teachers have high expectations of me.” (S7: my translation).

What participant S7 expressed, is that she experiences both internal and external pressure in relation to achievements at school. To question 10 she replied that she would probably have another mental breakdown if she would receive a lower grade. Participant S8 also confirmed that she is experiencing pressure from grades and explained that she experiences this in every subject. When asked how she would respond if she received a lower grade she replied:

- (2) “get stressed, very worried that I won’t be able to get into schools, or anywhere. But I think that I have done my best, and then I look at the grade criteria. But I always prepare myself to receive lower grades at every assignment” (T8: my translation).

Participant S10 expressed the same level of anxiety and pressure from grades as participants S7 and S8 and added to question 10 that she would be really sad if she received the grade 4 on a test, and that she feared that this would ruin her career.

The pupils from the 9th grade replied that they did not experience that much pressure from grades. Participant S11 explained that she does not experience this in the subject of English but in the subject of Math. Participant S12 explained that he mainly receives grade 5 but does experience some internal pressure. Within the group of pupils that are high achieving, the pupils have different relationships towards achievement in school. For instance, some of the pupils in this study explained that they do not worry about grades, and that they do not have to “work that hard” in order to achieve the highest grades. Other pupils expressed that they are really anxious and stress a lot when it comes to achievements in school and worry a lot for each test.

4.1.1 Motivation

Several questions were related to motivation in the pupil interview guide. Questions 5, 6, 13 and 25 all concern motivation and will be presented in one section. Questions 5 and 6 asked the pupils the following:

5. How motivated are you during your EFL classes?
6. What do think about the difficulty level of the EFL classes?

The pupils from the 8th grade gave various answers to question 5, were two of the pupils replied that their motivation was “okay”. One pupil said it depended on her mood and one pupil said what they were doing now in class was fun. The majority of the pupils in the same class replied “easy”, “medium” or “not that difficult” when describing the level of difficulty of their EFL class. It is therefore a possibility that many of the high achieving pupils are not receiving enough challenges and that the EFL teaching is too easy for them, which is important for their motivation in class.

The pupils from the the 10th grade had various replies, but the majority of the pupils spoke positively about their motivation in the EFL classes. S5 explained that the level of difficulty in the EFL classes was pretty good, because his EFL teacher was very good at adapting the education towards stronger pupils. He also added that he used to have an inadequate teacher in the subject of Norwegian, and therefore his motivation completely disappeared. This comment explains that in relation to motivation, the teacher has a very important role. As seen in Børte (2016: 7) the teacher has the main role in identifying HLP pupils, and therefore is the one that decides which educational offer HLP pupils will receive. Participants S6, S7 and S8 explained that they get unmotivated when having too much repetition and practicing topics they already know in their EFL classes. As seen in both Idsøe (2014: 178-179) and Børte (2016: 8), one of the characteristics of high achieving pupils is that they get unmotivated by repetition and by having to listen to information they already know. Therefore, the teacher should try to avoid too much repetition in their EFL classes. This is, however, very challenging when teaching a whole class with different learning potential. As Idøse (2014: 178-179) argues, the teacher needs to learn what the pupils already know, and to make sure that what the pupils are learning is relevant for them.

The two pupils from 9th grade replied to questions 5 and 6 that their EFL classes are not that exiting. Participant S11 explained that she does not learn any new words and participant S12 replied that he has not noticed any challenges in the EFL classes. This is problematic and can possibly be caused by the pupils not receiving adapted education to their level, or there could be other factors that cause this result. One teacher from school B explained that she has a huge

diversity of nationalities in her classes which could make it difficult to adapt the EFL classes to suit the whole group of pupils. In addition, the teachers from school B explained that they recently have started putting in extra teachers in the subject of English and Norwegian, which is something that will be elaborated in section 4.3.4. The following questions additionally asked the pupils about motivation at school:

13. Are there any specific teaching methods that the teacher employs in their lessons that makes the EFL classes more motivating and educational?
25. What would you say motivates you the most in general at school?

Question 13 concerned the teaching methods that the EFL teachers use in their classes, and question 25 asked the pupils what motivated them the most at school. In relation to which teaching methods the pupils liked in their EFL classes, the majority of all twelve pupils were related to games and oral activities in the classroom, such as having discussions and readers theatre. Many of the pupils explained they liked when their EFL teacher has a “warm” personality and was a teacher they could actually talk to. S1 added that she liked that their EFL teacher “speaks” to them, and that he does not only “lecture” during the EFL classes. Additionally, some of the pupils explained that they preferred to read and work individually in class. When asked what motivated them the most at school, six participants referred to higher education and getting good grades as their main motivation at school. Some of the pupils answered that their teachers were highly motivating at school, and as seen previously, they referred to the teachers that had a “warm” personality and someone they could talk openly with.

In relation to exploring which teaching methods that are most suitable for high achieving pupils, the researcher aimed to explore if there were some similar teaching methods which high achieving pupils preferred in their EFL classes. The results from the pupil interview was that the pupils had various teaching methods which they preferred to use. Many of the pupils replied that they prefer to do oral activities, and some of the pupils replied that they prefer to work individually and to read by themselves. Because the pupils in this study have different ways of working, just like every pupil, the best recommendation when it comes to teaching methods in the EFL classes, is to use variation and to explore how each pupil prefers to work. Therefore, one teaching methods will not fit all high achieving pupil, just like the example from Eyre (2001: 7) who explained that “For one child, working with older children might be desirable and

enjoyable; for another of similar ability it might be stressful and problematic”. Therefore, high achieving pupils have different ways they prefer to work in, and thus one strategy does not fit for all high achieving pupils.

The pupils also mentioned their teachers when asked what motivates them the most, which shows how important the teacher-pupil relationship is. As Reid (2015: 115) explained in chapter 2, gifted pupils needs to be identified early and they need adapted interventions to make sure they receive a healthy development, which is the teacher’s responsibility. In this study, numerous pupils expressed that they had a good relationship with their EFL teacher and explained that their teacher increased their motivation at school. Some pupils, however, clearly expressed that they did not receive the adapted education they should be receiving, which is something that is stated as every pupils’ right in the Norwegian Directorate for Education and Training (2018: 1). In relation to the teacher-pupil relationship, Schimdt (2014: 53) argues that learning the different learning characteristics of talented and gifted pupils is something that teachers should explore, in order to adapt the curriculum for the benefit of the pupils.

4.1.2 Working in groups

The third section, *working methods*, asked about the pupils’ experience working within groups. The pupils from the 8th grade explained that they had practices very little group-work in their EFL classes, due to them being in 8th grade for only four months. They explained that they had worked in pairs once where participants S2 and S3 replied:

- (3) “we worked in groups once, it was very nice because I was on a group with another strong pupil” (S2: my translation).
- (4) “prefer to work in groups - it is of course much better if you’re on a group with someone at your own level” (S3: my translation).

Participants S2 and S3 responded positively when explaining their experience working with same-level pupils. Because the participants from 8th only had only once experienced working with other pupils at the same level, it can be difficult to draw a conclusion from their experiences. The participants from 10th grade, however, had worked within both mixed and same-level groups many times. Some of their responses were as follows:

- (5) “it’s easier and more fun to work with other pupils at your own level. It’s okay to work with weaker pupils, but then I have to take more responsibility for the whole group - think it’s nice to take the lead sometimes” (S8: my translation).
- (6) “the teacher often lets us choose who we want to work with and then I usually work with the strongest pupils. Sometimes I have to work with weaker pupils, [...] which is stressful for me. I am more relaxed when I work with pupils at the same level as me” (S10: my translation).

Participant S10 elaborated that she experienced more pressure and stress when she had to work with weaker pupils, and therefore preferred to work with other pupils at her own level. Some of the other pupils replied that they prefer to work alone, and participant S6 added that she thinks it is important to mix the groups too. The pupils in 9th had, however, not been given the opportunity to work in groups with same-level pupils in their EFL classes. Participant S12 elaborated that he had experienced differentiated teaching in primary school but not at lower secondary school.

The results from the second section show that the EFL teachers practice group-work differently. The interviewed teachers were asked about their organization of group work in relation to differentiated teaching. Participants T1 and T2 explained that they do not practice open differentiation and that they divide the pupils into mixed groups when organizing group work. Participant T2 argued that “it’s wrong to openly differentiate the pupils in the classroom” (T2: my translation) and additionally explained that the tasks they make are adapted to every pupil. The adapted tasks will be further elaborated in section 4.3. The rest of the EFL teachers replied that they do differentiate the pupils when organizing group work and explained that they sometimes make “strong groups” and sometimes mix the pupils. T3 explained that she sometimes includes one strong pupil in every group, who then becomes the “group leader”, and that sometimes she makes strong groups to see what the pupils can produce. In relation to making some of the high achieving pupils “group leaders”, this method can be put in relation to practicing co-operative learning in the classroom. As Jacobs (1997: 1) argues, co-operative learning differs to how regular group-works are practiced, because this method makes the teachers and pupils aware of the different roles the group has. Participant T4 explained that she can see that stronger pupils who work together strengthen each other, and therefore she practices differentiation. Participant T5 explained that she never put the strongest pupils with the weakest pupils, because she thinks that will be too boring to them.

From both the pupil results and the teacher result on differentiation and group work, it is clear that the teachers have different ways of organizing the EFL classes. Some teachers did not practice differentiation, and some teachers argued that this was beneficial to the pupils and therefore sometimes divided the pupils into strong groups. Some of the pupils had little experience working in groups but explained that they preferred to work with pupils at the same level. As for the pupils who had experience with working in groups, the majority of the pupils explained that they preferred to work with other high achieving pupils when working in groups. The pupils explained that they were more relaxed when working with other high achieving pupils, and that working with “weaker” pupils put more pressure on them, causing them to stress more. From this study, it thus looks like high achieving pupils prefer to work with other pupils at their own level, and the majority of the teachers argue that this is most beneficial for the pupils. This correlates to what Børte (2016: 8) writes in their research report, which is that high achieving pupils should receive adapted education either individually or in groups with other high achieving pupils.

4.1.3 Adapted EFL classes and prioritization

Questions 20 and 21 asked the pupils about their opinions on how their teacher adapted the education in the EFL classes and asked whether they felt prioritized in the class or not. A total of eight pupils described the level of difficulty in their EFL classes as “medium” and some pupils said it seemed more adapted to the weaker pupils. When asked if they felt prioritized in the EFL classes the pupils gave various replies. Many of them replied that they will get help if they raise their hand, but that mainly the other pupils are prioritized. A total of four pupils answered that they did not feel prioritized in their class. S12 added that he receives more difficult tasks in the subject of Math, but that he is prioritized last by the teacher. This correlates to the results from Børte (2016: 5) which argues that high achieving pupils are deprioritized in the classroom, and that this could be caused due to the teachers assuming that pupils with higher learning potential manages fine on their own without receiving any counseling.

4.2 Parent results

The parent interviews were divided into the following four sections:

- Background
- Engagement and attitudes towards the school
- Motivation and feedback
- Challenges in the EFL classes

The first and second section aimed to establish the parents' education, English usage and to learn about their engagement and participation in school events and in their children's hobbies. Section one asked about the parents' education and current profession, which has been removed in order to protect the parents' identity. In addition, the parents were asked about their English usage, with the purpose to research if there was a connection between the pupils' high achievement in the subject of English and their parent's English usage. The majority of the parents replied that they do not practice English that much at home, and do not practice reading that many books in English. It can, therefore, not be stated that there is necessarily a connection between the pupil's high achievements in the subject of English and their parent's English usage. In relation to reading books in English, most parents replied that they encourage their children to read books in English, and explained that they notice that their children do practice a lot of English, mainly online. From the teacher interviews, two of the teachers stated that they encourage their pupils to read books in English and explained that they notice which pupils practiced reading English at home and who do not practice reading English.

4.2.1 Motivation and academic development

The third section, *motivation and feedback*, concerned the pupil's motivation in general at school and their motivation in the EFL classes. Question 9 asked the parents if they thought their children seemed motivated at school, and the parents replied as following:

- (7) P1: "yes – she likes to learn. She understands the tasks very easily and has always been very eager to learn. [...] she has always been like that" (P1: my translation).
- (8) "Yes – I would say that he is motivated, but I know that sometimes he might lose his motivation if the classes are too unchallenging" (P2, A: my translation).
- (9) "She seems super-motivated now - she was very bored in 7th grade, because she didn't receive enough challenges and there was a lot of repetitions of the same topics. She also struggled with her motivating in third grade – she stopped completely to evolve academically, due to the lack of challenges, and then got problems with her

- teacher which didn't want to give her more challenging tasks, even though she asked for it" (P2, B: my translation).
- (10) "Yes, in relation to being assessed – he really wants good grades. He likes the feeling of achieving. He was so bored in third grade, that he almost lost his motivation at school, he was probably too good. He struggled a lot in the subject of English, much because of the teacher... [...] He lost his motivation because he was only given repetitive tasks and tasks which was way too easy" (P3: my translation).
- (11) "Yes –she talks a bit about school at home, she is concerned with grades. We (parents) are trying to focus on her being more relaxed, because she is a bit too stressed with school achievements and works herself up too often" (P4: my translation).
- (12) "I'm a bit uncertain, he probably likes going to school, but I think he is looking forward to finish lower secondary school. And right now, he doesn't have any challenges at school" (P5: my translation).

From the parents' replies it is clear that most of the parents view their children as motivated at school. From participant P2's reply it seemed like her child, pupil B, was currently more motivated at lower secondary school, compared to her previous experiences in primary school. Participant P2 explained that her child experienced being unmotivated twice during primary school and that her academic development therefore stopped. Participant P5 explained that she was a bit uncertain about her child's motivation at school and elaborated that her child did not receive any challenges at school. In relation to the lack of motivation, the majority of the parents referred to their children receiving too easy tasks and repetitive tasks.

Question 11 asked the parents if their children had always been high achieving at school. This question aimed to researcher if the HLP pupils had always been high achieving pupils or if they recently had started getting high achieving at school. All the parents replied "yes" to question 11, and participants P1 and P3 explained that their children have been "high achieving" children since kindergarten. P1 elaborated that she noticed that her child, pupil A, was getting bored in kindergarten, and therefore needed more challenges and other games.

What is important to emphasize in relation to the results from this study is that these results cannot be generalized. As for the results from question 11, all the parents stated that their children had always been high achieving children. This does not mean that every parent who has high achieving children will be able to identify their children's academic potential. However, the results from this study show that some parents are able to identify the potential their children hold. As some of the parents explained, they saw that their children were high achieving children

as early as kindergarten. Because many parents can identify the potential their children hold, their voices should be included in their children's education. As Idsøe (2011: 14) argue, the parents and the school share the responsibility to educate and raise the pupils. The teacher might struggle to identify high achieving pupils, and therefore, the parents can provide important information which can be used to improve the educational offer for high achieving pupils. It is, therefore, important that the teachers are able to communicate and cooperate with both pupils and parents, in order to make the education more beneficial and motivating for the children. As Idsøe (2011: 141) suggests, if the parents have the impression that their children do not receive appropriate education offer, or have other concerns related to their school, they should talk to their children's teacher. In this way, both the teacher and parents can cooperate to make the educational offer better for each pupil.

4.2.2 Grades and academic development

The third and fourth section included questions related to the pupils' experiences from the EFL classes, such as motivation and challenges. The following questions aimed to explore if the parents felt like that their children experienced pressure from having to perform well at school, and that their children had to put down a lot of effort in order to get high achievements:

14. Do you think that your child is experiencing pressure because of grades and are experiencing anxiety from having to perform well at school?

17. Do you have the impression that your child is putting down a lot of effort in order to develop their academic skills at school?

Five of the parents replied "no" when asked if they thought that their children experienced pressure from grades and anxiety from having to perform at school. Participant P4 however, replied "yes" and elaborated by saying "very much, in every subject - started now in lower secondary school" (P4: my translation). Participant P4 additionally replied "yes" to question 17 which asked if the parents had the impression that their children were putting down a lot of effort in order to develop their academic skills. He further explained that he thought his child was probably working too hard with school related work. The majority of the parents replied "yes" to question 17, however, many parents added that their children probably wanted more challenges in the classroom. In relation to pupils A, participant P2 replied "no" to question 17, and she explained that:

- (13) “he understands things very fast and has a very good memory [...] it seems like he doesn’t need to make a big effort in order to get good grades” (P2: my translation).

From the results from question 14 and 17, it is clear that the pupils in this study have different attitudes in relation to grades and making high achievements. This is however, stated from their parents’ perspective and can therefore not be stated as the truth. It is however relevant to research how the parents view their children’s experiences and development in school. As seen in section 4.1, the majority of the pupils expressed that they do not experience pressure from grades, but some however, explained that they get very anxious in relation to achievements and grades, which corresponds to their parents’ reply. It is difficult to explain why some pupils experience anxiety and pressure from grades and some do not, and thus it is important to not generalize high achieving pupil. A pupil can have problems, such as anxiety in relation to grades, and still be a high achieving pupil. As Idsøe (2019: 1) emphasize, pupils with higher learning potential can have difficulties, such as dyslexia and ADHD. As for this study, three pupils expressed that they do get nervous and anxious, and as one pupil explained; have mental breakdowns due to the academic pressure. It is therefore, important that teachers are understanding towards their pupils, and are able to support their pupils’ needs.

The last question gave the parents the opportunity to give their advice on what they thought the teachers should be aware of when teaching stronger pupils in their class. Among their replies, some of the parents answered:

- (14) “if they are high achieving pupil they often are put aside at lower secondary school, but when they start going to upper secondary school it just gets harder for them. [...] when they are put aside at lower secondary school the development stops, and then it becomes extra difficult for them at upper secondary school” (P1: my translation).
- (15) “the tasks are important, that you put adapted tasks for high achieving pupil into the tasks that everyone in the class receives” (P2: my translation).
- (16) “my advice is to not just give them more of the same tasks, meaning repetitive tasks –but rather to challenge their curiosity, and to give them more challenging tasks” (P3, A: my translation).

Participant P1 explained one of the negative consequences high achieving pupils might suffer if they are put aside in lower secondary school. Speaking from her own experience, participant P1 explained that high achieving pupils might struggle at upper secondary school, if they are not

prioritized in lower secondary school. It is therefore, important that teachers do not deprioritize high achieving pupils, but rather try to adapt the classes towards their pupils. Participant P2 and P3 mention the tasks, as one important tool to include adapted education for high achieving pupils teaching. Differentiated tasks will be further discussed in section 4.3. Differentiated tasks are also arguable inclusive, because it does not openly differentiate the pupils. In relation to differentiation, Børte (2016: 7) argues that the best teaching strategy for high achieving pupils most possibly are thought differentiating, and she further argues that differentiation can only be successful if the teacher have the necessary knowledge and have a positive attitude towards high achieving pupils.

The results from this study show that some pupils have the ability to learn very fast and memorize the material. In addition, some of these pupils do not have to work hard in order to achieve top grades, and it is difficult to explain what is the cause to this. It is possible that this can be related to the pupils' skills being more developed than their peers, and therefore, do not feel as challenged in their classes. Because many high achieving pupils learn faster and are able to memorize a lot of material, it is possible that they do not need to have as much repetition as their peers, and that the pace during their classes are too slow for them.

4.3 Teacher results

The interviews with the EFL teachers aimed to research the first and third thesis question:

1. To what extent do teachers in EFL classes use adapted education for pupils with HLP?
3. What are the best teaching methods and learning strategies for pupils with HLP?

As explained in section 3.6.1, the parent interviews are divided into the following four sections:

- General information and background
- Stronger pupils
- Adapted education in the English classes
- Adapted education for stronger pupils

The first section, *general information and background*, asked about the teacher's teaching experience and education, which was asked to establish the EFL teacher's educational background and their experience teaching the subject of English in lower secondary school. When asked how long they had been teaching EFL classes in lower secondary school, the teachers' answers varied from 5 to 24 years. Questions 3 asked the teachers what the term adapted education meant to them, and all of the five teachers gave very similar answers:

- (17) "that everyone should be challenged at their level, and that everyone shall experience achievements and progress from their base" (T1: my translation).
- (18) "every pupil is supposed to get adapted teaching at their own level, and I think it is far too often associated with weaker pupils" (T3: my translation).
- (19) education adapted to the individual pupil, regardless if it is a weaker or stronger pupil (T4: my translation).
- (20) "that the pupils are supposed to get tasks that challenge them at their own level" (T5: my translation).

From the presented answers, it is clear that the teachers have a similar and clear view on what adapted education is, and that this is something every pupil should receive. Participant T3 added that she thinks adapted education is far too often associated with weaker pupils, which is one of the main issues this thesis addresses. Participant T3's statement also corresponds to what Idsøe (2014: 156) states about prioritization in the classroom, which is that the teacher mainly prioritizes the pupils who have learning difficulties. Participant T2 gave a different reply when asked what adapted education means to him. He replied that adapted education for him, does not involve making differentiated tasks to the individual pupil, but rather to make tasks that are open and diverse, and that give the stronger pupils the opportunity to challenge themselves. He further explained that he thinks it is better to have all pupils working with the same task, which has enough range for the stronger pupils to challenge themselves, and that in this way, the pupils are receiving differentiated educational without being aware of it. What participant T2 explains can be understood as hidden rather than open differentiated teaching, which is related to the discussion if pupils should receive open differentiated teaching or not. As seen in chapter 2, Rønnestad (2015: 16) supports participant T2's statement on differentiated teaching by suggesting to adapt the teaching within the social framework of the class, and not to practice individualized education.

In relation to adapted education, all participants replied "yes" when asked if they and their school were actively working with adapted education. Participant T1 said that they regularly have

meetings where they discuss the academic development and general behavior of the pupils in their class. Participant T2 answered that they do think about adapted education when the teachers are making tasks and try to make them adapted in a way that every pupil is able to answer.

4.3.1 EFL textbook: teacher and pupil results

Question 5 asked about the textbook and the use of it in the subject of English, which the pupils also was asked about. By comparing both the teachers' and the pupils' answers about the textbook in English, the researcher can get a better overview of the quality and usage of the textbook. It was expected that both teachers and pupils would have experiences using the textbook and could therefore, give answers about the book from two different perspectives.

Participants T1 and T2 replied that they have *Searching*⁵ as their main textbook in English, but that it is not used. They explained that the book is not good, that it is divided into incoherent short stories and that the structure of the book had no logical progress, compared to the textbooks in Norwegian and History which followed a timeline. T2 explained that he usually collected materials from the internet, due to the book not being sufficient enough. Participant T3 from the same school, school A, replied that she does not use the textbook because “we live in a digital community” (T3: my translation), and that there is more sufficient information online, compared to the book. In addition, participant T3 explained that the pupils are learning how to use sources critically, when working with online materials. The teachers from school B, T4 and T5, answered that they use *New Flight*⁶ in their classes which has two versions; one original textbook and a textbook which is adapted for weaker pupils, thus no textbook adapted for stronger pupils. T5 explained that the textbook is becoming outdated and T4 explained that many of her pupils were not able to work with *New Flight*, because they had different national backgrounds, and therefore she had to gather materials from primary school. Question 23 in the pupil interview also asked about the textbook in the subject of English:

23. Is the textbook in the subject of English used in the EFL classes, and do you think it is motivating to work with?

⁵ *Searching 10*. (2008). 1. Edition. Gyldendal:
<https://www.gyldendal.no/grs/Searching/10/Searching-10-Learner-s-book>

⁶ *New Flight* (2009) 2. Edition. Cappelen Damm:
<https://newflight.cappelendamm.no/enkel/seksjon.html?tid=1293122>

Participants S1, S2, S3 and S4 from 8th grade at school A, replied “no” when asked if the textbook was used and they explained that this was because they were mainly practicing reading in their EFL classes. Participants S5, S6, S7, S8, S9 and S10 from 10th grade at school A, all replied “no” when asked if they use a textbook in the subject of English. Participant S5 added that he thinks is because there are a lot of topics that are not in the textbook and participants S6 and S7 replied that they mainly work with tasks which the teacher had made for them and with online material. The pupils from 8th and 10th grade could therefore not answer whether the textbook was motivating to work with or not.

Participants S11 and S12 from 9th grade at school B, confirmed that the textbook *New Flight* were used in the EFL classes, but that “it is definitely not motivating to work with” (S11: my translation). In addition, participant S11 explained that “it was almost more challenging to work with the textbook we had in primary school”. Participant S12 added that the textbook is “okay” but that it contains tasks that are a bit too easy.

From the results from both teachers and pupils about the textbook in the subject of English it can be concluded that both *Searching* and *New Flight* are not applicable enough to be used in the EFL classes, and that they seem outdated. The teachers from school A explained that they do not use the textbook in their classes and that they mainly use materials online. The teachers from school B, however, explained that the textbook *New Flight* is used in their EFL classes, but that it is not adapted to every pupil in their class. The pupils from school B, S10 and S11 confirmed that *New Flight* is used in the EFL classes, but that the tasks are too easy and that it is not motivating to work with. As Idsøe (2019: 3) argues, pupils with higher learning potential might underachieve and lose their motivation to work within given subjects, if the education is not adapted to their level. Therefore, it is a possibility that textbooks in EFL cause stronger pupils to underachieve and feel bored in the EFL classes. As a solution, Myrh (2014: 162) argues that the teachers should include both their own interests and their pupils’ interests in their teaching, to increase the pupils’ motivation. It is the researcher’s conclusion that if the pupils have to work with a book that is unmotivating and not adapted to their level, this can make high achieving pupils demotivated in the EFL classes and they might underachieve, thus not reaching their highest potential. Therefore, working with an unmotivated textbook will not challenge the pupils to evolve their skills and encourage them in the EFL classes. As for the teachers and pupils from

school A, they did not use the textbook, because it is outdated and there are more applicable materials online. There is reason to believe that tasks and materials which the EFL teachers have created by themselves or found online, will be more motivating to work with, for all the pupils in the class. Thus, the results make the researcher question if a textbook in the subject is necessary, due to both textbooks from school A and B seemingly being outdated. As participant T3 explained, “we live in a digital community”, and therefore the schools should stay up to date on topics and different teaching methods that are relevant today, thus the teachers should adapt the education with materials that are updated and motivating for the pupils.

4.3.2 Adapted EFL classes and HLP pupil characteristics

Questions 6 and 7 asked the teachers what characterizes stronger pupils and asked about how they adapt the EFL education to stronger pupils. In relation to identifying stronger pupils, looking at their characteristics seems relevant. Generally, the teachers replied that stronger pupils often are more involved in their own learning, have a better vocabulary compared to their peers in the subject of English and are able to create reflective/contemplative texts which are very well structured and have a natural flow. Participant T4 adds that stronger pupils are able to speak freely about other topics that do not involve school related topics, and further explained that many pupils show good oral skills when talking about school related topics, but struggle to speak freely outside curriculum related topics.

T1 expressed that it is difficult to define *who* stronger pupils are, and that strong pupils could be both those who are achieving higher grades and those who are not necessarily achieving the highest grades but are self-taught and work independently in the classroom. He further explains that in his class “many high achieving pupils need to receive helping-materials and cannot manage without help, while some pupils with lower academic achievements can manage to work on their own and are highly autonomous” (T1, my translation). The answer from participant T1, undermines the myth about high achieving pupils managing on their own (Børte, 2016: 5), and it emphasizes that some high achieving pupils are dependent on the support and help from their teacher in order to reach their highest potential.

In relation to adapted education, question 7 asked the teachers how they adapt the education to stronger pupils in their classes. The majority of the teachers replied that they do not practice

“open differentiation” but rather make tasks that are differentiated, which gives the stronger pupils the opportunity to develop their written and oral skills, such as writing reflective/contemplative texts. T1 explained that his pupils get individualized goals, adapted to their own academic level, and both participants T2 and T4 explained that they encourage their pupils to read more, also outside school.

