

# Extremely relevant?

*Teachers' reported beliefs on including the issue of radicalisation and violent extremism in the VG1 English teaching.*

A qualitative study



Turid Hatleset

ENG350 - Master's thesis

Department of Foreign Languages

University of Bergen

Spring 2023

Intentionally left blank.

## Acknowledgements

This master's thesis has truly proven to be a greater challenge than I first anticipated. It has been the ultimate test in self-discipline and offered countless sleepless nights, yet it has offered several cheerful moments, for which some people are to receive special thanks:

Thanks to the teachers who participated in the study and shared their thoughts with me. You not only made the thesis possible, but you also gave me valuable insight into your own teaching experience. This has been highly useful in my first year as a full-time teacher.

Thanks to the teachers who forwarded the study invitation to their colleagues and acquaintances. I cannot thank you enough.

Thanks to my supervisor Irina Tiurikova for your patience and assistance throughout the work with the thesis.

Thanks to all my friends, family, and, not to mention, wonderful colleagues who have both supported and consoled me throughout the process. You are my resilience.

A special thanks to the wonderful Eivind, who has been my greatest support throughout five years impacted by sickness, loss, and the pandemic. I could not have done this without you and all our adventures. I am forever grateful for you.

Finally, I need to thank my father. You are my north star.

Turid Hatleset,

May 2023

## Abstracts in Norwegian

På grunn av økt radikaliserings blant norsk ungdom, har den norske regjeringene gitt skolene i oppdrag å ta opp radikaliserings og voldelig ekstremisme som et tema i fag hvor det anses som relevant. Dagens læreplan i engelsk legger stor vekt på at elevene skal utvikle interkulturell kompetanse. Forskning på forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme viser på at interkulturell kompetanse kan øke elevens motstandskraft mot radikaliserings. På samme tid viser forskning på undervisning av kontroversielle temaer, slik som radikaliserings og voldelig ekstremisme, at diskusjoner av kontroversielle tema kan underbygge utviklingen av interkulturell kompetanse. Å inkludere radikaliserings og voldelig ekstremisme som et tema i engelskundervisningen kan derfor ha en gunstig tosidig effekt; det kan underbygge interkulturell kompetanse, et sentralt mål i læreplanen for engelskfaget, og det kan øke elevenes motstandskraft mot radikaliserings.

Siden lærere har metodisk frihet til å bestemme hvordan de skal møte målene i læreplanen, er det opp til engelsklærere avgjøre om temaet radikaliserings og voldelig ekstremisme er relevant for engelskfaget. For å undersøke om temaet radikaliserings og voldelig ekstremisme bør tas opp i engelskundervisningen for å etterkomme skolens forebyggende ansvar, har denne masteroppgaven derfor undersøkt engelsklæreres tanker om å inkludere temaet i engelskundervisningen. For å gå i dybden på læreres tanker om å ta opp temaet i engelskundervisning ble det i studien utført semistrukturerte intervjuer med totalt seks lærer fra tre forskjellige fylker i Norge.

Resultatet fra studien viser at lærerne synes det er naturlig å inkludere temaet radikaliserings og voldelig ekstremisme i engelskfaget. Lærerne peker på at læreplanens søkelys på engelskspråklige land og media gjør at temaet ofte tas opp i faget i tilknytning til diskusjoner om USA og Storbritannia. Lærerne i studien mener derfor at det er i tråd med læreplanen å ta opp temaet i engelskundervisningen. Resultatene viser også at lærerne i studien tror radikaliserings og voldelig ekstremisme kan underbygge interkulturell kompetanse. Spesielt mener lærerne at diskusjoner av temaet kan gjøre elevene mer åpne til mennesker som er ulike dem selv, få dem til å tenke mer kritisk, og øke deres demokratiske kompetanse. Studien finner derimot også at lærerne har noen bekymringer knyttet til det å skulle ta opp radikaliserings og voldelig ekstremisme i engelskfaget. Bekymringene er spesielt knyttet til lærernes egen kunnskap om radikaliserings og voldelig ekstremisme, samt deres kompetanse til å sikre konstruktive diskusjoner om temaet i undervisningen.

## Content

<b>Acknowledgements</b> .....	<b>iii</b>
<b>Abstracts in Norwegian</b> .....	<b>iv</b>
<b>List of figures</b> .....	<b>ix</b>
<b>List of tables</b> .....	<b>x</b>
<b>List of abbreviations</b> .....	<b>xi</b>
<b>1. Introduction</b> .....	<b>1</b>
<i>1.1 The rationale for the study</i> .....	3
<i>1.2 Relevance for the English subject</i> .....	5
<i>1.3 Previous research</i> .....	7
<i>1.4 Research gap</i> .....	8
<i>1.5 Aim and scope</i> .....	9
<i>1.6 Outline of the thesis</i> .....	9
<b>2. Theoretical background</b> .....	<b>10</b>
<i>2.1 Central concepts</i> .....	11
2.1.1 Extremism .....	11
2.1.2 Violent extremism .....	12
2.1.3 Radicalisation .....	13
2.1.4 Radicalisation and violent extremism as a controversial issue .....	16
2.1.5 Culture and intercultural.....	18
<i>2.2 Intercultural competence</i> .....	19
2.2.1 Savior etrê.....	22
2.2.2 Savoir s’engager .....	23
2.2.3 Critique of Byram’s model.....	25
<i>2.3 Teaching controversial issues</i> .....	26
2.3.1 The danger of harmony and the value of conflict .....	27
2.3.2 How can controversial issues promote intercultural competence? .....	28

2.3.3 Some possible constraints with including controversial issues.....	32
2.4 <i>Teacher Cognition</i> .....	33
2.5 <i>Chapter summary</i> .....	33
<b>3. Methodology</b> .....	<b>35</b>
3.1 <i>Research design</i> .....	36
3.1.1 The rationale for choosing a qualitative approach .....	36
3.1.2 The rationale for including a developmental questionnaire .....	36
3.1.3 The initial questionnaire .....	38
3.2 <i>Sampling</i> .....	39
3.3 <i>Distribution</i> .....	39
3.4 <i>The interviews</i> .....	41
3.4.1 Selection of interviewees.....	41
3.4.2 Interview design .....	44
3.4.3 Interview guides .....	44
3.4.4 Conducting the interviews.....	45
3.4.5 Limitations of the interviews.....	46
3.4.6 Addressing the limitations of the interviews.....	47
3.5 <i>Research validity</i> .....	48
3.5.1 Validity within qualitative research .....	49
3.6 <i>Analysing the data</i> .....	49
3.6.1 Transcribing the interviews .....	50
3.6.2 Coding the interviews.....	51
3.6.3 Categorising the codes.....	51
3.7 <i>Ethical considerations</i> .....	53
3.7.1 Prior to data collection .....	53
3.7.2 During data collection .....	53
3.7.3 After data collection .....	54
3.8 <i>Possible limitations of the study</i> .....	55
<b>4. Results and discussion</b> .....	<b>57</b>

4.1	<i>Reported beliefs on the benefits of including the issue</i>	58
4.1.1	English-speaking countries	58
4.1.2	Violent extremism as a current problem	61
4.1.3	Pupil involvement	64
4.1.4	Further discussion of the teachers' beliefs on the benefits of including the issue	65
4.2	<i>Reported concerns with including the issue</i>	68
4.2.1	Pupil sensitivity	68
4.2.2	Classroom climate	70
4.2.3	Teacher knowledge	72
4.2.4	Further discussion of the teachers' concerns with including the issue	74
4.3	<i>Reported beliefs on whether the issue can promote intercultural competence</i>	76
4.3.1	Openness to diversity	76
4.3.2	Critical thinking	81
4.3.3	Democratic competence	85
4.3.4	Further discussion of the beliefs on the issues' promotion of intercultural competence	87
4.4	<i>Chapter summary</i>	91
<b>5.</b>	<b>Conclusion</b>	<b>93</b>
5.1	<i>Summary and conclusion</i>	94
5.1.1	The reported benefits of including the issue in the English teaching	95
5.1.2	The reported concerns with including the issue in the teaching	96
5.1.3	The reported beliefs on the issues' potential to promote intercultural competence	97
5.2	<i>Didactical implications and further research: Should the issue be included?</i>	97
	<b>References</b>	<b>100</b>
	<b>Appendices</b>	<b>109</b>
	<i>Appendix 1: NSD Evaluation</i>	109
	<i>Appendix 2: Project invitation</i>	110
	<i>Appendix 3: Survey and interview invitation</i>	112
	<i>Appendix 4: Initial questionnaire</i>	116

<i>Appendix 5: First 12 responses to the initial questionnaire:</i> .....	129
<i>Appendix 6: Interview guide</i> .....	149
<i>Appendix 7: Transcription key</i> .....	154
<i>Appendix 8: Interview with Anna</i> .....	155
<i>Appendix 9: Interview with Charlie</i> .....	169
<i>Appendix 10: Interview with Ben</i> .....	185
<i>Appendix 11: Interview with Dave</i> .....	202
<i>Appendix 12: Interview with Emma</i> .....	218
<i>Appendix 13: Interview with Freya</i> .....	238
<i>Appendix 14: examples from the coding process</i> .....	254



## List of figures

Figure 1: Some push and pull factors of radicalisation .....	13
Figure 2: Contemporary taboos and controversial issues .....	17
Figure 3: Model of intercultural communicative competence .....	21
Figure 4: The model of competences for democratic culture .....	25
Figure 5: Ben's utterance from meaning unit to category .....	52

## List of tables

Table 1: Distribution of responses regarding frequency of addressment .....	42
Table 1: Distribution of interviewees into category .....	43
Table 2: Interviewees' work experience .....	43
Table 3: Limitations for interviews .....	47

## List of abbreviations

**IC:** intercultural competence

**ICC:** intercultural communicative competence

**Q:** questionnaire

**QCA:** qualitative content analysis

**CCA:** critical cultural awareness

**L1:** first language

**L2:** second language

**PST:** Norwegian Police Security Service

## 1. Introduction

Every year since 2007, the British Economist group have measured the state of democracy and degree of peace in over 160 countries and territories worldwide. Every year, Norway has been ranked as one of the most democratic and peaceful countries in the world (Economist intelligent group, referred in FN, 2020a; Institute for Economics and Peace, 2020, referred in FN, 2020b). Yet, motivated by racist anti-Islamic ideology and conspiracy theories against the Labour Party, Anders Behring Breivik murdered 77 people in 2011, 33 of whom were children (Heir et al., 2021; Lindin et al., 2021). On the same ideological basis, Philip Manshaus murdered his 17-year-old stepsister and attacked the Al-Noor Mosque in Bærum in 2019 (Lohne et al., 2019). Last summer, Zaniar Matapour also murdered two and injured several others in a mass shooting in Oslo, seemingly motivated by extreme Islamism and hatred against LGBH individuals (PST, 2022b; Molnes, 2022). No place is thus immune to violent extremism; even in the most democratic and peaceful countries in the world, people are still killed for what they think, believe, their ethnicity, and who they love.

Although knowledge about violent extremism and radicalisation is a prerequisite for prevention, the issue has seldom been talked about within Norwegian schools (Lenz & Nustad, 2016a; Anker & Von der Lippe, 2015). Anker and Von der Lippe (2015), for example, find that Breivik's ideology and motives were little discussed in schools after the attack in 2011 (p. 85). The low addressment of the attack could, however, be linked to how the Norwegian government gave little information regarding whether and how teachers should address the issue at the time (ibid, p. 86). Since then, the Government has made it clear in their *Action Plan Against Radicalisation and Violent Extremism* from 2020 that the issue of radicalisation and violent extremism should be integrated into all subjects where it is relevant (Norwegian Ministry of Justice and Public Security,<sup>1</sup> 2020, p. 17, author's translation). Hence, the Government now underlines that it is part of schools' preventative responsibility to address the issue within teaching. Yet, like in 2011, the Government does not specify which subjects the issue of radicalisation and violent extremism is relevant for, and the issue is not specifically mentioned in any of the curriculums from the 2020 knowledge promotion.

In the later decades, there has been an increased focus on the intercultural dimension of English as a foreign language teaching (Hoff, 2018, p. 69). The intercultural shift is connected to a change in how the concept of *culture* is understood. Before it was common to

---

<sup>1</sup> The Norwegian Ministry of Justice and Public Security will hereafter be referred to as the Ministry of Justice.

see culture as static and essentialist. Now it is acknowledged that cultures are dynamic and that all individuals occupy a unique cultural positioning (ibid., p. 73). As the Council of Europe (2018) writes, all interpersonal interactions, therefore, have the potential to be intercultural (p. 30). The new understanding of the concept of intercultural naturally impacts what should be thought in regard to culture within language teaching. It is no longer seen as sustainable to teach culture as information that can be used to anticipate how people will behave within communication. As emphasised in the national curriculum for the English subject (LK20), the focus should rather lie on developing pupils' *intercultural competence* (IC), i.e., their ability to "deal with different ways of living, ways of thinking and communication patterns" (Norwegian Ministry of Education and Research,<sup>2</sup> 2019, p. 2). Intercultural competence is, for that reason, given an emphasised role within the new English subject curriculum from 2020.

Hoff (2018) writes that the "development of intercultural competence in the English classroom is challenging project" that requires the pupils to be involved on a deeper personal level (p. 77). Since one always understands oneself in relation to others, it is essential that the pupils' true attitudes can be brought into the open and examined in the classroom for the transformational processes that may foster intercultural competence to take place (ibid., p. 80). In order to achieve deeper involvement, conflict should, according to Hoff (2018), be seen as valuable communication within the English classroom (p. 80). Seeing as discomfiting feelings can lead to fundamental processes of transformation; pupils should not be shielded from views or issues that they might find "prejudiced or discriminatory, to which a natural reaction may be to respond with judgement, distress or even censorship" (ibid., p. 80). It follows that the discussion of controversial issues in the teaching, such as radicalisation and violent extremism, could benefit the substantiation of intercultural competence.

Larsson and Lindström (2020) write that social studies subjects, such as English, "has an important function to support students in the formation of their own positions in relation to topical, complex and controversial societal issues" (p. 1). However, whether controversial issues such as radicalisation and violent extremism should be addressed within the English teaching is down to English teachers to judge. As the Norwegian Directorate of Education and Training<sup>3</sup> underlines, teachers have methodological freedom to choose how to accommodate the competence aims in the curriculums, including which issues they want to address in the

---

<sup>2</sup> The Norwegian Ministry of Education and Research will hereafter be referred to as the Ministry of Education.

<sup>3</sup> The Norwegian Directorate of Education and Training will hereafter be referred to as the Directorate of Education.

teaching (2022). Hence, to find out whether the issue of radicalisation and violent extremism should be addressed within the English subject to comply with the Government's action plan, it is necessary to ask Norwegian English teachers to what extent they believe the issue of radicalisation and violent extremism should be included within the English teaching.

## 1.1 The rationale for the study

The Norwegian Police Security Service (PST) states in their National Threat Assessment for 2022 that there has been an increase in the number of radicalised people over the last decades (2022a, p. 17). According to the Police Security Service, the increase is believed to stem from a digitalisation of radicalisation. Extreme groups today predominantly use digital platforms to communicate and spread propaganda, meaning extreme material can now be found on almost every image- and video-sharing application (ibid.). Not only has this led extremists to now be more connected to each other than ever, but it has also caused an increase in the number of young people being radicalised (Norwegian Government, 2020, p. 9).

As a result of the increase in radicalised youths, there has been a growing political consensus in the Western world that education cannot take a reluctant role when it comes to the prevention of radicalisation and violent extremism (Sieckelinck et al., 2015). Several countries have implemented preventative responsibilities against radicalisation within education (Davies, 2018; Sjøen & Mattsson, 2020). These educational measures have predominantly been primary prevention, i.e., “non-specific prevention that lays the foundation for building resilience against extremist commitment across a larger audience” (Sjøen & Jore, 2019, p. 271). The educational measures used in the West frequently aim to either reduce radicalising factors such as bullying or social exclusion within school or to build pupils' resilience to radicalisation. In regard to radicalisation, *resilience* is the ability to develop “normally or function effectively, even though they have experienced significant disadvantage or adverse conditions” (Council of Europe, 2018b, p. 111). In other words, resilience is when one is able to identify and reject extremist ideas and not make the transition into radicalisation although being exposed to radicalising factors (ibid.; Sjøen & Jore, 2019, p. 272).<sup>4</sup>

Educational measures aimed at reducing push factors and building resilience against radicalisation have also been implemented within Norway. In their *Action Plan Against Radicalisation and Violent Extremism* (2020), the Norwegian Government specifies four preventative measures that should be implemented within schools:

---

<sup>4</sup> The push and pull factors of radicalisation will be explained further in section 2.1.3.

1. The issue [of radicalisation and violent extremism] shall be integrated into subjects where it is relevant and in connection to the pupils' school environment.
2. Pupils shall be given the opportunity to partake in and learn what democracy means in practice.
3. It shall be developed supporting resources on how schools can prevent radicalisation and violent extremism.
4. Schools shall develop inclusive environments that promote health, well-being, and learning for all (Ministry of Justice, 2020, p. 17, author's translation).

The first two preventative responsibilities should already be well implemented within Norwegian schools as they are legislated through the Education Act. Paragraph §1-1 in the Education Act (1998) states that education shall “promote democracy, equality and scientific thinking”, while §9-A states that “all pupils are entitled to a good physical and psychosocial environment conducive to health, well-being and learning”. In addition, the interdisciplinary issue of democracy and citizenship was implemented within all curriculums of the 2020 knowledge promotion to ensure that schools follow up the democratic mandate described in the Education Act (Ministry of Education, 2017, p. 9).

For the third preventative responsibility concerned with recourses, the Government developed the Dembra-program. Dembra stands for *Democratic preparedness against racism, antisemitism, and undemocratic attitudes* and is meant to guide schools as to how they can build pupils' resilience against radicalisation and violent extremism. Dembra is built on the idea that there is a link between the undemocratic attitudes which one wants to prevent and “democratic readiness as a resource that needs to be strengthened and mobilised in order to have a preventative effect” (Dembra's theoretical framework from 2012, referred in Lenz & Nustad, 2016a, p. 1).<sup>5</sup> Dembra's main goal is to ensure that pupils become democratically prepared and choose democratic solutions to problems rather than resorting to undemocratic means such as violence (Lenz & Nustad, 2016a, p. 1). Hence, the program is essentially meant to aid schools in how to carry out the third preventative responsibility in practice.

Little is known about how the issue of radicalisation and violent extremism have been integrated into school subjects. Teachers have methodical freedom to choose the content of

---

<sup>5</sup> Although Dembra emphasises, e.g., racism, anti-Semitism, and xenophobia, the program is also concerned with the prevention of radicalisation and violent extremism, seeing as radicalisation and violent extremism are the extreme consequences of prejudice and group-hostility (Lenz & Nustad, 2016a, p. 2).

the teaching (Directorate of Education, 2022). Hence, it is up to teachers to determine whether they think an issue should be included within their subject or not. The present study, therefore, investigates teachers' beliefs on including the issue of radicalisation and violent extremism within the English teaching to gain a better insight into how the fourth preventative measure is practiced within schools. The study aims to answer the following research questions to investigate whether the issue should be included within the English teaching to comply with the Government's fourth preventative measure:

1. Which benefits do the teachers see with including the issue in the teaching?
2. Which challenges do the teachers see with including the issue in the teaching?
3. Do the teachers believe that the issue can substantiate intercultural competence?

The rationale for examining the inclusion of the issue within the English teaching, in particular, is explained in the next section. The research questions and aims of the study will be elaborated further in sections 1.4 and 1.5.

## 1.2 Relevance for the English subject

In the theoretical framework for Dembra, Lenz and Nustad (2016a) specify that the democratic preparedness, which is believed to build resilience to radicalisation and violent extremism, requires the ability to handle “complexity and chaos, to remain constructive in situations of diversity, and to actively help identify and create solutions to challenges in society” (p. 5). Moreover, Lenz and Nustad explain that the ability to handle complexity and chaos requires *critical thinking skills*, the ability to remain constructive in situations of diversity requires *openness to diversity*,<sup>6</sup> and the ability to identify and create solutions to societal challenges requires *democratic competence* (Lenz & Nustad, 2016b, pp. 55-60). As will be illustrated in section 2.2., openness to diversity, critical thinking skills and democratic competence are all aspects of intercultural competence.<sup>7</sup> Hence, according to the theory behind Dembra, intercultural competence essentially builds resilience to radicalisation and violent extremism.

The idea that intercultural competence builds resilience to radicalisation and violent extremism is supported by several other scholars and organisations. In their *Reference*

---

<sup>6</sup> Dembra uses the term *diversity competence* interchangeably with the term *intercultural competence*.

<sup>7</sup> What intercultural competence encompasses will be further discussed in section 2.2.