4.3.3 Motivation

Question 9 addresses an important and relevant topic to this thesis, which is related to motivation. It asked the teachers if they had experienced stronger pupils being bored in their classes and whether they knew the cause of this lack of motivation. Most teachers answered that they had experienced stronger pupils being bored and unmotivated in their class. Participant T4 answered, however, that she had not experienced this in her current class. T2 explained that it was not necessarily the strongest pupils who expressed being bored in his classes, and that he guessed the cause of pupils being bored and unmotivated, was mainly related to the topics that are discussed in class. T3 explained that she thinks this the lack of motivation is related to the zone of proximal development, and further explained that she thinks stronger pupils might get unmotivated if their classes are too repetitive and if they are not able to develop their abilities. Participant T5 explained that she experiences demotivation mainly with her male pupils and explains that it seems like the way the classes are structured are too boring for them. From the results from question 9, it is clear that many factors, such as repetitions, can make HLP pupils unmotivated and that the teachers are aware that some of their strongest pupils can be unmotivated in the EFL classes. It is therefore, important that the teacher try to avoid practicing too much repetitions in their classes and that the teacher for instance lean which topics interests the pupils.

Question 10 asked the teachers if they felt like they have the education and knowledge needed to teach and identify stronger pupils, and three out of five teachers answered “no” to this question. Participant T2 elaborated that it had been a while since he finished his education, but that he could not remember learning much about stronger pupils. Both participants T2 and T3 explained that their knowledge about stronger pupils is mainly collected from their own teaching

experiences. Participant T4 answered “yes” and explained that this was from her own experience.

Similar to what the teachers expressed, the researcher’s own experience is that pupils with higher learning potential and high achieving pupils were not discussed or focused on in her previous lectures. All teachers explained that what they knew about high achieving pupils was from their own teaching experience. The interviewed teachers had teaching-experience ranging from 5-23 years, and explained that the knowledge they had about high achieving pupils, came from their own teaching-experience. Thus, it can be said that the education is not doing a good enough job at preparing teachers to accommodate high achieving pupils.

4.3.4 Prioritization in the classroom: teacher and pupil results

Both teachers and pupils were asked about which pupils were claiming most of the attention from the teacher. Question 16 asked the teachers what kind of pupils they spent most time helping in their EFL classes and question 22 in the pupil interview guide asked the pupils who they would say consumes most of the attention from the teacher in the EFL classes. The questions are not completely similar, but they are both addressing who is most prioritized in the classroom. In the teacher interview, participants T1, T3 and T5 answered “low achieving pupils” when asked who they spend most time helping in the class. Participant T2 explained that he spends most time helping the pupils who need help or raise their hands in class. He emphasized that these are not necessarily the low achieving pupils. T4 explained that she spends most time on the pupils who have behavioral disorders.

Question 22 in the pupil interview guide asked the pupils: who would you say consumes most of the attention from the EFL teacher? Because the pupil group had quite a large number of participants, their answers will be listed and divided into their respective grade levels:

The pupils from 8th grade replied:

- (21) all (pupils), but often the pupils who are disturbing the class (S1: my translation).
- (22) the pupils who are disturbing (S2: my translation).
- (23) the pupils who are disturbing, mainly yelling at the ones who are disturbing (S3: my translation).

- (24) the pupils who are disturbing and are asking unnecessary questions. The teachers spend a lot of time yelling at them (S4: my translation).

The pupils from 10th grade replied:

- (25) often the weaker pupils and pupils who have strong opinions and take a lot of room in the classroom (S5: my translation).
 (26) those who are nagging try to be funny in the class (S6: my translation).
 (27) the pupils who need to be helped by the teacher, which are quite a few pupils actually. But there are a lot of pupils who seem like they need help but are not asking for help (S7: my translation).
 (28) the pupils who need to be helped, but I will be helped too if I ask for help (S8: my translation).
 (29) the pupils who are struggling – the teacher helps them first and then asks us if we need any help (S9: my translation).
 (30) the weaker pupils (S10: my translation).

The pupils from 9th grade replied:

- (31) the pupils who are running around the classroom and disturbing – which are not any of the stronger pupils. In math class we get to work with math from the 10th grade, and we usually sit by ourselves and study, and that is okay for me, but I don't know how the rest of the pupils are doing. It is okay, but it would be nice if we also had a teacher who could help us, so that we didn't have to only practice "self-studying" (S11: my translation).
 (32) the pupils who are disturbing, and those who are struggling. It's at least not any of the strong pupils (S12: my translation).

The majority of the pupils referred to "weaker pupils and pupils who are disturbing" when asked about who is consuming most of the attention from the teacher in the EFL classes. Participants S11 and S12 emphasized that this was not the stronger pupils in their EFL class. In addition, participant S11 mentioned that although she receives more challenging tasks in the subject of math, she thought that it would be nice if the stronger pupils also had a teacher that could help them, and that they did not have to study on their own. This practice that participant S11 is addressing, is presumably a solution that is used often in most classrooms, due to the challenge with adapting the education to every pupil in class.

The pupil results correspond with what the majority of the teachers replied; that they spend most time helping low achieving pupils. And by this result it looks like many high achieving pupils

are deprioritized and are not given the same amount of attention as their peers. This is of course one of the biggest challenges a teacher has to deal with, and therefore the teacher is put in a very difficult position. Some teachers mentioned that they manage to help all the pupils, mainly by giving the pupils differentiated tasks. Participants T5 and T4 mentioned that they have recently recruited a substitute teacher in the subject of Norwegian and English, and this could possibly be a solution to succeeding in prioritizing and adapting the education to all the pupils in the class. In hindsight, the researcher should have asked more questions to participants T4 and T5 about this, which could have given a better explanation as to who the substitute teacher is supposed to help.

Questions 17 and 19 address the struggle to prioritize stronger pupils in the EFL classes:

17. In a research article, (Børte, 2016), written about stronger pupils, it is stated that “because the teacher spends so much time on the pupils who are struggling – stronger pupils are not being included in the group of pupils who receive differentiated education”. Would you say that this statement corresponds to your own teaching?
19. Do you experience that it is difficult to prioritize and spend enough time on stronger pupils in the class?

To question 17, two teachers replied “yes” in relation to stronger pupils not receiving differentiated education. Participant T2 replied “no” and stated that he is able to help all the pupils in this class. Participant T4 replied that this happens sometimes in her classes and participant T5 replied that she tries to prioritize every pupil. Because the teachers gave such diverse answers, it is difficult to come to a conclusion. Therefore, the results from question 19, which also concerns prioritization, can be analyzed to give better results. Two teachers replied “yes” when asked if they experience that it is difficult to prioritize stronger pupils in their class. Participant T2 replied that this is sometimes challenging and participant T4 replied “no” due to the differentiated tasks. Participant T5 added that stronger pupils seem to manage quite well on their own, but that it is important that the teacher understands that stronger pupils need to be given attention too. She further explains that “one cannot always assume that this is okay – they need it (attention) just as much” (T5: my translation). By looking at the results from questions 17 and 19, it can be concluded that many of the interviewed teachers find it difficult to prioritize stronger pupils in their class, which is one of the biggest challenges a teacher must solve.

So, how do the teachers manage to adapt their EFL classes? Question 20 addresses this, and the teachers answered the following:

- (33) through tasks that are open and can be solved in different ways (T1: my translation).
- (34) through tasks that are adapted to everyone (T2: my translation).
- (35) I sometimes have different tasks for the pupils and sometimes I organize them into groups where they solve tasks together (T4: my translation)
- (36) by experience – and by knowing each pupil and knowing what they can accomplish (T5: my translation).

Most teachers seem to solve the challenge with adapted teaching by making tasks that are differentiated, meaning that every pupil in the class receive the same tasks, which is adapted in a way that gives the stronger pupils the opportunity to evolve their academic abilities. The last question in the interview guide gave the teachers the opportunity to tell what they think is important that other EFL teachers know about stronger pupils. T1 explained that stronger pupils are not too different from weaker pupils and added that they too have insecurities. He further explained that they need positive feedback and encouragement from the teacher in order to be motivated and argued that it is important that the teacher acknowledge their abilities and achievements, and that the pupil feels seen by the teacher. He also mentioned that pupils who receive average grades, such as grade 3, need to receive the same positive feedback and acknowledgement from the teacher just as much as the pupils who are high achieving. What T1 explained about giving feedback, was that it is important to establish a safe and equal environment in the classroom. He therefore, emphasized that every pupil needs to feel acknowledged and received positive feedback independent of their academic achievements.

T3 emphasized the importance of seeing stronger pupils, explaining that the teacher needs to acknowledge stronger pupils and show them that you see their abilities. She further explained that she personally experienced that nobody encouraged her to apply for higher education when she was in lower secondary school, and therefore she makes sure to acknowledge her pupils and to tell them how good they are. In addition, T5 replied “what is most important is to have a good relationship with the pupils, and to learn about their interests”. T4 replied that it is important for the teacher to be aware of the different types of stronger pupils, for instance that some pupils might be quiet and therefore seem like a passive pupil. She emphasized that it is important that the teacher ask questions and learn about the abilities the pupils have.

To conclude, many of the teachers do confirm that the struggle to prioritize stronger pupils in their classroom, due to the diversity in the classroom. Multiple participants from the pupil interview confirmed this by explaining that the “other pupils” are usually prioritized first in the classroom. This problem needs to be addressed and should not be a common routine in any classroom. High achieving pupils need to be seen and understood from their point of view. In addition, the teacher should encourage all their pupils equally, meaning to also encourage and acknowledge the pupils that achieve average grades.

5. Conclusion

This thesis has explored how the EFL education is adapted towards pupils with higher learning potential in lower secondary school. The study aimed to explore the following questions:

1. To what extent do teachers in EFL classes use adapted education for pupils with HLP?
2. How do pupils with HLP experience their EFL classes?
3. What are the best teaching methods and learning strategies for pupils with HLP?

The first question referred to the teacher's organization of the EFL classes and aimed to explore how today's teachers are using adapted education for pupils with HLP. Because applying adapted education to every pupil in a classroom is challenging, this thesis wished to explore if teachers were able to both educate and prioritize the high achieving pupils in their classes, whilst teaching the rest of the class. As Idsøe (2014: 156) argues, many HLP pupils seem to be deprioritized in the classroom, due to the teachers prioritizing the pupils who have learning difficulties. In addition, many teachers do not have the knowledge needed in order to educate high achieving pupils.

The majority of the interviewed teachers did confirm that they struggle to prioritize their high achieving pupils. They did however give a similar statement about what adapted education *is*, and some teachers explained that adapted education was something they and their school were working on. Two of the teachers mentioned that their school had previously put in additional teachers in the subject of English and Norwegian. The reason for this was however not elaborated, but it is possible that they are applied in the classroom in order to help the teacher educate every pupil in their class. This could be a solution to solve the challenges with adapting the education to every pupil. Results from this study, show that an additional teacher in the classroom, would be most beneficial to all the pupils. As participant S11 stated, about her situation in the subject of Math:

- (31) In math class we get to work with math from the 10th grade, and we usually sit by ourselves and study, and that is okay for me, but I don't know how the rest of the pupils are doing. It is okay, but it would be nice if we also had a teacher who

could help us, so that we didn't have to only practice "self-studying" (S11: my translation).

It is therefore clear that there is a need for research on adapted education towards high achieving pupils in more subjects, such as Math. In relation to providing additional teachers to the classes, this could be a difficult task to provide, considering the lack of resources - such as additional teachers. Therefore, it could be relevant to look at how the teachers use teaching methods in their classroom.

The third thesis question aimed to explore the best teaching methods and learning strategies for pupils with HLP, and the teachers gave varied replies on how they managed to teach their high achieving pupils. In relation to how the teachers manage to adapt the education with regards to high achieving pupils, differentiated tasks seem like the solution to many of the EFL teachers. These tasks are given to the whole class and are constructed in a way to challenge each pupil at their level. In relation to differentiated teaching, the teachers seemed to disagree on how this should be practiced. Some teachers claimed that open differentiation should not be practiced, and that this is not inclusive. The same teachers argued that the differentiated tasks did not practice open differentiating and therefore contributed to create an inclusive environment in the classroom. Other teachers replied that they do practice differentiation openly and argued that this is beneficial to the high achieving pupils. The results from the theory and the interviews, show that most high achieving pupils both prefer and benefit from working in groups with other high achieving pupils. Teachers should therefore practice differentiating in their teaching. The majority of the pupils replied that they prefer to work in groups, and to have discussions, but there is however, not only one learning method that fits all pupils with HLP. Some of the pupils replied that they prefer to work by themselves, and therefore the teachers should use variety in the EFL classes, applying many different learning strategies to their education.

It was also discovered that the EFL textbooks was either not used, or was not challenging enough for the pupils. One pupil replied that the textbook she had in the 7th grade was more challenging and motivating compared to the textbook they were currently using in the 9th grade. The teachers explained that they usually find materials online and that they make their own tasks. Therefore, it can be questioned if there is a need for traditional textbooks in the subject of English. One

teacher explained that the textbook was not used in the EFL classes, because there was much more updated and relevant material online.

All the teachers also revealed that all their knowledge about high achieving pupils came from their own teaching experiences. The teachers explained that none of them had been given proper instructions on how to teach this pupil group in their education. It is therefore reason to believe that the educational offer that is given in the different educational programs for teachers, are not sufficient enough for the teacher to be able to identify and teach HLP pupils. Today's educational offer to teachers provide so many tools to help teachers prepare for the challenges teachers will face in school. However, by the researchers own experience, very little is being educated about high achieving pupils at the universities today. The lectures contained information about general adapted education, and primarily about adapted education in relation to pupils with learning difficulties. This correlates to the results from the teacher interviews, and therefore, it is room for improving today's education on adapted education towards high achieving pupils.

The second thesis question referred to how high achieving pupils experience their EFL education. In the pupil interviews it were uncertain if the pupils would be able to explain why they are so high achieving in the subject of English, due to the question being rather difficult to answer. They did however, give varied replies, such as explaining that it was because of their EFL teacher, or that they had read a lot of book in English when they were younger. Some pupils explained that they "just got it", which is one of the characteristics of high achieving pupils. It would be interesting to conduct an in-depth research with the pupils that explain that they simply get it, to further explore why these pupils have such abilities. The results from the pupil interviews revealed that high achieving pupils can be "many types of pupils", meaning that the interviewed pupils had different personalities and had different attitudes toward the school. What is important to emphasize is that high achieving pupils, just like everyone, are emotional, can have problems, can be anxious in relation to grades and therefore need to be supported by their teachers and parents.

Multiple pupils also confirmed experiencing being deprioritized in the classroom and confirmed that the EFL classes was un motivating. As George (2011: 1) explained, high achieving pupils

can experience that the lessons do not fit them and that the teachers do not understand them or understand their needs, and that other classmates hold them back. It is therefore important that the teacher set aside time to work with adapted education towards high achieving pupils and that these pupils are seen in the classroom.

The results from this study show that some pupils have the ability to learn very fast and memorize the material. In addition, some of these pupils do not have to work hard in order to achieve top grades, and it is difficult to explain what the cause to this is. It is possible that this can be related to the pupils' skills being more developed than their peers, and therefore, do not feel challenged in their classes. Because many high achieving pupils learn faster and are able to memorize a lot of material, it is possible that they do not need to have as much repetition as their peers, and thus the classes are too slow for them.

The results from the theory and the qualitative study in this project, make the researcher question who the lower secondary school is adapted for. It is also important to repeat that many high achieving pupils are either underachieving or undiscovered, meaning that many pupils are not able to reach their full potential, and risk experiencing demotivation and frustration. As Idsøe (2019: 2) states, it is important to know that many HLP pupils also have difficulties, like social struggles and dyslexia. Therefore, it is reason to state that the educational system should improve their teaching about adapted education towards HLP pupils, and that this group of pupils, should not continue being deprioritized in class.

The method that was used in this project was qualitative research methods. Semi-structured one-to-one interviews gave the researcher the opportunity to do in-depth research on how pupils, parents and teachers viewed the EFL education. Including the parents' views, gave the researcher the opportunity to learn about the pupils from another perspective. This is something that can provide important background information about the pupils, and is something that every teacher should practice in their teaching.

It was also discovered that some of the pupils had struggled with their motivation in primary school. The parents explained that the classes became too easy for their children, and therefore they lost their motivation. This information is arguably important, because this can be used in order to improve the current education of high achieving pupils. In addition, this emphasizes how

damaging an unmotivated class can be – the pupils risk being confused, frustrated and can lose their interest in developing themselves. Being a high achieving pupil can be rather challenging, and therefore, needs to be acknowledged and understood by their teachers, peers and parents. In the researchers own words; it must be rather frustrating to be at a state where you are not experiencing any progress.

Bibliography

- Bailey, R., Pearce, G., Winstanley, C., Sutherland, M., Smith, C., Stack, N., Dickenson, M. (2008). *A systematic review of interventions aimed at improving the educational achievement of pupils identified as gifted and talented*. Report. In: Research Evidence in Education Library. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London. Retrieved from:
<https://eppi.ioe.ac.uk/cms/Default.aspx?tabid=2402>
- Børte, K., Lillefjord, S., & Johansson, L. (2016). *Evnerike elever og elever med stort læringspotensial - en forskningsoppsummering*. Kunnskapssenteret for utdanning, Oslo. Retrieved 20.04.19 from:
<https://www.forskningsradet.no/servlet/Satellite?c=Rapport&cid=1254016758197&pageName=kunnskapssenter%2FHovedsidemal>
- Claxton, G., & Meadows, S. (2009). *Brightening up: How children learn to be gifted*. In T. Balchin, B. Hymer, & D. J. Matthews (Eds.), *The Routledge international companion to gifted education*. Chapter 1. New York, NY, US: Routledge/Taylor & Francis
- Callard-Szulgit, R. (2005). *Teaching the Gifted in an Inclusion Classroom - Activities that Work*. Rowman & Littlefield Education, Oxford.
- Dean, Geoff. (1998). *Challenging the More Able Language User*. David Fulton Publishers Ltd. Boswell Street, London.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford University Press, Oxford.
- Eyre, D. & McClure L. (2001). *Chapter 1: Curriculum Provision for the gifted and talented in the primary school*. David Fulton Publishers Ltd. Boswell Street, London.
- Farooq, M. B. (2015). *Qualitative telephone interviews: Strategies for success*. Waikato Management School Pupil Research Conference, UNIVERSITY OF WAIKATO
- Fasting, R. B. 2010. *Inclusion through the concept of adapted education: a review of the Norwegian Challenges*. Oslo University College, Norway. 179-190.
- George, D. (2011). *Young, Gifted and Bored*. Gilbert, I. (ed.) Crown House Publishing Ltd. Wales UK.
- Haugen, C. R. & Hestbek, T. A. (2014). *Høyt og lavt presterende elvers fortolkning av et læringsstrategiprojekt*. In Pedagogikk, politikk og etikk – demokratiske utfordringer og muligheter i norsk skole. Chapter 13. Universitetsforlaget

- Holbrook, A. L., et al. (2003). *Telephone versus Face-to-Face Interviewing of National Probability Samples with Long Questionnaires: Comparisons of Respondent Satisficing and Social Desirability Response Bias*. *The Public Opinion Quarterly*, vol. 67, no. 1, pp. 79–125. Retrieved from: JSTOR, www.jstor.org/stable/3521667.
- Holderness, J (2001). *Chapter 2: English*. In Curriculum Provision for the gifted and talented in the primary school. Eyre, D. & McClure, L. (ed.) David Fulton Publishers Ltd. Boswell Street, London.
- Idsøe, E. C. (2014). *Chapter 8: Tilpasset opplæring for elever med stort akademisk potensial*. In Bunting, M. (ed) *Tilpasset opplæring - i forskning og praksis*: Cappelen Damm AS, Oslo.
- Idsøe, E. C., & Skogen, K. (2011). *Våre evnerike barn – en utfordring for skolen*. Høyskoleforlaget, Norwegian Academic Press.
- Jacobsen, M. A. (2016). *Differentiation in Norwegian EFL teaching: experiences of adapted education in 6th and 7th grade classrooms*. University of Stavanger, Norway.
- Jacobs, G. M., Lee, C, & Ng, M. (1997). *Co-operative learning in the thinking classroom: research and theoretical perspectives*. The International Conference on Thinking, Singapore.
- Jøsendalutvalget (2019). *Mer å hente - bedre læring for elever med stort læringspotensial*. Utanningsdirektoratet. Retrieved from: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/stort-laringspotensial>.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *NOU: Mer å hente – bedre læring for elever med stort læringspotensial*. Norges offentlige utredninger, Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon.
- Kvammen, M. (2018). *A qualitative study of pupils with higher learning potential in English as a foreign language (EFL) intermediate classes (grades 5-7) in Norwegian schools*. University of Stavanger, Norway.
- Mack, N., Woodsong, C., MacQueen K. M., Guest, G., & Namey, E. (2005). *Qualitative Research Methods: A Data Collector's Field Guide*. Family Health International. North Carolina, USA
- Myrh, R. O. (2014). *Den enerådige læreren*. In Pedagogikk, politikk og etikk – demokratiske utfordringer og muligheter i norsk skole. Haugen, C. R. & Hestbek, T. A (ed). Chapter 10. Universitetsforlaget
- Reid, E. (2015). *Chapter 9: Teaching English to gifted children*. In Teaching Foreign Languages to Learners with Special Educational Needs: e-textbook for foreign language teachers, 1. Edition Pokrivčáková (ed.) Publisher: Constantine the Philosopher University. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/285584658_Teaching_English_to_Gifted_Children

- Rønnestad, L. (2015). *Adapted education in English – A study of EFL Classroom Experiences from a Learners Perspective*. Department of Foreign Languages, University of Bergen.
- Schmidt, O. & Celik-Sahin, C. (2014). Teaching English Activities for the Gifted and Talented Students - Teaching Techniques and Activities for the Education of the Gifted Young Scientist. *Journal for the Education of the Young Scientist and Giftedness*. Volume 2, Issue 1, 53-67 Retrieved from:
https://www.academia.edu/7526757/Teaching_English_Activities_for_the_Gifted_and_Talented_Students
- Utdanningsdirektoratet (2018). *Hva er tilpasset opplæring?* Retrieved from:
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/hva-er-tilpasset-opplaring/>
- Utdanningsdirektoratet (2019) Tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial. Idsøe, E. C. (ed.) Retrived from: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/stort-laringspotensial/>
- Volckmar, N. (2016). *Chapter 4: Utdanningshistorie – grunnskolen som samfunnsintegrerende institusjon*. Gyldendal Norsk Forlag, Oslo.
- Weka, I. (2009). *Tilpasset opplæring: lærerens forståelse av konseptet tilpasset opplæring og bruken av den i engelskundervisningen*. Masteroppgave i spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.

Appendix A – Pupil interviews

Appendix A.1 – Interview questions: pupils (in English)

General information

1. How is your well-being at school? Is there something that you particularly like a lot at school?
2. At what level are you at in the subject of English, both orally and written?
3. What do you think is the easiest parts and the most difficult parts in the EFL classes?
4. How much do you use English at home and in private?

Motivation

5. How motivated are you during your EFL classes?
6. What do think about the difficulty level of the EFL classes?
7. What is it like to be a strong pupil in your class? Is this for instance, something that seems popular or unpopular?
8. Do you like to be orally active during your EFL classes? Why?
9. Do you experience any pressure in relation to grades in any of the subjects at school?
10. What will your reaction be if you receive low grades?
11. Have you always been a high achiever in the subject of English?
12. What do you think is the reason that you are a high achiever in the subject of English?
13. Are there any specific teaching methods that the teacher employs in their lessons that makes the EFL classes more motivating and educational?

Working methods

14. Do you work in groups in the EFL classes? How does the teacher usually organize group-work?
15. What are your opinions about working in groups in the EFL classes?
16. Have you been given the opportunity to work in groups with other pupils that are on the same level as you?
17. Do the teacher ever make additional tasks or have extra materials adapted to stronger pupils?
18. Have you ever been asked to help your other peers in the EFL classes, as a “substitute-teacher”? If yes – what was your experience with this?
19. Which working methods do you prefer to use in your EFL classes? What would you say is the best strategy for *you* to use in order to reach your highest academic potential?

The EFL classes

20. What are your opinions on how the teacher adapt the education in the EFL classes? Would you say that the EFL classes are adapted to your level?
21. Do you experience that you as a strong pupil are being prioritized in your classroom?

22. Who would you say consumes most of the attention from the EFL teacher?
23. Is the textbook in the subject of English used in the EFL classes, and do you think it is motivating to work with?

Final questions

24. What are your plans after finishing lower secondary school?
25. What would you say motivates you the most in general at school?
26. Do you have any suggestions or tips to future EFL teachers on how they can adapt the education for stronger pupils?

Appendix A.2 – Interview questions: pupils (in Norwegian)

Generelt

1. Hvordan trives du på skolen? Er det noe spesielt på skolen som du liker veldig godt?
2. Hvilket nivå ligger du på i skriftlig og muntlig i engelsk?
3. Hva synes du er lettest og vanskeligst i engelskfaget?
4. Hvordan bruker du engelsk hjemme og på fritiden?

Motivasjon

5. Hvordan er motivasjonen din i engelsktimene?
6. Hvordan synes du vanskelighetsgraden er i engelsktimene?
7. Hvordan er det å være sterk elev i din klasse? Er det for eks. populært eller upopulært?
8. Liker du å være muntlig aktiv i timen? Hvorfor?
9. Føler du karakterpress i noen av fagene på skolen?
10. Hvordan reagerer du hvis du får lave karakterer?
11. Har du alltid vært så flink i engelskfaget?
12. Hva mener du er årsaken til at du er så god i engelsk?
13. Er det noen spesielle undervisningsmetoder som lærere bruker i faget som gjør timene kjekkere og mer lærerike?

Arbeidsmetoder

14. Pleier dere å jobbe i grupper i engelsktimene? Hvordan pleier læreren å organisere gruppearbeid i klassen?
15. Hva synes du om gruppearbeidet i engelsktimene?
16. Har du fått muligheten til å jobbe med andre medelever på ditt nivå i grupper?
17. Lager læreren ekstra opplegg for sterke elever?
18. Har du blitt brukt som hjelpelærer for de andre i klassen? Hvis ja, hvordan var dette?
19. Hvilke arbeidsmetoder foretrekker du i timen? Altså, hvordan vil du si at du lærer best?

Timene

20. Hvordan synes du læreren din tilpasser engelsktimene? Altså, føler du at engelsktimene er tilpasset ditt nivå?
21. Føler du at du som er sterk elev blir prioritert i klassen?
22. Hvem er det som tar mest oppmerksomhet fra læreren?

23. Blir engelskboka brukt i timene og er den motiverende å jobbe med?

Avsluttende spørsmål

24. Hvilke planer har du etter ungdomsskolen?

25. Hva vil du si er det som motiverer deg mest på skolen generelt?

26. Har du noen tips til hvordan framtidige engelsklærere kan tilpasse timene for sterke elever?

Appendix A.3 – Interview results: pupils (in Norwegian)

Intervju: S1

Generelt

1. Hvordan trives du på skolen? Er det noe spesielt på skolen som du liker veldig godt?

A: Ja - liker at vi har ting i friminuttene, som quiz sånn at vi ikke bare sitter på mobilen alle sammen.

2. Hvilket nivå ligger du på i skriftlig og muntlig i engelsk?

A: Vi har bare hatt en vurdering, har hatt en muntlig presentasjon som jeg fikk 5+ på.

3. Hva synes du er lettest og vanskeligst i engelskfaget?

A: Lettest å snakke, mens grammatikk er vanskeligst synes jeg.

4. Hvordan bruker du engelsk hjemme og på fritiden?

A: Ser på filmer på engelsk, og har på engelsk undertekst.

Motivasjon

5. Hvordan er motivasjonen din i engelsktimene?

A: Helt greit, men litt kjedelig med bare lesing. Men nå skal vi se filmen som vi har lest boken til (Narnia) så det blir kjekt.

6. Hvordan synes du vanskelighetsgraden er i engelsktimene?

A: Helt greit – middels, han spør om vanskelig ord av og til for at vi skal lære nye ord.

7. Hvordan er det å være sterk elev i din klasse? Er det for eks. populært eller upopulært?

A: Kan få en kommentar fra andre når jeg får gode karakterer, det blir også litt mye press på at jeg vet alt. For eks. om vi øver til prøve kan folk si: bare spør hun - hun vet jo alt.

8. Liker du å være muntlig aktiv i timen? Hvorfor?

A: Ja egentlig, men av og til er det litt dårlig stemming i klassen, eller at folk slenger stygge kommentarer.