*Framework of Competences for Democratic Culture* (RFCDC), the Council of Europe (2018b), for example, states that analytical and critical thinking skills, intercultural competencies, and democratic competence build resilience to radicalisation (p. 116). Bonnell et al. (2011) also make a similar conclusion in their study of teaching approaches aimed at building resilience that they conducted on behalf of the UK government in 2010. According to Bonnell et al., critical thinking skills, openness to diversity, and conflict-management skills build “more long-term, sustainable resilience” (p. 1). Lastly, UNESCO’s *Teacher Guide on the Prevention of Violent Extremism* from 2016 emphasises that teaching approaches should reinforce critical thinking skills, intercultural competencies, and democratic competence to build resilience to violent extremism (pp. 19-21).<sup>8</sup>

Openness to diversity, critical thinking and democratic competence are all fronted as central aims of English in the new subject curriculum from 2020. In the curriculum, it is specified that English shall develop pupils’ intercultural competence, so they are able to deal with “different ways of living, ways of thinking and communication patterns” (Ministry of Education, 2019, pp. 2-3). Moreover, critical thinking is also emphasised in the curriculum. Lenz and Nustad (2016b) write that critical thinking is central for subjects where competence aims are concerned with pupils’ ability to perform source criticism and assessment (p. 59). The English curriculum for lower and upper secondary schools both include competence aims concerned with the pupils’ ability to “use different sources in a critical, appropriate and accountable manner” (Ministry of Education, 2019, p. 9; 10; 12). The Vg1 curriculum also states that pupils should be able to “critically assess the reliability of the sources” (ibid, p. 10; 12). Furthermore, the integration of the interdisciplinary issue of *democracy and citizenship* within the English curriculum emphasises the centrality of democratic competence for the subject. As is underlined by the Directorate of Education, interdisciplinary issues are only included within subjects where they are deemed to be a central element of the subject’s competence (2022).

Since intercultural competence is a central aim of the English subject, and controversial issues potentially can be used to facilitate intercultural competence, which is believed to be preventative against radicalisation and violent extremism,<sup>9</sup> the issue of radicalisation and violent extremism might be highly relevant for the English subject. In other

---

<sup>8</sup> Since it is not within the scope of this thesis to deem how effective different preventative measures can be, nor is it according to Lindekilde (2012) necessarily possible, this thesis will rely on the idea that intercultural competence builds resilience to radicalisation and violent extremism.

<sup>9</sup> See section 1 for why intercultural competence is believed to be preventative.

words, addressing the issue in the English teaching might have a desirable bilateral effect; it might not only substantiate intercultural competence, which is a key competence of the English subject, but it might also be preventative against radicalisation and violent extremism. If the inclusion of the issue has this bilateral effect, it would make the issue of radicalisation and violent extremism highly relevant for the English subject.

### 1.3 Previous research

Since teachers have methodical freedom, no research has previously been done on the including of the issue of radicalisation and violent extremism within Norwegian English teaching. From the author's knowledge, only one study has also been conducted on the matter internationally. Weeden and Bright (2020) studied Australian English as an Additional Language (EAL) teachers' attitudes towards including controversial issues such as terrorism in the teaching. Studies have, however, been conducted on the inclusion of the issue in the Norwegian school in general and in other school subjects. Anker and Von der Lippe (2015), for example, studied the addressment of the 22<sup>nd</sup> of July attack within Norwegian schools in 2015. Dalheim and Færden also conducted a master's thesis on the inclusion of the issue within social studies in 2022, while Strand examined religion and ethics teachers' thoughts on including the issue in their subject in their thesis from 2015. In the following, findings from the mentioned studies will shortly be recited.

In their study, Weeden and Bright (2020) conducted in-depth interviews with six pre-service Education students in an Australian EAL-specific unit. Pre-service teachers were selected as informants, seeing as their dispositions are likely to have a powerful influence on their teaching also after education (ibid., p. 154). All participants in Weeden and Bright (2020)'s study perceive that it can be beneficial to discuss controversial issues such as terrorism in the EAL classroom. Two benefits are emphasised by the teachers. First, the teachers believe that discussing issues such as terrorism can prevent stereotypes and misrepresentations. The teachers especially point out that it can counter misrepresentations of Islam and Muslims and misconceptions of terrorism and terrorist (p. 156). Secondly, the participants believe that discussion of controversial issues such as terrorism can make pupils more informed and active citizens in society by making them able to “engage in debate and discussion and to understand the difference between fact and opinion as fundamental democratic practices” (p. 157). However, although the participants in the study believed that the issue should be included in the English teaching, they are reluctant to do so, seeing as the

issue is not included within the curriculum and because discussions of the issue might upset certain pupils (p. 163).

In the aftermath of the 22<sup>nd</sup> of July attack in 2011, Anker and Von der Lippe (2015) studied the addressment of the attack in Norwegian schools. The study relied on questionnaires to ask 94 pupils between the ages of 18-19 how they thought the attack had been addressed in school (p. 88). The study shows that the attack had, to a very small degree, been addressed within schools. In the near aftermath of the attack, the incident has seemingly been sporadically discussed in different subjects, but the discussion has reportedly subsided after a few months. However, when the attack has been discussed, the pupils report that the focus has been on how awful or sad the attack was and that little attention has been given to discussing Breivik's ideology and motives. Anker and Von der Lippe (2018) present two possible reasons why teachers might be reluctant to bring up the attack in teaching. The first plausible reason is the extensive pressure teachers experience to accommodate the competence aims in the curriculums. Since the attack was not mentioned in any curriculums or textbooks at the time, it might have been difficult for teachers to prioritise the issue. Secondly, the teachers might not have felt competent to discuss the issue, seeing as controversial issues can trigger emotional and unforeseen responses (ibid, p. 94)

Some master theses have also been conducted in the later years on how Norwegian teachers deal with the issue of radicalisation and violent extremism within the subjects of social studies and religion and ethics. In their thesis from 2022, Dalheim and Færden, for example, find that social study teachers give the pupils insight into the radicalisation process so they can be able to recognise and act against radicalisation (p., vii). Dalheim and Færden also find that the 22<sup>nd</sup> of July attack and Breivik is used as examples to make concepts such as extremism, terrorism, and radicalisation more concrete for the pupils (ibid.). Moreover, in Strand's thesis concerned with the subject of religion and ethics from 2015, all participants report that they think radicalisation and extremism should be discussed within religion and ethics. According to the informants, there is a need to nuance pupils' understanding of phenomena such as radicalisation and violent extremism (p. v).

## 1.4 Research gap

Since no previous research has been done on the inclusion of the issue of radicalisation and violent extremism within the English subject in Norway, the present thesis aims to identify

Norwegian teachers' reported beliefs on including the issue in the Vg1 English teaching.<sup>10</sup> The information gained from investigating teachers' beliefs on the specific matter will give insight into whether the issue should be included within the English teaching to accommodate the Government's first educational measure against radicalisation and violent extremism, that the issue shall be integrated into all subjects where it is relevant.

## 1.5 Aim and scope

In order to identify Norwegian teachers' reported beliefs on including the issue in the Vg1 English teaching, the thesis will attempt to answer the following research questions:

4. Which benefits do the teachers see with including the issue in the teaching?
5. Which challenges do the teachers see with including the issue in the teaching?
6. Do the teachers believe that the issue can substantiate intercultural competence?

Due to teachers' methodological freedom, there could be numerous ways to link the issue to the English subject curriculum. Hence, to ensure that the study does not become too broad, it is necessary to determine a predetermined link between the issue and the curriculum. Since the motivation for the thesis is the prevention of radicalisation and violent extremism, the last research question will examine whether the teachers believe the inclusion of the issue can substantiate intercultural competence, seeing as this could make the inclusion of the issue both relevant in relation to the English subject curriculum and preventive.<sup>11</sup>

## 1.6 Outline of the thesis

Chapter one of this thesis has presented the rationale for the study, and insight into previous research on the inclusion of the issue of radicalisation and violent extremism in teaching and accounted for the aims and scope of the study. The second chapter of the thesis presents the study's theoretical background. The theory in the second chapter is organised into three sections, one for each research question. In chapter three, the study's methodological procedures are presented. Chapter four gives insight into the study's findings and discusses these in light of the theory given in chapter two. In the fifth and last chapter of the thesis, the overall findings of the study are presented before suggestions for further research are given.

---

<sup>10</sup> The Vg1 English teaching was selected due to the age of the pupils and the sensitivity of radicalisation and violent extremism as an issue.

<sup>11</sup> See section 1.2 for why this makes the issue relevant for the English subject.

## 2. Theoretical background

As mentioned in the introduction, the motivation for the thesis is the prevention of radicalisation and violent extremism. Since knowledge of radicalisation and violent extremism and the mechanisms behind such views is a prerequisite for prevention, the first section of this chapter will look into what *extremism*, *violent extremism*, and *radicalisation* entail. Gereluk (2012), Gule (2012), and PST (2022a) will be central literature here. Since the thesis is concerned with an intercultural and controversial issue, the concepts of *culture*, *intercultural* and *controversial issues* will also be explored within section one. Here Holliday et al. (2021) and Ludwig and Summer (2023) will be the central literature. Moreover, since resilience to radicalisation and violent extremism is believed to require *intercultural competence* (IC), the second section will rely on Michael Byram's model of *intercultural communicative competence* from 1997 to explore what intercultural competence encompasses. The third section will rely on Stradling (1984) and Avery et al. (2013) to look into the inclusion of conflict and controversial issues within teaching. Anker and Von der Lippe (2018) and the CoE (2015) will then be used to explore some possible challenges with including controversial issues within the teaching. Lastly, Borg (2003) and (2015) will be used as a base for exploring cognition, seeing as the study relies on the investigation of teachers' beliefs to examine the thesis statement.

## 2.1 Central concepts

Lenz and Nustad (2016a) write that knowledge of radicalisation and violent extremism and the mechanisms behind such views is a prerequisite for any preventative work (p. 4). Yet, there exist no universally excepted definitions of the terms *radicalisation*, *extremism*, and *violent extremism*. The terms are subsequently often used interchangeably (Striegher, 2015, p. 75). Regardless there is some difference in meaning between the three concepts, which is key to be aware of in order to avoid misclassification. Hence, the following section will look further into the concepts of *extremism*, *radicalisation*, and *violent extremism*, before exploring the mechanism behind radicalisation, i.e., *push and pull factors*, and the *radicalisation process*. Lastly, seeing as the thesis is concerned with the inclusion of a controversial and intercultural issue in the teaching, the concepts of *culture* and *intercultural*, as well as what makes an issue *controversial*, is explored.

### 2.1.1 Extremism

Bonnell et al. (2011) define *extremism* as “views which are considered by equals, peers and society as being beyond collective norms and at odds with core beliefs of the whole” (2011, p. 9). Defining extremism as views “beyond the collective norms”, however, carries the implication that any opinion which does not comply with the societal norm might be conceived as extreme (Davies, 2018, p. 8). Gereluk’s (2012) definition of extremism that extremism is “individuals or groups of individuals who take an extreme position from that of the norm” (p. 7), might, for that reason, be more precise, seeing as it includes the adjective *extreme*.<sup>12</sup> In the Cambridge Dictionary, *extreme* is defined as views of beliefs are considered to be unreasonable or unacceptable (Cambridge University Press & Assessment, n.d.-c). Hence, building on Gereluk’s definition, *extremism* could be interpreted as *an unreasonable or unacceptable position from that of the norm*.

Since this thesis is placed within the Norwegian context, what might be considered extreme is relative to the norms in the Norwegian society. As Thorsen (2020) and Bjørge and Gjelsvik (2015) write, there are generally very high support for democracy and human rights within Norway (p. 14). Within the Norwegian context, extremism could thus be understood as something which is considered unreasonable or unacceptable from a democratic and human

---

<sup>12</sup> It is important to be aware of the difference in meaning between the words *extreme* and *radical*. Although *radical*, like *extreme*, is used about individuals who support politically extreme positions, the word can also be used to describe someone who wants to create fundamental change, or someone who wants to return to what is fundamental or natural. *Radical* can thus also have positive connotations (Norwegian Center for Holocaust and minority studies, 2016).

rights standpoint. Hence, Gule (2012)'s definition of extreme actions that extreme actions are «actions which threatens, violates, or limits someone's human dignity, human rights, or restricts democracy or democratic participation for someone» (2012, p. 132), can be used to understand extremism within the Norwegian context.

From the above definition of extremism, extreme mindsets and movements can be divided into three categories; 1. right-wing extremism; 2. religious extremism, and 3; left-wing extremism (United Nations Association of Norway, 2022; Thorsen, 2020).<sup>13</sup> Right-wing extremism refers to extreme opinions on the right side of politics (Ravik, 2019). Some examples are anti-Government ideologies, racist ideologies, xenophobia, anti-Islamism, antisemitism, ethnical nationalism, and conspiracy theories (Thorsen, 2020). Religious extremism draws on extreme interpretations of religions (Southers, 2015, p. 30). Some examples are Christian identity, Islamism and Hindu nationalism (Thorsen, 2020). Lastly, left-wing extremism is extremism placed on the left side of politics. Examples of left-wing extremism are environmentalists, anti-capitalists, and anti-fascist groups who accept the use of undemocratic or inhumane means (Storhaug, 2019; Gule, 2012).

### 2.1.2 Violent extremism

The Norwegian Police defines violent extremism as “when individuals are willing to use violence to achieve their ideological, political or religious goals” (n.d., author's translation). Yet, this definition might be too narrow, seeing as it excludes, for example, violence motivated by hatred towards particular groups without a transparent goal (CoE, 2018b, p. 104). In addition, defining violent extremism as the willingness to use violence to achieve a goal means that all nations that have ever used armed forces to achieve a political goal should be considered violent extreme (Gule, 2012, p. 13). For these reasons, the CoE (2018b)'s definition that extremism is an “extremist position that endorses, advocates or uses violence” (p. 104), might be more fitting, seeing as it specifies that violent extremism is grounded in extreme positions. Here it is important to point out the difference between violent extremism and *terrorism*. Striegher (2015) defines *terrorism* as “the physical act or threat of an act, use or threat of violence to advance a political, religious, or ideological cause” (p. 81). Terrorism is thus the extreme consequence of violent extremism. In other words, individuals can be violent extreme without carrying out acts of terror (ibid.)

---

<sup>13</sup> It is important to be aware that violent extremism can be motivated by a mixture of ideology, politics, and religion. Religion is, for example, in some cases politicized. Examples of this is born-again Christianity, Jewish extremism, or political Islam (Davies, 2018, p. 13).

2.1.3 Radicalisation

PST defines *radicalisation* as “the process whereby an individual develops an attitude of acceptance for or a willingness to actively support or take part in violent acts to achieve political, religious or ideological goals" (2022a, p. 5). The Norwegian Government in similarity defines radicalisation as “the process where a person or a group becomes increasingly accepting of the use of violence as a mean to achieve political, ideological or religious goals” (2016a). After replacing *goal* with *extreme* position, as done for the definition of *violent extremism*, radicalisation can thus be understood as *the process in which an individual develops an extreme position that accepts the use of violence.*

Although it is difficult to definitely determine the causes of racialisation, there is a consensus that socio-economical, psychological, and institutional factors play a key role in radicalisation (Sjøen & Jore, 2019, p. 271; USAID, n.d., refereed in UNESCO, 2016, p. 12). Radicalising factors are often divided into two categories: push and pull factors. *Push factors* refer to negative social factors which “push” an individual out of its original environment. *Pull factors* refer to factors which motivates an individual to enter an extreme environment (Norwegian Government, 2015; UNESCO, 2016, p 12). The figure below lists some of the factors which the Norwegian Government (2015) and the CoE (2018b) identify as possible push and pull factors for radicalisation:

Push factors	Pull factors
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Social exclusion</li> <li>▪ Perception of discrimination</li> <li>▪ Feeling violated</li> <li>▪ Identity malaise</li> <li>▪ Lack of belief in solution through democratic means</li> <li>▪ Traumatic experiences</li> <li>▪ Feeling of meaninglessness</li> <li>▪ Lack of positive role models</li> <li>▪ Simplistic thinking style.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Respect</li> <li>▪ Recognition</li> <li>▪ Power and control</li> <li>▪ The feeling of doing something meaningful</li> <li>▪ Affiliation, community, and identity</li> <li>▪ Confirmation</li> <li>▪ Attractive ideological arguments</li> <li>▪ Moral, religious, or political awakening</li> </ul>

Figure 1: Some push and pull factors of radicalisation (Norwegian government, 2015, author’s translation; CoE, 2018, pp. 104-111).



Since this thesis is concerned with teaching approaches and not the psychosocial school environment, the push and pull factors for radicalisation will not be discussed further here.

In order to understand why push and pull factors can lead someone to enter an extreme environment, the four types which Bjørgo (2015) presents of individuals who become radicalised will be included. Bjørgo's four types of radicalised individuals are:

1. *The ideological activists*: someone who is driven into violent extremism by politics or ideology.
2. *The followers*: someone who seeks violent extreme environments to fill a need for affiliation, friendship, and protection.
3. *The adventures*: someone who gets involved with violent extremism for excitement and action.
4. *The socially frustrated*: someone who seeks violent extremism because of their social situation or traumatic experience, e.g., problematic family relationships, discrimination, or marginalisation (Bjørgo, 2015; Bjørgo & Gjelsvik, 2015, pp. 138-143).

It is important to be aware that the majority of individuals who enter extreme environments do so because they feel socially excluded and want to fill a need for affiliation. Extreme ideological, political, or religious views or beliefs are thus not the most prominent reason why people enter extreme environments but rather something which they might develop or acquire as a result of entering an extreme environment (Utveier, n.d.). It is also key to notice that there is a great variety of push and pull factors, which naturally makes the radicalisation process highly complex and multifaceted. The trajectory of the process differs from person to person. While some might be radicalised over several years, others might be radicalised over weeks or even days. Some might also perform acts of terror without having gone through radicalisation (Norwegian Center for Holocaust and minority studies, 2016; Bonnell et al., 2011, pp. 9-10).

It is difficult to determine what exactly happens within a radicalisation process, seeing as the process is highly individual. Yet, the Norwegian Government (2016b; 2019) provides six developments which they find is typical for the radicalisation process. These are:

- Developing a one-sided worldview.
- Developing “us versus them” reasoning.
- Believing that one possesses the objective truth.

- Seeing drastic actions, such as supporting or encouraging the use of violence, as necessary.
- Thinking that the goal justifies the means.
- Accepting the use of violence as a mean (Norwegian Government, 2016b; 2019).

The first trait is the development of a one-sided worldview, also called a “black-and-white” perspective of the world (Norwegian Government, 2019). As the CoE (2018b) writes, having a one-sided worldview indicates that one relies on a fairly simplistic thinking style, i.e., instead of seeking ambiguous and qualified answers, one prefers simple and definite answers (p. 107). This also causes radicalised individuals to often rely on an oversimplistic “us” versus “the other” reasoning to make sense of social groups and societal problems (ibid.). In most cases, the “other” is a particular racial, ethnic, religious, or political group (Utveier, n.d.). Radicalisation by that entails *othering*, i.e., the individual develops the perception that there is a clear distinction between themselves and “the other” (Dervin, 2016, p. 115; Holliday et al., 2021). As the individual becomes more radicalised, othering frequently evolves into *hierarchization*, i.e., the other is seen to be so different that they are evaluated to be less worthy or excluded from what one considers to be “normal” or “civilised” (Lenz & Nustad, 2016, p. 4; Holliday et al., 2021). Many types of extremism thus entail an intolerance for diversity, examples being racism, discrimination against minority, or sexism.

The next trait is the development of an absolutist mindset. As Tutu (2006) writes, extremism also entails to “not allow for a different point of view; when you hold your own views as being quite exclusive; when you don’t allow for the possibility of difference”. The Norwegian government explains that people with a one-sided worldview are often under the perception that their view or belief is the objective truth, i.e., their worldview is the only “correct” way to see the world (2019). Ruthven (2005) highlights the mechanisms behind this denial of alternatives by pointing out that acceptance of pluralism relativises truth. In other words, people with one-sided worldviews will most often be closed to other perspectives, seeing as once one opens for “different paths to truth [,] a person’s (...) allegiance becomes a matter of choice, and choice is the enemy of absolutism” (p. 48). Extremists, thus, normally have little room for critical thinking, ambiguity, and conflict (OSCE, 2013, p. 3).

The last three traits mark the transformation from an extreme mindset to a violent extreme mindset. As mentioned in the previous section, many extremists have a particular ideological, political, or religious goal which they want to achieve. According to Davies (2008), this goal is often to reach perfection, i.e., to either return to an idealised traditional

world or to create a new perfect world order (p. 17). Moreover, as the individual becomes more and more obsessed with their ideological, political, or religious goal, some individuals develop an acute picture of the world situation. Since they also believe that they are one of the few who knows the “real truth”, some extremists furthermore develop the perception that there is an acute need for them to act, seeing as, for them, the world seemingly depends on it. As Whittaker (2007) writes, these extremists are by this fundamental *altruist*, i.e., they “believe that [they] are serving a “good” cause designed to achieve a greater good for a wider constituency” (Referred in Davies, 2008, p. 6). It is this “logic” or “moral” code that makes some extremists think that violence can be justified (Norwegian Government, 2019).

#### 2.1.4 Radicalisation and violent extremism as a controversial issue

In the Cambridge Dictionary, *controversial* is defined as something that is “causing or likely to cause disagreement” (Cambridge University Press & Assessment, n.d-a). In addition to conflict, most definitions also include emotional, cognitive, and evaluative elements to describe *controversial issues* (Larsson & Lindström, 2020, p. 2). Larsson and Lindström (2020), for example, define controversial issues as “matters about which individuals or groups tend to get upset and disagree, about which individuals or groups tend to hold conflicting explanations, and about which individuals or groups create solutions based on different values (p. 2). Conflict, evaluation, and values are also central within the definition that the Council of Europe (2015) provides in their guide on how to teach controversial issues. According to the Council, issues are controversial when they “arouse strong feelings and divide communities and society” (CoE, 2015, p. 13). Stradling also (1984) specifies that issues that are inherently controversial cannot be solved by evidence, seeing as one’s views on the issue are determined by beliefs and values (p. 126).

It can be debated whether the issue of radicalisation and violent extremism should be considered controversial within the Norwegian context. Since democracy and human rights are the Norwegian norms, most Norwegians will agree that violent extremism is inherently wrong. Radicalisation and violent extremism is, therefore, not necessarily an issue which divides the Norwegian society. As Gereluk (2012) writes, when discussing issues such as radicalisation and violent extremism within educational settings, a moral directive is therefore “both appropriate and necessary to inculcate in children as part of their own moral development” (p. 89). However, since there is a strong norm for democracy and human rights within Norway, the ideologies and mindsets behind violent extreme attacks will contradict the views held by most pupils. Hence, when one discusses violent extreme mindsets and

ideologies within education, it still entails an element of contrary views. In addition, whether or not an issue can be considered controversial also depends on how *politically sensitive* the issue is within a society, i.e., “its tendency to arouse public suspicion, anger or concern” (CoE, 2015, p. 14). As Gereluk (2012) writes, violent extreme attacks tend to cause the general citizenry to be at a “heightened sense of anxiety and panic” (p. 41). Radicalisation and violent extremism is, therefore, likely to be an issue that can arouse strong emotions.

In *Taboos and Controversial Issues in Foreign Language Education* from 2023, Ludwig and Summer also state that issues related to violence should be considered controversial within foreign language education. In their book, Ludwig and Summer (2023) use the term *taboo* synonymously to *controversial* to refer to issues that can be “considered unacceptable or inappropriate within educational context”. Furthermore, they present a figure of issues which they argue can be considered controversial within foreign language education. The figure organises a broad range of current issues within today’s society related to injustice and unequal power relations into eight different categories:

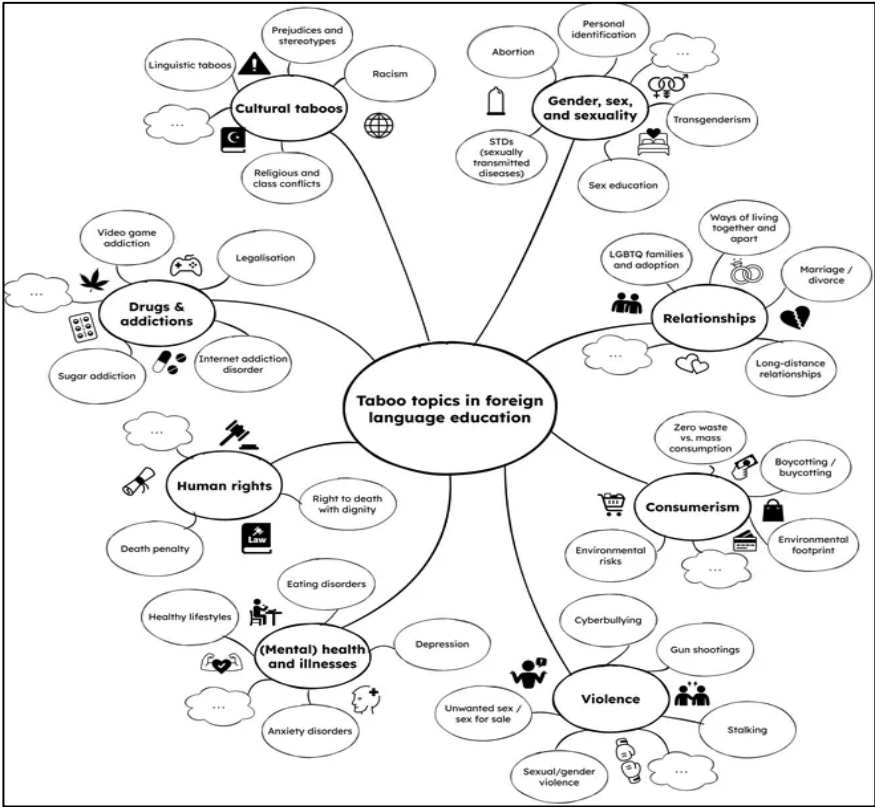


Figure 2: Ludwig and Summer’s (2023) figure of *Contemporary Taboos and Controversial issues*.

Building on the definition of controversial issues as something that is unacceptable within society, violent actions will naturally be considered controversial within the Norwegian society, seeing as the norm is democracy and human rights. Hence, since Ludwig and

Summer list violence as controversial within foreign language education, and since the issue of radicalisation and violent extremism entails contrary views and may arouse strong emotions, radicalisation and violent extremism will here be treated as a controversial issue.

### 2.1.5 Culture and intercultural

One of the central figures for the cultural studies movement, Raymond Williams, writes that “culture is one of the two or three most complicated words in the English language” (1976, referred in Jenks, 2005, p. 1). As Jenks (2005) explains, the reason why it can be complicated to define the concept is that culture “embraces a range of issues, processes, differences and even paradoxes” depending on the context in which it is used (p. 5). For the context of this thesis, the prevention of radicalisation and violent extremism, it is key to understand the concept of culture as heterogeneous and dynamic. This thesis will, therefore, rely on Dypedahl (2019)’s definition of culture, that culture is “dispositions or tendencies with regard to how members of a group tend to think and behave as a result of socialisation” (referred in Dypedahl & Lund, 2020, p. 17). The reasoning for applying Dypedahl’s understanding of culture in the context of the prevention of radicalisation and violent extremism will be explained in the following.

A static view of culture portrays that people are born into one culture and remain within that specific culture throughout their life. Static views of culture are also essentialist, i.e., they presume that there is a “universal essence, homogeneity, and unity in a particular culture” (Holliday et al., 2021). Static and essentialist perceptions of culture do, therefore, not take into consideration how people in the 21<sup>st</sup> century can have complex identities, e.g., multiple nationalities, but rather reduces them to cultural facts (Dervin et al., 2011, p. 14). It follows that essentialism can foster the *othering mindsets*, described in section 1.2, which again can evolve into hierarchisation (Dervin, 2016, p. 115; Holliday et al., 2021). Static and essentialist views of culture can, therefore, be counterproductive when it comes to the prevention of radicalisation and violent extremism, seeing as they are known to foster stereotypes, prejudice, and extreme views such as racism and sexism (Holliday et al., 2021). Holliday et al. (2021), therefore, argue that essentialism should be avoided at all cost due to its reductive nature.

Fenner (2002) writes that culture should be regarded as a “dynamic force in continuous flux” (p. 144). As the Council of Europe (2018a) explains in their *Reference Framework of Competences for Democratic Culture* (RFCDC), people are influenced by the cultures they are socialised into, and simultaneously, they influence that culture. Since people

partake in numerous cultural groups, every culture group can therefore be “internally heterogeneous and embrace a range of diverse practices and norms that are often disputed, change over time and are enacted by individuals in personalised ways” (CoE, 2018a, p. 30). Cultures should, as a result, be seen as a dynamic force in constant change and evident where it is significant rather than static entities (Fenner, 2012; Holliday et al., 2021). Dypedahl (2019)’s definition of culture, that culture is “dispositions or tendencies with regard to how members of a group tend to think and behave as a result of socialisation” (p. 101), takes into consideration how culture depends on socialisation. Dypedahl’s definition will therefore be used in this thesis due to its emphasis on the heterogeneity and complexity of culture, two traits which naturally make it harder to form stereotypes or prejudiced views against others.

In the Cambridge Dictionary, *intercultural* is defined as when something is “relating to or involving more than one culture” (Cambridge University Press & Assessment, n.d.-d). Intercultural situations are by that situations that involve more than one culture. Furthermore, when one understands culture as heterogenous and dynamic, it naturally has implications for what might be considered an intercultural situation. Since all people participate in multiple cultural groups and occupy a unique cultural positioning, all interactions where the interlocutors are seen in terms of their cultural affiliation can potentially be intercultural (CoE, 2018, p. 31). As the Council of Europe (2018) writes, “intercultural situations arise when an individual perceives another person (or group of people) as being culturally different from themselves” (p. 31). Following that understanding of the concept of intercultural, an intercultural situation might involve people who differ when it comes to everything from nationality, religion, or as in the context of this thesis, worldview and ideology.

## 2.2 Intercultural competence

As written in the theoretical framework of Dembra, resilience against radicalisation and violent extremism is believed to require the ability to react constructively to situations of diversity. This very much complies with Dypedahl (2019)’s definition of *intercultural competence*. Dypedahl (2019) defines intercultural competence as “the ability to relate constructively to people who have mindsets/or communication styles that are different from one’s own (p. 102, referred in Dypedahl & Lund, 2020, p. 19). Intercultural competence thus entails knowing “how to deal with possible challenges when it comes to the way in which people speak, write, think, and behave” (Dypedahl & Lund, 2020, p. 11). Building on the democratic values described in the Education Act of 1998, practising intercultural competence

in connection to radicalisation and violent extremism could thus be understood as the ability to identify and reject extreme ideas (Sjøen & Jore, 2019, p. 272).

In order to make it easier for language teachers to assess pupils' abilities to communicate and interact across cultural boundaries, Michael Byram in 1997 developed a model of *intercultural communicative competence* (ICC).<sup>14</sup> The model aims to clarify the competencies needed to understand and maintain social relationships with people from other cultures (Byram, 2020b; Byram, 2008, p. 163). Byram's model has for long been leading for how intercultural competence has been understood within the context of foreign language teaching (Dypedahl & Lund, 2020; Hoff, 2018, pp. 71-72). As there is considerable consensus between Byram's model and more recent models,<sup>15</sup> the model is still highly relevant today. Byram's model will, for that reason, be used to explore what intercultural competence encompasses in this section. However, Byram has received some critique in the recent years from scholars such as Hoff (2020) for its view on culture and for not including conflict as a natural element of intercultural interaction. Seeing as this thesis is concerned with the inclusion of a controversial intercultural issue within teaching, the critique of Byram's model will be explored at the end of this sub-section.

According to Byram (2020b), the ideal intercultural speaker is able to effectively exchange information, establish and maintain human relationships, and manage dysfunctions within communication. The ability to achieve these things is highly dependent on the *saviors*, i.e., knowledge, skills, and attitudes that the speaker brings to the interaction (ibid.). From Byram's view, the intercultural speaker needs to obtain the following five savors, i.e., dimensions of intercultural competence, to be able to establish successful intercultural communication:

- *Savoir être*: attitudes; relativising self and valuing others.
- *Savoirs*: knowledge of self and other; of interaction: individual and societal.
- *Savoir comprendre*: skills; interpret and relate.
- *Savoir apprendre/faire*: skills; discover and/or interact.
- *Savoir s'engager*: education; political education and critical cultural awareness (Byram, 2020b).

---

<sup>14</sup> The two terms *intercultural competence* and *intercultural communicative competence* are often used interchangeably. Since intercultural competence is the term used in the English subject curriculum, this thesis will apply *intercultural competence*.

<sup>15</sup> See, e.g., Deardorff (2006), Bennet (2009), and UNESCO (2013) for other models of intercultural competence.

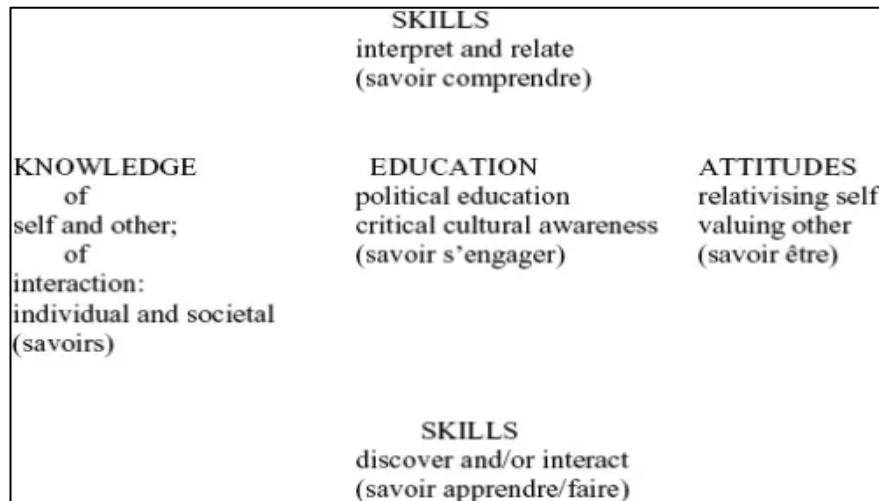


Figure 3: Dimensions of intercultural (communicative) competence (Byram, 2020b).

Byram describes the first dimension, *savoir être*, as “curiosity and openness, readiness to suspend disbeliefs about other cultures and beliefs about one’s own” (p. 174). The second dimension, *savoirs*, is described as knowledge “of social groups and their products and practices in one’s own and in one’s interlocutor’s country, and of the general processes of societal and individual interaction” (Byram, 2020a, p. 175). *Savoir comprendre* is described as the “ability to interpret a document or event from another culture, to explain it and relate it to documents from one’s own” (p. 176). *Savoir apprendre/faire* is, according to Byram, the “ability to acquire new knowledge of cultural practices and the ability to operate knowledge, attitudes and skills under the constraints of real-time communication and interaction” (p. 177). Lastly, *savoir s’engager*, known as critical cultural awareness, is said to be the “ability to critically and on the basis of explicit criteria, perspectives, practises and products in one’s own and other cultures and countries” (p. 178). As Byram (2008) explains, *savoir s’engager* is linked to the ability to perform critical evaluations as well as democratic competence.

The context for this thesis is the prevention of radicalisation and violent extremism. It was mentioned in section 1.2 that three competencies have been found to be especially preventative against radicalisation and violent extremism: openness of diversity, critical thinking, and democratic competence. Although the dimensions of intercultural competence are interrelated, i.e., they all to some degree overlap, the preventative competencies are more relevant for the dimensions of *savoir être* and *s’engager*. As is evident from the above descriptions of the *savoirs*, openness to diversity relates to *savoir être*, while critical thinking and democratic competence relate to *savoir s’engager*, i.e., critical cultural awareness. Since



the thesis is concerned with prevention, only *savoir être* and *savoir s'engager* will therefore be explored further in the following.

### 2.2.1 *Savoir être*

Byram (2020a) explains that *savoir être* is “attitudes of curiosity and openness, and readiness to suspend disbelief about other cultures and beliefs about one’s own” (p. 174). *Savoir être* relies on a “willingness to critically investigate one’s own and others’ cultures and worldviews” (ibid). According to Byram, the intercultural speaker understands that cultural dispositions affect how people comprehend cultural phenomena and does not try to understand unfamiliar cultural phenomena by comparing it to elements from their own culture (Byram, 2020a, p. 174). Instead, the intercultural speaker tries to understand phenomena, both from their own and others’ cultures, from the viewpoint of those they are engaging with (Byram, 2020b). *Savoir être* thus requires the ability to decentre from one’s own subjective reality and re-construct it according to new norms (ibid.). The first dimension is, therefore, highly connected to attitudes. People often possess attitudes towards others whom they perceive to be culturally different from themselves. When these attitudes are negative, they can be a hinder to successful communication (Byram, 2020b). According to Byram (2020a), successful communication thus relies on attitudes of curiosity and openness and a willingness to suspend from preceding attitudes and disbeliefs about own and other cultures (p. 174).

Since *savoir être* entails a willingness to suspend disbelief about other cultures, the first step to facilitate *savoir être* is to make pupils conscious of their underlying attitudes. Working with *savoir être* thus requires the classroom to be an open arena where attitudes, both the pupils’ and others, can be brought up into the open and discussed (Hoff, 2014). Byram (2020b) also explains that the pupils should be taught knowledge about the processes of communication, such as knowledge about stereotypes and prejudices towards particular social groups as well as knowing how stereotypes and prejudices are typically formed. Byram moreover writes that evidence of *savior être* is “action demonstrating priorities based on reflection, rather than a statement about priorities” (Byram, 2020a, p. 175). When assessing whether pupils show attitudes of curiosity and openness, teachers should thus observe whether they are willing to engage in interaction with otherness, whether they prioritise their own

perspective over others' or are open to others' explanations, and whether they are willing to critically reflect on their own perspective/presumption (ibid.).<sup>16</sup>

### 2.2.2 *Savoir s'engager*

Byram (2020a) explains that the aim of *savoir s'engager*, i.e., critical cultural awareness (CCA), is to develop criticality in learners (p. 178). According to Byram, pupils possess CCA when they can perform "critical thinking about what they discover about others and themselves" (ibid, p. 179). CCA is thus essentially "the ability to interact and mediate in intercultural exchanges in accordance with explicit criteria, negotiating where necessary a degree of acceptance of those exchanges by drawing upon one's knowledge, skills and attitudes" (Byram, 2020a, p. 179). According to Byram (2020b), people who have CCA should be able to perform the following tasks:

- Identify and interpret explicit or implicit values in documents and events in one's own and other cultures.
- Make an evaluative analysis of the documents and events which is based on systematic and conscious reasoning.
- Interact and mediate in intercultural exchanges, negotiating where necessary a degree of acceptance of those exchanges by drawing upon one's knowledge, skills and attitudes and ability to develop a reasoned response (Byram, 2020b).

CCA is thus highly concerned with ideologies. All the above competencies are concerned with the ability to identify ideologies, both one's own and others', and understanding how these ideologies influence worldviews and interpretation of events, documents and more. As is evident in the third point, CCA also entails the ability to interact consciously with others based on the awareness of how ideologies impact worldviews and interpretations.

In connection to his work on intercultural citizenship education, Byram (2008) emphasises how CCA is linked to *political education* (p. 164). Gagel (2000) explains that political education aims to make pupils aware of and possibly acquire the "correct" behaviour in public political life (Referred in Byram, 2008, p. 158). According to Gagel, correct political behaviour from a Western perspective entails: 1. seeing personal involvement in political

---

<sup>16</sup> As Hoff (2020) writes, in connection to attitudes, it is always necessary to question whether the attitudes that are expressed really reflect the pupils' true attitudes (2020, p. 67).

action as desirable; 2. valuing only democratic forms of actions; 3. being interested in political resolutions of social problems (ibid.). Byram (2008) points out that the link between CCA and political education, therefore, is that both concepts share the same goal, *political awareness* (p. 164). According to Gagel (2000), political awareness is made up of three sub-competences: critical awareness, independent judgement, and political engagement. Gagel (2000) goes on to explain how political awareness is substantiated:

The pre-condition for democratic engagement is that the citizen becomes aware of the relationship between individual destiny and social processes and structures. Political awareness is formed through the recognition of one's own interests and the experience of social conflicts and relationships of governance. The politically aware and informed person should not be a passive object of politics, but as a subject should participate in politics (Gagel, 2000, referred in Byram, 2008, p. 164).

The first step to facilitating political awareness is thus to make pupils aware of how they are affected/dependent on social processes and structures, i.e., how current events or political conditions can affect them. This awareness is furthermore believed to create a desire for action. Political awareness, therefore, also entails a willingness to actively participate in society. Since CCA potentially leads to political action, Byram (2008) applies the French word *engager*, which can be translated to *engagement*, to describe the last dimension of IC (p. 164).