9. Føler du karakterpress i noen av fagene på skolen?

A: Ikke egentlig, vet liksom sjøl at hvis jeg øver så får jeg en god karakter. Forbereder meg på det verste egentlig, så da blir jeg positivt overrasket om jeg får en god karakter.

10. Hvordan reagerer du hvis du får lave karakterer?

A: Har ikke fått noen spesielt lave karakterer, men da ser jeg på hva jeg gjorde feil og hva jeg må gjøre bedre til neste gang.

11. Har du alltid vært så flink i engelskfaget?

A: Ja på barneskolen også.

12. Hva mener du er årsaken til at du er så god i engelsk?

A: Jeg så på mye Youtube fra jeg var veldig ung, selv om jeg ikke forstod engelsk da, men har etter hvert lært meg nye ord veldig fort.

13. Er det noen spesielle undervisningsmetoder som lærere bruker i faget som gjør timene kjekkere og mer lærerike?

A: Ofte stopper vi opp og har leker, det er gøy. Og han snakker til oss – han står ikke bare og foreleser og snakker, det liker jeg.

Arbeidsmetoder

14. Pleier dere å jobbe i grupper i engelsktimene? Hvordan pleier læreren å organisere gruppearbeid i klassen?

A: Vi hadde en gruppeoppgave i begynnelsen – jobbet med den vi satt på siden av.

15. Hva synes du om gruppearbeidet i engelsktimene?

A: Synes det egentlig er helt greit, men litt drid når du havner på gruppe med noen som ikke jobber.

16. Har du fått muligheten til å jobbe med andre medelever på ditt nivå i grupper?

A: Ikke egentlig, i spansken har jeg gjort det og det fungerer veldig fint – vi jobber bra sammen der.

17. Lager læreren ekstra opplegg for sterke elever?

A: Akkurat nå leser vi bare så det er vanskelig å si.

18. Har du blitt brukt som hjelpelærer for de andre i klassen? Hvis ja, hvordan var dette?

A: På barneskolen, da hjalp jeg andre ofte. Ofte synes jeg det er gøy, men av og til er det litt dumt å gjøre det når man er ferdig. Har ikke gjort det så mye nå i engelsken.

19. Hvilke arbeidsmetoder foretrekker du i timen? Altså, hvordan vil du si at du lærer best?

A: Vet egentlig ikke helt – gjerne forskjellige ting, som både gruppearbeid og jobbe alene.

Timene

20. Hvordan synes du læreren din tilpasser engelsktimene? Altså, føler du at engelsktimene er tilpasset ditt nivå?

A: Vanskelig å si, men når vi får eks. har presentasjoner så får vi velge vanskelighetsgrad sjøl, hvor mye vi vil gjøre selv.

21. Føler du at du som er sterk elev blir prioritert i klassen?

A: Av noen lærere, men ikke alle.

22. Hvem er det som tar mest oppmerksomhet fra læreren?

A: Begge deler, men ofte er det de som bråker. Nå hadde vi lesetime, og man merker at de forstyrrer mye.

23. Blir engelskboka brukt i timene og er den motiverende å jobbe med?

A: I starten ja, da hadde vi om reising, men ikke nå.

Avsluttende spørsmål

24. Hvilke planer har du etter ungdomsskolen?

A: [...]

25. Hva vil du si er det som motiverer deg mest på skolen generelt?

A: Har jo lyst å [...], så da vet jeg at det er viktig å være god på skolen.

26. Har du noen tips til hvordan framtidige engelsklærere kan tilpasse timene for sterke elever?

A: Å ikke gjøre forskjell på oss i klassen – fordi jeg tror de svake ville synes det er kjipt.. så læreren kan heller lage oppgaver som har flere vanskelighetsgrader – at man gjør samme oppgave, men kan velge vanskelighetsgraden sjøl.

Intervju: S2

Generelt

1. Hvordan trives du på skolen? Er det noe spesielt på skolen som du liker veldig godt?

A: Trives veldig godt - liker at vi har aktiviteter i storefri, vi gjøre mye sammen med lærerne, for eks. å spille ps4 eller ha quiz.

2. Hvilket nivå ligger du på i skriftlig og muntlig i engelsk?

A: 5-6 tror jeg, vet ikke helt, har hatt en muntlig presentasjon som jeg fikk 5+ på men ellers har vi lest i bok.

3. Hva synes du er lettest og vanskeligst i engelskfaget?

A: Er litt usikker, det er ikke noe spesielt som er vanskelig, men synes hvert fall undervisningen er lett!

4. Hvordan bruker du engelsk hjemme og på fritiden?

A: Ser jo på Netflix og Youtube, og snakker ofte engelsk med en annen elev i klassen - selv om vi snakker norsk.

Motivasjon

5. Hvordan er motivasjonen din i engelsktimene?

A: Helt greit – av og til er det jo ting jeg ikke har så lyst å gjøre, men da viser jeg jo bare at jeg vil gjøre det, og får det gjort.

6. Hvordan synes du vanskelighetsgraden er i engelsktimene?

A: Om det vi lærer nå, så er det lett, vi har egentlig bare lest bok, og laget presentasjoner.

7. Hvordan er det å være sterk elev i din klasse? Er det for eks. populært eller upopulært?

A: De bryr seg egentlig ikke så mye om hvordan du gjør det på skolen - vi sterke elever holder mest sammen, så vi vet ikke hva de andre synes om oss.

8. Liker du å være muntlig aktiv i timen? Hvorfor?

A: Det spørres hva vi har om og om jeg kan det vi har om – pleier jo å rekke opp hånden.

9. Føler du karakterpress i noen av fagene på skolen?

A: Ikke så mye, jeg prøver å gjøre mitt beste. Kan få en lav karakter men blir ikke lei meg, det går fint liksom.

10. Hvordan reagerer du hvis du får lave karakterer?

A: Hvis jeg vet at jeg kunne gjort en bedre jobb blir jeg jo litt skuffet, men da prøver jeg bare å finne andre måter jeg kunne gjort ting bedre på.

11. Har du alltid vært så flink i engelskfaget?

A: Tror det, de sa jeg var flink å skrive på barneskolen og hadde god uttale.

12. Hva mener du er årsaken til at du er så god i engelsk?
 A: Alt kombinert egentlig, hadde for eks. gloseprøver - fikk for eks. ord på fra Minecraft som «chest», som var veldig motiverende, men gjerne kombinert av alt, snakker mye engelsk, gjør en god innsats på skolen osv.
13. Er det noen spesielle undervisningsmetoder som lærere bruker i faget som gjør timene kjekkere og mer lærerike?
 A: At han gir oss muntlige presentasjoner å jobbe med – synes det er gøy.

Arbeidsmetoder

14. Pleier dere å jobbe i grupper i engelsktimene? Hvordan pleier læreren å organisere gruppearbeid i klassen?
 A: I presentasjonene vi hadde jobber vi to og to, men vi har lest mest.
15. Hva synes du om gruppearbeidet i engelsktimene?
 A: Det ene gangen, var det veldig kjekt, kom på gruppe med en annen sterk elev.
16. Har du fått muligheten til å jobbe med andre medelever på ditt nivå i grupper?
 A: Den ene gangen ja, da vi hadde presentasjoner og skulle jobbe i grupper.
17. Lager læreren ekstra opplegg for sterke elever?
 A: Nei – vi har samme oppgaver.
18. Har du blitt brukt som hjelpelærer for de andre i klassen? Hvis ja, hvordan var dette?
 A: Nei.
19. Hvilke arbeidsmetoder foretrekker du i timen? Altså, hvordan vil du si at du lærer best?
 A: Hvis vi skal for eks. gå igjennom et stoff og ha prøve – liker best å lese gjennom det først også diskutere det muntlig etterpå.

Timene

20. Hvordan synes du læreren din tilpasser engelsktimene? Altså, føler du at engelsktimene er tilpasset ditt nivå?
 A: Timene er middels lette vil jeg si, så helt sånn passe.
21. Føler du at du som er sterk elev blir prioritert i klassen?
 A: Jeg spør ikke så mye om hjelp, men gjør det noen ganger, da får jeg jo hjelp.
22. Hvem er det som tar mest oppmerksomhet fra læreren?
 A: De som bråker.
23. Blir engelskboka brukt i timene og er den motiverende å jobbe med?
 A: Nei.

Avsluttende spørsmål

24. Hvilke planer har du etter ungdomsskolen?
 A: Vil kanskje gå på skole med [...].
25. Hva vil du si er det som motiverer deg mest på skolen generelt?
 A: Læreren – de er veldig kjekke.
26. Har du noen tips til hvordan framtidige engelsklærere kan tilpasse timene for sterke elever?
 A: For eks. gi forskjellige oppgaver til folk, men noen synes det kan være differensierende og ikke bra. Hvis noen blir fort ferdige kan de få ekstraoppgaver, som gjerne er litt vanskeligere.

Intervju: S3

Generelt

1. Hvordan trives du på skolen? Er det noe spesielt på skolen som du liker veldig godt?
A: Trives helt grei, det er jo skole så.. liker godt alle fag, men best gym og kunst.
2. Hvilket nivå ligger du på i skriftlig og muntlig i engelsk?
A: 5+ ca. tror jeg, på barneskolen va jeg best i klassen, har alltid vært veldig god i alt egentlig.
3. Hva synes du er lettest og vanskeligst i engelskfaget?
A: Det er lett å snakke engelsk, liker jo å snakke engelsk, det faller meg ganske naturlig, reiser mye så da snakker jeg masse engelsk. Det som er vanskelig er grammatikk, der har jeg noen skrivefeil, men det begynner å bli bedre.
4. Hvordan bruker du engelsk hjemme og på fritiden?
A: På nett, film og sånn på engelsk – ellers av og til er i byen med ei venninne i klassen, da snakker vi bare engelsk, selv om vi begge snakker norsk. I tillegg det hender vi ikke vet hva ordet er på norsk så da er det lettere å snakke engelsk til hverandre.

Motivasjon

5. Hvordan er motivasjonen din i engelsktimene?
A: Synes det er kjekt, men for eks. når vi leser vet jeg at mange ikke følger med og det forstyrrer litt.
6. Hvordan synes du vanskelighetsgraden er i engelsktimene?
A: Nå er det ikke særlig vanskelig, siden vi for det meste leser.
7. Hvordan er det å være sterk elev i din klasse? Er det for eks. populært eller upopulært?
A: Ganske blandet egentlig - noen tenker at du er skikkelig nerd, og alle forventer at jeg skal svare rett på alt. Men vi har ganske mange sterke elever i klassen, så det er ikke så ekstremt press føler jeg. Men kjente på presset i syvende da jeg var best i klassen.
8. Liker du å være muntlig aktiv i timen? Hvorfor?
A: Ja - fordi jeg føler at jeg lærer mer, får øve meg på å snakke og øve på uttale.
9. Føler du karakterpress i noen av fagene på skolen?
A: Egentlig ikke, fordi foreldre mine støtter meg og sier at så lenge gjør så godt jeg kan så er det nok.
10. Hvordan reagerer du hvis du får lave karakterer?
A: Minste karakter jeg har fått er 4+ så vet egentlig ikke, hadde nok blitt skuffa men tenker at jeg må gjøre det bedre til neste gang.
11. Har du alltid vært så flink i engelskfaget?
A: Ja, men føler egentlig ikke det selv. Folk er for eks. overrasket over hvor god jeg er.
12. Hva mener du er årsaken til at du er så god i engelsk?
A: Vet egentlig ikke, fordi i 1-2. klasse var jeg ganske dårlig, men plutselig ble jeg så god. Men tror det er fordi jeg har sett så mye serier og filmen og har på engelsk tekst, startet med det i 3. klasse.
13. Er det noen spesielle undervisningsmetoder som lærere bruker i faget som gjør timene kjekkere og mer lærerike?
A: Synes det er gøy når vi blander inn leker, som aktive leker.

Arbeidsmetoder

14. Pleier dere å jobbe i grupper i engelsktimene? Hvordan pleier læreren å organisere gruppearbeid i klassen?
A: Ikke så mye, men vi jobber av og til fire og fire. Da var vi sammen med de som satt ved siden av oss.
15. Hva synes du om gruppearbeidet i engelsktimene?
A: Kjekt, synes det er mye kjekkere enn å sitte alene på pulten og skrive ned ting.. da får man diskutert sammen og lære nye ord.. men er selvfølgelig mye kjekkere om du får være sammen med noen på ditt nivå.
16. Har du fått muligheten til å jobbe med andre medelever på ditt nivå i grupper?
A: Ikke så langt, vi har for det meste lest.
17. Lager læreren ekstra opplegg for sterke elever?
A: Akkurat nå er det samme opplegg for alle.
18. Har du blitt brukt som hjelpelærer for de andre i klassen? Hvis ja, hvordan var dette?
A: Ja, i matten, synes det er greit, men av og til er det litt trøttende når jeg egentlig har ting å gjøre selv.
19. Hvilke arbeidsmetoder foretrekker du i timen? Altså, hvordan vil du si at du lærer best?
A: Variert – noen ganger med andre, men som regel liker jeg å sitte for meg selv og skrive ned ting på forhånd, for vi diskuterer med andre i klassen.

Timene

20. Hvordan synes du læreren din tilpasser engelsktimene? Altså, føler du at engelsktimene er tilpasset ditt nivå?
A: Tror og håper at det blir bedre, vil si det er i midten, men noen ganger er det vanskelige spørsmål som alle i klassen sliter med.
21. Føler du at du som er sterk elev blir prioritert i klassen?
A: Får jo snakke en del når jeg rekker om hånden, men det er nok pga. det er nesten ingen andre som gjør det.
22. Hvem er det som tar mest oppmerksomhet fra læreren?
A: De som bråker og tuller vekk tiden. Det blir jo mest fokus på å kjeft på de som bråker.
23. Blir engelskboka brukt i timene og er den motiverende å jobbe med?
A: Nei, ikke så mye, men kanskje første uke - når vi hadde om reising.

Avsluttende spørsmål

24. Hvilke planer har du etter ungdomsskolen?
A: Har jo hele livet hatt lyst til å bli [...], så tenker å studere det.
25. Hva vil du si er det som motiverer deg mest på skolen generelt?
A: Det er mest at jeg vil ha en utdanning, vil bli dyrlege, så vil få gode karakterer.
26. Har du noen tips til hvordan framtidige engelsklærere kan tilpasse timene for sterke elever?
A: Kanskje prøve å legge opp oppgaver til hvert nivå. På barneskolen sa for eks. læreren hvilket nivå man er på, men kanskje det er lurt at du selv tenker på hvilket nivå du er på, alt du velger selv vanskelighetsgraden din.

Intervju: S4

Generelt

1. Hvordan trives du på skolen? Er det noe spesielt på skolen som du liker veldig godt?
A: Ja – synes det er veldig gøy å gå på skolen. Ikke noe imot å gå på skolen, synes det er gøy å lære. Vi har en veldig inkluderende skole, mye aktiviteter i friminuttene, lærerne setter opp ting for oss elever å gjøre. Og synes vi har en veldig moderne skole – og at lærerne er oppdaterte og vet hva som er inn.
2. Hvilket nivå ligger du på i skriftlig og muntlig i engelsk?
A: Fikk 5+ på muntlig presentasjon, hadde veldig god uttale og snakket uten manus sa læreren. Ikke hatt noe skriftlig ennå, men skriver ganske greit grammatisk, klarer ikke alltid å stave alle ord helt rett.
3. Hva synes du er lettest og vanskeligst i engelskfaget?
A: Det kommer n på, noen ganger er verb for eks. veldig lett, men andre ganger er det litt vanskelig med grammatikk. Ellers synes jeg det er vanskelig å uttale ord av og til, eller å komme på enkelte ord på engelsk, som jeg egentlig vet hva er på norsk. Også synes jeg det er vanskelig å stave avanserte ord.
4. Hvordan bruker du engelsk hjemme og på fritiden?
A: Ser jo på serier på engelsk, og noen ganger snakker jeg engelsk med meg med selv. Og når vi er på ferie, [...].

Motivasjon

5. Hvordan er motivasjonen din i engelsktimene?
A: Kommer an på om jeg er trøtt og lei, da orker jeg ikke så mye og viser ikke så mye engasjement. Men ellers pleier jeg å rekke opp hånden så mye jeg kan for å være med å engasjere meg. Så vil si at motivasjonen min er ganske høy.
6. Hvordan synes du vanskelighetsgraden er i engelsktimene?
A: Vi leser bok nå - forstår det meste, men det er ikke alltid jeg forstår alt. Synes ikke alt er kjempelett, men synes ikke at det er veldig vanskelig heller.
7. Hvordan er det å være sterk elev i din klasse? Er det for eks. populært eller upopulært?
A: [...] – det virker ikke som det er spesielt upopulært, så tror ikke det er noe folk går rundt i tenker på.
8. Liker du å være muntlig aktiv i timen? Hvorfor?
A: Ja - liker det fordi å vise at jeg engasjerer meg, det gjorde jeg også på barneskolen. Jeg tenker ikke at jeg må gjøre det, men jeg gjør det fordi jeg henger med i faget og forstår ting.
9. Føler du karakterpress i noen av fagene på skolen?
A: Jeg jobber ikke for karakterene for at andre skal synes at jeg er god. Men om jeg hadde fått en 3 i matte som jeg pleie å få karakter 5-6 i, hadde jeg blitt skuffet. Men kjenner ikke noe spesielt karakterpress, prøver bare å gjøre det beste jeg kan.
10. Hvordan reagerer du hvis du får lave karakterer?
A: Jeg kan bli litt lei meg, men det kommer an på om jeg føler at jeg har gjort det beste jeg kunne gjøre. Fikk for eks. 4+ i kunst og håndverk, men jeg er dårlig

tegne så jeg kunne uansett ikke gjøre noe bedre. Og fikk en lav karakter i KRL, men det var gruppearbeid.

11. Har du alltid vært så flink i engelskfaget?

A: Ja, har egentlig aldri følt meg god i engelsk, men jeg får gode resultater på prøver. På barneskolen var jeg den som stilte tusen spørsmål hver time, og jeg øvde mye til prøver.

12. Hva mener du er årsaken til at du er så god i engelsk?

A: Tror det er mest pga. jeg er veldig lærevillig og engasjert i klassen, følger med og er aktiv. Også øver jeg faktisk, til prøver å sånt. Synes det er gøy å lære mye nytt.

13. Er det noen spesielle undervisningsmetoder som lærere bruker i faget som gjør timene kjekkere og mer lærerike?

A: Vanskelig å si, vi har egentlig bare lest hele halvåret.

Arbeidsmetoder

14. Pleier dere å jobbe i grupper i engelsktimene? Hvordan pleier læreren å organisere gruppearbeid i klassen?

A: De gangene vi har jobbet i grupper sitter vi sammen med de vi sitter med. Og når vi hadde presentasjon jobbet vi sammen med de ved siden av oss.

15. Hva synes du om gruppearbeidet i engelsktimene?

A: Synes det er gøy, fordi det er en litt annen måte å lære på - men jeg foretrekker å jobbe alene egentlig, fordi ofte må jeg ta ansvar for gruppa og det er skjipt å være den som skjefter. Men kommer ann på oppgaven, hvis det for eks. er skriftlig er det vanskelig å jobbe hvis du havner på gruppe med folk som ikke jobber. Men praktiske oppgaver er kjekkere.

16. Har du fått muligheten til å jobbe med andre medelever på ditt nivå i grupper?

A: En gang, med han jeg satt ved siden, vi er på samme nivå. For eks. i musikken kan vi sette oss sammen med de vi vil, og der havnet jeg i en sterk gruppe en gang. Noen ganger får vi velge selv om da velger jeg jo de jeg jobber best med, de som er på mitt nivå.

17. Lager læreren ekstra opplegg for sterke elever?

A: Før vi begynte å lese bok -fikk vi gjerne ekstra oppgaver hvis vi var ferdig med de vanlige oppgavene.

18. Har du blitt brukt som hjelpelærer for de andre i klassen? Hvis ja, hvordan var dette?

A: Jeg har hjulpet sidemannen mye, for eks. i matte. Det synes jeg var greit – liker å hjelpe andre. Men ikke gjort det så mye i engelsken.

19. Hvilke arbeidsmetoder foretrekker du i timen? Altså, hvordan vil du si at du lærer best?

A: Foretrekker å jobbe med at læreren skriver spørsmål på tavla også løser vi oppgaver som vi av og til diskuterer sammen med noen, og andre ganger jobber vi individuelt.

Timene

20. Hvordan synes du læreren din tilpasser engelsktimene? Altså, føler du at engelsktimene er tilpasset ditt nivå?

A: De fleste timene er jo middels lette, men det er jo og ting han går igjennom som ingen vet hva var, var for vanskelig. Boken vi leser er mellom lett og middels lett vil jeg si, fordi jeg forstår alt som står der. Glad det ikke er en lang bok.

21. Føler du at du som er sterk elev blir prioritert i klassen?
A: Ja, føler det.
22. Hvem er det som tar mest oppmerksomhet fra læreren?
A: De som tuller og stiller unødvendige spørsmål – de lager mye bråk, og læreren bruker mye tid å skjefte på de. Læreren sier for eks. at de skal få anmerkning, men så får de ikke det, de blir liksom ikke skikkelig sinte på de, så da fungerer kjeftingen det ikke.
23. Blir engelskboka brukt i timene og er den motiverende å jobbe med?
A: Nei, den blir ikke brukt mye.

Avsluttende spørsmål

24. Hvilke planer har du etter ungdomsskolen?
A: Har lyst å gå [...], vil satse på håndball.
25. Hva vil du si er det som motiverer deg mest på skolen generelt?
A: Motiverer meg mest å vise med karakterer hva jeg kan. Synes det er gøy å prestere, og det motiverer meg når jeg har venner rundt meg og har det gøy. Men jeg får ikke gode karakterer for å vise andre det, men vil vise meg selv og læreren hva jeg kan, også ønsker jeg jo å komme inn på det jeg vil.
26. Har du noen tips til hvordan framtidige engelsklærere kan tilpasse timene for sterke elever?
A: Gi oppgaver for eks. på nivå 1,2,3, og si at de som vil kan jobbe med det nivået de vil. Og hvis du ser at noen sterke elever jobber på nivå 2, som er sterkere, kan du som lærer gi beskjed at de kan prøve å gjøre nivå 3, siden det er gøy å se at man en flink, at læreren ser at du er flink. Men læreren må huske å tilpasse læringen til alle, også de svake.

Intervju: S5

Generelt

1. Hvordan trives du på skolen? Er det noe spesielt på skolen som du liker veldig godt
A: Har det kjekt, generelt. Vi har jo fire miljøarbeidere som gjør det kjekkere for oss å være på skolen.
2. Hvilket nivå ligger du på i skriftlig og muntlig i engelsk?
A: Best på skriftlig, men er også god i muntlig, ligger på karakter 6-5 i begge.
3. Hva synes du er lettest og vanskeligst i engelskfaget?
A: Synes der er lettest å skrive engelsk, sliter ikke med grammatikken. Det vanskeligste er nok det muntlige, når vi snakker mer avansert.
4. Hvordan bruker du engelsk hjemme og på fritiden?
A: Spille mye spill, strategispill. Har lært mye gjennom den skriftlige delen av spill, for eks. som å skrive i chatter. Og Youtube – bruker det mye.

Motivasjon

5. Hvordan er motivasjonen din i engelsktimene?
A: Den er god, jeg prøver å være motivert i hvert fag.
[Q: Er noen fag kjedelige synes du?]

- Mja, har hatt en dårlig norsklærer tidligere og da forsvant jo motivasjonen helt.
6. Hvordan synes du vanskelighetsgraden er i engelsktimene?
A: Egentlig ganske greit, læreren vi har er veldig god å tilpasse opplæring for sterke. Vi har for eks. blitt tatt ut og fått eget opplegg, det var gøy og mye kjekkere enn å jobbe felles i klassen.
 7. Hvordan er det å være sterk elev i din klasse? Er det for eks. populært eller upopulært?
A: Greit – men spesielt i min klasse er det stort skille på oss, mange svake og mange sterke – det merkes spesielt på gruppearbeid. Da merkes forskjellene på nivået på folk i klassen. Da er det greiere å være sammen med de på ditt nivå. Kan av og til være litt negative holdning mot gode karakterer.
 8. Liker du å være muntlig aktiv i timen? Hvorfor?
A: Ja - men i engelsken er det veldig få som snakker, har jeg lagt merke til. Ofte er det litt vanskelig å svare på engelsk i timen. Hvis klassen snakker vil jeg og snakke, men noen dager er klassen stille og da vil ikke jeg snakke så mye.
 9. Føler du karakterpress i noen av fagene på skolen?
A: Jeg føle ikke det – jeg trenger ikke gjøre å gjøre så mye for å få gode karakter, så føler ikke karakterpress, trenger som sagt ikke å prestere hardt for å få gode karakter.
 10. Hvordan reagerer du hvis du får lave karakterer?
A: Blir ikke direkte sur, men blir litt skuffe av meg selv. Fikk en dårlig karakter engang, men det går bra - det har ikke så mye å si. Vil si jeg har god holdning til karakterer.
 11. Har du alltid vært så flink i engelskfaget?
A: Tror jeg alltid har vært det sånn generelt – engelsk har ikke vært noe problem å få til. Hadde det veldig kjekt på barneskolen, ble godt ivaretatt på skolen. Læreren sin innstilling påvirker hvordan holdning man har til fag merker jeg.
 12. Hva mener du er årsaken til at du er så god i engelsk?
A: Vet ikke helt, har med at hjemme blir jeg oppmuntra og får hjelp, kan diskutere skole med foreldrene mine og har nok arvet pappa sin klisterhjerne. Og det har nok noe med oppdragelse å gjøre, at du blant annet viser respekt - hvis du ikke har fått god oppdragelse blir du kanskje dårligere på skolen.
 13. Er det noen spesielle undervisningsmetoder som lærere bruker i faget som gjør timene kjekkere og mer lærerike?
A: Vet ikke helt hva som er kjempekjekt – vi har jo standard lesetime, der vi leser en time i uka, liker når man har rutine. Har lest en del på fritiden, masse historieblader, og Donald blader. Har og lest bøker av Ken Follett – og det gikk greit, blei motivert av det. Handlet om historie – synes det er veldig spennende.

Arbeidsmetoder

14. Pleier dere å jobbe i grupper i engelsktimene? Hvordan pleier læreren å organisere gruppearbeid i klassen?
A: Vi pleier å jobbe litt i grupper – har nå hatt om dødsstraff, da gikk i grupper som læreren bestemte, og skreiv om den oppgaven vi hadde fått – også presentere. Også har vi presentert to og to grupper for hverandre. Ikke så mye foran klassen – bruker mest LUM.
15. Hva synes du om gruppearbeidet i engelsktimene?

- A: Synes det e gøy hvis gruppen fungerer og får det til – men blir ofte at jeg gjør alt selv på gruppen.
16. Har du fått muligheten til å jobbe med andre medelever på ditt nivå i grupper?
 A: Ja, men ikke alltid.
 [Q: Hvordan er det å jobbe med svakere elever i gruppen?]
 Det har gått fint, men jeg får ikke gjort noe med noen andre som ikke jobber. Må jo ta ansvar for gruppa, men læreren spør ofte om hvem som har gjort hva på gruppa. Fikk jo trent på å være en leder, men jeg gikk ikke opp i karakter, så ble jo litt irritert.
17. Lager læreren ekstra opplegg for sterke elever?
 A: Ja - læreren vår gjør det, det gjør hun i alle fag. Men i undervisningen blir det mye av det samme, jeg må ofte høre på ting jeg allerede vet, og da blir det jo fort kjedelig. Da følger jeg jo med og lager ikke bråk, fordi det er jo frekt. Så, å høre på undervisning du allerede kan er ganske kjedelig.
18. Har du blitt brukt som hjelpelærer for de andre i klassen? Hvis ja, hvordan var dette?
 A: Ja, det synes jeg er kjekt, spesielt i matten. Det går fint å hjelpe til.
19. Hvilke arbeidsmetoder foretrekker du i timen? Altså, hvordan vil du si at du lærer best?
 A: Nå liker jeg å lese for meg sjøl, men hadde vært gøy å diskutere med noen om det – men i klassen er ikke alle på samme nivå, så da blir det litt vanskelig.