Another sign of intercultural competence's connection to political education is how Michal Byram's model of IC is one of the schemes used to develop the Council of Europe (CoE)'s *Reference Framework of Competences for Democratic Culture* (CoE, 2018a, p. 10; 60). After several severe terrorist attacks in Europe, the CoE found it necessary to further strengthen the protection and promotion of "human rights, democracy and the rule of law" through education (CoE, 2018a, p. 13). As Jagland states in the preface of the framework, "education is a medium- to long-term investment in preventing violent extremism and radicalisation" (ibid. p. 5). The CoE merged a large number of pre-existing models of democratic competence into one broader and more comprehensive model to make it easier for teachers to approach political/democratic education (CoE, 2018a, p. 5; 14). The final model consists of twenty competencies, i.e., values, attitudes, skills, knowledge, and critical understandings, that are seen as essential to act democratically, i.e., "participate effectively in a culture of democracy and live peacefully together with others in culturally diverse democratic societies" (ibid., p. 11). The model is presented in a "butterfly" shape:

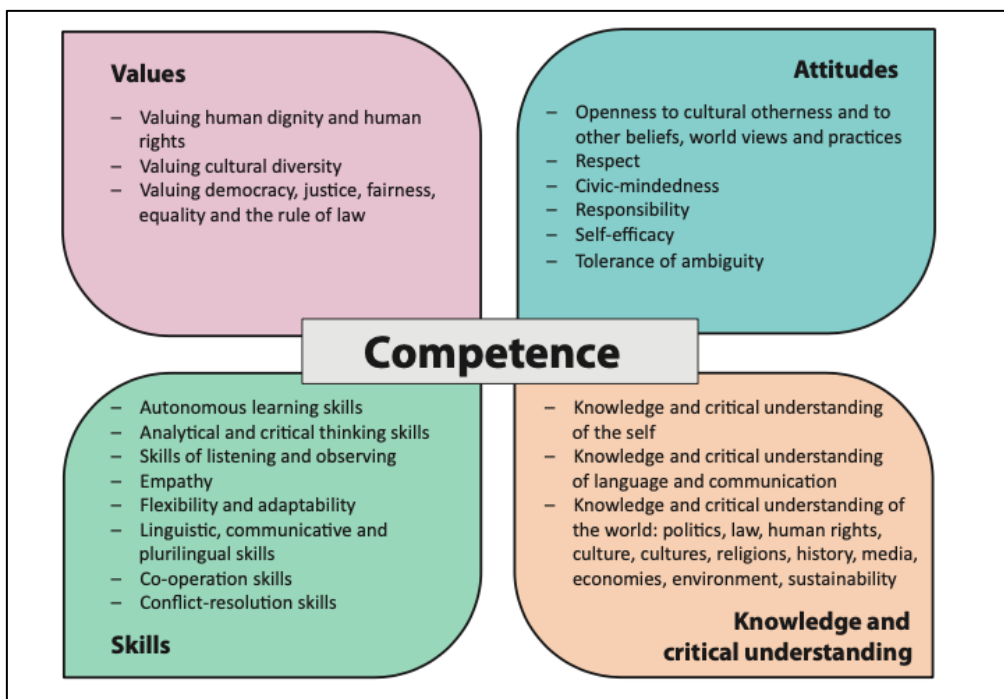


Figure 4: The 20 competencies which the CoE proposes for democratically and intercultural competent citizens (CoE, 2018, p. 38).

As can be seen from the model above, democratic culture relies on several of the same competencies which Byram lists as central of IC. Both models, for example, emphasise the importance of being open to cultural otherness, to have empathy, to be tolerant of ambiguity, and having knowledge and a critical understanding of language and communication (Byram, 2020b; CoE, 2018, p. 38). Byram (2020a), for this reason, argues that all teaching which facilitates the competencies within the model of IC will also facilitate the competencies that the model of competences for democratic culture pursues (p. 182).

### 2.2.3 Critique of Byram's model

Byram's model of IC has received critique from other scholars over the last decades. In her article from 2020, Hoff examines different critiques of Byram's model. Two of these critiques are especially relevant to be aware of in relation to this thesis; Byram's interpretation of the concept of culture and his lack of including conflict as a natural part of intercultural exchange. In the description of the five *savoirs*, Byram commonly connects culture to the word "country". Byram's model by this relies on a static and essentialist understanding of culture, which, as explained in section 2.1.4, does not reflect the complexity of individuals' identities

in the 21<sup>st</sup> century and can be counterproductive for the prevention of radicalisation. In Byram's model, the ideal intercultural speaker is also presented as a mediator between different cultures and worldviews. As Hoff (2015) explains, the model therefore suggests that the ultimate aim of IC is to establish a "harmonious fusion of opposing worldviews" (p. 511). Byram, by that, gives little attention to how intercultural interaction is more prone to conflict (Hoff, 2020). The danger of Byram's focus on agreement, as well as the benefits of valuing conflict, will be explored further in the following.

### 2.3 Teaching controversial issues

Pace (2021) states that in a society affected by increased numbers of political, social, economic, and environmental problems, it is more urgent than ever to address controversial issues within education. In the Norwegian core curriculum, it is underlined that education is to "open doors to the world" and provide the pupils with the "knowledge, skills and attitudes so that they can master their lives and can take part in working life and society (Ministry of Education, 2017, p. 3). As Dewhurst (1992) point out, it is, therefore, part of schools' societal responsibility to prepare pupils to become active partakers in society by teaching them how to deal with societal issues related to their lives. It follows that, when radicalisation and violent extremism is an increasing issue within Norway, it can be interpreted as part of schools' responsibility to inform pupils about radicalisation and violent extremism to prepare them for the current society.

Stradling (1984) and Misco (2012), however, write that controversial issues should not only be included in the teaching because they are topical, but they are excellent opportunities to facilitate some of the competencies that are important to preserve democracy in a polarized world. According to Misco (2012), students who engage in discussions of controversial issues become "well-positioned to become agents of change and to recognize, celebrate and embrace diversity among and within groups, as well as to expand content knowledge through the consideration of other perspectives and to develop understanding of justice and the common good" (p. 70). As explained in section 2.1.2, openness to diversity and other perspectives is the exact opposite of a violent extreme mindset, meaning it is preventative against radicalisation. The following sub-chapter first investigates why it is necessary to include conflict within teaching before some potential benefits and constraints with including controversial issues are examined.

### 2.3.1 The danger of harmony and the value of conflict

The goal of intercultural exchanges has long been seen to be the reaching of consensus or harmony. Byram, for example, describes the ideal intercultural speaker as someone who helps the interlocutors within intercultural communication to “overcome conflicting perspectives” and “identify common ground” (2020a, p. 176) and someone who “adopts the behaviours specific to a social group in a way which they and the members of that group consider to be appropriate for an outsider” (2020b). According to Byram, the intercultural speaker is, therefore, not only someone who actively works to resolve conflicts caused by differences in perspective, but they also adapt to others to avoid conflict.

Harmony is also emphasised by the Council of Europe in their *White Paper* from 2008. The White Paper is concerned with how intercultural dialogue can be used to achieve peaceful coexistence in an increasingly culturally diverse Europe (CoE, 2008, p. 4). Here the Council of Europe states that intercultural dialogue is “a means of promoting awareness, understanding, reconciliation and tolerance, as well as preventing conflicts and ensuring integration and the cohesion of society” (p. 8). In the Cambridge Dictionary, *reconciliation* is defined as “the process of making two opposite beliefs, ideas, or situations agree” (Cambridge University Press & Assessment, n.d.-e). According to the White paper, the intercultural speaker should thus practice tolerance and understanding towards others and work to reach agreement so that the society can be united and free from conflict.

Aiming to reach agreement and harmony may, however, be counterproductive when it comes to the preservation of peace and democracy. An intercultural speaker who is willing to adapt to the other to avoid conflict might, in fact, hinder coexistence. As Hoff (2014) explains, if the overall aim always is to achieve agreement, the intercultural speaker might be willing to adapt to others to the degree that their own cultural outlook is ignored within the interaction (p. 512). An intercultural interaction where only one of the interlocutors’ cultures is taken into consideration naturally excludes the possibility of cultures coexisting. Davies (2008) also points out how the focus on harmony and consensus can be counterproductive for the prevention of radicalisation and violent extremism (pp. 19-20). As explained in section 2.1.2, people who possess violent extreme mindsets commonly want to reach the utopian dream, i.e., a society of ultimate harmony where there is no conflict or clash of interests (ibid., p. 20). Aiming for perfect harmony may therefore be dangerous, seeing as it eliminates one of the essential elements of a functioning democracy, namely conflict (Davies, 2003, p. 16).

In the Cambridge Dictionary, *democracy* is defined as “the belief that everyone in a country has the right to express their opinions, and that power should be held by people who

are elected, or a system of government based on this belief” (Cambridge University Press & Assessment, n.d.-b). A democracy, therefore, by definition entails conflicting views. As mentioned in section 2.1.5, how people view and interpret the world depends on their cultural dispositions. Since all individuals occupy a unique cultural positioning, different and possibly conflicting views are likely to be uttered when everyone has the right to express themselves. As Lenz et al. (2016) write, democracies are, for that reason, not primarily about harmony and consensus but about agreeing on certain principles for how disagreement should be handled and how to create solutions through negotiation (p. 10). It follows conflicting views are key for progress within a democracy, seeing as it leads to negotiation. Hibbing and Theiss-Morse (2002), therefore, argue that it is important to address controversial issues within teaching to teach pupils that conflict is not an unfortunate byproduct of democracy but rather one of its core elements (p. 226).

### 2.3.2 How can controversial issues promote intercultural competence?

Avery et al. (2013) write that “young people tend to be intrigued by social and political issues, particularly those that affect them” (p. 107). As Anker & Von der Lippe (2018) point out, pupils often raise controversial issues for discussion in the classroom whether the teachers want it or not. Bonnell et al. (2011) explain that pupils’ interest in controversial issues can stem from the *honest and realistic* approach these issues offer to teaching. *Honest realism* means to tackle challenging issues “head-on” when they are raised in the classroom and not gloss over or avoid controversial or unpalatable details even though it may include provoking content such as violence or death (Bonnell et al., 2011, pp. 43-44). As Bonnell et al. explain, when controversial issues are discussed as realistically and honestly as possible, it creates authentic classroom discussions and increases pupils’ interest in the teaching (ibid.).

The same is also emphasised by Dörnyei (1994) in his summary of research on second language motivation. Dörnyei writes that teachers can increase pupils’ motivation by “using authentic materials that are within students’ grasp; unusual and exotic supplementary materials, recordings, and visual aids” (p. 281). Since the substantiation of intercultural competence requires pupils to be involved in the teaching on a deeper personal level, Hoff (2018), therefore, argues that the teaching should not sensor views or issues even though the pupils might find them “prejudiced or discriminatory, to which a natural reaction may be to respond with judgement, distress or even censorship” (p. 80). Including controversial issues in the English teaching can therefore be believed to promote the pupils’ engagement.

The discussion of controversial issues is found to have the potential to increase pupils' openness to different perspectives. In their project named *Deliberating in a Democracy*, Avery et al. (2013) studied the potential benefits it could have for civic education to include deliberation within secondary school teaching (p. 105). Deliberation can be understood as "serious and thoughtful consideration of conflicting views on controversial public issues for the purpose of decision making" (ibid). Through interviews with pupils and teachers in ten different countries, Avery et al. (2013) find that pupils who have taken part in deliberation demonstrate greater perspective-taking abilities than pupils who have not participated in deliberation (p. 105). Deliberation is found to enhance pupils' "ability to formulate and state their opinions, listen to opposing viewpoints, and take multiple perspectives" (p. 105). One pupil partaking in the study, for example, states that deliberation taught them "how to respect others' ideas (...)", while another states that they "learned to hear people and to express my opinion and I learned to be more tolerant of other people" (Avery et al., 2013, p. 111). According to the findings in the study, deliberation can, therefore, foster democratic tenets such as fairness, equality, and tolerance (p. 106).

According to Avery et al. (2013), deliberation can also foster a deeper awareness of how people's worldviews are formed by context and cultural dispositions. This awareness can furthermore hinder the "us versus them" reasoning and othering mindset (see section 2.1.3) which are typical for extreme mindsets. Avery et al. (2013) explain this accordingly:

The ability to identify rationales for positions with which one disagrees, in particular, is critical in a democracy. If we can identify legitimate rationales for positions in opposition to our own, we have at least started to understand the nature of the controversy, to understand that reasonable people can disagree. We begin to open spaces for dialogue with "others" with whom we disagree. We may also develop a better understanding of our fellow citizens and a recognition of the role that our own experiences play in the development of our opinions. This can lead to a better understanding of why people hold the positions they do, without the demonization of the other (Avery et al., 2013, p. 111).

According to Avery et al. (2013), deliberations, therefore, foster openness to diversity, which can make the individual more open to alternative perspectives and more willing to suspend preceding attitudes and beliefs they might have of the other. As is evident, deliberation of controversial issues might thus have the potential to promote the attitudes which are



distinctive for *savoir être*, i.e., “attitudes of curiosity and openness, and readiness to suspend disbelief about other cultures and beliefs about one’s own” (Byram, 2020a, p. 174).

According to Dewhurst (1992), discussion of controversial issues is also a good opportunity to increase pupils’ attention to reasoning, seeing as pupils get to evaluate different perspectives and forward their own ideas with justifications. As Davies (2014) writes, pupils who deal with views that they disagree with could develop a preparedness to both challenge their own opinion and find evidence supporting it. Building on Young (2000), Davies explains that exposure to conflicting views is needed for pupils to evolve from being self-regarding, i.e., thinking that their view is automatically correct, to reaching “enlarged through”, i.e., prioritising reasoning. As Young (2000) writes, if dialogue only contains views that the “participants all already share, then none need revise their opinions or viewpoints in any serious way to take account of other interests, opinions, or perspectives” (p. 42).

The theory that controversial issues can increase pupils’ attention to reasoning is also underlined by Ludwig and Summer (2023). Ludwig and Summer write that discussion of controversial issues “cannot only help bring students in contact with views, ideas, and opinions different from their own but also motivate them to critically question and explain their own views” (2023). Discussion of controversial issues can thus enhance pupils’ attention to reasoning and evidence. Not only can discussion of controversial issues, therefore, be believed to promote the “willingness to critically investigate one’s own and others’ cultures and worldviews”, which categorises *savoir être*, but it can also hinder the belief that one possesses the objective truth, which is common for an extreme mindset (see section 2.1.3).

The discussion of controversial issues can also be believed to foster criticality in pupils. As explained in section 2.2.5, criticality entails the ability to identify ideologies and to understand how these influence worldviews and opinions. Since the discussion of controversial issues is believed to increase pupils’ attention to reasoning, it can also be believed to make pupils more equipped to identify ideologies, seeing as ideologies essentially are reasoning. In addition, when the discussion of controversial issues is thought to foster pupils’ awareness of how context and cultural dispositions influence worldviews, this would naturally also encompass the understanding of how ideologies influence worldviews.

The link between discussion of controversial issues and increased criticality is also drawn by, for example, Stradling (1984) and the United States National Council for the Social Studies (2007). In his study on the inclusion of controversial issues within English schools, Stradling (1984) states that controversial issues could be thought to facilitate:

- Academic and study skills (for instance, constructing hypotheses, collecting, and evaluating evidence, analysing statistics, presenting findings).
- Social and life skills (for instance, skills in communicating with others, exercising empathy, and understanding, influencing others, cooperating together in projects, and so forth).
- Comprehending theories, concepts, and generalisations (p. 123).

The first and last competence Stradling lists comply with Byram (2020b)'s description of critical cultural awareness as the ability to identify and interpret values within documents and events from different cultures and perform evaluative analyses of documents. The second competence Stradling lists complies with how critical cultural awareness, according to Byram (2020b), entails the ability to interact, mediate and negotiate with other cultures. Similarly, the National Council for the Social Studies writes in their report from 2007 that discussion of controversial issues can enhance: "the ability to use critical reasoning and evidence-based evaluation in the study and analysis of significant issues and ideas; this includes development of skills of critical analysis and evaluation in considering ideas, opinions, information, and sources of information" (referred in Byford et al., 2010, p. 165). The discussion of controversial issues can thus be believed to foster criticality in learners.

The discussion of controversial issues is also found to promote political engagement. The *Civic Mission of the Schools* report from 2002 aimed to find out how one could possibly re-engage young Americans in civic and political participation. At the time of the report, political engagement among youth had been decreasing for decades (Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement & Carnegie Corporation of New York, 2003, p. 4). In the report, one of the measures suggested to re-engage youth is to include political controversies within teaching, seeing as discussion of such issues tends to foster "greater interest in politics, improved critical thinking and communications skills, more civic knowledge, and more interest in discussing public affairs out of school (ibid., p. 6).

In their study on youth civic engagement, Andolina et al. (2002) likewise find that the youth of today are thought to be uninterested in the news, ignorant of current events, and self-consumed, seeing as their political participation "has reached record lows" and that "their scores on tests of political knowledge remain anemic" (p. 190). However, also Andolina et al. (2002) find that pupils who have discussed controversial issues within teaching are more likely to participate in political activities such as signing petitions, participating in boycotts

and following political news after they finish school. There is, therefore, reason to believe that the discussion of controversial issues can increase pupils' political engagement.

### 2.3.3 Some possible constraints with including controversial issues

In their study on the addressment of the 22<sup>nd</sup> of July attack within school, Anker and Von der Lippe (2015) found that teachers were often reluctant to discuss the attack in their teaching in the near aftermath of the attack. According to Anker and Von der Lippe, there might be several reasons for teachers' reluctance. First of all, some pupils or teachers might be directly or indirectly affected by the attack. Discussing the attack might therefore be too personally challenging for some. Anker and Von der Lippe (2015) also point out how teachers today are heavily pressured to meet many competence aims within a very limited time. The time pressure might make it hard for teachers to prioritise the issue when it is not mentioned in the curriculum or in teaching resources. Another explanation for teachers' reluctance can be that teachers feel they lack the knowledge needed to handle discussions of challenging and emotional issues, seeing these discussions are more likely to become heated (Bonnell et al., 2011, p. 50). Some teachers might thus be afraid of how their pupils will react to the discussion of controversial issues and be uncertain as to how they should handle certain pupil reactions (Anker & Von der Lippe, 2015, p. 94).

Several of the same factors are also emphasised by the Council of Europe (2015). According to the Council, there are certain challenges, such as student sensitivity, classroom climate, knowledge, and spontaneous responses, which impact whether teachers address controversial issues within the teaching (pp. 15-18). Student sensitivity is concerned with the possibility of pupils reacting negatively to what is said within a discussion of a controversial issue. As the Council explains, the open classroom, which discussions of controversial issues require, increases the possibility of pupils expressing views and attitudes which might cause other pupils to feel "offended, harassed or marginalized" (p. 17). Classroom climate and control are concerned with the fact that discussions of controversial issues can quickly become overheated, which might negatively impact the teacher-pupil relationship or the teacher's authority (p. 17). Lack of expert knowledge is concerned with the fact that many teachers might lack the "economic, sociological, political, historical and psychological" knowledge they need to properly grasp the complexity of the issue (p. 18). Lastly, many teachers are uncertain as to how they should respond to spontaneous controversial remarks and questions which the pupils might raise within these discussions (CoE, 2015, p. 18).

## 2.4 Teacher Cognition

As mentioned in the introduction, teachers have methodological freedom to decide how to accommodate the competence aims in the curricula. It is thus down to each individual teacher to determine which issues they want to include in the teaching. As Borg (2015) writes, “Teachers are active, thinking decision-makers who play a central role in shaping classroom events” (p. 1). It follows that teachers draw on “complex, practically-oriented, personalised, and context-sensitive networks of knowledge, thoughts, and beliefs” when they plan their teaching and classroom practice” (Borg, 2003, p. 81). Since teachers have methodological freedom, it is therefore likely that teachers’ cognition, i.e., what they know, believe, and think, plays a central role when it comes to whether the issue of radicalisation and violent extremism are addressed in the English teaching or not.

According to Borg (2003), there are four elements and processes within teachers’ cognition that impact their classroom practice: *schooling*, *professional coursework*, *contextual factors*, and *classroom practice* (p. 82). Schooling refers to the fact that teachers’ own experience as learners can influence their cognition of teaching. It has also been found that beliefs established early in life are highly resistant and may continue to influence teachers’ cognition throughout their careers (ibid., p. 86). Professional coursework refers to how teacher training and education can influence teachers’ cognition. Borg (2015) also explains that contextual factors, both inside and outside of the classroom, impact teachers’ cognition about learning as well as influence how well teachers, for example, are able to implement practices within the classroom that comply with theoretical beliefs (p. 334). When relying on teachers’ beliefs to investigate whether the issue of radicalisation and violent extremism should be included within the English teaching, it is thus important to keep in mind that there might also be several factors which the teachers might be aware or unaware of that affect their beliefs. When relying on teachers’ beliefs to investigate an issue, it is also important to keep in mind that the teachers’ reported attitudes may not always reflect their actions (Borg, 2015). There might thus be a discrepancy between what the teachers report and what happens in practice.

## 2.5 Chapter summary

The present chapter has presented the theoretical background for the thesis. Insight into the terms *extremism*, *violent extremism* and *radicalisation* has been provided to create an understanding of how intercultural competence might be preventative against radicalisation and violent extremism. Further, it was explained why a dynamic and heterogenous

understanding of *culture* and *interculturality* is important for the prevention of radicalisation and violent extremism. Then insight into why radicalisation and violent extremism is a controversial issue was given. Byram's model of intercultural competence was then explored to create a basis for investigating how controversial issues can possibly promote intercultural competence. Further, the possible benefits of including controversial issues within teaching were examined. Here it was demonstrated how the discussion of controversial issues potentially could foster the *savoir être* and *savoir s'engager* dimensions of intercultural competence. Some possible challenges with including controversial issues within the teaching, such as student sensitivity and teacher knowledge, were then explored before a short insight into how teachers' cognitions might impact their beliefs on including the issue within the teaching was given.