Timene

20. Hvordan synes du læreren din tilpasser engelsktimene? Altså, føler du at engelsktimene er tilpasset ditt nivå?
 A: Tror det ligger midt på treet – hun lager oppgavene slik at man kan gjøre mer hvis man vil.
21. Føler du at du som er sterk elev blir prioritert i klassen?
 A: Ja, men de svake får alltid hjelp først.
22. Hvem er det som tar mest oppmerksomhet fra læreren?
 A: Ofte svakere elever som er krevende, og elever som har sterke meninger tar mye plass.
23. Blir engelskboka brukt i timene og er den motiverende å jobbe med?
 A: Nei, har ikke engelskbok, tror en del tema mangler i boka. Vi slår ofte sammen to fag og får felles karakterer.

Avsluttende spørsmål

24. Hvilke planer har du etter ungdomsskolen?
 A: Tenker å flytte vekk å gå på [...].
25. Hva vil du si er det som motiverer deg mest på skolen generelt?
 A: Å ha det kjekt, og at læreren ikke bare blir en autoritær person – at hun blir en ekte person man kan snakke med.
26. Har du noen tips til hvordan framtidige engelsklærere kan tilpasse timene for sterke elever?
 A: Lage tilpassa opplegg – å gi oss mulighet å hjelpe andre svake elever.. men og la oss jobbe i grupper med sterke elever. Er også viktig at vi får tid til å jobbe for oss selv.

Intervju: S6

Generelt

1. Hvordan trives du på skolen? Er det noe spesielt på skolen som du liker veldig godt?
A: Trives godt faglig og sosialt, men av og til blir det litt mye stress med skole.
2. Hvilket nivå ligger du på i skriftlig og muntlig i engelsk?
A: Ligger på 5-6 i begge, laveste karakteren jeg har fått er 4+.
3. Hva synes du er lettest og vanskeligst i engelskfaget?
A: Letteste er å snakke og å forstå engelsk, fordi jeg ser på serier. Er usikker på hva som er vanskeligst.
4. Hvordan bruker du engelsk hjemme og på fritiden?
A: Reise mye og da snakker jeg alltid engelsk, men snakker mest engelsk på skolen. Ser også filmer og serier på engelsk.

Motivasjon

5. Hvordan er motivasjonen din i engelsktimene?
A: Liker engelsktime fordi jeg føler jeg er god – det øker motivasjonen. Eneste timene jeg ser fram til. Får jevnt over gode karakterer i alle fag.
6. Hvordan synes du vanskelighetsgraden er i engelsktimene?
A: Til tider kan der være veldig lett - må ofte bruke tid på å gå gjennom ord som jeg kan, men ikke resten av klassen kan, det er litt slitsomt.
7. Hvordan er det å være sterk elev i din klasse? Er det for eks. populært eller upopulært?
A: Påvirker meg ingenting, tror ikke folk bryr seg så mye. Har ikke tenkt over at jeg er sterk elev.
8. Liker du å være muntlig aktiv i timen? Hvorfor?
A: Ja – det er gøy, føler at jeg er god i engelsk da.
9. Føler du karakterpress i noen av fagene på skolen?
A: Som person bryr jeg meg egentlig så mye, hvis jeg ikke får snittet jeg ønsker så går det fint, men det blir litt karakter-sammenligning mellom vennene mine i klassen.
10. Hvordan reagerer du hvis du får lave karakterer?
A: Har fått 3, pleier ikke bry meg så mye. Tenker at foreldrene mine blir irriterte, men så lenge jeg gjør så godt jeg kan er det nok - jeg trenger ikke å få sekser hele tiden, det er ikke så farlig.
11. Har du alltid vært så flink i engelskfaget?
A: Ja, var god på barneskolen også.
12. Hva mener du er årsaken til at du er så god i engelsk?
A: Har ikke peiling, liker engelsk og har konkurranseinstinkt. Det kan ha noe med at jeg kan flere språk.
13. Er det noen spesielle undervisningsmetoder som lærere bruker i faget som gjør timene kjekkere og mer lærerike?
A: Liker når vi har diskusjoner, gjerne om kontroversielle temaer.

Arbeidsmetoder

14. Pleier dere å jobbe i grupper i engelsktimene? Hvordan pleier læreren å organisere gruppearbeid i klassen?

- A: Noen ganger jobber vi i grupper, vi har for eks. laget video med LUM og det er gøy å jobbe med, når du er i gruppe må alle snakke.
15. Hva synes du om gruppearbeidet i engelsktimene?
A: Det synes jeg er veldig kjekt.
16. Har du fått muligheten til å jobbe med andre medelever på ditt nivå i grupper?
A: Ikke så mye engelsken, vi pleier å ha blanda gruppe, da pleier jeg å være litt «leder». Synes det er viktig å blande gruppene.
17. Lager læreren ekstra opplegg for sterke elever?
A: Samme opplegg for alle, men noen ganger får vi sterke elever ekstra opplegg. Vi har for eks. laget tegneserier i sterk gruppe, det var veldig kjekt.
18. Har du blitt brukt som hjelpelærer for de andre i klassen? Hvis ja, hvordan var dette?
A: Nei - men i matten hjelper jeg gjerne andre.
19. Hvilke arbeidsmetoder foretrekker du i timen? Altså, hvordan vil du si at du lærer best?
A: Liker å jobbe i grupper, lese med lydbok og se filmer. Liker ikke når læreren bare snakker også gjør vi oppgaver, det er kjedelig. Så variasjon er bra.

Timene

20. Hvordan synes du læreren din tilpasser engelsktimene? Altså, føler du at engelsktimene er tilpasset ditt nivå?
A: Spørs litt, når vi leser felles er nivået ganske lavt. Men eller vil jeg si at undervisningen er på middels til lavt nivå: lavere nivå.
21. Føler du at du som er sterk elev blir prioritert i klassen?
A: Føler ikke noen blir ekstra prioritet i klassen - alle får undervisning på sitt nivå.
22. Hvem er det som tar mest oppmerksomhet fra læreren?
A: De som maser og prøver å være morsomme.
23. Blir engelskboka brukt i timene og er den motiverende å jobbe med?
A: Nei - bruker mest oppgaver, og Netflix.

Avsluttende spørsmål

24. Hvilke planer har du etter ungdomsskolen?
A: Vil i Militæret.
25. Hva vil du si er det som motiverer deg mest på skolen generelt?
A: Møte alle vennene mine, mange er opptatt på fritiden så på skolen kan vi lage plane og være sosiale. Liker og å få mestringsfølelse, og det å klare noe på skolen.
26. Har du noen tips til hvordan framtidige engelsklærere kan tilpasse timene for sterke elever?
A: Se på hvilke ferdigheter de forskjellige elevene har, legg til ekstra oppgaver som er valgfrie til de som vil ha en ekstra utfordring. For eks. ha 5 oppgaver, 2 må du gjøre, 3 kan du gjøre om du vil ha de sterkeste karakterene.

Intervju: S7

Generelt

1. Hvordan trives du på skolen? Er det noe spesielt på skolen som du liker veldig godt?
A: Trives veldig bra, synes det er bedre på 10. trinn enn de andre årene.

2. Hvilket nivå ligger du på i skriftlig og muntlig i engelsk?
A: Har 5-6 i både skriftlig og muntlig.
3. Hva synes du er lettest og vanskeligst i engelskfaget?
A: Føler engelsktimene er lettere enn for eks. norsktimene. Jeg har tidligere slitt mye med motivasjonen, mest i norskfaget, jeg følte at jeg ikke fikk utviklet meg, fra 8-10 klasse. Følte jeg stod på samme område og fikk ikke utviklet meg. Stod på samme sted innen utviklingen, og merket at ikke noe skjedde, så mister motivasjonen. Jeg har mye engasjement for engelskfaget, men jeg begynne å bli bekymra for at jeg ikke utvikle meg lenger. Merker at når jeg jobber med oppgavene vi får, så utvikler jeg meg ikke lengre, kjenner liksom at jeg er på samme sted og får ikke nok utfordringer - da føler jeg at jeg begynner å få dårligere karakter. Det har vært mange lærere som ikke gjør noe med problemet selv om jeg gir beskjed at jeg trenger flere utfordringer.
Når det gjelder hva som er vanskeligst i engelskfaget så er nok det å jobbe i grupper, jeg liker generelt å jobbe alene for meg selv, ikke i grupper. Er også redd for å si feil, så har ikke snakket så mye tidligere i klassen selv om jeg kan svarene, men har begynt å snakke mer nå.
4. Hvordan bruker du engelsk hjemme og på fritiden?
A: Mye, bruker mest engelsk til vanlig, snakker ofte engelsk med meg selv, leser mye bøker. Leste så mye engelsk at det gikk ut over norsk-karakteren i 9. klasse.

Motivasjon

5. Hvordan er motivasjonen din i engelsktimene?
A: Veldig engasjert i timene, fordi vi har hatt spennende temaer, og liker å svare i timen når ingen andre sier noe. Men blir umotivert når vi går igjennom tema som jeg har hatt før, de gjør vi ofte.. men jeg vil jo være engasjert.
6. Hvordan synes du vanskelighetsgraden er i engelsktimene?
A: Synes det er ganske lett.
7. Hvordan er det å være sterk elev i din klasse? Er det for eks. populært eller upopulært?
A: Litt på grensen, du merker at noen har negative holdninger mot sterke elever, men er egentlig ikke noe jeg tenker på.
8. Liker du å være muntlig aktiv i timen? Hvorfor?
A: Ja – synes det er gøy å bruke ordforrådet mitt, gøy å ha noen å snakke engelsk med.
9. Føler du karakterpress i noen av fagene på skolen?
A: Ja veldig - selv om jeg er sterk elev, tenker jeg ikke at jeg er sterkere enn de andre, tenker at vi alle er på samme nivå egentlig. Men jeg er ganske selvkritisk, det er mye press å være sterk elev. Det har skjedd ganske ofte at jeg får «mental breakdowns». Ofte vil jeg gjøre så godt jeg kan, men innlevering stresser meg veldig. Så innleveringsfrister synes jeg er både positivt og negativt, fordi det er jo bra å ha en frist å jobbe seg fram til, samtidig stresser det meg veldig mye. Det skjer så ofte at jeg må utsette frister fordi jeg *må* gjøre så godt jeg kan – det er stressende. Det var ikke sånn før, men det startet på ungdomsskolen at jeg plutselig følte at jeg må gjøre mitt beste. Vil jo gjøre mitt beste, fordi andre elever og lærere har store forventninger til meg, det at jeg har klart meg så bra på skolen er så overraskende synes jeg. Matte er også veldig krevende, sikter på å få en firer der. Har ellers 5-6 i de fleste fag.

10. Hvordan reagerer du hvis du får lave karakterer?

A: Lenge siden jeg har fått lave karakterer, så hvis jeg får en 4er nå så får jeg nok et «mental breakdown», tror nok jeg måtte ha blitt hjemme. Engelsk betyr så mye for meg så da er god karakter så utrolig viktig. Startet i 10ende med prestasjonspress – *må* ha gode karakterer, har hatt flere breakdowns i løpet av 10. klasse...vil bare på videregående, det virker kjekt. Gleder meg til videregående.

11. Har du alltid vært så flink i engelskfaget?

A: Det begynte egentlig nå på ungdomsskolen tror jeg.

12. Hva mener du er årsaken til at du er så god i engelsk?

Tror det er fordi jeg er engasjert og vise mye motivasjon - har og empati for de svakere elevene i klassen. jeg vet selv hvordan det er å slite med faget, så lenge du er motivert og engasjert kan man klare å få gode karakterer. Ellers bruker jeg mye Youtube og videospill, også leser jeg mye på fritiden. Liker også å kunne bidra i klassen.

13. Er det noen spesielle undervisningsmetoder som lærere bruker i faget som gjør timene kjekkere og mer lærerike?

A: At hun viser sympati og empati i klassen, gir oss litt lengre tid, for eks. at jeg får lov til å levere en oppgave etter fristen er gått ut. Og når hun står framme foran elevene og underviser er hun varm og virker engasjert.

Arbeidsmetoder

14. Pleier dere å jobbe i grupper i engelsktimene? Hvordan pleier læreren å organisere gruppearbeid i klassen?

A: Pleier å ha det, hun setter oss ofte i grupper, men vi får av og til selv bestemme hvem vi skal være med. Men jeg har flere ganger spurt om jeg kan være for meg selv å jobbe – altså helt alene, foretrekker det.

15. Hva synes du om gruppearbeidet i engelsktimene?

A: Føler at vi blir dratt ned litt ned av de svake i gruppen. Men har jobber i sterke grupper og det var egentlig bedre å være alene synes jeg. For jeg vil være en av de som bidrar, og tar ordet. Men merker at jeg krasjer litt med de andre sterke elevene som er typiske «ledere».

[Q: Hvilke typer grupper liker du best å være på da?]

Er bare generelt ikke så fan av gruppearbeid, så foretrekker å være alene.

16. Har du fått muligheten til å jobbe med andre medelever på ditt nivå i grupper?

A: Ja, men da har jeg som sagt, opplevd å krasje litt med de andre på gruppen.

17. Lager læreren ekstra opplegg for sterke elever?

A: Vi har alle samme opplegg – men jeg har spurt om å ha et høyere opplegg, pga. jeg var redd karakteren skulle gå ned. Men jeg får egentlig litt for lite utfordringer.

18. Har du blitt brukt som hjelpelærer for de andre i klassen? Hvis ja, hvordan var dette?

A: Ja – det var egentlig gøy, men følte at jeg ble sett på en som er over andre, men jeg ville jo bare hjelpe. Men har i hemmelighet blitt plassert av læreren på grupper der jeg hjelper andre elever som sliter litt.

19. Hvilke arbeidsmetoder foretrekker du i timen? Altså, hvordan vil du si at du lærer best?

A: Lærer best av å få jobbe for meg selv, med ikke så mange som snakker rundt meg. Men og av å få råd fra læreren, men foretrekker å sitte alene på grupperom.

Timene

20. Hvordan synes du læreren din tilpasser engelsktimene? Altså, føler du at engelsktimene er tilpasset ditt nivå?
 A: Undervisningen er middels lette, sikkert for å nå alle elevene, så synes ikke timene er spesielt vanskelige.
21. Føler du at du som er sterk elev blir prioritert i klassen?
 A: Ikke akkurat pga. andre elever blir mer prioritert enn meg. Har for eks. tidligere bedt om å få vanskeligere oppgaver, men har ikke fått det.
22. Hvem er det som tar mest oppmerksomhet fra læreren?
 A: De som trenger litt mer hjelp, ganske mange elever egentlig. Men det er mange som ikke spør om hjelp, virker som litt av alle trenger hjelp.
23. Blir engelskboka brukt i timene og er den motiverende å jobbe med?
 A: Nei - det blir brukt mye fra nett i stedet. Hun lager mye oppgaver selv.

Avsluttende spørsmål

24. Hvilke planer har du etter ungdomsskolen?
 A: Vil gå studiespesialiserende, og gjerne bli [...].
25. Hva vil du si er det som motiverer deg mest på skolen generelt?
 A: Meg selv, hva andre tenker om hva jeg gjør og hvordan jeg presterer. Det som motiverer meg, er og å gå på videregående og universitetet.
26. Har du noen tips til hvordan framtidige engelsklærere kan tilpasse timene for sterke elever?
 A: Gi oppgaver tilpasset vårt nivå, bli kjent med eleven og finne ut behovene de har. Ikke ignorere sterke elever, men vis at du bryr deg. Ikke tenker at vi klarere oss på egenhånd, selv om vi er sterke trenger vi og å få veiledning.

Intervju: S8Generelt

1. Hvordan trives du på skolen? Er det noe spesielt på skolen som du liker veldig godt?
 A: Trives veldig godt, sosialt går det veldig fint. Men karakterer lager en del press, så stresser veldig med skolen, og det går ut over søvnen.
2. Hvilket nivå ligger du på i skriftlig og muntlig i engelsk?
 A: Har 6 skriftlig, og ligger mellom 5-6 i muntlig.
3. Hva synes du er lettest og vanskeligst i engelskfaget?
 A: Lettest må være å snakke på engelsk, synes det er lett å finne ord på engelsk. Vet ikke hva som er vanskeligst er ingenting spesielt jeg sliter med.
4. Hvordan bruker du engelsk hjemme og på fritiden?
 A: Mestre mange språk, foreldrene mine er fra [...], så jeg snakker mange forskjellige språk.

Motivasjon

5. Hvordan er motivasjonen din i engelsktimene?

- A: Er motivert til å få gode karakterer, men kan av og til miste motivasjoner når vi har om noe jeg allerede kan.
6. Hvordan synes du vanskelighetsgraden er i engelsktimene?
A: Helt greit, timene er ikke nødvendigvis veldig utfordrende.
7. Hvordan er det å være sterk elev i din klasse? Er det for eks. populært eller upopulært?
A: Tror det er populært, men det er ganske stort press på sterke elever, blir ofte spurt om faglige ting – får litt press på meg fr andre for å være flink.
8. Liker du å være muntlig aktiv i timen? Hvorfor?
A: Det er kjekt, men jeg synes det er litt flaut og ukomfortabelt av og til.
9. Føler du karakterpress i noen av fagene på skolen?
A: Ja i alle fag.
10. Hvordan reagerer du hvis du får lave karakterer?
A: Blir stressa, veldig bekymra for å ikke kunne komme inn på skoler, eller komme inn noen steder. Men tenker at jeg har gjort det beste jeg ka og ser på kriteriene for gode karakterer. Men jeg forbereder meg til å få dårlige karakterer på hver innlevering.
11. Har du alltid vært så flink i engelskfaget?
A: Har alltid klart engelskfaget bra – på barneskolen også.
12. Hva mener du er årsaken til at du er så god i engelsk?
A: Lært så mange språk når jeg var liten, synes og at det er kjekt med engelsk, føler at jeg mestrer faget godt.
13. Er det noen spesielle undervisningsmetoder som lærere bruker i faget som gjør timene kjekkere og mer lærerike?
A: Gruppearbeid og diskusjoner liker jeg, og å høre andres meninger i klassen.

Arbeidsmetoder

14. Pleier dere å jobbe i grupper i engelsktimene? Hvordan pleier læreren å organisere gruppearbeid i klassen?
A: Pleier å jobbe i grupper i engelsken – merket at læreren organiserer sterke elever i egne grupper.
15. Hva synes du om gruppearbeidet i engelsktimene?
A: Det e kjekt, men det kan bli slitsomt hvis jeg må ta hele ansvaret på gruppa.
16. Har du fått muligheten til å jobbe med andre medelever på ditt nivå i grupper?
A: Ja, det funker veldig fint, og synes det er lettere og kjekkere å arbeide med andre på ditt nivå. Det går jo fint å jobbe med svakere elever, men da må jeg ta mer ansvar for hele gruppa, synes det er greit å ta litt ansvar av og til.
17. Lager læreren ekstra opplegg for sterke elever?
A: Egentlig ikke, har ikke merket det i engelsken.
18. Har du blitt brukt som hjelpelærer for de andre i klassen? Hvis ja, hvordan var dette?
A: Ja, merker at folk spør meg om hjelp, får mye spørsmål av venner til prøver og sånt.
19. Hvilke arbeidsmetoder foretrekker du i timen? Altså, hvordan vil du si at du lærer best?
A: Liker å lese sjøl, og å lære ting sjøl, og etterpå diskutere i grupper.

Timene

20. Hvordan synes du læreren din tilpasser engelsktimene? Altså, føler du at engelsktimene er tilpasset ditt nivå?

A: Timene er på midten av treet - ikke for vanskelige.

21. Føler du at du som er sterk elev blir prioritert i klassen?

A: Nei.

22. Hvem er det som tar mest oppmerksomhet fra læreren?

A: De som trenger mest hjelp, men jeg får jo hjelp når jeg ber om det.

23. Blir engelskboka brukt i timene og er den motiverende å jobbe med?

A: Nei.

Avsluttende spørsmål

24. Hvilke planer har du etter ungdomsskolen?

A: Vil gå på [...], har hørt mye godt om skolene.

25. Hva vil du si er det som motiverer deg mest på skolen generelt?

A: Jeg vil nå målene mine, så må jobbe masse for å få gode karakterer. Har heller ikke lyst å skuffe meg selv og læreren – har store forventinger på meg selv. Opplever jo mye karakterpress, det er veldig stress og føler det er mer negativt egentlig. Føler at det ofte kommer fra venner, presset om å ha gode karakterer.

26. Har du noen tips til hvordan framtidige engelsklærere kan tilpasse timene for sterke elever?

A: Tror engelsklærere kan differensiere mer for sterkere elever i klassen, for eks. å lage et avansert opplegg for oss sterke elever. Man kan differensiere oppgavene med å for eks. fargekode oppgaver, lage opplegg der alle kan velge selv hvilke oppgaver de vil jobbe med – gjerne med karakterer.

Intervju: S9

Generelt

1. Hvordan trives du på skolen? Er det noe spesielt på skolen som du liker veldig godt?

A: Har det ganske bra vil jeg si.

2. Hvilket nivå ligger du på i skriftlig og muntlig i engelsk?

A: Ligger på karakter 5 i begge.

3. Hva synes du er lettest og vanskeligst i engelskfaget?

A: Lettest å se film eller å snakke engelsk, kan de fleste ordene. Det vanskeligste er grammatikk, rettskriving og doble konsonanter synes jeg

4. Hvordan bruker du engelsk hjemme og på fritiden

A: Når jeg reiser, og snakker mye for meg selv på engelsk. Ser filmer og serier på engelsk.

Motivasjon

5. Hvordan er motivasjonen din i engelsktimene?

A: Syns engelsk er en av de beste fagene – synes det er veldig viktig med engelsk!

6. Hvordan synes du vanskelighetsgraden er i engelsktimene?
A: Ganske grei, ligger på midten.
7. Hvordan er det å være sterk elev i din klasse? Er det for eks. populært eller upopulært?
A: Synes ikke at det er teit å være sterk – tror det er populært i klassen.
8. Liker du å være muntlig aktiv i timen? Hvorfor?
A: Rekker opp hånden av og til, men muntlige presentasjoner er det verste jeg vet. Vi bruker av og til LUM, da kan jeg spille inn det jeg skal si, det liker jeg bedre enn å holde presentere foran klassen. Jeg sliter veldig muntlig, søsteren min hadde også presentasjonsangst.
9. Føler du karakterpress i noen av fagene på skolen?
A: Veldig stolt av karakterene mine – synes det er fantastisk bra det jeg får tid. Det kan bli litt konkurranse mellom de andre i klassen – blir motivert for å ligge likt med de andre i klassen når det gjelder karakterer.
10. Hvordan reagerer du hvis du får lave karakterer?
A: Litt dumt fordi jeg vet jeg kan bedre, tenker at jeg får gjøre det bedre neste gang – det er jo bare en karakter. Skal gå helse på videregående, da er det ikke så viktig å få veldig høye karakterer egentlig.
11. Har du alltid vært så flink i engelskfaget
A: I syvende hadde vi lærere som fikk oss til å lese på engelsk, så der var det begynte - engelsk blei kjekkere på ungdomsskolen da.
12. Hva mener du er årsaken til at du er så god i engelsk?
A: Læreren vår er skikkelig god, så hun motiverer meg. I tillegg ser jeg mye på TV, som Netflix, alt jeg pleier å se på tv er på engelsk.
13. Er det noen spesielle undervisningsmetoder som lærere bruker i faget som gjør timene kjekkere og mer lærerike?
A: Lese for eks. bok – lydbok på Chromebooken, som er noe alle kan få med seg, så synes det er veldig inkludere. Liker også film -innleveringer: er kjekke å jobbe med, da bruker vi LUM, også sparer vi tid på det.

Arbeidsmetoder

14. Pleier dere å jobbe i grupper i engelsktimene? Hvordan pleier læreren å organisere gruppearbeid i klassen?
A: Læreren velger gruppene, lager grupper der alle er gruppeledere – men setter også svakere elever sammen sterke, gjerne to sterke med to svake.
15. Hva synes du om gruppearbeidet i engelsktimene?
A: Kommer an på hvilken gruppe jeg kommer på.
16. Har du fått muligheten til å jobbe med andre medelever på ditt nivå i grupper?
A: Ja – kan ofte bestemme gruppene selv, da jobber vi greit sammen (jentegruppe). Vi er alle på samme nivå, alle bidrar og jeg føler at jeg lærer en del av de.
17. Lager læreren ekstra opplegg for sterke elever?
A: Ikke i engelsk, men i andre fag, for eks. matte. Men læreren vår i engelskfaget forventer jo mer av oss sterke elever.
18. Har du blitt brukt som hjelpelærer for de andre i klassen? Hvis ja, hvordan var dette?
A: Nei ikke egentlig, men har hjulpet noen få.
19. Hvilke arbeidsmetoder foretrekker du i timen? Altså, hvordan vil du si at du lærer best?
A: Så lenge det ikke er kjedelig er det gøy – ikke glad i å skrive lange tekster, men

foretrekker å sitte i gruppe å diskutere der de andre er aktive og alle deltar, helst sammen med sterke elever.

Timene

20. Hvordan synes du læreren din tilpasser engelsktimene? Altså, føler du at engelsktimene er tilpasset ditt nivå?

A: Litt middels - forklarer ofte ting flere ganger for å få med seg alle.

21. Føler du at du som er sterk elev blir prioritert i klassen?

A: Føler hun prøver å prioritere alle. Er ikke lite prioritert. Liker å jobbe for meg selv.

22. Hvem er det som tar mest oppmerksomhet fra læreren?

A: De som ikke får det til så godt til, hjelper de som trenger det også spør hun oss om det går fint. Følger oss opp for å sjekke at vi henger med.

23. Blir engelskboka brukt i timene og er den motiverende å jobbe med?

A: Nei.

Avsluttende spørsmål

24. Hvilke planer har du etter ungdomsskolen?

A: Vil gå helse helst på [...], mest fordi jeg er lei av skolen, trenger avbrekk. Kunne også søkt på [...], men de har høyere nivå på skolen sin, så tror ikke jeg hadde klart å jobbe på den skolen – og fått de samme karakterene. Klarere å ha motivasjon når undervisningen ikke er for vanskelig.

25. Hva vil du si er det som motiverer deg mest på skolen generelt?

A: Det er gøy å være på skolen – vil ikke ligge hjemme å gjøre ingenting liksom.

26. Har du noen tips til hvordan framtidige engelsklærere kan tilpasse timene for sterke elever?

A: Gøy å ha variasjon for eks. en time i uka med lesing og en time med diskusjon. Variasjon og rutiner er bra og å se film og jobbe med ting som er interessant.

Intervju: S10

Generelt

1. Hvordan trives du på skolen? Er det noe spesielt på skolen som du liker veldig godt?

A: Trives fint, liker godt at denne skolen er sosial, både læreren og elevene – blir fort kjent med alle.

2. Hvilket nivå ligger du på i skriftlig og muntlig i engelsk?

A: 5-6 i skriftlig og 5. i muntlig.

3. Hva synes du er lettest og vanskeligst i engelskfaget?

A: Temaene er veldig lette. Hjemme pleier jeg å snakke engelsk med meg sjøl, og tenker mye på engelsk – og da er det lett å snakke engelsk. Men det er vanskelig å snakke engelsk med press rundt, i klassen, så er nok det muntlige jeg synes er vanskeligst.

4. Hvordan bruker du engelsk hjemme og på fritiden?

A: Snakke ikke engelsk med familien, men ser nesten bare engelske filmer og serier. Tenker mye på engelsk.

Motivasjon

5. Hvordan er motivasjonen din i engelsktimene?

A: Høy motivasjon, fordi jeg vil kunne engelsk, redd for at å være den eneste på videregående som ikke kan mestre engelsk. Har ikke så godt ordforråd i engelsk, vil bli bedre.

6. Hvordan synes du vanskelighetsgraden er i engelsktimene?

A: Vil egentlig ikke ha det vanskeligere, føler jeg blir stolt når jeg får 5-6. Tror jeg kunne hatt vanskeligere oppgaver, men da er jeg redd det skal bli for vanskelig.

7. Hvordan er det å være sterk elev i din klasse? Er det for eks. populært eller upopulært?

A: Hvis jeg får en god karakter er det ingen som ser ned på meg, men jeg får ofte «salty» kommentarer av andre. Men jeg jobber jo sykt hardt for å få gode karakter, irriterende å få negative tilbakemeldinger når jeg får gode karakter.

8. Liker du å være muntlig aktiv i timen? Hvorfor?

A: Liker ikke å lese høyt, men jeg liker å svare, men blir fort stressa når jeg skal være muntlig i timen, kommer an på om jeg føler meg selvsikker den dagen, men ikke alltid jeg tørr.

9. Føler du karakterpress i noen av fagene på skolen?

A: Ja – føler det - hvis jeg for eks. hadde fått en 4, vet jeg at jeg hadde blitt lei meg, fordi jeg jobber i mange timer, da vil jeg jo få god karakter.

10. Hvordan reagerer du hvis du får lave karakterer?

A: Spørs, nå fikk vi for eks. en norsk-karakter tilbake og jeg fikk 5, jeg ble ikke lei meg, men følte det ikke var bra nok. Husker når jeg gikk i 9. og fikk 3+ og blei skikkelig sur. Nå tenker jeg at hvis jeg får en karakter 4, så kommer det til å ødelegge hele karrieren min liksom.

11. Har du alltid vært så flink i engelskfaget?

A: Var ikke så god i engelsk på barneskolen, var litt lat og skummet gjennom oppgavene. Det kom mer når jeg begynte på ungdomsskolen, begynte og å se mer engelsk på fritiden.

[Q: Synes du det er kjekt å få gode karakterer?]

Ja - var jo egentlig litt lat på barneskolen, så grunnen til at jeg får gode karakterer nå er fordi jeg jobber godt – men jeg vil ikke se på meg selv som smart, selv om jeg får gode karakterer. Jeg jobber for karakterene, men hvis jeg for eks. får 6er på prøve på fotosyntesen i naturfag, er jeg redd de andre skal tenke at jeg er nerd ... men jeg ser ikke på meg selv som nerd.. tenker ikke på meg sjøl som kjempesmart.

12. Hva mener du er årsaken til at du er så god i engelsk?

A: Er usikker, men jeg er generelt god i alle fag, får til det meste.

13. Er det noen spesielle undervisningsmetoder som lærere bruker i faget som gjør timene kjekkere og mer lærerike?

A: Ja, KRLE og engelsk samarbeidet med samme tema – det va veldig interessant, men det var og litt stress fordi da får du karakter i to fag... men læreren vår har kreative løsninger, bruker ofte LUM, lager filmer og presentasjoner. Vi har ikke

så mange prøver i hennes fag, det liker jeg, du bestemmer mer i oppgaver enn på prøver føler jeg.

Arbeidsmetoder

14. Pleier dere å jobbe i grupper i engelsktimene? Hvordan pleier læreren å organisere gruppearbeid i klassen?
 A: Ja av og til har vi gruppearbeid, enten setter læreren oss sammen eller så bestemmer vi selv.
15. Hva synes du om gruppearbeidet i engelsktimene?
 A: Det spørres, er jo drit å komme med folk som ikke er på mitt nivå, som ikke kan like mye som meg. Jeg må ha kontroll på at alle gjør alt riktig, og det er ganske stress.
16. Har du fått muligheten til å jobbe med andre medelever på ditt nivå i grupper?
 A: Jobba med en annen elev som er også sterk, han tok styringen i gruppa, det var egentlig helt greit. Læreren gir oss ofte mulighet til å velge grupper, da kan vi velge å være med hvem vi vil, da pleier jeg å være med de sterkeste. Det hender at jeg må være med de svake, og da kjenner jeg press og det er stressende. Slapper mer av når jeg jobber med de på mitt nivå, mer trygg på at det går bra. Føler jeg må rette de svake sitt arbeid og er redd for at vi ikke skal få så god karakter, så det blir bare ekstra stress å jobbe med svakere elever.
17. Lager læreren ekstra opplegg for sterke elever?
 A: Læreren vår gjør det i samfunnsfag, men ikke i engelsk. Bortsett fra en oppgave der vi skulle lage en presentasjon av tegneserier, på grupper med sterke elever – det var ikke helt min greie, jeg forstår at hun vil gi oss en vanskeligere oppgave, men jeg synes ikke den typen oppgave var kjekt.
18. Har du blitt brukt som hjelpelærer for de andre i klassen? Hvis ja, hvordan var dette?
 A: Ja, hvis vi blir ferdig med ting. Gjorde ofte det på barneskolen i matte – skjer av og til her også, og det er helt greit, har jo valget om å si nei, så det går fint.
19. Hvilke arbeidsmetoder foretrekker du i timen? Altså, hvordan vil du si at du lærer best?
 A: Liker å jobbe for meg selv, med oppgaver som man får stoff til. For eks. å skulle lage presentasjon om noe, men med restriksjoner. Liker også å jobbe to og to, med de jeg liker å jobbe med.

Timene

20. Hvordan synes du læreren din tilpasser engelsktimene? Altså, føler du at engelsktimene er tilpasset ditt nivå?
 A: Hun er veldig flink til å gjøre forskjellige ting, la oss se videoer, er ikke ensidig i undervisningen. Men ofte må vi jobbe før vi har gått skikkelig gjennom stoffet. Må lære mye selv, og får store oppgaver. Da får læreren se elevene bedre, om vi klarer å utdype oss eller ikke. Hun lager oppgaver man kan utdype seg i, men jeg kunne nok fått vanskeligere oppgaver, men vil helst ikke ha det. Men oppgavene vi får er veldig åpne, man må skrive mye på de.
21. Føler du at du som er sterk elev blir prioritert i klassen?
 A: Føler hun bruker mer tid på de andre, men hvis vi spør om noe så får vi jo hjelp. Hvis en person som ikke har kommet i gang og jeg rekker opp hånden på likt – så går hun heller til han, fordi hun tenker gjerne at han trenger mer hjelp.

22. Hvem er det som tar mest oppmerksomhet fra læreren?

A: De svake.

23. Blir engelskboka brukt i timene og er den motiverende å jobbe med?

A: Nei, den blir ikke brukt mye.

Avsluttende spørsmål

24. Hvilke planer har du etter ungdomsskolen?

A: Studiespesialiserende på [...]. Vil helt ikke gå på en skole der det er høyt karakterpress, det virker stress, vil helst gå på en chill skole.

25. Hva vil du si er det som motiverer deg mest på skolen generelt?

A: Hvis jeg er syk, føler jeg at jeg går glipp av veldig mye – så å gå på skolen motiverer meg.

26. Har du noen tips til hvordan framtidige engelsklærere kan tilpasse timene for sterke elever?

A: For eks. er det greit å bli tatt ut av klassen å få vanskeligere oppgaver, men vi kan gjerne få mer hjelp og læreren kan sette av mer tid til oss. Skulle ønske at vi hadde mer øving på ordforråd i klassen og at vi øvde på muntlig i mindre grupper – da blir det mindre flaut.

Intervju: S11

Generelt

1. Hvordan trives du på skolen? Er det noe spesielt på skolen som du liker veldig godt?

A: Trives bedre hjemme – men det er ikke noe spesielt som gjør at jeg ikke trives på skolen. Blir ofte trøtt på skolen, får oftehodepine, sliter med å ha det så trygt og godt sånn som vi hadde det på barneskolen. Kan ha med klassens miljø, vet at de andre har bedre miljø, fordi de har faste lærere, mens vi bare skifter lærere hele tiden.

2. Hvilket nivå ligger du på i skriftlig og muntlig i engelsk?

A: 6 i begge.

3. Hva synes du er lettest og vanskeligst i engelskfaget?

A: Lettest å skrive engelsk, fordi jeg har veldig godt ordforråd. For eks. i norsk er det litt vanskelig, når man skal skrive tekster på norsk. Liker godt kreativ skriving i engelsk. Vanskeligst er nok grammatikk-regler og å skulle forklare grammatiske regler.

4. Hvordan bruker du engelsk hjemme og på fritiden?

A: Ser en del på film, og Youtube. Snakker ikke engelsk hjemme.

Motivasjon

5. Hvordan er motivasjonen din i engelsktimene?

A: Det eneste som jeg synes er motiverende er kreativ skriving. Ellers er det ikke så veldig gøy i timene. Valgfag er kjekt, da går jeg sal og scene.

6. Hvordan synes du vanskelighetsgraden er i engelsktimene?

A: Når det gjelder språk, så lærer jeg ingen nye ord i engelsktimene. Det er middels, ikke veldig vanskelig. Lærer mer på nett.

7. Hvordan er det å være sterk elev i din klasse? Er det for eks. populært eller upopulært?

- A: Karakterer er et stort press i klassen. Jeg får bare 5/6 i alt, men bryr meg ikke så mye. Andre i klassen bryr seg veldig mye om det.
8. Liker du å være muntlig aktiv i timen? Hvorfor?
A: Nei – i engelsken, så krøller ofte tungen seg, og da er det ikke lett å snakke høyt i klassen. Det er ikke koselig.
9. Føler du karakterpress i noen av fagene på skolen?
A: I matte er det en del press, jeg gjør 10. klasse matte. Føle litt press at hvis jeg får 4 så ryker jeg ned et hakk. Ikke i engelsken, hvert fall ikke nå i 9. klasse siden jeg vet det er i 10. klasse karakterene teller.
10. Hvordan reagerer du hvis du får lave karakterer?
A: Reagere med å bli stresset, krympe sammen i brystet liksom.. men det er jo litt som en vits – kan jo egentlig bare le av det.. jeg får ikke lavere en 4 uansett.
11. Har du alltid vært så flink i engelskfaget?
A: Nei – det var i 6. klasse jeg bestemte meg får å bli bedre i engelsk. Ville bli skikkelig god i engelsk, så film og øvde mye. Gikk veldig bra i 7ende. Hadde gode lærere i engelsk som gjorde at jeg følte jeg fikk en framgang.
[Q: Hvorfor ville du plutselig bli så god i engelsk?]
Husker egentlig ikke helt men jeg vil kunne jobbe internasjonalt, så da er det viktig med gode karakterer, vil ha alle muligheter i framtiden. Har hatt litt voksne tanker når jeg var yngre og tenkt mye på hva jeg vil jobbe med. Tenker å jobbe med psykologi, eller studere medisin, eller så blir det musikk, drama. Går på drama nå, synes det er gøy å sette inn i en anna rolle. Så, vil ha de beste karakterene sånn at jeg vet at jeg kan gjøre hva jeg vil.
12. Hva mener du er årsaken til at du er så god i engelsk?
A: Filmer - lærer nye ord osv. også får man lære språket i sammenheng med noe.
13. Er det noen spesielle undervisningsmetoder som lærere bruker i faget som gjør timene kjekkere og mer lærerike?
A: Drama liker jeg, for eks. å ha Readers Theater som vi hadde en gang. Det kjekkeste nå er presentasjoner, men det er mye skriftlig nå og.

Arbeidsmetoder

14. Pleier dere å jobbe i grupper i engelsktimene? Hvordan pleier læreren å organisere gruppearbeid i klassen?
A: Nei, ikke så ofte. Vi velger ofte selv.
15. Hva synes du om gruppearbeidet i engelsktimene?
A: Middels kjekt.
16. Har du fått muligheten til å jobbe med andre medelever på ditt nivå i grupper?
A: Ikke i ren sterk gruppe nei.
17. Lager læreren ekstra opplegg for sterke elever?
A: Nei – det er bare svake elever som får det, de får ekstra bok og forenkla tekster.
18. Har du blitt brukt som hjelpelærer for de andre i klassen? Hvis ja, hvordan var dette?
A: Nei – og vil helst ikke. Av og til hjelper jeg folk i naturfag.
19. Hvilke arbeidsmetoder foretrekker du i timen? Altså, hvordan vil du si at du lærer best?
A: Kreativ skrivning og drama. Og når klassen er stille.

Timene

20. Hvordan synes du læreren din tilpasser engelsktimene? Altså, føler du at engelsktimene er tilpasset ditt nivå?

A: Tekstene jeg skriver pleier jeg å få gode karakterer på, men jeg skrev for eks. en veldig dårlig tekst som jeg synes selv var dårlig – men fikk likevel god karakter. Jeg fikk bare ikke til teksten, men fikk 6er, det fikk meg til tenke at jeg trenger ikke å gjøre mitt beste får å få gode karakter.

21. Føler du at du som er sterk elev blir prioritert i klassen?

A: Nei.

22. Hvem er det som tar mest oppmerksomhet fra læreren?

A: De som springer rundt og tuller – det er ikke de sterke elevene. For eks. i matte får vi sterke 10. klasse matte, sitter for oss selv og jobber alene, det går helt ok for meg, men vet ikke hvordan det går for de. Det går fint, men skulle ønske vi også hadde en lærer som hjalp oss, at vi ikke bare drev med selvundervisning.

23. Blir engelskboka brukt i timene og er den motiverende å jobbe med?

A: Flight – brukes mye, den er definitivt ikke motiverende å jobbe med. Er ren fakta tekst, du leser også forteller du va teksten handler om. Det var nesten mer utfordrende med engelsk-boka på barneskolen.

Avsluttende spørsmål

24. Hvilke planer har du etter ungdomsskolen?

A: Vil gå [...] på videregående – ikke bestemt meg helt ennå hva jeg skal studere.

25. Hva vil du si er det som motiverer deg mest på skolen generelt?

A: Det er alltid noe spennende som skjer hver dag – tirsdag har vi gym for eks. og da kan jeg forbedre meg. Alltid noe jeg kan bli bedre i, så liker å prestere hver eneste dag - det er motiverende.

26. Har du noen tips til hvordan framtidige engelsklærere kan tilpasse timene for sterke elever?

A: Handler egentlig om prioritering, læreren må bare se de sterke elevene mer. Kanskje fortelle de litt mer hva de kan bli bedre på, og for eks. å få vite hva jeg gjorde bra og dårlig, det føler jeg ikke at jeg får nok av. Får bare vite at dette var bra, men ikke hva som kan bli bedre. Det skjer nok ofte fordi læreren vet at sterke elever klarer seg bra, men de føler gjerne ikke at de blir sett. Tror de sterke elevene føler seg svake i en blandet klasse og føler at utviklingen stopper opp, når det er de svake elevene som tar så mye plass.

Intervju: S12

Generelt

1. Hvordan trives du på skolen? Er det noe spesielt på skolen som du liker veldig godt?

A: Helt greit – går her pga. jeg må. Er ikke helt elendig.

2. Hvilket nivå ligger du på i skriftlig og muntlig i engelsk?

A: Bodde i [...] fra 1-3 klasse, så har høyt nivå både i skriftlig og muntlig.

3. Hva synes du er lettest og vanskeligst i engelskfaget?

A: Uttale og grammatikk komme veldig naturlig, for meg, men når man skal lære grammatiske regler er det litt vanskelig, da blir det fort litt surr.

4. Hvordan bruker du engelsk hjemme og på fritiden?

A: Ser en del filmer og serier på engelsk, leser en del engelsk, muntlig brukes det ganske lite til hjemme egentlig. Brukes mest skriftlig i strategispill, som Fortnite osv.

Motivasjon

5. Hvordan er motivasjonen din i engelsktimene?

A: Det er ikke akkurat favorittfaget mitt, greit å jobbe med, ikke så veldig spennende. Verken gruer meg eller gleder meg til timene. Liker best matte, naturfag og samfunn, i forhold til norsk og engelsk– matte og logisk tekning liker jeg.

6. Hvordan synes du vanskelighetsgraden er i engelsktimene?

A: I år har jeg ikke merket noen utfordringer. Vært litt lesing og skrivning, men ingen direkte utfordringer, Flight, boka vår – oppgavene er veldig lette, ikke sånne oppgaver der du må tenke to ganger.

7. Hvordan er det å være sterk elev i din klasse? Er det for eks. populært eller upopulært?

A: Ikke fått noen negative kommentarer, bare litt små-misunnelse. Litt ros av og til, får kommentarer på hvordan jeg klarer å svare på noe så vanskelig – det er jo positivt respons.

8. Liker du å være muntlig aktiv i timen? Hvorfor?

A: Ikke den typen som rekke opp hånden hele tiden, rekker opp hånden av og til. Føler aldri noe press for å rekke opp hånden.

9. Føler du karakterpress i noen av fagene på skolen?

A: Har mine egne mål, får ofte 5ere - så er ofte internal press fra meg selv, får ikke noe press utenfra. Tenker at siden jeg har så gode karakterer og går i 9ende, så skal det gå helt fint å presse seg til de høye karakterene når vi begynner i 10ende.

10. Hvordan reagerer du hvis du får lave karakterer?

A: Litt skuffa over meg selv. Tenker at jeg gjør det bedre neste gang, men orker ikke å stresse med å få 6ere liksom.

11. Har du alltid vært så flink i engelskfaget?

A: Hadde aldri noe problem på skolen, men sånn i 3,4 og 5. trinn va det alltid det vanlige, som var litt kjedelig, da fikk jeg gjerne mere oppgaver. I 7ende var det vanlig tekstbok.

12. Hva mener du er årsaken til at du er så god i engelsk?

A: Snakte my engelsk da jeg bodde i [...] jeg lærere ting ganske kjapt, tror det er fordi jeg har brukt språket mye. Det er for eks. vanlig at man svarer på norsk på barneskolen i engelsktime, men her på ungdomsskolen svarer vi mer på engelsk.

13. Er det noen spesielle undervisningsmetoder som lærere bruker i faget som gjør timene kjekkere og mer lærerike?

A: Synes alltid at det er kjekt å lage presentasjoner, da kan du bestemme selv hvordan du vil gjøre det. Like best å jobbe skriftlig, individuelt arbeid. Like at alt ansvar faller på meg, men foretrekker egentlig ikke å være gruppeleder, da tenker de andre at de kan snike seg unna siden jeg gjør alt arbeidet. Problemet er ofte at sluttresultatet er det viktigste, da er det vanskelig å se hvem som har jobbet og ikke.

Arbeidsmetoder

14. Pleier dere å jobbe i grupper i engelsktimene? Hvordan pleier læreren å organisere gruppearbeid i klassen?
 A: Føle vi har gruppearbeid kanskje 1 gang i måneden, det er ofte litt tilfeldig. Det er jo alltid noen som er litt mer arbeidsvillig en andre. Ofte gjør vi engangsoppgaver, da er det vanskelig å se hvem som har jobbet.
15. Hva synes du om gruppearbeidet i engelsktimene?
 A: Synes det er greit, ikke direkte utfordrende, det er litt kjekkere enn vanlig undervisning.
16. Har du fått muligheten til å jobbe med andre medelever på ditt nivå i grupper?
 A: Ikke direkte - jo, i 6 klasse har vi fått gå ut å jobbe med 8. klasse engelsk. Ikke blir organisert nå i engelsktimene. Jobbet med differensiering i engelsken på skolen jeg gikk på [...] der fikk vi lage egne lekseplaner og det var veldig nivåtilpasset.
17. Lager læreren ekstra opplegg for sterke elever?
 A: Har ikke merket noe til det ungdomsskolen. Det blir ofte mer oppgaver og ikke vanskeligere oppgaver.
18. Har du blitt brukt som hjelpelærer for de andre i klassen? Hvis ja, hvordan var dette?
 A: Ikke i engelsken, men var uoffisiell hjelpelærer i matten. Synes det er veldig greit – lærer mer av å lære andre.
19. Hvilke arbeidsmetoder foretrekker du i timen? Altså, hvordan vil du si at du lærer best?
 A: Korte huske oppgaver, lesing, lære også godt når læreren klarere noe. Lærere best av tekst, det er det som setter seg best i forhold til bilder.

Timene

20. Hvordan synes du læreren din tilpasser engelsktimene? Altså, føler du at engelsktimene er tilpasset ditt nivå?
 A: Det er likt for alle vil jeg si.
21. Føler du at du som er sterk elev blir prioritert i klassen?
 A: Nei – ikke i engelsken, men i matten får vi vanskeligere oppgave, men blir prioritert sist.
22. Hvem er det som tar mest oppmerksomhet fra læreren?
 A: De som tuller og de som sliter. Men hvert fall ikke de sterke.
23. Blir engelskboka brukt i timene og er den motiverende å jobbe med?
 A: Føler vi jobber en del med den, halvparten av timene. Den er helt grei, men litt for lette oppgaver.

Avsluttende spørsmål

24. Hvilke planer har du etter ungdomsskolen?
 A: Gå på videregående, og studere.
25. Hva vil du si er det som motiverer deg mest på skolen generelt?
 A: Det sosiale og å bli ferdig. Ville heller vært i jobb.
26. Har du noen tips til hvordan framtidige engelsklærere kan tilpasse timene for sterke elever?

A: Kan være så enkelt som å ta boka fra trinnet over, sikkert finne noe med vanskeligere oppgaver. Det er jo ikke så vanskelig, så bare å finne noe vanskeligere pensum til oss.

Appendix B – Parent interviews

Appendix B.1 – Interview questions: parents (in English)

Background:

1. What kind of education do you have and what is your current profession?
2. How much do you use English both at home and in private?
3. Do you and your family read books in English at home?
4. How much time would you say your child spend using English at home and in private?

Engagement and attitudes towards the school

5. Do you participate in the social events at school, such as meetings, voluntary work, class trips and other class events?
6. What kind of class activities have you previously participated in?
7. Does your child have any hobbies or activities, outside school?
8. How do you involve yourselves and participate in your child's hobbies/activities?

Motivation and Feedback

9. Do you think that your child seems motivated at school?
10. What do you think motivates your child at school?
11. Has your child always been a high achieving pupil at school?
12. Does your child receive feedback and guidance from the teacher?
13. Do you think that the teacher is good at building relations to your child and are seeing the needs he/she has in relation to adapted education in the EFL classes?
14. Do you think that your child is experiencing pressure because of grades and anxiety from having to perform well at school?

Challenges in the EFL classes

15. Do you get the impression that your child is getting enough challenges in the EFL classes?
16. Has your child expressed that she/he would like to get bigger challenges in the EFL classes?
17. Do you have the impression that your child is putting down a lot of effort in order to develop their academic skills at school?
18. What do you think is the best way for your child to learn?
19. Do you have any final advice about what the teachers should be aware of when they are working with stronger pupils in their class?

Appendix B.2 - Interview questions: parents (in Norwegian)

Bakgrunn:

1. Hvilken utdanning har du og hva jobber du som?
2. Hvordan bruker du engelsk både hjemme og privat?
3. Leser dere bøker på engelsk hjemme?
4. Hvor mye tid bruker barnet ditt på engelsk hjemme og privat?

Engasjement og holdninger til skolen

5. Deltar du i det sosiale på skolen, som for eks. møter, dugnader, klasseturer og andre felles aktiviteter?
6. Hva har du tidligere deltatt i av skolens sosiale aktiviteter?
7. Driver barnet ditt med noen aktiviteter/hobbyer på fritiden?
8. Hvordan deltar du og engasjerer du deg for aktivitetene/hobbyene til barnet ditt?

Motivasjon og tilbakemeldinger

9. Synes du at barnet ditt virker motivert på skolen?
10. Hva tror du motiverer barnet ditt på skolen?
11. Har barnet ditt alltid vært så flink på skolen?
12. Får barnet ditt tilbakemeldinger og oppfølging fra læreren?
13. Føler du at læreren er flink til å bygge relasjon med barnet ditt og ser behovene han/hun har når det gjelder tilpasset opplæring i engelskfaget?
14. Opplever du at barnet ditt kjenner på karakterpress og stress rundt det å skulle prestere på skolen?

Utfordringer i engelskfaget

15. Får du inntrykk av at barnet ditt får nok utfordringer i engelskfaget?
16. Har barnet ditt gitt inntrykk for at hun/han ønsker større utfordringer i engelskfaget?
17. Har du inntrykk av at barnet ditt legger ned stor innsats for å utvikle seg faglig på skolen?
18. Hva tror du er den beste måten for barnet ditt å lære på?
19. Har du til slutt noen råd til hva lærere bør tenke på når de skal jobbe med sterke elever i klassen?

Appendix B.3 – Interview results: parents (in Norwegian)

Intervju: P1

Bakgrunn:

1. Hvilken utdanning har du og hva jobber du som?
A: [...] Har videregående utdanning...[...].
2. Hvordan bruker du engelsk både hjemme og privat?
A: Bruker ikke engelsk hjemme, men bruker engelsk litt til jobb.
3. Leser dere bøker på engelsk hjemme?
A: Nei, ikke vi foreldre, men kanskje ungene.
4. Hvor mye tid bruker barnet ditt på engelsk hjemme og privat?
A: Vet at de ser en del serier, men ikke mye privat tror jeg.

Engasjement og holdninger til skolen

5. Deltar du i det sosiale på skolen, som for eks. møter, dugnader, klasseturer og andre felles aktiviteter?
A: Ja - pleier å stille opp.
6. Hva har du tidligere deltatt i av skolens sosiale aktiviteter?
A: Mannen min har vært med i [...] på barneskolen, vi har jo [...] unger, så mannen min tar seg av skole, men jeg tar meg av idretten.
7. Driver barnet ditt med noen aktiviteter/hobbyer på fritiden?
A: Håndball og fotball.
8. Hvordan deltar du og engasjerer du deg for aktivitetene/hobbyene til barnet ditt?
A: Er involvert i alle [...]

Motivasjon og tilbakemeldinger

9. Synes du at barnet ditt virker motivert på skolen?
A: Ja – hun liker jo å lære. Hun skjønner oppgavene lett, alltid vært veldig lærevillig. Suger til seg informasjon veldig lett – hun har alltid vært sånn.
10. Hva tror du motiverer barnet ditt på skolen?
A: Der virker som hun vil lære, og liker å lære – virker som hun har ingen begrensninger - kan kobles sammen med idretten, hun bare kaster seg ut i det.
11. Har barnet ditt alltid vært så flink på skolen?
A: Ja, hun har alltid vært det.
12. Får barnet ditt tilbakemeldinger og oppfølging fra læreren?
A: Ja det tror jeg - men hun ville sikker hatt mer.
13. Føler du at læreren er flink til å bygge relasjon med barnet ditt og ser behovene han/hun har når det gjelder tilpasset opplæring i engelskfaget?
A: Sånn i forhold til barneskolen, så fikk hun mye ekstra oppgaver der - det tror jeg hun kunne tenkt seg å jobbe med her også, det likte hun.
14. Opplever du at elever din kjenner på karakterpress og stress rundt det å skulle prestere på skolen?
A: Ikke hun - men noen av de andre barna gjør det. Hun bare kjørere på og tar ikke slike ting til seg, kan ha sammenheng med idretten.

Utfordringer i engelskfaget

15. Får du inntrykk av at barnet ditt får nok utfordringer i engelskfaget?

- A: Vet jo ikke helt, hun styrer jo seg selv hjemme – trenger ikke alltid hjelp. Det må nesten hun gi beskjed om selv.
16. Har barnet ditt gitt inntrykk for at hun/han ønsker større utfordringer i engelskfaget?
A: Har ikke sagt det direkte, men jeg vet at hun liker å få utfordringer så vil tro at hun vil ha det.
17. Har du inntrykk av at barnet ditt legger ned stor innsats for å utvikle seg faglig på skolen?
A: Ja, ikke kjempe mye, men tror det sitter fort når hun har lest noe, hun strever ikke med det, men hun jobber jo godt.
18. Hva tror du er den beste måten for barnet ditt å lære på?
A: Er usikker, vanskelig å svare på - er jo så mange måter å lære på. Tror mye ligger i hvilken type oppgaver hun får, gjerne noe som er kreativt og kjekt.
19. Har du til slutt noen råd til hva lærere bør tenke på når de skal jobbe med sterke elever i klassen?
A: Hvis de er flinke elever blir de gjerne satt litt til side på ungdomsskolen, men når de kommer på videregående blir det bare hardere for de. Har sett det selv på[...]– at det var hardt for de å komme på videregående. Når de settes til side på ungdomsskolen så stopper jo utviklingen, og da blir det ekstra vanskelig for de på videregående.