### 3. Methodology

This chapter describes the study's methodology. The chapter begins with an insight into the rationale behind choosing a qualitative research approach to investigate the research issue and an explanation of why it was necessary to conduct an initial developmental questionnaire. The sampling and distribution of the study will then be described before the research method, semi-structured interviews, is discussed in detail. Seeing as the initial questionnaire only had a developmental purpose for the interviews, the questionnaire findings will only be commented on in section 3.4.1, which is concerned with the selection of the interviewees. Some measures taken to secure the research's validity will then be addressed before insight into the analysis process is given. Lastly, ethical considerations taken in the study are described before the chapter concludes by addressing some possible limitations of the study.

## 3.1 Research design

A qualitative approach was applied to investigate the research questions in this study. However, a questionnaire was conducted prior to the interviews to create a base for the development of the interviews. It is important to emphasise that the questionnaire only had a developmental purpose in this study and that the study's analysis does not include the questionnaire findings. The following section will discuss the rationale for applying a qualitative approach and include an initial questionnaire to answer the research questions.

### 3.1.1 The rationale for choosing a qualitative approach

The nature of the study's research questions requires a qualitative method for data collection in the study. For clarity, the section will first repeat the research questions:

1. Which benefits do the teachers see with including the issue in the teaching?
2. Which challenges do the teachers see with including the issue in the teaching?
3. Do the teachers believe that the issue can substantiate intercultural competence?

The research questions seek information about teachers' beliefs, i.e., information about the teachers' cognition. As mentioned in chapter 2, teacher cognition is a broad term. Borg (2015) characterises teacher cognition as a "tacit, personally-held, practical system of mental constructs held by teachers, and which are dynamic – that is defined and refined on the basis of educational and professional experiences throughout teachers' lives" (p. 40). Hence, the data collection for the research questions needs to be open enough to obtain details about each teacher's idiosyncratic individual beliefs. While qualitative methods "are open to new nuances of meaning during the whole extent of the investigation process", quantitative methods are usually relatively closed for new information as they operate with pre-determined values (Dörnyei, 2007, 25). The use of a qualitative method is thus required to obtain the rich data about the teachers' beliefs needed to investigate the research question in this study.

### 3.1.2 The rationale for including a developmental questionnaire

A questionnaire was conducted prior to the interviews in this study to develop more made-to-measure interviews. The time limit of the study only allowed for one-shot interviews to be conducted, i.e., there was little room for iteration in the study. It was, therefore, vital that the interviews were of high quality so that the rich data needed to answer the research questions

could be collected at the first attempt. However, since there are no specific limitations for what might be considered data in qualitative research (Dörnyei, 2007, p. 125), it was challenging to develop made-to-measure interviews on the research issue when few prior studies have been done on the matter. Hence, a questionnaire was conducted prior to the interviews to gain an overview of the teachers' beliefs.

The questionnaire had two essential developmental functions for the interviews:

1. The questionnaire created the base for the selection of interviewees.
2. The questionnaire prepared the interviewees for the interviews.

The questionnaire was developmental in that it created the base for selecting interviewees. Since the interviews aimed to gain an in-depth insight into the research issue, it was beneficial to examine a variety of beliefs in the interviews.<sup>17</sup> The answers in the questionnaire were thus used to select interviewees who were believed to provide rich data in the interviews.

The questionnaire was also developmental in that it prepared the interviewees for the interviews. Gilham (2000) writes that, when seeking opinions, one should not assume that the participants have “answers available in an organized fashion”, i.e., they might not have reflected on the issue under investigation before (p. 12). For this study, the sensitivity of the issue, radicalisation and violent extremism, and the interview setting must also be taken into consideration. Direct questioning in a face-to-face interview is a challenging setting for many (Creswell & Creswell, 2020, p. 212), and since radicalisation and violent extremism is controversial, it can be challenging to verbalise beliefs on the issue. Hence, it is reasonable to believe that participants can find it challenging to discuss the issue in the interview setting.<sup>18</sup>

Following the theory of *retrospective interviews*, the initial questionnaire could, however, somewhat cancel out the challenges caused by the issue. In a retrospective interview, the respondents “verbalise their thoughts after they have performed a task or a mental operation” (Dörnyei, 2007, p. 147). The technique is usually applied within second language research to observe internal processes and understand what is going on in a person's consciousness (Glass and Mackey, 2000, in Dörnyei, 2007, p. 147). However, the technique can also “enhance the richness of the data obtained” and “increase to a considerable extent the reliability of the data analysis” (Dörnyei, 2007, p. 147; Kromos, 1998). Conducting the initial questionnaire might therefore strengthen the quality of the interview information as the

---

<sup>17</sup> The selection of interviewees will be discussed further in section 3.4.1.

<sup>18</sup> The interview setting will be further discussed in section 3.4.4 – 3.4.6.



participants were required to form opinions on the issue and verbalise their thoughts prior to the interviews.

As Dörnyei (2007) writes, the interval between the task and the interview must be short for the initial task to have this developmental function. The interviews in this study were thus conducted no more than 1-3 weeks after the participants completed the initial questionnaire.<sup>19</sup> Moreover, Dörnyei writes that “in order to help the respondents to retrieve their relevant thoughts, some sort of stimulus is used as a support for the recall” (2007, p. 149). The stimulus could, e.g., be the person’s previous work (Glass & Mackey, 2000, in Dörnyei, 2007, p. 149). In this study, the interviewees’ questionnaire responses were recited during the interviews to help interviewees retrieve their initial thoughts and make the research issue less challenging to talk about in the interview setting.

The questionnaire thus created a base for selecting interviewees and possibly prepared the participants to talk about their beliefs in the interviews. Although this is a qualitative study, the questionnaire is thus still an important research element since it secures the quality of the interviews.

### 3.1.3 The initial questionnaire

The method selected to gain an initial overview in this study was a cross-sectional questionnaire. Cross-sectional designs are convenient for identifying trends, attitudes, and opinions within a sample (Creswell and Creswell, 2020, p. 169). The design was thus suited to create a base for the selection of the interviews. The method of questionnaire was also selected due to its time efficiency. As Dörnyei (2007) points out, questionnaires are not only easy to construct, but they can also collect large amounts of information within very little time (p. 101). Hence, the method of questionnaire allowed for little time to be spent on the initial element, which was beneficial due to the time limit of the study.

The questionnaire contained three types of questions: 1. factual questions asking for information about the participants’ competence and working experience to confirm that they were part of the research population; 2. behavioural questions asking the participants about the assessment of the issue of radicalisation and violent extremism in their English teaching and; 3. attitudinal questions asking about their beliefs on addressing issue of radicalisation

---

<sup>19</sup> Limitations caused by applying the technique of retrospective interviewing will be discussed in section 3.8.

and violent extremism in the English teaching. To ensure that the questionnaire had internal validity, i.e., its “outcome [was] a function of the variables that [were] measured, controlled, or manipulated in the study” (Dörnyei, 2007, p. 52), the questionnaire items were based on the theory explored in chapter 2. From pilot testing, it was established that the questionnaire took 10-15 minutes to complete. The questionnaire can be found in appendix 4.<sup>20</sup>

### 3.2 Sampling

The population for this research is English teachers who teach the first year (VG1) of Norwegian upper secondary schools. According to Statics Norway’s latest report on the competence of Norwegian upper secondary school teachers, there were a total of 1380 English teachers working within Norwegian upper secondary schools in 2017 (Ekren, Holgersen & Steffensen, 2018, p. 31). Seeing as it is improbable to get all the VG1 teachers within this group to participate in the study, nor desirable considering the study’s time limit, the study relies on investigating the beliefs within a *sample*, i.e., a smaller group of the population (Riazi, 2016, p. 283). As Dörnyei (2007) underlines, investigating a sample not only saves the researcher a considerable amount of time and effort but, if appropriate sampling procedures are utilised, it can also produce accurate results (p. 96).

*A non-probability*, more specifically a *convenience sample*, is used to gather a sample for the study. Non-probability sampling relies on resources within the means of the researcher, and for the convenience sample, this entails selecting participants due to their accessibility, availability, or willingness to volunteer. Using non-probability sampling is often considered a threat to the validity of quantitative research as it creates uncertainty about the sample’s representativeness (Dörnyei, 2007, pp. 97-98). However, as this is a qualitative study of the teachers’ individual beliefs, the sample’s representativeness is insignificant. Convenience sampling is thus selected as it is evaluated to be the least time-consuming method.

### 3.3 Distribution

The study was distributed to teachers in three ways:

1. By contacting the administration of upper secondary schools and ask them to forward the study to the English teachers at their school.

---

<sup>20</sup> The questionnaire was conducted through the online service SurveyXact as this led to an efficient distribution of the study via internet link and allowed for a larger and more geographically diverse audience.

2. By directly contacting acquaintances and acquaintances of fellow students.
3. By asking acquaintances to inform other members of the population about the study.<sup>21</sup>

While acquaintances were contacted directly, the distribution of the study invitation to teachers within schools went through the school administrations.<sup>22</sup> There is no efficient way to gain an overview of all the VG1 English teachers in Norway. Hence, contacting school administrations and asking them to convey information about the study is the most efficient way to achieve contact with English teachers within schools.<sup>23</sup>

The request for participation was first sent out at the end of October 2021. Out of the 81 schools which were contacted, one school replied that they would forward the study, while the remaining 80 did not reply.<sup>24</sup> Following Sue and Ritter's (2016) recommendation, a reminder email was sent to the schools after one week (p. 25). The reminder resulted in two new schools who replied that they would forward the information. Seeing as a third reminder only increases the respondent numbers marginally (Sue & Ritter, 2016, p. 25), it was decided not to send out a third reminder. There could be many reasons for the low respondent numbers. However, based on my experience and the conversations with the teachers who participated in the interviews, the hectic pre-holiday period and the extraordinary work conditions caused by the Covid-19 pandemic are likely to be two of them.

In the initial distribution, 12 teachers completed the questionnaire, and eight volunteered to participate in the interviews. As Fowler (2014) emphasises, the determination of the sample size should be based on the researcher's plans for data analysis (referred in Creswell & Creswell, 2020, p. 173). Seeing as the aim of the questionnaire was not to discover possible commonalities within the population but rather the contrary, to provide an insight into the participants' idiosyncratic beliefs, the sample size for the questionnaire came down to how many respondents were needed to develop the interviews. A sustainable amount of time needed to be set aside for each interview since the interviews aimed to investigate the teachers' beliefs in-depth. From the time limit of the study, a sample size of six teachers was thus deemed appropriate for the interviews. It was evaluated from the initial questionnaire answers that the rich and varied information needed to answer the study's research questions

---

<sup>21</sup> The sampling process thus also, to some degree, relied on *chain* sampling (Riazi, 2016, p. 298).

<sup>22</sup> School names and contact information was found on the different counties' webpages.

<sup>23</sup> See appendix 2 for the email invitation which was sent to the schools.

<sup>24</sup> The low numbers of responses to the email does not automatically imply that school administration chose to not distribute the information to the teachers. The email could, e.g., have been blocked by the email spam filter or there could have been clutters in the email-address.

could be obtained by selecting a sample from the teachers who volunteered for the interviews.<sup>25</sup> The developmental purpose of the questionnaire was thus achieved through the initial distribution of the questionnaire. The initial twelve responses to the questionnaire can be seen in appendix 6.

### 3.4 The interviews

The purpose of the qualitative element in this study is to obtain in-depth information about the teachers' beliefs on including the issue of radicalisation and violent extremism in their English teaching. Interviews were chosen as the method as this is acknowledged to be a highly versatile and effective method for collecting individual narratives. As Kvale (2007) explains, interviews are well suited for “exploring the ways in which subjects experience and understand their world” and provide a “unique access to the lived world of the subjects, who in their own words describe their activities, experiences and opinions”. Applying the method of interviewing thus allows for the rich information required to answer the study's research questions to be collected within the time limit of the study. This section first discusses the selection of interviewees before the interview design, guides, and conduction are described. Lastly, some limitations of the interviews and the measures taken to reduce the impact these limitations had on the study's outcome are discussed.

#### 3.4.1 Selection of interviewees

To increase the scope of the qualitative analysis and be able to underline possible common tendencies within the material, a variety of attitudes and practices has to be investigated in the interviews. *Purposive sampling*, in this case, *maximum variation sampling*, is thus used to select interviewees from the sample who are likely to provide rich and varied information (Dörnyei, 2007, p. 128). As Dörnyei points out, a maximum variation allows for exploration of the variation within the responses and “if a pattern holds across the sampled diversity, we can assume that it is reasonably stable” (p. 128).

From the questionnaire results, it is evident that the respondents have somewhat heterogeneous positive beliefs about addressing the issue of radicalisation and violent extremism in the English teaching. One respondent is, however, a deviant case. This

---

<sup>25</sup> In case the initial data analysis should, however, prove shortcomings in the data material that needed to be covered by adding additional participants, the questionnaire remained open for respondents until the end of the data analysis to maintain some opportunity for iteration.

respondent answers “do not know” on items 41 and 42, expressing that they are uncertain about whether the issue is relevant for the English teaching. The respondent also answers affirmatively on items 8, 11 and 12, i.e., reporting that the issue has been addressed in their English teaching. This respondent could thus be said to reflect somewhat ambivalent views towards addressing the issue in English teaching.

The responses to the items concerned with how the issue has been addressed are more divergent. The item with the highest variation of answers is item 16, which asks the participants to estimate how frequently the issue of radicalisation and violent extremism is addressed. From this item, participants can be divided into three categories: addresses less than 2 times, addresses 2-5 times, and addresses 6-9 times. Of the eight questionnaire respondents who consented to participate in the interviews, three are within the first category, four within the second category, and one within the third category. An overview of the responses to item 16 is provided in table 1 below:

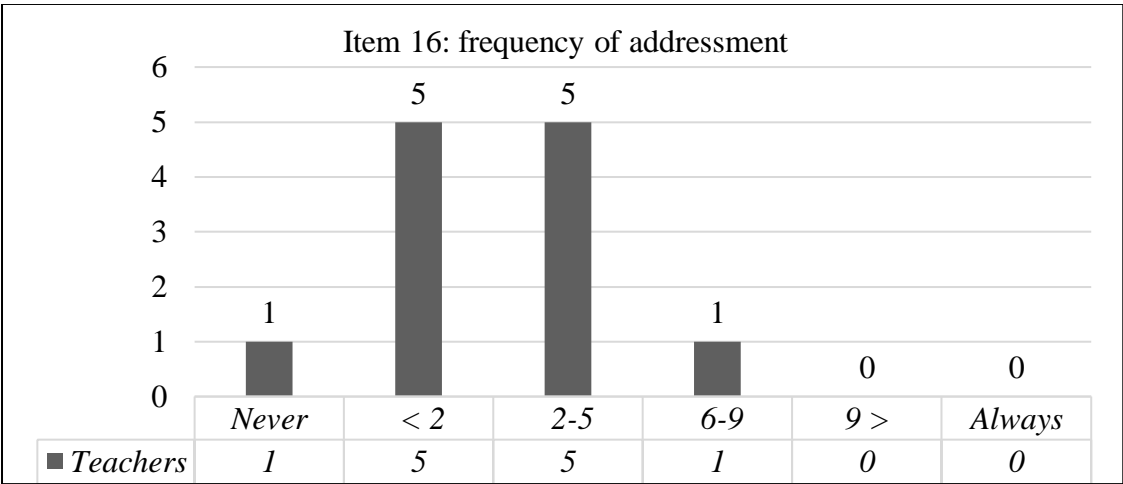


Table 1: Distribution of responses to item 16 (Q2), frequency of addressment.

The teacher who responds that the issue is addressed 6-9 times and the teacher within category 1, who expresses ambivalence towards addressing the issue of radicalisation and violent extremism, were selected for the interviews, seeing as they are evaluated to be important for composing a broader picture of the research issue. In addition to these, one interviewee was selected from category 1, and three from category 2. Each of the six interviewees was given a pseudo name.<sup>26</sup> This was done to differ their responses in the analysis while also maintaining their anonymity. It could be mentioned that the interviewees

<sup>26</sup> The pseudo names do not necessarily reflect the genders of the interviewees.

are spread across three different regions of Norway, meaning that the sample for the study is geographically diverse. An overview of the three categories and the interviewees is provided in tables 2 and 3 below.

<i>Category</i>	<i>Frequency of addressment</i>	<i>Number of interviewees</i>	<i>Interviewees</i>
1.	< 2	2	Anna, Ben
2.	2 – 5	3	Charlie, Dave, Emma
3.	6 – 9	1	Freya

Table 2: Distribution of interviewees into category.

Interviewees	Years in upper secondary school	English subjects taught
Anna	Not specified	VG1 General studies VG1 Vocational
Ben	14	VG1 General studies VG1 Vocational
Charlie	3	VG1 General studies VG1 Vocational
Dave	Not specified	VG1 General studies VG1 Vocational VG2 International English VG3 Social studies English VG3 English literature & culture
Emma	2	VG1 General studies VG1 Vocational
Freya	6	VG1 Vocational

Table 3: Interviewees' work experience.

Table 3 above shows that only one of the teachers selected for interviews has taught English program subjects, i.e., the previous VG2 international English, now English 1, and VG3 Social studies or English literature and culture.<sup>27</sup> The original plan of the study was to include all the English subjects in the study, but as only one teacher had taught the program subjects, the study could not collect enough material to draw conclusions regarding the teachers' beliefs on including the issue within the program subjects. The study thus focuses on

<sup>27</sup> The additional two teachers who had volunteered for the interviews but were not selected had, like five of the teachers, only taught VG1 English for general studies or vocational English.

the inclusion of the issue within the English teaching at VG1 general studies and VG1 vocational studies. Dave's explanation of how the issue is included within the English program subjects is not applied in the analysis. However, as the curriculums for the English program subjects and the English VG1 subjects are based on the same values and goals and, to a large extent, incorporate the same elements and aims, the rest of Dave's answers is applied in the analysis.

### 3.4.2 Interview design

The interviews' design is semi-structured, i.e., the interviews followed a prepared interview guide but were also open to additional information. The interviewees' responses can, by this, be probed through follow-up questions. The flexible format has some distinct advantages in connection to the circumstances of the study and the study's aim. Since little research has previously been done on the issue, it is advantageous that additional information can be added if it is found necessary. When Anna, for example, expressed that students are interested in the morbid side of violent extremism, a question was added to the rest of the interview guides to check whether this is a single case or something the other teachers also experience.

The structure also means that questions do not have to be asked in a set order. Instead, questions can be asked in line with how the interview progresses. The interviews is by that given a stronger conversational character, which is advantageous considering that they aim to investigate the teachers' personal beliefs and assessments (Ruane, 2015). As Ruane (2015) writes, a semi-structured design also means that the respondents are more able to get to issues on "their own terms, pace, and comfort levels", which might help them "stumble on to memories that would not be so easily retrievable under more direct questioning". In this study, the interviewees' freedom led them to include anecdotes in their answers. Anecdotes can, in some studies, be a threat to the research validity as it creates broad and sometimes "messy" data (Dörnyei, 2007, p. 56). However, anecdotes were found highly valuable in this study as they provide descriptions of real classroom situations. These descriptions subsequently exemplify how the teachers' beliefs impact their inclusion of the issue.

### 3.4.3 Interview guides

The interview guides are based on the theory explored in chapter 2 and consist of four sections:

1. The teachers' beliefs on the inclusion of the issue of radicalisation and violent extremism in the VG1 English teaching
2. Which benefits do the teachers see with including the issue in the teaching.
3. Whether the teachers believe that the issue can substantiate intercultural competence.
4. Which concerns the teachers see with addressing the issue in the teaching.

The first section of the interviews is concerned with the teachers' understanding of radicalisation and violent extremism and their beliefs on the inclusion of the issue in upper secondary school education. Since radicalisation and violent extremism can be two complex terms to comprehend (Striegher, 2015, p. 75), it is also essential to initially obtain information about the teachers' understanding of the two terms to confirm that the answers they provide in the interviews are in fact concerned with the research issue. The first question thus asks the teachers to describe what they associated with radicalisation and violent extremism. The subsequent four questions ask the teachers about their beliefs on including the issue in upper secondary school education. If the respondents answer agreeing to these four questions and later dissenting when asked if the issue should be included in the English teaching, this would imply that it is the inclusion of the issue in the English teaching that the teachers find problematic and not the addressment of the issue in general.

The next three sections are concerned with the teachers' beliefs on addressing the issue in English teaching. Here the teachers are asked questions concerned with four different beliefs: why they choose to include the issue in their teaching; how they believe the issue is relevant for the English subject; which knowledge, skills, and attitude they believe the issue can promote; and which concerns they have with addressing the issue. Lastly, the teachers are asked if they have received any training in addressing the issue. If the teachers answer that they have not received training, they are subsequently asked which training they would like to receive. The template for the interviews includes all the questions which were used in the interview guide and can be found in appendix 6.

#### 3.4.4 Conducting the interviews

The interviews were conducted via the online services Microsoft Teams and Zoom. The original plan was to conduct the interviews physically, but due to the uncertainty caused by the Covid-19 pandemic, online services were selected as this secured the conduction of the interviews. Although physical meetings undoubtedly are a better setting for deep personal conversation, online interviews also have some advantages. Online interviews, for example,



allows for a more graphically diverse sample to be interviewed. The teachers who were selected for the interviews were contacted via email, and an appropriate time and platform for the interviews were decided. Due to the complexity of the issue, it was determined to conduct the interviews in the interviewees' L1.<sup>28</sup> This resulted in five interviews being conducted in Norwegian and one in English.

Due to the issue of radicalisation and violent extremism being a sensitive issue, developing *rappport* within the interviews, i.e., “the condition of ease or trust in the interview situation” (Ruane, 2015), is vital for the informants to disclose their personal views on the issue (Gillham, 2001). Therefore, it was attempted to establish an open and safe atmosphere in the interviews by initially thanking the interviewees for their participation before repeating how the interviews would be conducted, the participants' rights, and how anonymity and confidentiality would be secured.

Furthermore, As Kvale (2007) writes, the quality of the information the interviewees provide also relies on “the way the interviewer reacts *after* an answer”. To ensure that the teachers did not perceive that I judged their beliefs, I primarily answered by agreeing with the interviewees' answers. I used backchannelling signals, e.g., nods, “*mhm*”, or “*yeah*”, and reinforcement feedback, such as “*good*” or “*that is true*”, to confirm that I comprehended what the interviewees said and that I thought their answers were of value. However, as “control is essential if you are going to achieve your research aims” (Gillham, 2001), I asked the interviewees to refocus their responses or elaborate if it became evident that they had misinterpreted the question, drifted off the issue, or their answers lacked depth. Some interference was thus necessary to ensure that all key issues were covered.

### 3.4.5 Limitations of the interviews

The method of interviews entails some limitations which might affect the outcome of the findings. Creswell and Creswell (2020, p. 212) propose the following limitations for interviews:

---

<sup>28</sup> The language for data collection will be discussed further in section 3.8.

<i>Threat to validity</i>	<i>Limitation</i>
<i>Unreliable answers</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Interviews rely on interviewees to self-report their experience of the research issue, i.e., the information is filtered through the interviewees' perspectives. Since it is a common human trait to want to put oneself in a good light, interviews entail a risk of social bias answers, i.e., respondents answer what they think is socially desired (Dörnyei &amp; Taguchi, 2010, p. 8).</li> <li>2. Interviews are face-to-face conversations where the researcher is physically present during the data collection. As Roller and Lavrakas (2015, p. 60) write, "face-to-face encounter may unwittingly influence (and distort) the manner in which the interviewer conducts the interview, the depth and breadth of an interviewee's responses, and, consequently, the quality of the data". Hence, the awareness of the other might cause an asymmetrical power relation and trigger unconscious or conscious biased answers from both the researcher and interviewee (Kvale, 2007; Roller &amp; Lavrakas, 2015, p. 60).</li> </ol>
<i>False answers</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Not all people are equally articulated and perceptive, i.e., some people might not be able to provide information of high quality under direct questions in interviews.</li> </ol>

*Table 4: Overview of the limitations Creswell and Creswell (2020, p. 212) propose for interviews.*

### 3.4.6 Addressing the limitations of the interviews

Some measures are taken to reduce the impact the limitations of the interviews can have on the outcome of the study. Three of these measures are connected to the possibility of biased answers. It was emphasised in the interviews that the study is concerned with the teachers' personal beliefs and that the interviewees do not require detailed knowledge about radicalisation and violent extremism. This was done to decrease the possibility of socially biased answers. In addition, it was underlined that the issue of radicalisation and violent extremism is not specifically mentioned in the English subject curriculums and that teachers are not wrong whether they include the issue or not.

The measure taken to decrease the possibility of biased answers caused by the presence of the researcher was to create rapport within the interviews.<sup>29</sup> However, it is important to emphasise that bias answered caused by the presence of the researcher can never fully be cancelled out, seeing as some impacting factors can be connected to the characteristics of the researcher, i.e., gender, age, ethnicity (Roller & Lavrakas, 2015, p. 57). Furthermore, following the discussion in section 3.1.1 on how the questionnaire functioned as a stimulus to the interviewees' recollection, it is reasonable to believe that the questionnaire might have made the direct questioning easier for interviewees who might struggle to articulate themselves. This ease in articulation comes from the questionnaire requiring them to verbalise their thoughts prior to the interviews.

### 3.5 Research validity

For research to have an impact, researchers need to convince their audience that their research is legitimate and accurate, or in other words, *valid*. Riazi (2016) provides the following definition for *validity*: “it refers to the best possible approximation of the truth stated in the form of an interpretation or inference put forth by evaluators or researchers” (p. 341). It is essential to underline that validity is not an attribute of the experimental instruments or procedures themselves but rather a property of the conclusions, interpretations, or inferences drawn by the researcher from the instruments and procedures (Lynch, 2003, p. 149, referred in Dörnyei, 2007, p. 51). Hence, the instruments in this study need to measure what they are intended to do, and the conclusions or interpretations drawn from the measures needs to be sound to ensure validity (Riazi, 2016, p. 56). Research validity may refer to the research in its entirety or to the individual components of the study (*ibid.*, p. 341). In the following, measures taken to ensure the validity of the research in its entirety will first be discussed before some measures taken to ensure the validity of the interview's findings are addressed.

Ensuring the validity of the research in its entirety is, according to Riazi (2016), connected to the following:

Evidence they [researchers] can provide for their interpretation. The more comprehensive and stronger the evidence, the more valid the interpretation or inference will be. Similarly, when researchers make conclusions about a phenomenon

---

<sup>29</sup> How rapport was substantiated has already been described in section 3.4.4.

in a research study, they must provide evidence for their interpretations and conclusions derived from their data and analyses. The more comprehensive and stronger the evidence, the more valid their conclusions will be (p. 341).

As Tjora (2018) writes, the prominent measure which must be taken to ensure research validity is thus transparency in the research rapport (p. 10). It is attempted to give the audience a rich insight into the processes which has led to the study's concluding interpretations to substantiate transparency in this thesis. Detailed descriptions of the rationale for the research approach, design, sampling, development, and conduction of the study have thus been aimed for. In addition, a throughout explanation of the interpretations which are drawn from the collected data material are given.

### 3.5.1 Validity within qualitative research

For qualitative research, validity can be understood as “the precision in which the findings accurately reflect the data” (Noble & Smith, 2015, p. 34). As a result of qualitative research being subjective, validity for qualitative research is highly relative and bound to individual perceptions. Qualitative validity could then be understood to be “determining whether the findings are accurate from the standpoint of the researcher, the participant, or the readers of an account” (Creswell & Miller, 2000). Two measures are taken to increase the credibility of the conclusions drawn from the interview data: 1. a detailed and reflexive account of the choices regarding the interviews and implementation is given; 2. alternative and contradicted explanations and information are included in the study's analysis to reflect that “real life is composed of different perspectives that do not always coalesce”, and that the conclusions drawn in the study might be one of alternatives (Creswell & Creswell, 2020, p. 223).

### 3.6 Analysing the data

Since the study is concerned with in-depth information about the teachers' beliefs, the interviews resulted in a large amount of verbal data. Data reduction is therefore demanded to make the study material navigable for analysis. However, to substantiate comprehensive investigation, the analysis also has to be open to new interpretations throughout the analytic process (Dörnyei, 2007, pp. 243-245). For that reason, *qualitative content analysis* (QCA) is selected as the method for data analysis, seeing as QCA relies on an inductive approach to data reductions, i.e., codes and categories are developed from the empirical material itself

(Tjora, 2018, p. 36). Selecting QCA thus allows for some structure to be applied to the analysis while also preserving a somewhat fluid analysis process.

The objective of QCA is to “systematically transform a large amount of text into a highly organised and concise summary of key results” (Erlingsson & Brysiewicz, 2017, p. 93). QCA is thus a method for *latent level analysis* as it “concerns a second-level, interpretive analysis of the underlying deeper meaning of the data” (Dörnyei, 2007, p. 246). To transform the material manifested by the interviewees into latent meaning, the sequence of (a) transcribing, (b) coding, (c) categorising, and (d) interpreting and drawing conclusions from the data is applied in this study. However, since coding, categorising, and interpretation are continuous processes (Erlingsson & Brysiewicz, 2017, p. 95), the original material has been occasionally returned to and the initial analysis has been revised. The following sub-chapter discusses the data processing within the three first phases. The thesis’s last two chapters, *results and discussion* and *conclusion*, constitute the last analytic phase.

### 3.6.1 Transcribing the interviews

The transcriptions of the interviews were performed by listening to the recordings repeatedly and reproducing the interviewees’ verbatims as accurately as possible. However, since communication is composed of several components, e.g., verbal language, nonverbal aspects, and phonological elements,<sup>30</sup> and transcriptions are “frozen interpretive constructs” (Miller & Crabtree, 1999), it is unattainable for the transcriptions to capture every communicational element of the interviews (Dörnyei, 2007, p. 246). It is thus important to be aware that some information loss from the transcription process is inevitable.

The interview recordings are of generally high quality. In the few cases where speech is inaudible, [*inaudible*] has been applied in the transcriptions. The introductory and concluding conversations of the interviews are not included in the transcription, as these were not recorded. The interviewees’ irrelevant detours have not been transcribed since these are evaluated to not contribute value to the analysis. Fillers that coincide with other speech acts and half-sentences that are stopped mid-way and corrected are excluded for the same reason. Gestures by the interviewees, which I noted, e.g., hand illustrations, are included in the transcriptions if they are deemed essential to comprehend the interviewees’ utterances. Likewise, non-verbal language, e.g., laughter, is included when they are found crucial to

---

<sup>30</sup> Nonverbal aspects can be, e.g., facial expressions and laughter, while phonological elements refer to stress, intonation, and rhythm.

interpreting implications. Lastly, student names and location names are replaced with *student name* and *location name* in the transcriptions to ensure anonymity. The transcription key and complete transcriptions of the interviews can be found in appendices 7-13.

### 3.6.2 Coding the interviews

Due to the interviews resulting in a large amount of data, the first analytic phase is to acuminate the material. It was decided to do the coding manually as this saves me the time it otherwise would take to get acquainted with software for qualitative analysis. The coding process relies on an inductive approach. The transcriptions are first read several times before the material is divided into meaning units. Meaning units are developed by highlighting the interviewees' utterances which are evaluated to provide value to the analysis. These units are then condensed into more compact meaning units where only the key meaning of the original material is included. This is done to reduce the volume of the material even further.

The condensed meaning units are then coded. As Erlingsson & Brysiewicz writes, "codes concisely describe the condensed meaning unit and are tools to help researchers reflect on the data in new ways" (2017, p. 97). Codes were in this thesis developed as close to the empirical material as possible to preserve the original meaning (Tjora, 2018, p. 36). The codes were first developed based on the meaning units in the interview with Anna and the used to label the meaning units in the other interviews in order to discover connections between the different interviews. Additional codes were developed in cases where the initial codes did not match meaning units.

### 3.6.3 Categorising the codes

Phase three in the analysis is to search for patterns within the coded material by comparing the codes and placing them into categories. From the comparison, codes are found to describe four aspects of the teachers' beliefs:

1. Experiences, e.g., the teachers' associations with the concept and the inclusion of the issue in school.
2. Benefits the teachers see with including the issue.
3. Competencies, i.e., knowledge, skills, and attitudes, which the issue can promote.
4. Concerns the teachers have with including the issue.

Codes are assembled into categories according to the content they described, and these categories are labelled according to the manifested latent content of their codes. The four categories are as follows:

1. *RVE*: codes for general utterances about the issue.
2. *Why*: codes for why the issue should be addressed.
3. *Competence*: codes for knowledge, skills, and attitudes.
4. *Concern*: codes for concerns the teachers see with addressing the issue.

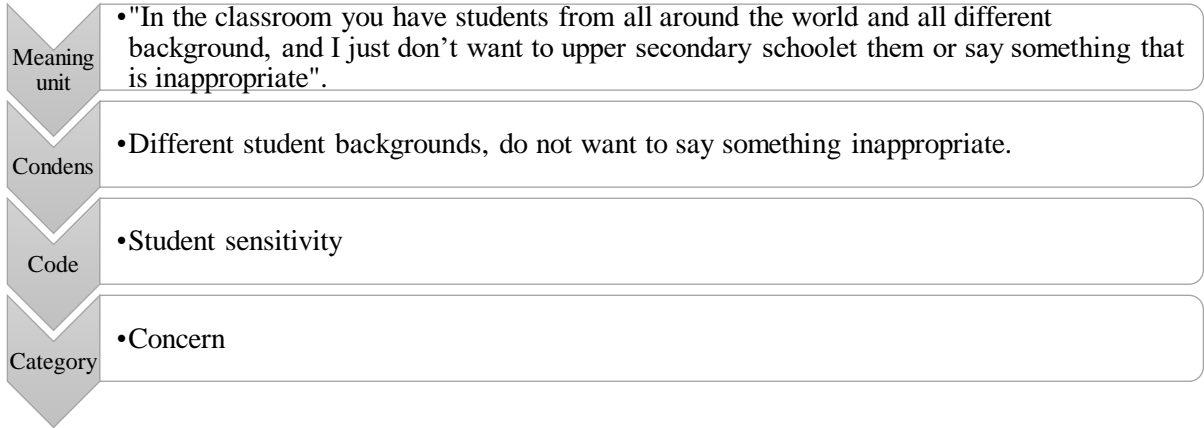


Figure 5: Ben's utterance from meaning unit to category.<sup>31</sup>

Figure 5 illustrates how Ben's utterance about classroom diversity and the inclusion of the issue of radicalisation and violent extremism was processed through the second and third analysis phase. Ben's utterance was first highlighted in the transcribed material as it was evaluated to provide valuable information about how class composition impacted the inclusion of the issue. The sentence was then condensed down to only its key meaning. The condensed meaning unite was subsequently labelled with the code *student sensitivitiy*, as it described that students' background influences how the issue is addressed. Lastly, the code *student sensitivitiy* was put into the category of *concern*, seeing as the code described a factor which impacted whether Ben included the issue in the teaching. An example of the coding can be seen in appendix 14.

<sup>31</sup> See appendix 10 for Ben's full statement.

### 3.7 Ethical considerations

In the conduction of this research, specific ethical issues have been considered to ensure that the study is of no harm to the participants, the discipline, other colleagues, and the community at large (Riazi, 2016, p. 106). This section will discuss the ethical measures taken within each study phase.

#### 3.7.1 Prior to data collection

The study was reviewed by the Norwegian Centre for Research Data (NSD) before it was implemented in the target population to comply with the University of Bergen's guidelines. For authorisation to be granted by NSD, the researcher must be found to have assessed the potential risk the study entails for the participants, and the implementation plan must be reviewed to not violate the participants' rights (Creswell & Creswell, 2020, p. 112). Attaining authorisation from NSD is thus required whenever a research project handles personal information. In this study, the questionnaire handles IP addresses and the contact information of the teachers who volunteered for the interviews. In addition, the processing and storing of audio recordings and transcriptions are demanded for the interviews. Both the study's questionnaire and interviews thus needed approval. This authorization was granted by NSD at the end of October 2021. The authorization from NSD can be found in appendix 1.

#### 3.7.2 During data collection

In the start phase of the implementation, the primary ethical norm is that participation consent should be both informed and voluntary (Riazi, 2016, p. 107). Hence, all teachers who were invited to participate in the study received information about the study in attachment to the invitation. The information letter provided insight into the purpose of the study to ensure that participants did not feel deceived by the study. Transparency about the research in the information letter is necessary to ensure that participants know what they are asked to participate in. The letter thus included information about how the study would be performed, what participation entailed, and the measures that were taken to secure participants anonymity. It was, for instance, emphasised that all identifiable information is anonymised in the study, that collected data is stored on a secure desktop within the UiB service SAFE during the study, and that this data will be deleted when the study is completed. Participants were also informed about their rights, for example, that participation is voluntary, that they



can withdraw from the study, and get insight into, change, or delete information about themselves at any given point.

Another ethical concern connected to consent is that some participants in the study are my acquaintances. Although it was emphasised that participation was voluntary, there is a possibility that acquaintances felt obligated to participate in the study due to the relationship. It was, therefore, further emphasised to these teachers that participation was voluntary, that I did not take their participation as a presupposition, and that it would not have any social repercussions if they chose not to participate, to reduce the possible coercive influence the relation could have on the acquaintances' decisions to partake.

The critical ethical concept during the collection of research data is that the researcher should “respect the research site and disrupt as little as possible” (Creswell & Creswell, 2020, p. 110). Since this was a study on teachers' beliefs, the ethical principle that “no mental or physical harm should come to the respondents as a result of their participation in the investigation” (Dörnyei, 2007, p. 67) was vital. Applied linguistic research is normally considered low risk as they concern non-threatening issues, e.g., language teaching and language acquisition (Riazi, 2016, p. 106). However, as the issue of violent extremism is known to spark controversy, participation in this study may have entailed an increased risk for the participants. As Creswell and Creswell (2020) write, “when studying a sensitive issue, it is necessary to mask names of people, places, and activities” (p. 209). Hence, it was decided to further secure the participants' anonymity by reducing the amount of personal information included in the study. For that reason, information about participants', e.g., age, gender, and education, was not asked for, and identifying information, e.g., student names or location names, which the interviewees provided during the interviews, was excluded from the transcripts.

### 3.7.3 After data collection

Some ethical considerations were also taken during the analysis and the writing process. During the analysis, four ethical norms were taken into consideration. Interviewees' verbatim is transcribed as identically as possible to the original interviews. It is attempted not to generalise the interviewees' answers beyond the utterances' interpreted meanings. Both positive and negative arguments are included in the analysis. Lastly, it has been reflected upon how my subject opinions could affect the analysis and attempted to reduce the impact these personal opinions possibly had on the outcome of the analysis. Three ethical measures were also taken during the writing and reporting process of this study. The first measure is to

ensure that all sources are correctly referred to and that others' materials are not utilised in the study without it being specified. The second measure is to maintain the participants' anonymity within the thesis, and the third measure is to not disclose information about the participants which could cause any harm.

### 3.8 Possible limitations of the study

The study has some limitations connected to the nature of the research, the methods, and the research language that needs to be taken into consideration. The first limitation is the possibility that the interview data is *insipid*, i.e., weak (Dörnyei, 2007, p. 55). The uncertainty about the interview data is connected to how the study investigates the participants' individual beliefs. Although maximum sampling is used to select interviewees who are believed to provide a broad insight into the phenomena, I cannot judge the respondents' beliefs. Subsequently, I cannot estimate the value each participant's idiosyncratic belief brings to the analysis. All participants' meanings have thus been equally included in the analysis despite the possibility that some of them might be of lower quality than others. Hence, if some of the interviewees' beliefs are of lower quality, it will impact the study's outcome, seeing as the quality of the analysis depends on the quality of the original data (*ibid.*, p. 55).

Another possible limitation is connected to the quality of the researcher. As Dörnyei (2007) writes, qualitative research is "inherently subjective, interpretive as well as time- and context-bound; that is, in a qualitative inquiry "truth" is relative and "facts" depend upon individual perceptions" (Morse and Richards, 2002, in Dörnyei, 2007, p. 54). Qualitative analysis is thus a result of the researcher's subject interpretations, causing the quality of the study to be highly dependent on the quality of the researcher. Although I conducted the study at my best attempt, other researchers might draw other interpretations from the collected data. Hence, it is important to emphasise that the study's outcome is the result of the interpretation I have made of the tendencies within the material and that readers should conduct their own critical evaluation of these conclusions before reusing the material.

Using the initial questionnaire as a stimulus for the participants' recollection could also be a limitation. As Dörnyei (2007) writes, "verbal reports are not immune to social desirability bias, and there is a danger that the background knowledge of ... the respondent might contaminate the data" (p. 151). There was some time between the questionnaire and the interviews in this study, seeing as the questionnaire was only developmental. The participants thus had the opportunity to enlighten themselves on the issue between the two study elements, which naturally increases the possibility of socially biased answers. However, it must be

noted that there is almost always some time span between participants being invited to participate in a study to the study being conducted. The increased possibility of socially biased answers caused by temporary stays in a study is thus somewhat inevitable.

The outcome of this study could also be affected by how five interviews were translated from Norwegian to English for the analysis. For the utterances' original meaning not to be lost through the translation process, the English translation needs to be as close to the original Norwegian utterance as possible so that the two versions can be said to be equivalent, and the sentences need to be translated so that they sound natural in English (Dörnyei & Taguchi, 2010, p, 51). The Norwegian utterances and the translated versions used in the study's analysis were sent to a fellow student for quality evaluation before they were used in the thesis. This student evaluated the sentences to be of high quality. However, since language is essentially connected to identity, causing it to be highly person-dependent (Edwards, 2009, p. 5), one can never be entirely sure that the translations reflected the participants' exact meanings.