Intervju: P2 (om elev S5 & S1)

Intervju A- P2: S5

Bakgrunn

1. Hvilken utdanning har du og hva jobber du som?
A: Har videregående utdanning, jobber nå som [...].
2. Hvordan bruker du engelsk både hjemme og privat?
A: Jeg like ikke så godt engelsk – liker ikke så godt språk generelt– så bruker engelsk derfor lite. Men har en engelsk nabo som jeg snakker med, han snakker kun engelsk. Ser ellers litt filmer og serier på engelsk.
3. Leser dere bøker på engelsk hjemme?
A: Jeg leser ingen bøker på engelsk, men mannen min leser noe engelsk.
4. Hvor mye tid bruker barnet ditt på engelsk hjemme og privat?
A: Det er jo ikke så mye tror jeg – men han spiller mye dataspill, der kommer mye av engelsken hans.

Engasjement og holdninger til skolen

5. Deltar du i det sosiale på skolen, som for eks. møter, dugnader, klasseturer og andre felles aktiviteter?
A: Ja er [...].
6. Hva har du tidligere deltatt i av skolens sosiale aktiviteter?
A: Ja - har tidligere vært [...].

7. Driver barnet ditt med noen aktiviteter/hobbyer på fritiden?
A: Han går i [...], og er med i [...], han er veldig interessert i politikk. Spiller også veldig mye spill, som er på engelsk.
8. Hvordan deltar du og engasjerer du deg for aktivitetene/hobbyene til barnet ditt?
A: Jeg er med i [...]. Spillingen hans, som er hovedsakelig strategispill, har han etter faren sin.

Motivasjon og tilbakemeldinger

9. Synes du at barnet ditt virker motivert på skolen?
A: Ja – han er jo det, men jeg vet jo og at det kan hende han mister litt motivasjonen hvis det er for lite utfordringer i klassen. Ofte går det fint, læreren hans er veldig flink.
10. Hva tror du motiverer barnet ditt på skolen?
A: Læreren er veldig motiverende – tror også at han ser at det han lærer i skolen kan han bruke i spill. Også synes han at det er kjekt å få gode karakterer.
11. Har barnet ditt alltid vært så flink på skolen?
A: Ja – alltid, på barneskolen også. Gikk i barnepark med han før han begynte på barneskolen og merket allerede der at han gav inntrykk for at han kjedet seg, trengte mer utfordringer og andre leker.
12. Får barnet ditt tilbakemeldinger og oppfølging fra læreren?
A: Ja absolutt.
13. Føler du at læreren er flink til å bygge relasjon med barnet ditt og ser behovene han/hun har når det gjelder tilpasset opplæring i engelskfaget?
A: Ja, hun er knallflink.
14. Opplever du at elever din kjenner på karakterpress og stress rundt det å skulle prestere på skolen?
A: Nei tror ikke det, tror ikke det er noe guttene opplever.

Utfordringer i engelskfaget

15. Får du inntrykk av at barnet ditt får nok utfordringer i engelskfaget?
A: Snakker ikke så mye om engelsken hjemme – men han pleier å gi beskjed om han ikke er fornøyd med noe.
16. Har barnet ditt gitt inntrykk for at hun/han ønsker større utfordringer i engelskfaget?
A: Vet ikke – men det er god dialog mellom han og læreren at han gir beskjed om det er noe. Og hun tilpasser ofte oppgavene til han, hun er veldig flink til å kommunisere.
17. Har du inntrykk av at barnet ditt legger ned stor innsats for å utvikle seg faglig på skolen?
A: Nei, ikke egentlig, han har klisterhjerne, så alt sitter veldig fort. Virker som at han ikke trenger å legge inn mye innsats for å få gode karakterer.
18. Hva tror du er den beste måten for barnet ditt å lære på?
A: Han kan gjerne like å jobbe i grupper, men det er nok et utfordringer å jobbe med svakere elever. Men så lenge de ikke tuller og gjør det de skal, så går det nok greit. Han trives nok best med å jobbe selv, men han har nok godt av å jobbe sammen med andre.
19. Har du til slutt noen råd til hva lærere bør tenke på når de skal jobbe med sterke elever i klassen?

A: Hør med læreren hans – hun er skikkelig god. Valg av type oppgaver er viktig, at du putter inn tilpassa oppgaver til sterke elever i oppgaver som alle får. Lag gjerne samme oppgave - men at det kan tolkes på flere måter. Eller å differensiere – sterke med sterke og svakere med svakere, men å blande er nok også lurt.

Intervju B – P2:S1

Bakgrunn:

1. Hvilken utdanning har du og hva jobber du som?
A: Har videregående utdanning, jobber nå som [...]
2. Hvordan bruker du engelsk både hjemme og privat?
A: Jeg like ikke så godt engelsk – liker ikke så godt språk generelt – så bruker engelsk derfor lite. Men har en engelsk nabo som jeg snakker med, han snakker kun engelsk. Ser ellers litt filmer og serier på engelsk.
3. Leser dere bøker på engelsk hjemme?
A: Jeg leser ingen bøker på engelsk, men mannen min leser noe engelsk.
4. Hvor mye tid bruker barnet ditt på engelsk hjemme og privat?
A: Hun ser jo litt filmer og serier og leser gjerne engelskbøker.

Engasjement og holdninger til skolen

5. Deltar du i det sosiale på skolen, som for eks. møter, dugnader, klasseturer og andre felles aktiviteter?
A: Ja – har tidligere vært [...].
6. Hva har du tidligere deltatt i av skolens sosiale aktiviteter?
A: Ja - har tidligere vært [...] og deltatt på planlegging av klasseturer og dugnader.
7. Driver barnet ditt med noen aktiviteter/hobbyer på fritiden?
A: Hun går i [...] og går i [...], hun elsker å være der, og er veldig sosial.
8. Hvordan deltar du og engasjerer du deg for aktivitetene/hobbyene til barnet ditt?
A: Er med i [...] og er av og til innom [...].

Motivasjon og tilbakemeldinger

9. Synes du at barnet ditt virker motivert på skolen?
A: Hun virker supermotivert nå – hun har jo kjeda seg skikkelig i syvende klasse, der fikk hun for lite utfordringer og det var mye av det samme, mye repetisjon. Hun slet også med motivasjonen i tredje klasse – der fikk hun en stopp i utviklingen fordi hun ikke fikk nok utfordringer, og fikk problemer med læreren som ikke ønsket å gi henne mer utfordrende oppgaver, selv om hun selv gav beskjed om det. Dette var i matte, og vi måtte krangle med læreren for å få bedre oppfølging til henne.
10. Hva tror du motiverer barnet ditt på skolen?
A: Hun blir jo motivert av gode karakterer, og hun synes det er gøy å være flink – og ser opp til storebroren sin som også er veldig flink på skolen. Hun blir ikke pushet hjemme, men kanskje litt hvis jeg ser at de begge har mye skrivefeil.
11. Har barnet ditt alltid vært så flink på skolen?

- A: Jo, men hun er det ikke helt det samme, hun kan få det til, men må øve og gjøre ting flere ganger for å få gode resultater. Men hun har alltid jobbet godt. Hun gledet seg til ungdomsskolen, hun gledet seg til skolen allerede i sommerferien.
12. Får barnet ditt tilbakemeldinger og oppfølging fra læreren?
A: Ja hun gjør det, men hun går jo i åttende så de får ikke så mye vurdering og tilbakemelding nå. Men hun har sagt at de har snakket sammen, hun og læreren.
13. Føler du at læreren er flink til å bygge relasjon med barnet ditt og ser behovene han/hun har når det gjelder tilpasset opplæring i engelskfaget?
A: Det er vanskelig å si, det er fortsatt så tidlig i skoleløpet, så er usikker.
14. Opplever du at elever din kjenner på karakterpress og stress rundt det å skulle prestere på skolen?
A: Tror egentlig ikke at hun opplever det nå, men hun kan jo oppleve det senere i årene. Samtidig er hun veldig flink å være selvstendig, så tror det skal gå fint. Jeg var ikke selv det, så håper hun slipper det!

Utfordringer i engelskfaget

15. Får du inntrykk av at barnet ditt får nok utfordringer i engelskfaget?
A: Vet ikke – men hun klager fort hvis hun kjeder seg - så har ikke hørt noe enda.
16. Har barnet ditt gitt inntrykk for at hun/han ønsker større utfordringer i engelskfaget?
A: I fjor, i syvende klasse, fikk hun tips å lese mer utfordrende engelskbøker. Og hun pleier å ta tak i ting selv og gir beskjed om hun ønsker større utfordringer.
17. Har du inntrykk av at barnet ditt legger ned stor innsats for å utvikle seg faglig på skolen?
A: Hun legger jo ned en god innsats, og hun har blant annet lest om studieteknikker. Hun stoppet jo litt opp i utviklingen i syvende, men da fikk hun oppgaver fra 8-9. trinn, og det elsket hun.
18. Hva tror du er den beste måten for barnet ditt å lære på?
A: Det er ikke så farlig – kan være i grupper, men det varierer. Engelsken sitter hun og jobber mye for seg selv med, men hun er også glad i å diskutere med oss, og hun kan ofte lære fra storebroren.
19. Har du til slutt noen råd til hva lærere bør tenke på når de skal jobbe med sterke elever i klassen?
A: Må bli det samme jeg sa om differensiering: valg av type oppgaver er viktig, at du putter inn tilpassa oppgaver til sterke elever i oppgaver som alle får. Lag gjerne samme oppgave - men at det kan tolkes på flere måter. Eller å differensiere – sterke med sterke og svakere med svakere, men å blande er nok også lurt.

Intervju P3: A & B

Bakgrunn

1. Hvilken utdanning har du og hva jobber du som?
A: Har tatt realfag, bachelor med pedagogikk utdanning, jobber som [...].
B: Har en mastergrad, jobber med [...].
2. Hvordan bruker du engelsk både hjemme og privat?
A: Bruker ikke mye engelsk hjemme, men prøver å ha engelsk tale på tv.

- B: Prøver å lære barna engelsk, de ser mye engelske filmer og ser mye på nettet, der er jo mye på engelsk. Jeg snakker ellers mye engelsk på jobb, som er et krav i jobben – har engelsk som arbeidsspråk.
3. Leser dere bøker på engelsk hjemme?
 A: Sønnen vår leser endel, for eks. hunger games, ikke vi så mye.
 B: Jeg leser på engelsk, gjerne blader, med sy-oppskrifter på engelsk. Har blitt mer og mer bevisst å skrive mer på norsk, og ikke engelsk. I faget mitt er mye engelsk.
4. Hvor mye tid bruker barnet ditt på engelsk hjemme og privat?
 B: Han leser i engelsk bok, der han leser 20 minutter hver dag, men han har sjeldent tid til å lese, bruker mer tid på mye annet, som Youtube. Der kan han blant annet se på instruksjonsvideoer.

Engasjement og holdninger til skolen

5. Deltar du i det sosiale på skolen, som for eks. møter, dugnader, klasseturer og andre felles aktiviteter?
 A: Alltid vært med i [...] på barneskolen – men ikke nå.
 B: Var med i barnehagen. Prøver jo å gå på de tingene.
6. Hva har du tidligere deltatt i av skolens sosiale aktiviteter?
 A: Jeg har vært i [...] og stilt opp med kjøring på forskjellige aktiviteter.
7. Driver barnet ditt med noen aktiviteter/hobbyer på fritiden?
 A: Han driver med [...] og går i [...].
8. Hvordan deltar du og engasjerer du deg for aktivitetene/hobbyene til barnet ditt?
 A/B: Alt for mye – kjøring, baking, er med på stevne, dugnader. I [...] er ofte med å se på.

Motivasjon og tilbakemeldinger

9. Synes du at barnet ditt virker motivert på skolen?
 A: Ja, når det gjelder å få vurderinger - han har jo lyst på gode karakterer. Han liker mestringsfølelse. Han kjedet seg veldig i tredje klasse, så mye at han holdt på å miste motivasjonen, han var nok for god. Han sleit veldig i engelskfaget, mye var pga. læreren, og da sleit han så mye at han holdt på å miste motivasjonen. Da begynte vi å sette på engelsk filmer. Vi så allerede i 3 klasse at han var for god, eller va på et høyere nivå – han mistet motivasjonen fordi han bare fikk repetisjonsoppgaver og oppgaver som var for lette.
 B: Han har jo alltid vært strukturert i måten han arbeider på, like å være flink. Men han fikk ny lærer i engelsk på barneskolen, som gjorde at ting ble bedre – lydfiler ble brukt sammen med oppgavene, som fungerte veldig bra.
10. Hva tror du motiverer barnet ditt på skolen?
 A: Det motiverer han å finne ut noe på egenhånd – han liker å utforske, gjerne se en Youtube video og få inspirasjon. Han plukker fort opp ord og han ble veldig bevisst på uttalen til faren sin, og at han snakket annerledes. Alt du lærer på egenhånd er mye mer motiverende tror vi.
 B: I tillegg har han veldig god indre motivasjon. Han har for eks. gjort leksene for hele uka på en mandag, fordi han vil gjøre det ferdig. Han har egentlig en veldig travel uke, trener mye så han vil gjøre leksene fort og nøye. Han har alltid gjort leksene nøye.

11. Har barnet ditt alltid vært så flink på skolen?

A: Ja, helt fra barnehagen, utenom i tredjeklasse der begynte han å miste motivasjonen – pga. han var et nivå over de andre og begynte å kjede seg.

12. Får barnet ditt tilbakemeldinger og oppfølging fra læreren?

A: Ja, tilbakemeldingene er veldig bra, læreren gir tilbakemelding etter hver prøve og har utviklingssamtaler.

13. Føler du at læreren er flink til å bygge relasjon med barnet ditt og ser behovene han/hun har når det gjelder tilpasset opplæring i engelskfaget?

B: Tror ikke han har behov for tilpasset opplæring – i engelsken. For eks. når det gjelder å øve på uttale da er det bare å øve. Er veldig selvgående, så tror ikke han trenger ekstra hjelp. Men det er jo mulig for en engelsklærer å gi mer utfordrende oppgaver.

A: Vanskelig å si hvor god relasjonen er med læreren, vi har ikke snakket med han.

14. Opplever du at elever din kjenner på karakterpress og stress rundt det å skulle prestere på skolen?

B: Nei – ikke annet enn det han skaper selv. Han blir ikke knust av en dårlig karakter, men han liker å være flink. I matten kan han stresse litt, fordi han vil ha sekser. Han er egentlig perfeksjonist.

A: Han rister fort ting av seg, og har en herlig holdning til livet og prestasjoner. Det har vi snakket om mye hjemme, om det å prøve og å feile – hvordan man skal løse ting. Fikk input om det på barneskolen fordi jeg var redd han skulle bli en sånn «flink elev», derfor snakket vi om det å tåle og feile, og å ikke være perfekt hele tiden. Så vi utviklet god arbeidsmoral på barneskolen, og han har stort konkurranseinstinkt med de andre i klassen.

Utfordringer i engelskfaget

15. Får du inntrykk av at barnet ditt får nok utfordringer i engelskfaget?

A: Vanskelig å si, fordi de har hatt så få presentasjoner til nå.

B: Siden de ikke har lekser på skolen er det ikke så lett å si. Alt går gjennom Google Classroom så vi får ikke se mye. Men han har for eks. bedt om å få sitte på gruppe med noen på sitt nivå.

16. Har barnet ditt gitt inntrykk for at hun/han ønsker større utfordringer i engelskfaget?

A: Egentlig ikke – tror ikke det. De har jo bare hatt en presentasjon.

17. Har du inntrykk av at barnet ditt legger ned stor innsats for å utvikle seg faglig på skolen?

A: Ja han gjør jo det.

B: Han gjør det han skal, øver på prøver og er veldig flink på langtidsplanlegging.

18. Hva tror du er den beste måten for barnet ditt å lære på?

B: Han har uttalt at han lærte mer hjemme enn på skolen. Vi leste avsnitt, fant ut hva som var det viktigste i dette avsnittet, dette gjorde vi sammen vi to. De må få eks. gå aktivt inn på Google Classroom. Er nok litt nytt for han måten man jobber på her på ungdomsskolen, i forhold til på barneskolen.

A: Men å diskutere, og å skape dialog, er viktig for å lære noe nytt. Bruke ulike læringsteknikker. I tillegg tror jeg at han lærere best ved å finne ut noe selv, at han må selv lære det. Det får i gang hans indre motivasjon.

19. Har du til slutt noen råd til hva lærere bør tenke på når de skal jobbe med sterke elever i klassen?

B: Mitt tips er å ikke bare fore de med mer av det samme, altså repetisjoner – men heller utfordre nysgjerrigheten deres, og gi de utfordrende oppgaver. Noe jeg savnet på skolen, er at når du først skal lese noe, kan man ikke lese andre teksten enn fagtekster, som magasiner, reportasjer eller bruke aftenposten junior? Det hadde vært mer motiverende å lese noe som interesserer deg.

A: Hvis oppgavene er spennende og motiverende - og ikke like og repeterende, blir nok motivasjonen høyere. Gå videre til neste steg – som for eks. i matten, der vet man jo hva som er neste steg. Han er også veldig gira i lese-uker og liker å arbeide med lydbøker.

Intervju: P4

Bakgrunn

1. Hvilken utdanning har du og hva jobber du som?
A: Allmennfaglig utdanning, gikk studiespesialiserende. [...].
2. Hvordan bruker du engelsk både hjemme og privat?
A: Ikke mye, ser gjerne filmer på engelsk.
3. Leser dere bøker på engelsk hjemme?
A: Nei.
4. Hvor mye tid bruker barnet ditt på engelsk hjemme og privat?
A: Hun gjør hvert fall leksene sine, ca. en halvtime hver dag.

Engasjement og holdninger til skolen

5. Deltar du i det sosiale på skolen, som for eks. møter, dugnader, klasseturer og andre felles aktiviteter?
A: Ja, vi stiller begge opp på dugnader. Har ikke vært med på klassetur.
6. Hva har du tidligere deltatt i av skolens sosiale aktiviteter?
A: Har vært med på dugnader.
7. Driver barnet ditt med noen aktiviteter/hobbyer på fritiden?
A: [...], som tar mye tid, hun er veldig flink der.
8. Hvordan deltar du og engasjerer du deg for aktivitetene/hobbyene til barnet ditt?
A: Deltar stort sett alltid, er med på kamper hver helg så det blir mye kjøring.

Motivasjon og tilbakemeldinger

9. Synes du at barnet ditt virker motivert på skolen?

- A: Ja – snakker jo litt om skolen hjemme, hun er opptatt av karakterer. Vi fokuserer på at hun må være litt mer avslappa, fordi hun litt stresset litt mye med skolen og kaver seg opp veldig ofte.
10. Hva tror du motiverer barnet ditt på skolen?
A: Det sosiale, liker generelt å gå på skolen og å «få det til».
11. Har barnet ditt alltid vært så flink på skolen?
A: Ja, alltid.
12. Får barnet ditt tilbakemeldinger og oppfølging fra læreren?
A: Det vet jeg ikke. Usikkert å si. Vi forventer ikke så mye tilbakemeldinger når de er så flinke – så vi blir mer avslappa.
13. Føler du at læreren er flink til å bygge relasjon med barnet ditt og ser behovene han/hun har når det gjelder tilpasset opplæring i engelskfaget?
A: Hun er veldig flink til å være sosial så vil tro at hun kommuniserer godt med læreren.
14. Opplever du at elever din kjenner på karakterpress og stress rundt det å skulle prestere på skolen?
A: Ja veldig – generelt alle fag. Det er hun selv som krever mye av seg selv, lager mye press.
[Q: Når begynte det?]
A: Tror nok presset og stresset rundt skole har kommet nå på ungdomsskolen. Hun tenker gjerne på å gå studiespesialiserende. Hun jobber godt selv og er veldig plikttoppfyllende, på alle plan. Det kan ha forhold med idretten - der har hun veldig konkurranseinstinkt.

Utfordringer i engelskfaget

15. Får du inntrykk av at barnet ditt får nok utfordringer i engelskfaget?
A: Jeg tror nok det, men noen ganger når vi må hjelpe henne så er det nok, nok utfordringer virker det som.
16. Har barnet ditt gitt inntrykk for at hun/han ønsker større utfordringer i engelskfaget?
A: Nei, tror ikke det.
17. Har du inntrykk av at barnet ditt legger ned stor innsats for å utvikle seg faglig på skolen?
A: Ja, føler hun bruker mye tid på leksene, gjerne litt for mye – hun kan gjerne gjøre for mye arbeid og tar ting litt for seriøst.
18. Hva tror du er den beste måten for barnet ditt å lære på?
A: Tror hun liker å jobbe i grupper, så lenge gruppen ikke drar henne ned. Tror nok ikke hun lærer best ved å sitte alene å jobbe.
19. Har du til slutt noen råd til hva lærere bør tenke på når de skal jobbe med sterke elever i klassen?
A: Det er jo forskjell på sterke elever også, men avhengig av fag kan man jo gi ekstra oppgaver og gjerne gi råd i engelskfaget – om å lese for eksempel. Man bruker jo mye dagligdagse ord, så for eks. det å lære nye, vanskelige ord, som man gjerne ikke bruker så mye, kunne vært lurt. Fagtekster kan jo brukes - i dag er det jo kjempeviktig med engelsk, så det kan være lurt å jobbe med tyngre fagtekster. Gjerne lese litt dypere og gi gjerne vanskeligere oppgaver.

Intervju: P5

Bakgrunn

1. Hvilken utdanning har du og hva jobber du som?
A: Utdannet [...], har gått spesial pedagogikk og flerkulturell pedagogikk, jobber nå i [...]
2. Hvordan bruker du engelsk både hjemme og privat?
A: Ingenting hjemme ellers, men vi har bodd i [...] noen år, så sønnen vår gikk 1. og 2. klasse i [...] Vi snakket stort sett norsk der, men de snakket engelsk på skolen, som gav han et godt grunnlag når han begynte i 3. klasse her i Norge.
3. Leser dere bøker på engelsk hjemme?
A: Han leser mye på engelsk, jeg kjøpte masse bøker i [...] til han, mye småbøker på engelsk. Når vi reiser kjøpte vi alltid et par bøker på engelsk som vi tar med hjem. Vi har lagt til rette for å kjøpe bøker som er av interesse. Han er veldig interessert i historie, han kan lese bøker på opptil 500 sider, det har han gjort siden 7. klasse. Han har litt dårligere uttale, men har veldig stor forståelse for det han leser, fordi han leser mye, har godt ordforråd, mer på lese-siden.
4. Hvor mye tid bruker barnet ditt på engelsk hjemme og privat?
A: Spillet mye, men mest på norsk tror jeg, men det går mest i spilling og lesing, leser på kveldene. Får ikke med meg alt, men virker som han har høy indre forståelse når det gjelder engelsk, men kan ikke forklare alt på norsk. Å lese noe du synes er kjekt er viktig for læringen.

Engasjement og holdninger til skolen

5. Deltar du i det sosiale på skolen, som for eks. møter, dugnader, klasseturer og andre felles aktiviteter?
A: Når han gikk på barneskolen var jeg klassekontakt i to år, men deltar ikke mye på ungdomsskolen nei.
6. Hva har du tidligere deltatt i av skolens sosiale aktiviteter?
A: Klassekontakt på [...]
7. Driver barnet ditt med noen aktiviteter/hobbyer på fritiden?
A: Han trener [...], begynte med det i [...] fra 1.klasse. Der trener de mye styrketrening, men de må også huske mye teknikker, og sånn konsentrasjonsmessig, så er jo det veldig bra. Han spiller i tillegg [...] så han jobber mye med strategi.
8. Hvordan deltar du og engasjerer du deg for aktivitetene/hobbyene til barnet ditt?
A: Kjøring – [...], så de spiller en del [...] sammen. Jeg har også vært med å stilt opp i [...].

Motivasjon og tilbakemeldinger

9. Synes du at barnet ditt virker motivert på skolen?
A: Litt usikker, han liker nok å gå på skolen, men tror han gleder ser til å bli ferdig med ungdomsskolen. Og akkurat nå har han ikke nok utfordringer på skolen. Han tar 10. klasse matte nå. Tror en del ting er for lett for han, han blir fort ferdig med

leksene på skolen, så har ingen leksjer hjemme. Han husker godt det han leser, så når han gjør leksene gjør han det ganske grundig tror jeg. Men jeg tror han gjør norskleksene veldig fort å raskt, det faget liker han ikke så godt. men i engelskfaget har han alltid vært selvdreven. På tidlig tidspunkt på skolen i [...] fikk han trent seg på å lage egen arbeidsplan, har tatt det med seg videre. Der fikk han seg gode arbeidsvaner - de fikk differensiert undervisning på skolen i [...], dette var en liten skole, kun 1-3 klasser der de jobbet med differensiert undervisning i grupper, gikk fra nivå til nivå. Men organisering av klassen han er i nå er vanskelig, med så forskjellige elever i klassen. Han kan virke veldig sliten noen dager når han kommer hjem fra skolen – merker på han når det har vært dager klassen er veldig støyete. Da er det vanskelig for læreren å få differensiere undervisningen og få elevene til å jobbe grundig med ting.

10. Hva tror du motiverer barnet ditt på skolen?

A: Det er jo det med å få mer kunnskap, han er veldig ivrig på kunnskap, vil lese og lære mye, er opptatt av nyheter og leser mye på nett.

11. Har barnet ditt alltid vært så flink på skolen?

A: Ja, han har alltid vært det, spesielt i engelskfaget. I andre fag som matte, fikk han jo differensiert undervisning på skolen i [...], men når han kom tilbake til Norge var det på et veldig lavt nivå, da synes han matten var veldig kjedelig, timene var nok litt kjedeligere for han. Men han fikk litt vanskeligere oppgaver innenfor matten etter hvert. I norsken sleit han også veldig med kreativitet og fantasi på barneskolen, men vi jobbet med det.

12. Får barnet ditt tilbakemeldinger og oppfølging fra læreren?

A: Vet ikke -de har jo dette med Chrome, der får de beskjed om alt, om de ikke har levert osv. Han får nok tilbakemelding der på Chromeboken, men som forelder så får vi ikke vite så mye, vi mister veldig mye av den kommunikasjonen. I utviklingssamtaler får man jo mer kommunikasjon. Han vil nok ha mer utfordringer enn det han gir uttrykk for, men nå har de mye vikarer så da blir det vanskelig å følge opp elevene.

13. Føler du at læreren er flink til å bygge relasjon med barnet ditt og ser behovene han/hun har når det gjelder tilpasset opplæring i engelskfaget?

A: Tror hun er veldig flink til det, læreren hans er veldig flink å gi tilbakemelding og beskjed til oss.

14. Opplever du at elever din kjenner på karakterpress og stress rundt det å skulle prestere på skolen?

A: Nei, ikke for han tror jeg, han har jo blandete karakterer. Han tenker nok noe ganger at innsatsen skal telle mer, men snakker ikke så mye om karakterer hjemme. Han leverer det han skal, men det er så vidt jeg får sett gjennom, men ofte finner jeg få slurvfeil, så han kunne nok ha gjort en bedre jobb. Men han stresser nok ikke rundt det.

Utfordringer i engelskfaget

15. Får du inntrykk av at barnet ditt får nok utfordringer i engelskfaget?

A: Vet ikke helt selv, det er jo utfordringer på ordforståelse/grammatikk. Men han har jo veldig god ordforståelse så er det nok vanskelig å utfordre han. Kanskje lurt

å gjøre det i klasserommet, og ikke som lekser. Kunne nok vært nyttig å gjøre det felles i grupper sånn at han kan lære andre.

16. Har barnet ditt gitt inntrykk for at hun/han ønsker større utfordringer i engelskfaget?
A: Nei, han har ikke sagt noe.
17. Har du inntrykk av at barnet ditt legger ned stor innsats for å utvikle seg faglig på skolen?
A: Det kommer nok forholdsvis lett for han, i norsk gjør han nok ikke mer en han må, mens i matte kunne han nok lagt ned enda mer. Kanskje det er bedre å heller vente med det til videregående, men jeg tenker det er læreren sitt jobb å se om de må presse de videre.
18. Hva tror du er den beste måten for barnet ditt å lære på?
A: Kombinasjon av flere ting, for eks. i naturfag synes han forsøk er veldig gøy. I engelsk kan de for eks. skrive om en idrett, jobbe med flere ting på en gang. Han liker gjerne å jobbe med ting han er interessert i. I engelsken kan man film og ha oppgaver tilknyttet til det. Han er flink både å lese og har ordforståelse, så tror nok han liker å jobbe på flere måter.
19. Har du til slutt noen råd til hva lærere bør tenke på når de skal jobbe med sterke elever i klassen?
A: Sterke elever kan godt jobbe sammen mer, elevene kan ha samme tema, men gjerne vanskelige oppgaver og at man gjerne diskuterer på engelsk i grupper. Altså å differensiere, og å spørre om hva de vil, spørre de hvordan de vil strekke seg.