## 4. Results and discussion

The following chapter presents the results from the five in-depth interviews with the teachers. The findings are organised into three sub-sections based on which research question they were found to relate to in the analysis. These sub-sections are: 1. reported beliefs on the benefits of including the issue in the English teaching; 2. reported concerns with including the issue in the English teaching; and 3. beliefs on the issues' potential to promote intercultural competence. Individual discussions of the findings of the sub-section can be found at the end of each section. A summary of the study results is provided at the end of the chapter.

## 4.1 Reported beliefs on the benefits of including the issue

From a comparison of the teachers' answers, it is evident that the teachers share three main beliefs on why it could be beneficial to include the issue of radicalisation and violent extremism in the English teaching. These reasons are: 1. the issue is connected to English-speaking countries; 2. pupils need to be informed about radicalisation and violent extremism in the current society; 3. it can potentially increase pupils' engagement for the English subject to discuss the issue in the teaching. In the following, these three beliefs will be examined further in separate sections.

### 4.1.1 English-speaking countries

According to the teachers, the issue of radicalisation and violent extremism often arise during conversations about English-speaking countries. The teachers connect this to the subject curriculum's emphasis on the English-speaking world and how countries such as the UK and the US have experienced numerous terrorist attacks, both earlier and more recently.

According to the teachers, violent extremism is therefore often raised in the teaching and discussed in connection English speaking countries' history, politics, and current affairs. As can be seen from the excerpts below, all teachers subsequently use the word *natural* to describe the inclusion of the issue of radicalisation and violent extremism in the English teaching:

*Anna:*

I think that when it [violent extreme attacks] is rather current, it is *natural* to be able to bring it up in the teaching. (...) <sup>32</sup> We have not spoken about the USA yet, so it may be *natural* to talk a bit about it in connection to that issue (Author's translation).

*Ben:*

It is *natural* for my *VGI* general studies or the others to start talking about British history, about Afghanistan and Palestine, and then you start talking about what Britain has done and start *naturally* going over to terrorism and why terrorists believe in what they believe. It comes quite *naturally*. (...) It's come up that way, it's come up *naturally*, and then you find yourself in that conversation.

---

<sup>32</sup> (...) means that a part of the teachers' answers has been omitted and that answers which have been given at different places in the interview have been combined as they concern the same matter. This is done for length and relevance considerations. See appendices 7-12 for the teachers' full answers.

*Charlie:*

Although there are no elements in the curriculum which are concerned with it, especially within English, I do feel there is a very *natural* transition there, it happens very *naturally*. Whenever you talk about the USA, especially in the last ten years when there has been an increasing number of radicalisation and right-wing extremism, you do not get around it. [For example]<sup>33</sup> the attack January 6, (...) when you discuss why he [Trump], in political matters, discusses like he does, and you discuss Republican history in the whole, you cannot talk about one thing without talking about the other. (...) I feel that every time we are working with the USA, which is a great part of the English teaching, (...), it is difficult not to address it because it is consistently there (Author's translation).

*Dave:*

It is very *natural* because these things happen very often in English-speaking countries, and the main emphasis [for the English subject] is Britain and the USA. And there is a lot that happens, and there are school shootings very often, something which we discuss in connection to gun laws (Author's translation).

*Emma:*

It may start with something which is mentioned in a sub-sentence or an explanation of something else, and then one starts to talk, and different incidents are mentioned, and one addresses it in the moment. (...) I think this is an issue which is *natural* to address within religious studies, politics and human rights, and social studies (Author's translation).

*Freya:*

The English subject incorporates a lot of social science, so it opens for a lot. And especially when it happens all the time. And we address it when it happens. (...) It is a *natural* part of the English subject (Author's translation).

---

<sup>33</sup> [...] is context which has been added to the teachers' answers to ensure reader comprehension.

Although the English subject curriculum does not mention radicalisation and violent extremism, the teachers thus still find that the issue is raised in connection to discussions of English-speaking countries such as the UK and the US. All teachers subsequently describe the inclusion of radicalisation and violent extremism in the English teaching as *natural*.

The teachers also believe that the addressment of previous violent extreme incidents, such as the 9/11 attack in the US or the IRA bombings in the UK, accommodates certain competence aims in the English curricula. For example, the teachers point to the competence aim in the curricula, which is concerned with the pupils' ability to "explore and reflect on diversity and social conditions in the English-speaking world based on historical contexts" (Ministry of Education, 2019, p. 11; 12). The following statements are made by the teachers regarding the inclusion of violent extreme incidents in the teaching and their connection to the content of the English subject curriculum:

*Anna:*

If 9/11 was to be an issue, that is something which happened in the USA. Since the USA was involved, it is essentially part of their history, so it fits very well in connection to that. (...) It can give a broader picture of how things work in the world and in English-speaking countries (Author's translation).

*Ben:*

The IRA planted bombs in the UK, for example, and that had a big effect. (...) When you're talking about American culture and society, 9/11 had an effect, so you have to bring it up and discuss it. (...) It is important, like 9/11, to have an understanding, and like London and terrorism. (...) I think they get a better understanding of the history and the setup (Author's translation).

*Freya:*

It is important that they know how different incidents, such as 9/11, affect different groups in the USA (Author's translation).

The teachers thus believe that violent extreme incidents which have greatly affected English-speaking societies should be addressed in the teaching. The teachers, for example, point to how the 9/11 attack in the US and the IRA bombings in the UK have significantly impacted American and British politics and culture. Hence, since these attacks are part of the historical

build-up for the current societal situation in the US and the UK, the teachers believe the pupils need insight into these incidents to develop a righteous understanding of the current situation in these countries. According to the teachers, the discussion of how incidents such as 9/11 and the IRA bombings have affected American and British society has the potential to substantiate the competence aim in the curriculum concerned with the pupils' ability to "exploring and reflection on diversity and social conditions in the English-speaking world based on historical contexts" (Ministry of Education, 2019, p. 11; 12). According to the teachers, discussing the above-mentioned cases of radicalisation and violent extremism within the English teaching is thus in line with the English subject curricula, although they are not specifically mentioned in the curriculum.

#### 4.1.2 Violent extremism as a current problem

From the answers the teachers give to the questions concerned with why they choose to include the issue within their English teaching, the teachers often answer that they do so because they believe there is a need to inform pupils about radicalisation and violent extremism as a societal problem. Several of the teachers report that they find today's pupils to be uninformed or unaware of current societal events. It becomes clear from some of the teachers' answers that they think pupils, in general, lack insight into current affairs. According to Ben and Emma, pupils are uninformed as a result of the fact that they do not keep themselves updated on the news and because they predominantly only use the internet and television for their own entertainment. Ben and Emma make the following statements regarding the pupils' little insight into current events:

*Ben:*

To be honest, most of my students haven't got a clue. I find that nowadays, my students haven't got a clue what's happening in the world, to be honest. They don't read newspapers, they don't listen to the news. (...) A lot of the students are naïve, and they think that the rest of the world is just like (city name), and it's not.

*Emma:*

Today's students show little general knowledge (...) and they do not obtain the skills needed to partake in spontaneous conversations about issues. They are not orientated about current affairs, there is no overview, nothing. (...) I find that teenagers today, they might spend more time online than what students did ten years ago, but they do



not seek life knowledge or reflection. So, it is connected to how they only seek information for the purpose of entertainment from channels which do not simultaneously provide knowledge (Author's translation).

According to Ben and Emma, there is, therefore, a need to include the issue of radicalisation and violent extremism in the teaching to ensure that pupils are aware of the situation.

On the contrary, Anna and Dave find that students have some insight into current affairs because they hear or read about them through social media. Regarding the attack on Capitol Hill, Anna, for example, expresses that "most of them had heard about it, most of them was aware of what had happened". Dave also states that "very many of them were aware, although they do not read such news in the daily". However, Anna reports that their pupils still lacked somewhat overview of the attack on Capitol Hill, seeing as they struggled to manoeuvre the extensive and diverse information they were exposed to on social media. Anna, therefore, explains that discussions of violent extreme incidents often are somewhat chaotic:

*Anna:*

It often becomes some chaos, not all of them know exactly what it is concerned with (Author's translation).

Regarding the discussion they have had of the storming of Capitol Hill, Anna subsequently explains that the addressment was predominantly information-based, seeing as they felt the pupils first and foremost needed help to manoeuvre information about the attack to get clarity of what had happened:

*Anna:*

It was probably useful for many of them to get some clarity in what had happened (Author's translation).

According to the teachers, many pupils presumably are thus either uninformed or struggle to get clarity in current societal events. For that reason, the teachers believe that it is important to include the issue of radicalisation and violent extremism in the teaching. Several of the teachers subsequently report that they often discuss violent extreme incidents in the classroom after they happen to ensure that the students are informed and have clarity of the situation. As

shown in the excerpt below, Ben, therefore, often starts their English lessons by showing the pupils short broadcasts of the latest news:

*Ben:*

So, you have to. It's actually becoming more important, really, to have these conversations. I don't want my students to be naïve, they need to know what's going on in the world. (...) So, I feel quite often in my English lessons that I'm teaching them what's happening in the world. But what I use is the BBC. The BBC has got *60 Seconds News*, one-minute news, so, quite often I start my lessons with that so that they know what's going on in the world, if it's bombing or a war or something, so they're in on it.

Dave also believe that the subject curriculum in reality arranges for violent extreme incidents to be brought up in the English teaching when they happen. According to Dave, the subject curriculums' focus on English-speaking media requires the pupils to be updated on the news. Dave explains that, if pupils are to be updated on the content news, they also naturally have to be informed about current violent extreme incidents, seeing as these often receive large media attention. Furthermore, since pupils often do not keep updated on the news by themselves, Dave believes it is necessary to include information about violent extreme incidents in the teaching when they happen to meet the competence aim concerned with the English-speaking media:

*Dave:*

It becomes very *natural* [to include] what happens in the daily. And one of the curricula aims sort of requires the students to pay attention to the news and be aware if something happens in the USA and the UK. And unfortunately, it is the negative news which is given the greatest attention also within Norway (Author's translation).

The curricula aim that Dave refers to is the aim concerned with the pupils' ability to "discuss and reflect on form, content and language features and literary devices in different cultural forms of expression from different media in the English-language world, including music, film and gaming" (Ministry of Education, 2019, p. 11; 12). Dave believes that in order to be able to discuss and reflect on different forms of cultural expression in English-speaking media, pupils, in the first place, need to have an insight into what is covered in the media.

Subsequently, since violent extreme incidents are often given large attention in media, Dave believes that the above curricula aim, in fact, requires pupils to be informed about radicalisation and violent extremism. Hence, seeing as many pupils struggle to gain insight into or understand violent extreme incident by themselves, the teachers believe that it is crucial to include discussions of violent extreme incidents in the teaching to ensure that pupils are aware of what has happened. Dave also believes that it is, in fact, required to accommodate the English subject curriculum.

#### 4.1.3 Pupil involvement

From their answers, it is also evident that the teachers believe the inclusion of the issue of radicalisation and violent extremism in the English teaching can increase pupils' engagement in the English teaching. The teachers report that when the issue of radicalisation and violent extremism is discussed within the teaching, it is frequently the pupils how have raised the issue for discussion. According to the teachers, the pupils often want to discuss radicalisation and violent extremism after terrorist attacks has happened. As can the excerpt from the interview with Charlie below illustrates, the teachers believe that the pupils' fascination for the issue is related to the extremeness of violent extreme actions:

*Charlie*

I think it is a bit of excitement in it. Quite simply, it is interesting because it is extreme. I think maybe that is it, at least the pupils I have had, they find it very interesting (Author's translation).

Since many pupils show interest in radicalisation and violent extremism and wish to discuss the issue, all the teachers report that they discuss the issue when pupils raise it in the English teaching. The teachers explain that they believe it can decrease the pupils' engagement or involvement in the English teaching if they are silenced when they bring up issues they would like to discuss. As can be seen from the excerpts below, Ben, Charlie, and Freya therefore report that they always try to find time to discuss the issue when it is brought up even though it is not related to the original plan for the lesson:

*Ben*

I think you shouldn't not discuss these subjects if it comes up naturally, it shouldn't be a subject that you shouldn't talk about. It's something that you should be, if it comes up naturally in the classroom, that you discuss it for five minutes.

*Charlie*

[When students bring up an issue themselves] it means from a pedagogical standpoint that the students experience a bit of internal motivation. (...) Ok, they are invested, then I like to just let them keep going, even though it may not be related to the issue. (...) If they are motivated for the issue and have something which they would like to discuss, then I like to let them discuss it instead of just killing it in a way. (...) When that is what they want to talk about, I feel we need to find time for it (Author's translation).

*Freya*

I think they are very interested in it, so I think it is positive to address. If one chooses to silence the students, I think that only makes them more restless. (...) So, by having that conversation, I think you can meet them on those things, and get a more subject-related discussion of it maybe. Many of them have reflections which they do not get to express otherwise, which could have given them more engagement for the subject. They will understand that the classroom is open for them to bring up those things, that they will be taken seriously when they possibly ask unserious questions, which they then will be challenged on (Author's translation).

When students bring the issue up in the classroom, the teachers thus find time to discuss the issue. Freya explains that they let the pupils discuss the issue because they believe an open classroom, where pupils can bring up issues of particular interest and be taken seriously, is important for their engagement in the English teaching.

#### 4.1.4 Further discussion of the teachers' beliefs on the benefits of including the issue

The teachers report that the issue of radicalisation and violent extremism frequently emerges within discussions of English-speaking countries. According to the teachers, the issue is often discussed in relation to countries such as the UK and the US, seeing these countries frequently experience violent extreme incidents. Furthermore, the teachers point to how the English

subject curriculum places emphasis on exploring the history and current situation of English-speaking countries. Here the teachers presumably refer to the aim of the curricula concerned with the pupils' ability to "explore and reflect on diversity and social conditions in the English-speaking world based on historical contexts" (Ministry of Education, 2019, p. 11; 12). That the teachers' statements are linked to this competence aim can be seen by how Ben and Anna, for example, note that 9/11 and the IRA bombings can be used to explore diversity and social conditions in the English-speaking world based on historical contexts. Despite radicalisation and violent extremism not being explicitly mentioned in the subject curriculum, the teachers thus still believe that it is *natural* to include the issue within the English teaching and that it aligns with the competence aims in the subject curricula.

The teachers believe that many pupils lack awareness and understanding of current societal events. Ben and Emma note that pupils are uninformed about current affairs because they do not actively seek out news themselves, and they only rely on the internet and other medium for entertainment purposes. Ben and Emma's reported observations correspond with the findings from Andolina et. al. (2002)'s study, that youth generally are believed to be uninterested in the news, ignorant of current events, and self-consumed (p. 190). For that reason, Ben and Emma believe it could be beneficial to include radicalisation and violent extremism in the English teaching to fill pupils' information gap on the issue. On the other hand, Anna and Dave report that pupils obtain some awareness of current affairs through social media. However, they find that the pupils' understanding of what they read and hear can be limited, seeing as they often struggle to navigate the extensive and diverse information online. Anna and Dave, therefore, believe it can be beneficial to discuss violent extreme incidents in the teaching when they happen to ensure that pupils have clarity of the situation.

Dave also points to the competence aim in the English curriculum concerned with the pupils' ability to "discuss and reflect on form, content and language features and literary devices in cultural forms of expression in English from different media in the English-speaking world, including music, film and gaming" (Ministry of Education, 2019, p. 11; 12). Dave believes that the accommodation of this competence aim requires pupils to have an overview of the content covered by the English-speaking media. Moreover, since English-speaking countries experience a relatively high rate of violent extreme incidents, violent extreme attacks are often covered in English-speaking media. Dave, therefore, believes that the competence aim concerned with the media necessitates pupils to have knowledge of radicalisation and violent extremism. However, since many pupils presumably do not keep themselves updated on the news, Dave believes it can be necessary to address radicalisation

and violent extremism within the teaching when they happen in English-speaking countries to accommodate the competence aim concerned with the English-speaking media.

The teachers believe that the inclusion of the issue of radicalisation and violent extremism in English teaching can enhance pupils' engagement in the teaching. The teachers reported observations support the findings in Avery et al. (2013)'s study that the pupils are interested in and intrigued by social and political issues such as radicalisation and violent extremism. The teachers also report that pupils frequently raise the issue for discussion in the English teaching themselves, particularly after a violent extreme attack has just happened. These findings align with what Anker and Von der Lippe (2018) found in their study that pupils often raise controversial issues for discussion whether the teachers want it or not.

The teachers believe the pupils' interest in the issue is rooted in the extreme nature of radicalisation and violent extremism. In relation to discussions of violent extreme attacks, Charlie reports that pupils often pay great attention to the unpalatable details of the attack, such as the ways in which people were murdered or the weapons used. The link drawn by the teachers, that the pupils' interest in the issue is caused by the extremeness of the actions, supports the findings in Bonnell et al. (2011)'s study. Bonnell et al. (2011) point out that pupils often are fascinated by details such as violence or death. According to Bonnell et al. (2011), teachers can thus potentially increase pupils' interest for the teaching by discussing controversial issues when they are raised and not avoid unpalatable details (pp. 43-44).

In response to pupils' interest, the teachers report that they discuss the issue when it is brought up in the classroom, although it might not be directly related to the original plan for the lesson. Similarity to Bonnell et al. (2011), the teachers believe that it is important for the pupils' engagement that they get to discuss issues which they have internal motivation for. Freya also points out the importance of pupils feeling that the classroom is open to raising and discussing issues, even if they may seem unserious or challenging. Overall, the teachers in the study believe that including the issue of radicalisation and violent extremism in the English teaching can enhance pupils' engagement and involvement in the teaching. From the beliefs reported by these teachers, it can therefore be thought to be beneficial to include the issue of radicalisation and violent extremism within the English teaching to promote deep student involvement, which Hoff (2018) explains is required to foster the transformation processes which may substantiate intercultural competence (p. 80).

## 4.2 Reported concerns with including the issue

Although the teachers believe it can be beneficial to include the issue of radicalisation and violent extremism within the English teaching, it is clear from their answers that they have some concerns with doing so. From a comparison of the teachers' answers, it is detected that the teachers' concerns are primarily connected to three teaching elements: 1. pupil sensitivity; 2. classroom climate, and: 3. teacher knowledge. The teachers' reported concerns regarding each of these elements will be examined further separately in the following. A summary and further discussion of the teachers' concerns are provided at the end of the section.

### 4.2.1 Pupil sensitivity

The teachers' concerns connected to student sensitivity are primarily related to the fact that the issue of radicalisation and violent extremism have an increased potential to arouse strong emotions from the pupils. The teachers are especially concerned that the issue will be too challenging for pupils who have been directly or indirectly affected by radicalisation or violent extremism themselves. Ben, for example, reports that they are not comfortable enough to go in-depth on the issue in class, seeing as the issue might be too personally challenging for some pupils. In the following excerpt, Ben explains that they are especially careful when they address the issue because they have multiple ethnicities in their classroom:

*Ben:*

In the classroom, you have students from all around the world and all different backgrounds. And I just don't want to upset them or say something that is inappropriate. A lot of students have, if I look in my classroom this year, probably one-fourth of my students have got one parent from another country, from another nationality. (...) So, everybody is different, and everybody has their own history, and you have to tread carefully. (...) You don't know what the students' backgrounds are.

Ben goes on to explain that they are careful when addressing the issue because they do not have insight into every pupil's background. Hence, they do not know whether some pupils find the issue too sensitive because of previous experiences. As Ben explains in the excerpt below, this awareness and causing towards the pupils' background in connection to the issue is rooted in the fact that Ben themselves have been involved in IRA bombings.

*Ben:*

So, my students don't know my background. And I've been involved in an IRA attack, but my students don't know that, so I've got my own personal feelings. So, I'm a bit careful, you know. (...) You never quite know backgrounds.

Ben thus finds the issue sensitive due to previous experiences. They are, therefore, careful when they address the issue because pupils might have similar experiences.

The teachers also report that it has been particularly challenging to discuss the 22<sup>nd</sup> of July attack within teaching. Emma and Freya report that many of their pupils have been directly or indirectly affected by the attack. Emma, for example, expresses the following about addressing the 22<sup>nd</sup> of July in the teaching:

*Emma:*

For some of them, it was painful because they had friends who had been on Utøya, or family members, or people they knew, or who knew someone, so it was too close to some (Author's translation).

However, Charlie believes that radicalisation and violent extremism should be discussed in the teaching, although some pupils might find the issue very emotionally challenging. Since radicalisation and violent extremism is an increasing societal problem, Charlie sees it as inevitable for the pupils not to be exposed to the issue at some point. Hence, Charlie believes that the pupils need to learn to handle information about the issue to be prepared for life in the current society. As can be seen in the excerpt below, Charlie regards it as a "part of life" to be exposed to challenging issues such as violent extremism attacks. Hence, they use the term "life skills" to describe the ability to handle unpleasant information and issues:

*Charlie:*

What I mainly think is that, in Upper secondary school and at that age, it is a bit the same principle as many use when you put on a movie and they think it is a bit too violent, it always points back to; "Yeah, but you are unfortunately at that age where this is real life, it is reality, and to kind of stick your head in the sand is not fruitful. It is actually something which we have to address anyway". (...) It is very important for them to talk about it, it is the hard reality that they have to go through. (...)