Appendix C – Teacher interviews

Appendix C.1 – Interview questions: teachers (in English)

General information and background

1. For how long have you been teaching English at lower secondary schools?
2. What kind of education do you have? And how many weight numbers/credits do you have in the subject of English?
3. What does the term *adapted education* mean to you?
4. Do you and your school actively work with adapted education?
5. Which textbook do you use in the English lessons? And would you say that the textbook is adapted for all the pupils in your class?

Stronger pupils

6. What characterizes stronger pupils?
7. How do you adapt the education for stronger pupils?
8. How do stronger pupils learn the best?
9. Do you experience that stronger pupils are bored during the lecture? What would you say is the cause for stronger pupils being bored?
10. Do you feel like you have the education and knowledge that are needed in order to identify and educate stronger pupils?

Adapted education in the English classes

11. How do you organize groupwork in your classes – with consideration to the stronger pupils?
12. How do you experience stronger pupils working within groups with other stronger pupils, in comparison to working within groups with weaker pupils?
13. Do you regularly differentiate the education during your lessons? Do you for instance give stronger pupils other tasks?
14. How do you create an inclusive environment whilst you adapt the education in your classroom?
15. What challenges occur when you are both adapting the education and are trying to create an inclusive and equal environment in your classroom?
16. What kind of pupils do you spend most time helping in your class?
17. In a research article, (Børte, 2016), written about stronger pupils, it is stated that “because the teacher spends so much time on the pupils who are struggling – stronger pupils are not being included in the group of pupils who receive differentiated education”. Would you say that this statement corresponds to your own teaching?

Adapted education for stronger pupils

18. When it comes to working with stronger pupils – are there something that is particularly difficult? What kind of challenges do you face as a teacher when working with stronger pupils?
19. Do you experience that it is difficult to prioritize and spend enough time on stronger pupils in the class?
20. How do you manage to adapt the education to every pupil in class?
21. What kind of learning methods are the most suitable for stronger pupils?
22. Is there something you think is important that other teachers should know about stronger pupils?

Appendix C.2 – Interview questions: teachers (in Norwegian)

Generelt og bakgrunn

1. Hvor lenge har du undervist engelsk på ungdomstrinnet?
2. Hvilken utdanning har du? Og hvor mange vekttall/studiepoeng har du i engelsk?
3. Hva betyr ordet *tilpasset opplæring* for deg?
4. Er tilpasset opplæring noe du og skolen din aktivt arbeider med?
5. Hvilken fagbok bruker dere i engelsktimene? Og vil du si at den er tilrettelagt for alle elevene i klassen?

Sterke elever

6. Hva kjennetegner sterke elever?
7. Hvordan tilpasser du opplæringen til sterke elever?
8. Hvordan lærer sterke elever best?
9. Opplever du at sterke elever kjeder seg i timen – hva mener du er årsaken til at sterke elever kjeder seg?
10. Føler du at du har den utdanningen og kunnskapen som skal til for å identifisere og undervise sterke elever?

Tilpasset opplæring i engelsktimen

11. Hvordan organiserer du gruppearbeid i timen – med tanke på sterke elever?
12. Hvordan opplever du at sterke elever jobber i grupper med andre sterke elever i forhold til svakere elever?
13. Pleier du å differensiere undervisningsopplegget i timen? Gir du for eks. sterke elever andre oppgaver?
14. Hvordan skaper du et inkluderende miljø i klassen samtidig som du tilpasser opplæringen?
15. Hvilke utfordringer oppstår når du skal gi tilpasset opplæring og samtidig skape et inkluderende og likestilt miljø i klassen?
16. Hvilke elever bruker du mest tid på i klassen?
17. I en forskingsrapport, (Børte, 2016), gjort på sterke elever står det at “pga. læreren bruker så mye tid på de elevene som sliter, blir ikke sterke elever med i den gruppen elever som får differensiert undervisning”. Vil du si at dette stemmer overens med din egen undervisning?

Tilpasset opplæring for sterke elever

18. Når det gjelder å jobbe med sterke elever – er det noe som er spesielt vanskelig? Hvilke utfordringer møter du som lærer når du skal jobbe med sterke elever?
19. Synes du at det er vanskelig å prioritere og bruke nok tid på de sterke elevene i klassen?
20. Hvordan klarer du å tilpasse undervisningen til alle i klassen?
21. Hvilke læringsmetoder fungerer best for sterke elever?
22. Er det noe du mener er viktig at andre lærere kjenner til om sterke elever?

Appendix C.3 – Interview results: teachers (in Norwegian)

Intervju: T1

Generelt og bakgrunn

1. Hvor lenge har du undervist engelsk på ungdomstrinnet?
A: I [...] år. På 8. og 9. trinn.
2. Hvilken utdanning har du? Og hvor mange vekttall/studiepoeng har du i engelsk?
A: Adjunkt, [...] og 60 studiepoeng i engelsk.
3. Hva betyr ordet *tilpasset opplæring* for deg?
A: At alle skal bli utfordret på sitt nivå, og at alle skal oppleve mestring og framgang fra sitt utgangspunkt.
4. Er tilpasset opplæring noe du og skolen din aktivt arbeider med?
A: Ja – det er jo først og fremst veldig stort språk på elevene i klassene, både faglig og kulturelt, så dette er noe vi jobber med. (sosioøkonomiske bakgrunner). Vi har faste trinnmøter der vi går igjennom alt fra timeplaner til hva som trengs å bli tilpasset. Vi setter også opp ekstra møter der vi diskuterer tilpasset opplæring i de forskjellige klassene når vi kan. Noe jeg savner litt da, er planlegningstimer, til for eks. t-timer – det er det satt av litt for liten tid til synes jeg.
5. Hvilken fagbok bruker dere i engelsktimene? Og vil du si at den er tilrettelagt for alle elevene i klassen?
A: *Searching* blir brukt, den er ikke særlig god, men brukes av og til. Boka er delt inn i småtekster og er litt lite sammenhengene. Men for eks. nå har vi om story telling, da kan jeg finne enkle tekster relevant til temaet fra boka, men den brukes ikke som et læreverk. Det er heller ingen logisk framgang i engelskboka i forhold til bøkene i historie og norsk som følger en tidslinje.

Sterke elever

6. Hva kjennetegner sterke elever?
A: Er litt usikker på det, fordi: hva er en sterk elev? Er det for eks. de som får høye karakterer? De er gjerne farlig dyktige, har klisterhjerne og husker godt. Men en sterk elev trenger ikke å ha gode karakterer, noen er selvlærte og klarer ting selv uten å bli veiledet hele tiden. Mange sekser elever må ha for eks. øvingsark, og klarer seg ikke uten hjelp, men noen svakere elever klarer seg helt selv og er

veldig selvlærte. Så en sterk elev trenger ikke være de som har karakter 5 eller 6. Selvstyrte elever, har gjerne ikke høyeste karakterer, men kan være kreative og er selvstyrte. Hvordan skal man for eks. legge opp til mer kreative læringsmetoder for sterke elever? Det er vanskelig, det er mange elever som er sterke elever, de er ikke bare én kategori.

7. Hvordan tilpasser du opplæringen til sterke elever?

A: Der er svaret både ja og nei, i engelsk-klassene mine på 8. trinn har jeg ikke hatt så mange 5-6 elever. Vi har bare hatt en vurdering i 8. muntlig, ellers har vi har lest mye. Jobber jo mest med å bygge relasjoner i 8 trinn. Det som jeg pleier å gjøre, er at skriftlig har jeg ikke tilpasset så mye, det blir mer tilbakemeldinger underveis på det muntlige, og de får egne mål tilpasset seg selv. Når det gjelder oppgaver, kan de bli utfordret mer på pensum, som for eks. at de får tilleggsoppgaver eller at de får utfordret seg selv på å skrive en teks bedre, og for å utvikle sjangeren bedre. Har også kreative utfordringer når det gjelder å løse oppgaver på, hvis jeg vet de pleier å løse oppgaver på én måte, prøver jeg å utfordre de til nye måter å løse en oppgave på. Mindre føringer på hvordan oppgavene gjennomføres, de kan bruke andre hjelpemidler, for eks. digitale hjelpemidler, som eks LUM. Finner ikke alltid behovet for å gjøre det, men kan jo være det er behov.

8. Hvordan lærer sterke elever best?

A: De er jo forskjellige, så har egentlig ikke merka en «trend». Noen vil lese, noen ønsker å lytte, noen presterer bedre om de får lage noe kreativt. De er jo mye mer tilbøyelige til å klare seg selv, og ofte vil de jobbe for seg selv.

9. Opplever du at sterke elever kjeder seg i timen – og hva mener du er årsaken til at sterke elever kjeder seg?

A: Ja - men om de sterke kjeder seg mer enn andre er vanskelig å si. Vi jobbe for eks. med veldig lite grammatikk. Ellers jobber vi med større prosjekter over lengre tid. De leser nå og lager «vlog» – individuelt. De får oppgaven, også styrer de seg selv, men mange sterke elever blir fort ferdig, da er det usikkert hvordan man bør løse det. Det er for eks. ikke tilpasset opplæring å gi mer oppgaver til sterke elever, det blir bare for å fylle tiden med noe. Må kanskje finne mer kreative og utfordrende oppgaver. Også kan du utfordre dem faglig, muntlig eller skriftlig. Det er mange løsninger, men det er utfordrende. Sterke elever er vanskelige å tilpasse opplæringen til i forhold til svake, det er vanskelig å vite hvordan man skal løse utfordringer med sterke elever. Tid er også en utfordringen - når skal man får tid til dette?

10. Føler du at du har den utdanningen og kunnskapen som skal til for å identifisere og undervise sterke elever?

A: Nei - det ble nevnt at det er viktig, men vi gikk ikke inn i dybden. Mange er jo flinke på de svake, det er denne skolen også, også begynner vi nok å bli flinkere på de sterke. Å få de til å jobbe kreativt er utfordrende.

Tilpasset opplæring i engelsktimen

11. Hvordan organiserer du gruppearbeid i timen – med tanke på sterke elever?

A: Ikke vært så mye gruppearbeid i mine klasser, de pleier å jobbe individuelt eller i par. Ellers blir det mer generelt, å blande gruppene, slik at sterke elever kan hjelpe

hverandre og andre. Ikke laget en ren sterk gruppe. Men har gjort det i andre fag, matte. Å få sterke elever til å lære andre kan være en utfordring, at de selv lærer hvordan de skal gjøre det.

12. Hvordan opplever du at sterke elever jobber i grupper med andre sterke elever i forhold til med svakere elever?

A: Har merka at noen sterke elever blir «selvhevdene» (hever seg over) ovenfor de andre, at de tror deres meninger er viktigere enn de andre på gruppa. Det ikke alltid resultatet blir bedre med rene sterke grupper. Det er og viktig å se at andre elever har gode idéer, at det de mener er like viktig som de sterke elevene. Men en sterk gruppe med sterke vil jo jobbe bedre. Mens når de jobber med svake kan de bli litt kritiske til deres meninger.

13. Pleier du å differensiere undervisningsopplegget i timen? Gir du for eks. sterke elever andre oppgaver?

A: Nei, veldig lite småoppgaver, har heller store oppgaver som er naturlig differensierte, slik at alle kan få gjort en god jobb. Veldig sjeldent at vi jobber med småoppgaver, så jeg gir heller tilpasset opplæring individuelt til elevene, planlagt på forhånd.

14. Hvordan skaper du et inkluderende miljø i klassen samtidig som du tilpasser opplæringen?

A: Noen går jo ut i t-timene, men det ønsker vi ikke helt. Men noen elever må ha egen undervisning og må ut. Og det er jo ikke særlig inkluderende. Men for eks. er det inkluderende at oppgavene er store, at alle jobber med samme oppgave. Alle jobber med det samme, men de velger selv hvilket nivå de skal jobbe på. Sånne oppgaver er inkluderende og positive. Beste er å lage store gode oppgaver, men de må være enkle nok.

15. Hvilke utfordringer oppstår når du skal gi tilpasset opplæring og samtidig skape et inkluderende og likestilt miljø i klassen?

A: Du risikerer å lage skille når du differensierer, det er unødvendig å synlig differensiere, da er store, vide oppgaver løsningen, det er veldig vanskelige oppgaver å lage, men er viktig for å få med alle i klassen.

16. Hvilke elever bruker du mest tid på i klassen?

A: De svake. Vanskelig å vite hvem du skal prioritere, det gjelder i alle fag men er mest synlig i matte.

17. I en forskingsrapport, (Børte, 2016), gjort på sterke elever står det at “pga. læreren bruker så mye tid på de elevene som sliter, blir ikke sterke elever med i den gruppen elever som får differensiert undervisning”. Stemmer dette i din egen undervisning?

A: Ja - men igjen vil jeg si at med de store oppgavene får jeg de med. Men dette skal jo følges opp og da brukes tiden mest på de svake.

Tilpasset opplæring for sterke elever

18. Når det gjelder å jobbe med sterke elever – er det noe som er spesielt vanskelig? Hvilke utfordringer møter du som lærer når du skal jobbe med sterke elever?

A: Ofte er det vanskelig med tilbakemeldinger, hvordan man skal forsvare at de fikk for eks. 5+ og ikke 6? Hva skal for eks. til for å få sekser? Det er ofte språkbruken som helhet, ikke grammatikken. Og når de stiller spørsmål jeg ikke kan svare på, det er irriterende.

19. Synes du at det er vanskelig å prioritere og bruke nok tid på de sterke elevene i klassen?

A: Ja.

20. Hvordan klarer du å tilpasse undervisningen til alle i klassen?

A: Gjennom åpne oppgaver som er lett forståelige, som man kan svares på flere måter.

21. Hvilke læringsmetoder fungerer best for sterke elever?

A: Hvis du gir de svaret, vil de fleste få gode karakter, men dette gjelder nok ikke i engelsk, så jeg vet ikke om de lærer best av det. Altså å bli fortalt ting/undervist. Nå skal vi ha fokus på dybdelæring. Og pugging er viktig. Variasjon er vel best for alle uansett.

22. Er det noe du mener er viktig at andre lærere kjenner til om sterke elever?

A: De er jo ikke så annerledes fra de som får lavere karakter, de er jo usikre også de. For å holde seg oppe trenger de like mye ros og oppfølging, og bekreftelse selv om de er gode. De trenger å kjenne på mestringsfølelse får å få motivasjon til å jobbe – viktig at du som lærer vet at de har ofret noe for å være sterk elev, noen har for eks. mye svakere sosiale egenskaper og da er det viktig å rose de på det de er gode på. Det kan for eks. gå ut over det sosiale og ut over helsen. De trenger og å se at det er arbeidet de har gjort som gjør at de er så gode, de skal heller være stolte over å ha klart målet sitt. De som sliter med å få for eks. karakter 3, må jo og få være stolt av det. Det er jo tross alt bare en karakter.

Intervju: T2

Generelt og bakgrunn

1. Hvor lenge har du undervist engelsk på ungdomstrinnet?

A: Ikke så lenge - [...] år som engelsklærer på ungdomsskolen.

2. Hvilken utdanning har du? Og hvor mange vekttall/studiepoeng har du i engelsk?

A: Har hatt PPU, [...], til sammen 60 studiepoeng. Og et år [...] i tillegg. Også [...] skriver nå masteroppgave. Har og bachelorgrad i [...].

3. Hva betyr ordet *tilpasset opplæring* for deg?

A: For meg betyr det ikke at jeg legger ut forskjellige opplegg for forskjellige elever - aldri gjort det før. Men helle trinnet gjør det sånn at noen av oppgavene er åpne og breie, gjerne tverrfaglig, som gjør at de sterke kan strekke seg. Man hjelper først de svake, også kan man bygge på videre på oppgavene med gode spørsmål som passer til sterke elever. Ofte er det bedre at de jobber med samme oppgave men har likevel differensiert undervisning, uten at de er bevist på det. De elevene som klarer å reflektere og formidle refleksjon er gjerne de sterke elevene i klassen.

4. Er tilpasset opplæring noe du og skolen din aktivt arbeider med?

A: Ja, det er noe vi tenker på når vi lager oppgaver. Tenker for eks. om dette er en oppgave alle kan svare på også bygger vi videre på den.

5. Hvilken fagbok bruker dere i engelsktimene? Og vil du si at den er tilrettelagt for alle elevene i klassen?

A: Nei, bruker ikke fagboken i engelsken, vi kopierer heller opp. Searching - hovedboken er ikke særlig god. Vi bygger undervisningen på de oppgavene vi

lager selv, som er gjerne hentet fra nett, der elevene må selv gjøre oppgaven. Underviser fint lite i engelsk, det er *de* som lærer selv. De må gjøre mye av jobben selv og får bedre læringsutbytte.

Sterke elever

6. Hva kjennetegner sterke elever?

A: For eks. i engelsk - har de har bedre ordforråd, har gode setninger, og flytt i setningene - og at de klarer å reflektere over ulike tema i engelsken, og bruke faguttrykk. Spesielt på setningsoppbygging, der har de gjerne god flyt.

7. Hvordan tilpasser du opplæringen til sterke elever?

A: Bruker ikke noe spesielt opplegg, eller gir spesialbehandling, men oppfordrer de til å lese ekstra. De får de sammen oppgavene som de andre og får mulighet til å bygge seg videre i refleksjon.

8. Hvordan lærer sterke elever best?

A: Jeg ser helt klart forskjell på de som leser mye bøker hjemme og de som ikke gjør det. Det gjelder nok alle – de lærer mye av å lese bøker, og får oppgaver med spørsmål som gjør at de må strekke seg. Kan for eks. kjøre glosetest, og da kan de lære ord de ikke kunne. Mange er gode muntlig – jeg oppfordrer til å bruke engelsk tekst på filmer.

9. Opplever du at sterke elever kjeder seg i timen – og hva mener du er årsaken til at sterke elever kjeder seg?

A: I engelsk – noen har sagt at de ønsker mer utfordringer, noen få, men de er gjerne ikke de sterkeste elevene. Tror ikke de kjeder seg fordi det er for lett – men det kan ha med opplegget å gjøre, at temaet er for kjedelig.

10. Føler du at du har den utdanningen og kunnskapen som skal til for å identifisere og undervise sterke elever?

A: Det er lenge siden – har ikke hatt så mye om det på skolen, så det bygger på erfaringer man får mens man jobber med sterke elever. Vi engelsklærere er flinke å sette oss sammen å planlegge opplegg.

Tilpasset opplæring i engelsktimen

11. Hvordan organiserer du gruppearbeid i timen – med tanke på sterke elever?

A: Sånn som de sitter i klasserommet, ofte jobber de i de gruppene de sitter i, i klassen. Av og til har de ønsker og kan få sitte med de, de vil. Med tanke på sterke elever: ikke så fan av å differensiere i klasserommet - det er litt stigmatisere, blir feil å synlig og bevisst differensiere gruppene. Det er ikke inkluderende, med tanke på de svakere elevene - trenger ikke gjøre det enda mer synlig hvis de er svake fra før av. Men de kan få hjelp av sterke elever - de kan se hvordan de jobber.

12. Hvordan opplever du at sterke elever jobber i grupper med andre sterke elever i forhold til med svakere elever?

A: Det går mer ut på at - de elevene som har utfordringer har ofte problemer meg å orke og gjøre noe i timen. Men har opplevd at de som vil gjøre noe vil sitte med de som er sterke, sånn at de får noe til i timen. Mange liker nok å jobbe med de som er på samme nivå.

13. Pleier du å differensiere undervisningsopplegget i timen? Gir du for eks. sterke elever andre oppgaver?
A: Nei
14. Hvordan skaper du et inkluderende miljø i klassen samtidig som du tilpasser opplæringen?
A: Lage oppgaver som alle i klassen kan svare på. Deler av oppgaven skal alle klare å svare på - så kan du hjelpe videre på med mer utfordrende deler av oppgaven, som gir de sterke mulighet å strekke seg.
15. Hvilke utfordringer oppstår når du skal gi tilpasset opplæring og samtidig skape et inkluderende og likestilt miljø i klassen?
A: Opplever at noen elever synes oppgavene er vanskelige, men da må du gi de mer støtte, bygge stillaser (tips: for eks youtube) - mens de sterke klarer seg ofte for seg selv, men man må følge opp likevel etter hvert. Åpne spørsmål er ofte vanskelige. Men generelt så sliter jeg ikke med å differensiere siden jeg ikke gjør det bevisst. Gjør det litt annerledes i naturfag – for eks. vis jeg ser at flere sliter med noe.
16. Hvilke elever bruker du mest tid på i klassen?
A: De som trenger hjelp, de som rekker opp hånden. Det trenger ikke være svake, det kan være alle. Men er bevisst på å sjekke innom de elevene jeg vet sliter med å komme i gang.
17. I en forskingsrapport, (Børte, 2016), gjort på sterke elever står det at “pga. læreren bruker så mye tid på de elevene som sliter, blir ikke sterke elever med i den gruppen elever som får differensiert undervisning”. Vil du si at dette stemmer overens med din egen undervisning?
A: Nei – jeg klarer å hjelpe der det trengs og går rundt å sjekker at alle får til det de skal. Kommer nok an på hvilken klasse du har, noen klasser er jo aktive og noen er veldig passive. De må man bare gå rundt å se, - jeg går alltid rundt i klassen.

Tilpasset opplæring for sterke elever

18. Når det gjelder å jobbe med sterke elever – er det noe som er spesielt vanskelig? Hvilke utfordringer møter du som lærer når du skal jobbe med sterke elever?
A: Føler ikke at det noe spesielt vanskelig – bare i vikartimer. Det kan hende man lager får lette oppgaver, så må man lage mer krevende oppgaver til de. Må passe på at de er vanskelige nok, men og lette nok slik at alle kan jobbe. Noen kan bli for opptatt av et tema som de kan mye om og jeg ikke kan så mye. Noen sterke elever vil ikke vise at de er sterke, så da tar de bare bølge-rollen.
19. Synes du at det er vanskelig å prioritere og bruke nok tid på de sterke elevene i klassen?
A: Av og til, spesielt hvis mange elever spør om mye, men noen ganger har hele klassen spørsmål og da er det vanskelig å prioritere de sterke. Jeg går til de som rekke opp hånden og de jeg vet trenger hjelp.
20. Hvordan klarer du å tilpasse undervisningen til alle i klassen?
A: Gjennom oppgaver som er tilpasset alle.
21. Hvilke læringsmetoder fungerer best for sterke elever?
A: Forskjellige – men mange liker å jobbe for seg selv, ikke for mye undervisning, og heller ha egenlæring. Det jeg ser at de utvikler seg best når de gjør det selv.

Det kan hende de synes det er lettere å bare få ren undervisning, men de lærere nok bedre av å lære selv. Har ofte punkter som kan veilede de. De sterke er ofte pliktoppfyllende og jobber bra, de produserer ofte mye i timene i forhold til de andre. Fordi de har jobber litt ekstra, gjør det de skal gjøre i timen. Mange blir bedre. I 8. har vi en ren lesetime, det skal alle gjøre. Lydbok med tekst på nett. De skal og ha bok hjemme som de skal lese hver dag, også skrive et lite sammendrag. Men jeg ser at kun de som leser hjemme får framgang, og blir bedre. For å bli god i engelsk må man sette av tid til lesing og gjerne mye tid.

22. Er det noe du mener er viktig at andre lærere kjenner til om sterke elever?

A: Må være å tilrettelegge oppgavene, som gjør at de kan strekke seg videre, oppgaver som rommer så mye at alle på sitt nivå kan vise hva de kan, som ikke er for lette for sterke elever. Men som gjør at alle kan svare litt på sammen oppgave, som fleste klarer å svare på.

Intervju: T3

Generelt og bakgrunn

1. Hvor lenge har du undervist engelsk på ungdomstrinnet?

A: Hele min karriere, [...] år på ungdomstrinnet på sammen skole.

2. Hvilken utdanning har du? Og hvor mange vekttall/studiepoeng har du i engelsk?

A: Allmennlærer med [...]52.5 studiepoeng i engelsk, så må ta etterutdanning. Tenker også etter hvert å ta master i engelsk.

3. Hva betyr ordet *tilpasset opplæring* for deg?

A: Enhver elev skal jo ha tilpasset opplæring tilpasset sitt nivå, og jeg mener at begrepet alt for ofte assosieres de svake elevene.

4. Er tilpasset opplæring noe du og skolen din aktivt arbeider med?

A: Ja – det er jo alltid et punkt at man har et forbedringspotensial da, men jeg har jo vært med i «ungdomstrinn i utvikling» og «vurdering for læring» i UDIR. Skolen har blitt veldig teoretisk tung, det ble jo en endring i måten vi underviser på - en ny måte å tenke på, vurdering på, med og uten karakterer. Vi har jobbet med omdreining av pedagogisk praksis, her på skolen, via UDIR – prosjekt i pulje 1-2, som var ferdig for 4-5 år siden. Variert vurdering, undervisning og andre måter å se eleven på, er noe vi jobber med.

5. Hvilken fagbok bruker dere i engelsktimene? Og vil du si at den er tilrettelagt for alle elevene i klassen?

A: Nei - vi er i et digitalt samfunn, der er mer oppdatert info på nett en i boka, og å lære de kildekritikk som er veldig viktig. De blir mer aktive når de selv må søke på nettet. På grunn av at jeg har en klasse med flere dyslektikere, bruker jeg nettsider med audio, slik at de kan høre på det. Vi har langlesing en time i uka, med tekst og lydbok. Det har vi gjort siden 8. klasse, og det har vi veldig positiv erfaring med, vi mener at de har mere språklig utbytte av å lese, og utvikle leseutholdenheten. De bøkene vi hadde var *The Hobbit*, som var for vanskelig. Nå leser vi *Wonder*.

Sterke elever

6. Hva kjennetegner sterke elever?

- A: Er mer aktiv i sin egen læring. Stiller gjerne spørsmål etter timen, forteller også gjerne om de har sett noe, eller lært noe hjemme. Opplever at de er veldig til stede. Ser at de følger med, de er jo og de mest pliktoppfyllende. Indre stress på grunn av prestasjonsangst og press, ser jeg gjerne hos jentene.
7. Hvordan tilpasser du opplæringen til sterke elever?
- A: Nei, tilpasser ikke undervisningen i engelsk, men vi prøver å lage oppgavene på en måte slik at de sterke elevene kan gå å dybden og reflektere, det vil de fleste sterke elever. Men når vi har hatt bokanmeldelse og filmanmeldelse har vi har tilpasset opplæring: Enten rammer som skal fylles inn eller at de skal konstruere teksten helt selv. Dette gjør vi i engelsk. Jeg bestemmer hvem som skal ha vanskelige og lette oppgaver. Har høyere forventinger til de sterke, fordi jeg vet at de vil jobbe og gjør oppgaven.
8. Hvordan lærer sterke elever best?
- A: Det er jo vanskelig si noe siden det er så individuelt, men jeg tror de lærer godt av å bli pusha- bruke den proksimale utviklingszone - noen ganger får de det til og noen ganger får de det ikke like bra til. Når vi for eks. ser film, vil gjerne de sterke elevene få mer ut av filmen.
9. Opplever du at sterke elever kjeder seg i timen – og hva mener du er årsaken til at sterke elever kjeder seg?
- A: Liker å tro at de ikke kjeder seg, men vil jo anta at det er noen som kjeder seg. Det har nok med den proksimale utviklingssonen å gjøre, at hvis du ikke blir pusha og utfordra så får du ikke utvikle deg og det gjør at du kjeder deg. For eks. ved repetitive timer, kan de kjede seg.
10. Føler du at du har den utdanningen og kunnskapen som skal til for å identifisere og undervise sterke elever?
- A: Nei, allmennlærer-utdannelsen var ikke praktisk lagt opp i det hele tatt. Veldig lite om «classroom skills» i praksis, som for eks. å identifisere sterke og svake elever. Har lært meg selv opp i praksis ved å bli kjent med elevene, den virkelige utdannelsen starter når du faktisk begynner å jobbe.

Tilpasset opplæring i engelsktimen

11. Hvordan organiserer du gruppearbeid i timen – med tanke på sterke elever?
- A: Har to strategier: første - har en sterk elev på hver gruppe også fylle på med resten, de får en lederrolle, da får de muligheten å lære bort til andre. Andre ganger kan jeg slå sammen sterke får å se hva de klarere å produsere. Bruker mye Quizlet.com – blander gjerne gruppene da, trigger konkurranseinstinkt som jeg mener er en viktig faktor for læring.
12. Hvordan opplever du at sterke elever jobber i grupper med andre sterke elever i forhold til med svakere elever?
- A: Det er jo en klasseforskjell merker jeg, men jeg pleier være ganske tydelig på forventinger, sier gjerne «gleder meg til å se hva dere får ut av dette». De presterer jo bedre sammen, vær fleksibel lærer. Merker at de blir kan bli frustrerte ved å jobbe med svakere elever. Men de jobber jo bedre med sterke, reflektere mer, diskuterer mer og lærer sikkert mer. Men det er jo pedagogisk lurt å sette sammen svake og sterke, slik at de sterke kan dra de svake. Det er jo og faren med at de kan bli litt for kontrollerende på grupper med svakere elever.

13. Pleier du å differensiere undervisningsopplegget i timen? Gir du for eks. sterke elever andre oppgaver?
- A: Prøver å differensiere innad i klassen, jeg tar noen ganger ut de sterke fordi det trenger de. For eks. er IOP (individuell opplæringsplan) ikke særlig effektiv. Er jo risikoen for at det oppstår sosial stigmatisering: å ta ut de sterke, fordi de merke at da er det forskjell på hverandre. Jeg tenker mye på dette, vanskelig tema.
14. Hvordan skaper du et inkluderende miljø i klassen samtidig som du tilpasser opplæringen?
- A: Da er vi jo inne på relasjoner: det må du ha for å ha en god klasse. For eks. å sette seg inn i hvilke spill de spiller, hva de liker osv. ser alle og å feire små seiere til elevene. Gi ros til alle og vise at du ser de, og at du ser at det går fremover. Føler at gjennom å interessere meg for di blir jeg bedre kjent med dem. Vi har og sosial trening i friminuttene for alle, for å skape et inkluderende miljø.
15. Hvilke utfordringer oppstår når du skal gi tilpasset opplæring og samtidig skape et inkluderende og likestilt miljø i klassen?
- A: Det er vanskelig å ha så mange baller i lufta, at det er vanskelig å tilpasse- for eks. vis du tar ut de sterke for ofte blir det dårlig stemning i klassen. Da bør man tenke på synlig og usynlig differensiering.
16. Hvilke elever bruker du mest tid på i klassen?
- A: De svake, må være vandelærer.
17. I en forskingsrapport, (Børte, 2016) gjort på sterke elever står det at “pga. læreren bruker så mye tid på de elevene som sliter, blir ikke sterke elever med i den gruppen elever som får differensiert undervisning”. Stemmer dette i din egen undervisning?
- A: Ja dessverre, er det sånn. Det er alt for lett å ta sterke elever forgitt pga. de er så plikttoppfyllende å gjør det de skal.

Tilpasset opplæring for sterke elever

18. Når det gjelder å jobbe med sterke elever – er det noe som er spesielt vanskelig? Hvilke utfordringer møter du som lærer når du skal jobbe med sterke elever?
- A: Av og til, så må jeg finne meg i at jeg blir rettet på av sterke elever. Men det tar jeg med et smil pga. man er jo bare et menneske, alle kan ta feil. Men sikkert ikke alle seter pris på å bli rettet av elevene sine. Heldigvis er den klassen jeg har nå, veldig takknemlige og gjør det de skal.
19. Synes du at det er vanskelig å prioritere og bruke nok tid på de sterke elevene i klassen?
- A: De gir jo heldigvis beskjed, og kommer å snakke med meg etter timen eller i klassen.
20. Hvordan klarer du å tilpasse undervisningen til alle i klassen?
- A: Jeg tenker jo at jeg gjør det – men der er det vel alltid rom for forbedring. Alle får jo ikke 5 i alle fag, og noen ganger kan en 3-er være like stor seier som en 6.er, men er utfordrende å få med alle fordi de er så forskjellige. Og når det gjelder motivasjon er det ikke alltid løsningen for å bli motiverte i timen, det kan være andre faktorer som gjør at de sliter med å bidra i timen.
21. Hvilke læringsmetoder fungerer best for sterke elever?
- A: Som for alle andre; varierte læringsmetoder. Alle er gode i forskjellige ting, noen liker å diskutere og noen liker å lese stille.
22. Er det noe du mener er viktig at andre lærere kjenner til om sterke elever?

A: Åpenhet, og å anerkjenne at de er sterke elever, og at de er gode. Vise at du ser egenskapene deres. Har egen erfaring med at ingen oppfordret meg til å ta høyere utdanning, derfor er det viktig at jeg som lærere gjør de bevist på egenskapene de har, at de er gode og gjør bevist på hva de kan. Og husk å utfordre de med den proksimale utviklingssonen.

Intervju: T4

Generelt og bakgrunn

1. Hvor lenge har du undervist engelsk på ungdomstrinnet?
A: Først på 1-9 trinn i [...] år. Har vært på ungdomsskolen i [...] år, er på 9 trinn nå.
2. Hvilken utdanning har du? Og hvor mange vekttall/studiepoeng har du i engelsk?
A: Tre åring allmennlærere, i tillegg har jeg utdanning innen [...] Er utdannet adjunkt med opprykk, har 60 studiepoeng i engelsk.
3. Hva betyr ordet *tilpasset opplæring* for deg?
A: Opplæring tilpassa enkelte eleven, enten den e svak eller sterk. Og uansett hvor de ligger, skal de kunne komme lenger og utvikle seg.
4. Er tilpasset opplæring noe du og skolen din aktivt arbeider med?
A: Ja.
5. Hvilken fagbok bruker dere i engelsktimene? Og vil du si at den er tilrettelagt for alle elevene i klassen?
A: New Flight – ja, for elever som kan følge et vanlig pensum. Finnes også ekstra bok, men mange har ikke godt nok grunnlag pga. bakgrunnen til den enkelte eleven. Vi har mange nye elever med ulike nasjonaliteter, så vi må lage egne oppgaver fra barneskolen, drive med basis læring.

Sterke elever

6. Hva kjennetegner sterke elever?
A: Godt ordforråd, god flyt i skriving, og at de klarer å prate uten å måtte tenke, føre en normal samtale, og at de kan snakke løst fra pensum. Noen er for eks. veldig gode i å lese opp leksene, men ikke gode til å snakke løst.
7. Hvordan tilpasser du opplæringen til sterke elever?
A: Prøve å oppmuntre til litteraturlesing, til å tenke på refleksjon i skriveoppgaver, og å bruke det ordforrådet de har og bruke det mere. Jeg gir for eks. ekstra skriveoppgaver på et høyere nivå om jeg er i en klasse med sterke.
8. Hvordan lærer sterke elever best?
A: Når de får bruke evnene sine, og når de får litt utfordringer også.
9. Opplever du at sterke elever kjeder seg i timen – og hva mener du er årsaken til at sterke elever kjeder seg?
A: Ikke med de jeg har nå – de er veldig selvdrivende, det de jobber med jobber de med en måte som likevel tar lang tid.
10. Føler du at du har den utdanningen og kunnskapen som skal til for å identifisere og undervise sterke elever?
A: Ja – etter hvert med egen erfaring, jeg leser for eks. mye engelsk og jeg diskuterer med flere lærere fra Storbritannia og lærer fra de. Vi kommuniserer med hverandre og deler gode ider til undervisningen.

Tilpasset opplæring i engelsktimen

11. Hvordan organiserer du gruppearbeid i timen – med tanke på sterke elever?
 A: I grupper – noen ganger organiserer jeg slik at det blir blandet på gruppen. Andre ganger tar jeg hensyn til læringen, slik at de kan få utfordringer, slik at de sterke får være på gruppe med likeverdige – andre ganger mikser jeg elevene. Lager stasjoner – med lette og vanskeligere oppgaver, for eks. ved å gi forskjellige bøker, av forskjellig vanskelighetsgrad.
12. Hvordan opplever du at sterke elever jobber i grupper med andre sterke elever i forhold til med svakere elever?
 A: Hvis de jobber med svake blir det ofte slik at de må dra de med seg. Men med sterke elever så styrke de hverandre, de har jo forskjellige styrker og bygge hverandre opp.
13. Pleier du å differensiere undervisningsopplegget i timen? Gir du for eks. sterke elever andre oppgaver?
 A: Noen ganger får de velge mellom oppgaver, så lager jeg ekstraoppgaver der de selv velger vanskelighetsgrad på oppgaven.
14. Hvordan skaper du et inkluderende miljø i klassen samtidig som du tilpasser opplæringen?
 A: Prøve av og til å lage til noe ekstra kos som vi har felles, sånn som nå med jul – la klassen få se filmer spise noe godt. Prøve å lage kaker og organisere sosiale ting av og til.
15. Hvilke utfordringer oppstår når du skal gi tilpasset opplæring og samtidig skape et inkluderende og likestilt miljø i klassen?
 A: Noen elever ser ikke sine egne begrensingen – at for eks. noen må gjøre andre oppgaver og de må gjøre lettere, det er urettferdig synes de, men de ser ikke selv at de har begrensinger.
16. Hvilke elever bruker du mest tid på i klassen?
 A: De med adferdsproblemer.
17. I en forskingsrapport, (Børte, 2016), gjort på sterke elever står det at “pga. læreren bruker så mye tid på de elevene som sliter, blir ikke sterke elever med i den gruppen elever som får differensiert undervisning”. Stemmer dette i din egen undervisning?
 A: Av og til, pga. at de sterke elevene er så selvdrivende trenger du ikke å gi så mye oppfølging, men for noen sterke elever trenger mye mer oppfølging for at de skal utvikle seg.

Tilpasset opplæring for sterke elever

18. Når det gjelder å jobbe med sterke elever – er det noe som er spesielt vanskelig? Hvilke utfordringer møter du som lærer når du skal jobbe med sterke elever?
 A: Egentlig, hvis du er trygg på deg selv som lærer så burde det egentlig ikke være så vanskelig. Ikke undervurder din egen kunnskap, vær heller trygg på deg selv. Det som er viktig i ungdomsskolen er at du kan mer enn elevene dine. Du må kunne faget ditt, du må selv være ansvarlig i å være god nok på trinnet du skal undervise. Følge med på utviklinger av engelsken, uttale osv. og bruk språket på en levende

måte – se hva som er slang og hva som er ord. Du skal ikke bare lese fagbøker, du skal lese alt – fakta, aviser og slang. Få med deg de ordene som er inn i dag.

19. Synes du at det er vanskelig å prioritere og bruke nok tid på de sterke elevene i klassen?

A: Nei - fordi man lager jo oppgaver og tenke på hva de kan jobbe med og hva som gir de noe. Har for eks. forklart de at i boka er de differensierte oppgaver (flight), og da kan de velge å jobbe med det de vil.

20. Hvordan klarer du å tilpasse undervisningen til alle i klassen?

A: Det er noen ganger jeg har tre forskjellige opplegg til elevene, mens andre ganger er de organisert i grupper og jobber med de oppgavene. Bruker også stasjonsundervisning i klassen, det fungerer veldig godt.

21. Hvilke læringsmetoder fungerer best for sterke elever?

A: Det som fungerer best er når de får utforsket litt, bruke evnene sine, og i oppgaver der de får mulighet til å reflektere. Dagens eksamensoppgaver er alt for lite reflekterende.

22. Er det noe du mener er viktig at andre lærere kjenner til om sterke elever?

A: Det er viktig at andre lærere vet om de sterke elevene, de kan for eks. være stille og da kan man tro at de er passive elever. Men det er viktig å stille spørsmål og finne ut hva de virkelig kan, for eks. at de faktisk er sterke elever og kan mer en de viser selv om de er stille.

Intervju: T5 (conducted through telephone)

Generelt og bakgrunn

1. Hvor lenge har du undervist engelsk på ungdomstrinnet?

A: I [...] år på ungdomsskolen.

2. Hvilken utdanning har du? Og hvor mange vekttall/studiepoeng har du i engelsk?

A: Har tatt PPU utdanning i [...] og har gått [...]. I Norge har jeg [...]. Underviser nå 9. trinn i engelsk.

3. Hva betyr ordet *tilpasset opplæring* for deg?

A: Tilpasset opplæring - at elevene skal få oppgaver som utfordrer de på deres nivå.

4. Er tilpasset opplæring noe du og skolen din aktivt arbeider med?

A: Ja.

5. Hvilken fagbok bruker dere i engelsktimene? Og vil du si at den er tilrettelagt for alle elevene i klassen?

A: New Flight, den begynner å bli litt gammel. Vi har to versjoner: den originale og en lettere versjon for de svakere, men det er jo forskjellige nivå i arbeidsboken.

Sterke elever

6. Hva kjennetegner sterke elever?

A: Sterke elever er gjerne mer selvgående og de spørre mer om hva de kan gjøre videre – tar ansvar for egen læring, sikkert for å videreutvikle seg.

7. Hvordan tilpasser du opplæringen til sterke elever?

A: Bruker mye forskjellige oppgaver, som elevene kan takle det på sitt nivå. Med forskjellige vinklinger, er gjerne to eller tre forskjellige måter å løse en oppgave på.

8. Hvordan lærer sterke elever best?

- A: Alle er jo litt forskjellige, men noen er spesielt interessert i lesing. Et fellestegn er at elevene kan lese på fri vilje, kan lese andre ting enn bøker.
9. Opplever du at sterke elever kjeder seg i timen – og hva mener du er årsaken til at sterke elever kjeder seg?
- A: Det ser jeg hos guttene - de er det vanskelig noen ganger å nå. Flinke gutter er nok flinke pga. dette med data. De er flinkere muntlig, fordi de er vant til dette på pc. Men ikke så sterke i skriftlig. Vanligvis merker jeg det, at måten å jobbe i klassen, ikke er så motiverende for de. Og hvordan de får bruk for engelsk – de ser nytte i det, men kanskje de ikke ser det i sammenheng med klasesituasjon.
10. Føler du at du har den utdanningen og kunnskapen som skal til for å identifisere og undervise sterke elever?
- A: Kan alltid være bedre – vi er nok aldri utlærte. Jeg prøver å snakke med elevene og blir kjent med de – du må ta deg tid til å bli kjent med disse elevene. Å variere undervisningen er viktig.

Tilpasset opplæring i engelsktimen

11. Hvordan organiserer du gruppearbeid i timen – med tanke på sterke elever?
- A: Prøver litt forskjellig – prøver av og til å få sterke elever sammen, slik at de kan utfordre hverandre. Men mikser ofte sterke elever når de må jobbe med andre vanlige elevene. De lærere jo av å forklare andre. Det kommer helt an på oppgaven. Men jeg tar de aldri sammen med de svakeste elevene. Da tenker jeg at det kan bli litt for kjedelig for de.
12. Hvordan opplever du at sterke elever jobber i grupper med andre sterke elever i forhold til med svakere elever?
- A: Stort sett tar de ting mer seriøst og jobber godt sammen. Men det jo en del forskjellige elever i klassen, mye forskjellige nasjonaliteter.
13. Pleier du å differensiere undervisningsopplegget i timen? Gir du for eks. sterke elever andre oppgaver?
- A: Ja, Både åpne oppgaver som alle kan løse eller gi de oppgaver de kan løse på to forskjellige måter.
14. Hvordan skaper du et inkluderende miljø i klassen samtidig som du tilpasser opplæringen?
- A: Får elevene til å jobbe på grupper, elevene kan diskutere ting før det skal presenteres, slik at alle har noe å si i klassen. Jeg bruker mye diskusjoner slik at elevene kan øve seg å diskutere muntlig, også får de gjerne skriftlig arbeid etterpå.
15. Hvilke utfordringer oppstår når du skal gi tilpasset opplæring og samtidig skape et inkluderende og likestilt miljø i klassen?
- A: Læreren har mye forskjellige ting du skal forholde deg til i klassen på engang, det er det du må fokusere på. Det er jo ofte veldig vanskelig å få tilpasset til alle elevene.
16. Hvilke elever bruker du mest tid på i klassen?
- A: Det er jo ofte de svake du bruker mest tid. På ungdomsskolen er det store nivåforskjeller på elevene.. du vil jo ha med de svake, men du må også snakke et språk som treffer de sterke og. Nå har skolen vår satt inn 2 nye lærere i systemet, i engelsk og norsk på så da deles klassen og de får to lærere.

17. I en forskingsrapport, (Børte, 2016), gjort på sterke elever står det at “pga. læreren bruker så mye tid på de elevene som sliter, blir ikke sterke elever med i den gruppen elever som får differensiert undervisning”. Stemmer dette i din egen undervisning?

A: Jeg prøver jo – bruker mye tid på å følge de opp med lekser, og jeg prøver å se hver enkelt, og se utfordringene de har.

Tilpasset opplæring for sterke elever

18. Når det gjelder å jobbe med sterke elever – er det noe som er spesielt vanskelig? Hvilke utfordringer møter du som lærer når du skal jobbe med sterke elever?

A: Som jeg sa, det er det å kjenne de godt nok, for å veilede de innpå på hva som motiverer de, og å finne ut hva som interesserer de. Det tar litt tid å bli kjent med de. Vi har jo bare 2 timer engelsk i uka på 9. trinn, så det er en tidsklemme der som er begrensende.

19. Synes du at det er vanskelig å prioritere og bruke nok tid på de sterke elevene i klassen?

A: Ja – men de klarer seg selv ganske mye ser man. Men du må og se at den eleven trenger også like mye tid av din oppmerksomhet i forhold til de svake. Man kan ikke alltid tenke at det går fint – de trenger det like mye vil jeg si. I min klasse er det noen få som vil bli bedre, og da tar de ansvar for egen læring, men de trenger noen å jobbe med, og få nok veiledning.

20. Hvordan klarer du å tilpasse undervisningen til alle i klassen?

A: Av erfaring – og har kjennskap til elevene, og vet hva de mestrer. Jeg prøver gjerne ut ting som jeg har gjort før, men du kan for eks. gi litt tips til de svake, eller gi de en mal, hvis de sliter. Jeg pleier alltid å snakke engelsk, men bruker en del variert ordforråd. Dette fungerer for de sterke, men for de svake må jeg tilpasse språket.

21. Hvilke læringsmetoder fungerer best for sterke elever?

A: Det er litt forskjellig tror jeg - du må variere uansett, de fleste synes nok det er best med variasjon.

22. Er det noe du mener er viktig at andre lærere kjenner til om sterke elever?

A: Gruppearbeid er veldig greit – der har de hverandre, de kan utfordre hverandre. De sitter med en del ressurser og. Og gjerne øke vanskelighetsgraden på oppgavene. Ofte må du forandre en del på oppgaven, ofte først muntlig også så til skriftlig. Det viktigste er nok å ha et godt personlig forhold til de – lære om interessert, du må virkelig se de og gi de utfordringer.

Appendix D – Letter of consent: pupils and parents

Søknad om samtykke til intervju i forbindelse med masteroppgave om tilpasset opplæring for sterke elever i engelskfaget på ungdomsskolen.

Til eleven:

Hei! Jeg er student ved Universitetet i Stavanger og skriver nå en oppgave om sterke elever i engelskfaget på ungdomsskolen. Det jeg ønsker å undersøke er hvordan sterke elever har det i klassen og om de synes engelsktimene er motiverende. Det har ikke blitt gjort mye forskning på dette feltet – derfor vil din deltagelse være veldig viktig for framtidig forskning om tilpasset opplæring for sterke elever. Målet er å lære hvordan sterke elever lærer best og om hvordan læreren kan gjøre timene kjekkere og mer relevante for sterke elever. Jeg lurer derfor på om du kunne tenke deg å stille opp til intervju med meg angående tilpasset opplæring for sterke elever i engelskfaget? Intervjuet vil være individuelt og vare ca. 15-20 min og foregå i skoletiden.

Til foresatte:

Hei! Jeg er student ved Universitetet i Stavanger og skriver nå en masteroppgave om sterke elever på ungdomsskolen i engelskfaget. Det jeg ønsker å forske på er hvordan elever med høye karakterer har det på skolen og om hvordan læreren kan tilrettelegge undervisningen bedre for sterke elever. I skolen er det dessverre ofte slik at sterke elever blir nedprioritert av læreren og kan oppleve å miste motivasjonen og arbeidsgleden i skolen. Det har tidligere blitt gjort veldig lite forskning på dette området – derfor vil din deltagelse i dette studiet være svært viktig for videreutvikling av bedre kunnskap og tilpasning for sterke elever i ungdomsskolen.

Om prosjektet:

Oppgaven min baseres på individuelle intervju med lærere, elever og foresatte og skal forske på hvordan engelsktimene kan bli mer motiverende og tilrettelagt for sterke elever. I intervjuene med lærerne vil spørsmålene omhandle deres erfaring med sterke elever og hvordan de tilpasser undervisningen. I elevintervjuene vil elevene bli spurt om deres tanker rundt engelskfaget og om lærerens undervisning. Til slutt ønsker jeg å inkludere intervju med noen av elevenes foresatte,

med mål om å få en annen synsvinkel på hvordan man skal jobbe med og bedre forstå behovene til sterke elever. Intervjuene vil være individuelle og vare ca. 15-20 minutter. Intervjuene vil foregå på skolen eller ved avtalt møteplass.

Jeg søker derfor om deres tillatelse til å intervjuere deres datter/sønn om hvordan det er å være sterk elev på skolen, og om hva han/hun synes om undervisningen i engelskfaget. Relevante spørsmål i intervjuet vil dreie seg om motivasjon, elevens tanker rundt det å være sterk elev i klassen og om elevens meninger om undervisningen i engelskfaget. Alle opplysninger vil bli anonymisert og alle deltagende i prosjektet vil være helt anonyme.

I tillegg til intervju med elever ønsker jeg å få intervjuet noen av foreldrene til elevene. Jeg lurer derfor på om du/dere kunne tenke dere å stille opp på et kort intervju med meg, og svare på spørsmål rettet mot sterke elever i ungdomsskolen. Intervjuene vil være individuelle og vare ca. 15-20 minutter og foregå på skolen eller ved ønsket området etter avtale. Alle opplysningen til intervjuene vil være anonyme og bli slettet når prosjektet er ferdig i mai 2019.

Om du ønsker å stille opp på intervju vil det ha stor betydning på hvordan jeg som framtidig lærer kan forstå og hjelpe sterke elever. Målet er å lære hvordan man skal gjøre timene motiverende og inkluderende for sterke elever, og din deltagelse kan bidra til å forbedre forståelsen rundt sterke elever og gi innblikk fra en helt annen synsvinkel. Deltagelsen er helt frivillig og du kan velge å trekke deg fra prosjektet når som helst om det er ønsket. Dersom du har noen spørsmål angående prosjektet mitt er det bare å ta kontakt med enten meg eller veilederen min.

Tusen takk!

Med vennlig hilsen,

Benedicte Vindseth

Epost: b.vindseth@stud.uis.no

Veileder: Kjetil Vikhamar Thengs

Epost: kjetil.v.thengs@uis.no

Svarseddel som klippes av og leveres til skolen:

Kryss av:

[] Ja, jeg samtykker at barnet mitt,.....(navn), kan delta på forskningsprosjektet om tilpasset opplæring for sterke elever.

[] Ja, jeg har mottatt informasjon om forskningsprosjektet og ønsker å stille opp på intervju angående tilpasset opplæring for sterke elever.

Dato:.....

Min mailadresse:.....

Min signatur:.....

Appendix E – Letter of consent: teachers

Søknad om deltagelse til intervju i forbindelse med masteroppgave om tilpasset opplæring for sterke elever i engelskfaget på ungdomsskolen.

Til læreren:

Hei! Jeg er student ved Universitetet i Stavanger og skriver nå en masteroppgave om tilpasset opplæring for sterke elever på ungdomsskolen i engelskfaget. Det jeg ønsker å forske på er hvordan sterke elever har det på skolen i engelskfaget og hvordan læreren tilrettelegger undervisningen for sterke elever. I skolen er det ofte slik at sterke elever blir nedprioritert av læreren eller at de ikke får like mye tilrettelegging som de andre elevene i klassen og dette kan føre til at de mister motivasjonen og arbeidsgleden til skolen. Det har tidligere blitt gjort veldig lite forskning på dette området – derfor vil din deltagelse i dette studiet være svært viktig for videreutvikling av bedre kunnskap og tilpasning for sterke elever i skolen.

Om prosjektet:

Opgaven min baseres på individuelle intervjuer med lærere, elever og foresatte og vil fokusere på å finne svar på hvordan engelsktimene kan bli mer motiverende og tilrettelagt for sterke elever. I intervjuet med lærerne vil spørsmålene omhandle deres erfaring med sterke elever, og om hvordan de tilpasser undervisningen med tanke på sterke elever. I elevintervjuene vil elevene bli spurt om deres tanker rundt engelskfaget, lærerens undervisning og tanker rundt det å være en sterk elev i engelskfaget. Til slutt ønsker jeg å inkludere intervju med noen av elevenes foresatte, med ønske om å få et annet perspektiv på hvordan man skal jobbe med sterke elever i klassen.

Din deltagelse:

Om du ønsker å delta i dette studiet ønsker jeg også at du plukker ut 3-4 av de sterkeste elevene du har i dine engelsk-klasser og hører med de om de ønsker å stille opp på intervju med meg.

Disse elevene mottar et informasjonsskriv (vedlagt) som de tar med hjem til sine foreldre som samtykker og signerer på at elevene kan bli med i prosjektet. I tillegg vil foreldrene få mulighet til å samtykke på at de ønsker å stille opp på intervju i samme informasjonsskriv. Eleven tar så med seg signaturen med samtykke tilbake til skolen. Siden oppgaven min dreier om sterke elever, bør vurderingsgrunnlaget på de elevene som blir plukket ut til intervju være at de ligger mellom 5-6 i karakter i engelskfaget. Det er også viktig å påpeke at oppgaven skal dreie seg om elever med engelsk som fremmedspråk, så er derfor viktig at de elevene du plukker ut til intervju har norsk som førstespråk. Intervjuene vil være individuelle og være på ca. 15-20 minutter og foregå på skolen eller ved avtalt møteplass.

Informasjonen som blir samlet inn vil bli behandlet konfidensielt og alle deltagere i dette studiet vil være helt anonyme. Personlige opplysninger og datainnsamlingen vil bli slettet etter prosjektet er ferdig, i mai 2019. Det er helt frivillig å delta i prosjektet og alle deltakere kan når som helst velge å trekke seg. Dersom du har noen spørsmål, er det bare å ta kontakt med meg eller min veileder.

Med vennlig hilsen,

Benedicte Vindseth

Epost: b.vindseth@stud.uis.no

Veileder: Kjetil Vikhamar Thengs

Epost: kjetil.v.thengs@uis.no

Kryss av:

[] Ja, jeg ønsker å stille opp på intervju angående tilpasset opplæring for sterke elever.

Dato:

Signatur:

Appendix F – NSD project approval



NSD sin vurdering

Prosjekttittel: Adapted education for pupils with higher learning potential/ Tilpasset opplæring for sterke elever.

Referansenummer: 597459

Registrert :12.12.2018 av Benedicte Vindseth - b.vindseth@stud.uis.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Institutt for kultur- og språkvitenskap

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

KJETIL VIKHAMAR THENGs, kjetil.v.thengs@uis.no, tlf: 51831137

Type prosjekt: Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, Student

Benedicte Vindseth, b.vindseth@stud.uis.no , tlf: 99284988

Prosjektperiode: 20.08.2018 - 03.05.2019

Status: 17.01.2019 - Vurdert

Vurdering (1)

17.01.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 17.01.2019, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD.

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 endringer gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 03.05.2019.

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 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres enten skriftlig (manuelt/elektronisk/e-post) eller på lydopptak, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

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 behandles 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 om behandlingen 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/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp underveis og ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet/pågår i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD:

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)