Unfortunately, it is part of life, they have reached that part of upper secondary school



where there will be some unpleasant issues because it is part of life. (...) And to be able to handle the issue, which is a challenging issue, very much complies with life skills, I think (Author's translation).

Although the teachers are concerned that some pupils will have strong emotionally reactions to the issue of radicalisation and violent extremism, the teachers still believe that the issue should be included in the teaching since radicalisation and violent extremism is an increasing societal problem. However, Ben, who has been affected by violent extremism themselves, reports that the possibility of strong pupil responses stops them from going in-depth on the issue. In contrast, Charlie believes that the pupils need to handle information about radicalisation and violent extremism to be prepared for the current society. Charlie, therefore, believes that the issue should be discussed in-depth within the teaching despite it potentially arousing strong pupil responses. Charlie grounds this belief in how the ability to handle information about unpleasant issues can be seen as required "life skills" today.

#### 4.2.2 Classroom climate

The teachers report that they are concerned that some pupils will be hurt by comments made by other students during discussions of the issue of radicalisation and violent extremism. As can be seen in the excerpts below, Anna and Charlie experience that pupils often make insensitive comments in connection to the radicalisation and violent extremism in an attempt to be funny:

*Anna:*

Many may think that it is funny that it happened, or what shall I say, not funny, but they are fascinated, and they might make some comments (Author's translation).

*Charlie:*

When it is controversial issues, they often, when they are at that age, make some comments just to be funny. Not everyone understands that their words have power. And again, it is a very typical issue for it. It can come some comments from other pupils. (...) Of course, one needs to be a bit careful with which words one uses, it is a verbal mind field, but it is of course more related to how other students might make comments, it is very easy for it (Author's translation).

From a comparison of the teachers' answers, it is evident that their prominent concern related to classroom climate is that some pupils will make negative remarks toward Islam, which other pupils of Muslim origin who are present in the classroom will find personally offensive. As is evident from the excerpt below, Emma believes this concern is rooted in a prejudiced attitude towards Islam which is prominent within the Norwegian society, that violent extremism is connected to Islam. Emma believes that pupils often obtain this attitude from the media:

*Emma:*

It is very often related to the times when you have students from other cultures, mainly Muslims. Because the prominent belief in Norway is that extremism and Islam are connected, which is concerning since the same attitude is very often portrayed in the media. So, when you have students in your class who are Muslims, even though they might be secular, and you have these discussions in the classroom and religion is attacked without any good arguments but solely on the basis of it being a religion, because students do not understand what really leads to radicalisation then I have experienced that some students become really upset (Author's translation).

Emma thus believes that the negative remarks made by pupils towards Islam in discussions of radicalisation and violent extremism is often rooted in pupils lacking knowledge about Islam and the mechanism behind radicalisation. Furthermore, Emma also believes that the reason why Muslim pupils find the negative comments towards Islam offensive is not that they necessarily are strongly religious, but the negative comments in most cases are not rooted in reasoning but in prejudices against Islam.

Anna also reports that the possibility of insensitive comments by pupils causes them to not go in-depth on radicalisation and violent extremism when the issue is raised in the classroom. As can be seen in the excerpt below, Anna links the superficial addressment to how they are uncertain about how to handle insensitive comments:

*Anna:*

I would have to have a plan for how I should respond to those things, that I know how to tackle it if it is such comments, negative comments, or something like that. I would probably have to think extra carefully about how I can have handled it in a good way. That is the thing, which I do not know how I quite would do (Author's translation).

The teachers are thus concerned that pupils, especially pupils of Muslim origin, will be offended by insensitive comments made by other pupils during discussions of radicalisation and violent extremism. In the case of Anna, this causes them to not go in-depth on the issue because they are uncertain about how to handle insensitive comments.

#### 4.2.3 Teacher knowledge

The teachers believe that they lack the proper knowledge required to discuss the issue of radicalisation and violent extremism with the pupils in the English teaching. Ben, for example, believes that their lack of knowledge is the principal reason why they chose not to go in-depth on the issue when it is raised in the teaching. As Ben explains in the excerpt below, they predominantly believe they lack the knowledge required to control the class within a spontaneous discussion of the issue in the teaching:

*Ben:*

Quite often, it hasn't been planned. I've got a plan for that lesson, and these subjects have come up without me planning it, and I don't feel I've got the knowledge to go deep about it. (...) If you get it wrong, you really get it wrong. It blows up in your face, it really does. And you can have a student reacting, and they can come up with a comment or an opinion that they maybe don't actually mean but do it just to shock you. So that's the reason why I, when the subject has come up on my VG1 courses, general studies, I've made sure that I haven't gone into depth because I haven't had the knowledge and the experience of how to control the class discussion.

Ben's statement about not going in-depth on the issue is supported by the answer Emma provide when they are asked why they believe the issue of radicalisation and violent extremism is given little emphasis within upper secondary education. Emma expresses that they believe teachers, in general, have too little knowledge about radicalisation and violent extremism:

*Emma:*

I think it is because most people who teach within schools know too little about radicalisation and violent extremism. (...) I think schools need to increase their competence regarding the background of radicalisation. One can google what

radicalisation is and find it within a few sentences, a short and precise explanatory definition, but it says nothing about the underbuilding factors (Author's translation).

According to Emma's belief, there is especially a need for schools to increase their knowledge about the mechanisms behind radicalisation.

On the question asking the teachers whether they have received any training or guidance on how to address the issue of radicalisation and violent extremism within teaching, Emma is the only teacher who answers yes. However, Emma explains that they did not receive the training on the initiative of the upper secondary school they have worked at, but in relation to another job they now have. In order to gain an insight into which knowledge the teachers feel they lack to properly address the issue, the five teachers who answered that they had not received training were asked which training/guidance they would have liked to receive. Anna and Freya answer that they would like to receive practice-orientated training on how to properly present and discuss the issue with the pupils:

*Anna:*

Maybe it could have been related to practice, i.e., directed towards school. One could have received a bit of information about how one should approach the issue and present it to the pupils and maybe which type of questions or discussions one could have (Author's translation).

*Freya:*

Something very related to practice. The thing I need to know is how to really handle these things in the classroom, and I need the knowledge required to discuss it (Author's translation).

Freya, however, also expresses that they want more knowledge about radicalisation and violent extremism. The need for more knowledge on the issue, in general, is also emphasised by Dave. In the excerpt below, Dave expresses that they want more knowledge about the mechanism behind radicalisation. They also note that it could be fruitful to hear from people who have participated in violent extreme groups earlier:

*Dave:*

More information and facts about the radicalisation process, what the reason behind it is, and which societal factors influence it. Maybe hear from people who have participated in those groups and changed opinion because it gives an impression, which you can convey to the students (Author's translation).

On the other hand, Ben and Charlie express that they would like to receive training in how to control discussions of the issue within the teaching. Ben says that they would like guidance on what they should say and what they should deviate from in conversation. Charlie expresses that they would like to receive training in how to handle heated situations between pupils which might arise from discussions of the issue:

*Ben:*

I would like to go on a course to practice what to say and what not to say. So how to control the conversation.

*Charlie:*

If a situation was to occur between two students, not necessarily physically, but if it becomes something more than classroom discussion, how do you handle it? How do you defuse the situation? (Author's translation).

The teachers thus believe that they lack some of the knowledge to discuss the issue properly in the teaching. In the case of Ben, the lack of knowledge causes them to not go in-depth on the issue. All the teachers in the study believe that there is a need to increase teachers' knowledge about radicalisation and violent extremism, as well as their knowledge about how to discuss the issue within the teaching.

#### 4.2.4 Further discussion of the teachers' concerns with including the issue

Although all the teachers in this study report that they include the issue of radicalisation and violent extremism in their teaching, the teachers have some concerns with doing so. Firstly, the teachers are concerned that the issue might evoke strong emotional responses from pupils, particularly those who have been directly or indirectly affected by violent extremism. Ben, therefore, express that they feel some discomfort with addressing the issue because they do not think they have full insight into pupils' background and cannot know which pupils might

find the issue upsetting due to past experience. Ben does thus not delve deep into the issue when it is raised in the teaching. It is worth noting that Ben's caution is related to their own involvement in an IRA attack, meaning Ben's situation is somewhat extraordinary from the rest of the teachers. Yet, Ben confirms the observations pointed out by Anker and Von der Lippe (2018) and the CoE (2015) that some teachers are concerned about including controversial issues such as radicalisation and violent extremism in the teaching because they entail an increased potential for strong emotional responses from the pupils.

On the other hand, Charlie believes that the issue of radicalisation and violent extremism should be in the teaching despite it possibly being emotionally challenging for pupils. Since radicalisation and violent extremism is an increasingly prevalent issue in society, Charlie believes that it is inevitable for pupils not to be exposed to the issue at some point in life. Hence, Charlie believes that schools should teach pupils to handle information about the issue so that they are prepared for life in the current society. In similarity to Dewhurst (1992), Charlie thus sees it as part of schools' societal responsibility to include controversial issues such as radicalisation and violent extremism in the teaching.

The teachers in this study confirm the notes made by the Council of Europe (2015) that teachers are often concerned that pupils will make potentially harmful comments that offend other pupils within discussion of radicalisation and violent extremism. According to the teachers in this study, pupils often make inappropriate remarks, particularly towards the religion of Islam or Muslims, during discussions of radicalisation and violent extremism. In line with the teachers in Anker and Von der Lippe (2018)'s study, Anna expresses uncertainty about how to handle insensitive pupil comments in a constructive manner. Hence, they often do not delve deep into the issue due to the possibility of inappropriate student comments. Emma believes that the pupils' negative attitudes towards Islam stem from a prejudiced belief rooted in society that extremism is connected to Islam. Emma, therefore, argues that there is a need to give pupils greater insight into the mechanism behind radicalisation to stop the prejudiced view that violent extremism is connected to Islam.

The teachers are concerned that they lack the knowledge needed to discuss the issue of radicalisation and violent extremism with their pupils. In Ben's case, lack of knowledge is, for example, the primary reason why they do not go in-depth on the issue in their teaching. As Ben explains, they are concerned about the consequences it might have if they say something wrong or are unable to control the class during discussions of the issue. According to Emma, teachers, in general, have insufficient knowledge about radicalisation and violent extremism.

Emma's belief is supported by the fact that all, except Emma themselves, have not received any training or guidance on how to discuss radicalisation and violent extremism.

All teachers express a wish for more knowledge and training in connection to the issue of radicalisation and violent extremism. Anna and Freya believe there is a need for practice-oriented training that focuses on how to effectively present and discuss the issue in the classroom. Alongside Dave, Freya also wants more knowledge about radicalization and violent extremism in general. Ben and Charlie emphasize the need for training in how to keep control of the class during discussions of the issue, seeing as these discussions can become heated. The findings in the study, therefore, support the observations made by Anker and Von der Lippe, Bonnell et al. (2011) and the CoE (2015) that teachers' lack knowledge controversial about issues such as radicalisation and violent extremism, and that this affects whether and how they address these issues in the teaching. In summary, the teachers in the study believe there is a need to increase the knowledge of radicalisation and violent extremism within school, in the form of knowledge about the mechanisms behind radicalisation and training in how to approach the issue, to secure fruitful discussions of the issue in teaching.

### 4.3 Reported beliefs on whether the issue can promote intercultural competence

All the teachers in this study believe that the issue of radicalisation and violent extremism is suited to promote intercultural competence. Since the context of this thesis is prevention, and seeing as openness to diversity, critical thinking, and democratic competence is believed to be preventative against radicalisation (see sections 1.2 and 2.3.2), this section will focus on the teachers' beliefs regarding the issues potential to promote these three competencies. The findings connected to each of the competencies will be presented individually. The overall findings will be summarised and discussed at the end of the section.

#### 4.3.1 Openness to diversity

The teachers believe that the issue of radicalisation and violent extremism can be used to increase pupils' openness to diversity by making them more reflective towards their own and others' worldviews and reasoning. It is evident from the teachers' answers that they believe some pupils have a relatively simplistic view of radicalisation and violent extremism. Charlie, for example, expresses that the pupils' initial conclusion when they discuss violent extreme attacks is that the violent extremist "is just crazy", something which illustrates that the pupils have given little thought to the fact that violent extremism is grounded in reasoning, i.e.,

ideologies and worldviews. Another example the teachers believe illustrates the pupils' simplistic view is that many of them hold prejudiced attitudes towards people who are different from themselves. As Dave, Emma, and Freya point out in the excerpts below, the teachers often find that pupils believe violent extremism is inherently connected to particular ethnicities and religions, particularly the religion of Islam and Muslims:

*Dave:*

Many prejudice immigrants in Norway, that the scepticism and suspicion come to light very early. (...) They link it to people whom they think are behind, for example, these terror attacks, and then they obviously get a false sense of reality (Author's translation).

*Emma:*

The typical attitude in Norway is that extremism is connected to Islam. And that is not good because that is what one is served in the media picture as well (Author's translation).

*Freya:*

Students build on what they think they know, that ISIS is the same as Islam for example, which is obviously not correct and vital to make clear since many of them believe that is the case (Author's translation).

The teachers thus believe that many pupils are sceptical of other cultures and, as a consequence, accredit negative incidents, such as violent extremism, to these cultures.

According to the teachers, pupils inherit scepticism and prejudiced attitudes towards other cultures from the people around them:

*Dave:*

These are attitudes, right, which they learn from people around them. They can inherit attitudes from their parents, their friends, and of course, their teachers (Author's translation).



Freya:

It is an attitude that they inherit from home that we cannot control (Author's translation).

Since education is to promote "democracy, equality and scientific thinking", Dave believes schools have a particular responsibility when it comes to preventing pupils from acquiring prejudiced attitudes towards other cultures. According to Dave, it is, therefore, key that schools address pupils' prejudices to hinder intolerance:

*Dave:*

Then we must talk more about how not everyone who comes from Muslim countries is a terrorist, not everyone who has darker skin comes here to destroy or do something wrong. (...) I think they can be negatively influenced in relation to tolerance and not to mention racism (Author's translation).

Dave furthermore expresses that they believe teachers have an important role when it comes to promoting attitudes such as tolerance and openness:

*Dave*

And because of this, our job is even more important when it comes to forwarding the right attitudes, tolerance, and openness to seeing the whole person. (...) I think that schools have a greater responsibility in relation to countering these views by making sure that students are reflective and thought-out people when they finish school (Author's translation).

According to Dave, schools thus also have key responsibility for preventing prejudiced views by increasing pupils' attention to reflection and reasoning:

One way the teachers believe schools can make pupils more open and reflective is by giving them insight into the radicalisation process. According to the teachers, pupils' simplistic view on radicalisation and violent extremism is rooted in them having little knowledge about what radicalisation really entails, i.e., they are unaware of the social mechanisms behind radicalisation and do not understand that people can become radicalised within every society. For example, when Anna is asked what they think the benefits of the

issue in the teaching could be, they answer that pupils often lack knowledge of what radicalisation is:

*Anna:*

Yes, you get to bring it up and talk about it, what it actually is, because it is not certain that everyone is aware of what it really means, radicalisation, I mean. Yes, quite simply talk about it in a good manner so they can become a bit aware of the factors which might contribute to radicalisation. It is a good issue to talk about, I think (Author's translation).

Emma goes on to give a throughout description of the factors which need to be made explicit for the students:

*Emma:*

I think that when many hear about [radicalisation and violent extremism], they think about terror attacks or some type of bomber, a maniac with a knife, or someone who drives a car into a group of people, or something else. But that is obviously not what it is really concerned with. It is about attitudes, it is about social exclusion, it is about people not finding somewhere they belong and the hazard signs that a person is in that situation. They occur long before a person drives a car into a group of people. It is about the environment in which they grow up in, it is about family structures, it is about schools, schools' ability to follow up on the student, and it is about friendship (Author's translation).

According to the teachers, there is thus a need to increase pupils' knowledge of radicalisation by making them aware of the connection between social factors such as family structures and friendships and radicalisation.

In order to increase pupils' attention to reasoning, Charlie and Dave primarily ask the pupils to reflect on possible factors which might lead people to become violent extreme when they discuss the issue in their classroom. When Charlie discusses violent extreme incidents with their pupils, for instance, and someone says that the violent extremist "is just crazy", Charlie asks their pupils to explore the extremist's background and social situation. As Charlie explains in the excerpt below, they primarily do this to raise the pupils' awareness of how people are seldomly born with a certain mindset:

*Charlie:*

The first thing one focuses on is to nuance it a bit, to investigate the causal and look into heritage and environment, how people, in very few cases, are born evil. So, I ask the students what they believe led to this and which environments these people were participating in. (...) [When we discussed Bærum, for example,] we mentioned heritage and affiliation and discussed what might push a person in the direction of performing such actions. So, I think that they reflect a bit, typically, “How can a person do something like that? Is it possible that you could become radicalised?” (Author’s translation).

Charlie thus believes that having pupils reflect on the push and pull factors of radicalisation gives them a greater awareness of how radicalisation is not connected to certain cultures or backgrounds but is connected to factors which are likely to be present in every society.

In similarity to Charlie, Dave also uses discussions of the issue to increase the pupils’ attention to how radicalisation, in most cases, is connected to social factors and not certain cultures. In order to achieve this greater understanding of radicalisation, Dave asks their pupils to reflect on how their own surroundings influence their actions. As can be seen in the excerpt below, Dave’s approach often leads to an exploration of how people transform their identity and behaviour to fit into certain social groups:

*Dave:*

We talk about identity and how identity is actually formed, and how different things influence one in life, such as friends, family, not to forget, teachers, tv, the internet and more. (...) I often use examples from our own school, showing them, “You are doing the same as the people in the movies”. All of them are wearing the same jacket, right, all of the girls have long hair, there are very few of them who do not have it. Point out trends, all have iPhones, right. One does not want to stand out, “Why is it like that, why do one not want to stand out?”. (...) Make them conscious of how all those factors influence you to change behaviour (Author’s translation).

Charlie and Dave therefore believe insight into the radicalisation process can be used to increase the pupils’ awareness of how worldviews and behaviours depend on a set of factors such as social relationships. Further, Charlie and Dave believe that awareness of the

connection between worldview and context can increase the pupils' attention to reasoning and make them more cautious of not mislabelling others.

The teachers also believe that the understanding of worldviews as context-dependent can increase the pupils' acceptance of others' who have different worldviews and opinions than themselves. Here the prominent belief is that the understanding of worldviews as context-dependent will increase the pupils' attention to reason, which again will make them more willing to explore others' reasoning and opinion. As can be seen in the excerpt below, Emma believes exploration of others' reasoning is key to increasing pupils' acceptance of others having different worldviews and opinions than themselves:

*Emma:*

When you get that discussion, and can reflect on, "Why is it that way? should it be that way? Should we be concerned with culture? Should we be more considerate of culture, tradition, or is it impossible to differ them? How much space should religion take?"

You can have some conversations on it, and one does not have to agree, one can have a conversation on it and reflect and agree to disagree but still respect the others' view because one has had that conversation and know why the other person has the opinion they do (Author's translation).

In summary, the teachers therefore believe that the issue of radicalisation and violent extremism can be used to increase pupils' openness to diversity. By discussing the factors which might lead to radicalisation, the pupils are believed to acquire a greater awareness of how worldviews are dependent on a set of factors. Further, this awareness is believed to increase the pupils' attention to reasoning and make them more willing to explore others' worldviews. Subsequently, pupils are believed to become more open to diversity, seeing as they obtain a greater understanding for why others have different opinions and worldviews than themselves. All in all, the teachers in this study thus believe that an increased understanding of what radicalisation entails can increase pupils' attention to reasoning and make them more reflective towards their own and others' worldviews. This is again believed to decrease the possibility of them holding prejudices against other cultures.

#### 4.3.2 Critical thinking

The teachers believe that the issue of radicalisation and violent extremism can be used to increase the pupils' critical awareness. From the teachers' answers, it is evident that they find

some pupils to uncritically accept information they read online. Charlie, for example, expresses that during classroom discussions of radicalisation and violent extremism, they often become aware of the fact that students rely on unreliable sources for information:

*Charlie:*

Students say: “I have read this ...”, and you hear that it does not sound entirely correct, then I ask, “What is the source? Where have you read this?”, and it is usually some obscure source (Author’s translation).

Emma links the pupils’ use of unreliable sources to the fact that the issue of radicalisation and violent extremism is seldom talked about. According to Emma, the issue is seldomly addressed within schools or at in the pupils’ homes. Emma, therefore, believes the pupils’ failure to evaluate the reliability of sources stems from them having little training in how to navigate the large and highly divergent media attention violent extreme incidents receive:

*Emma:*

It is an issue where it is very difficult and is a bit out of reach for many, which makes it hard for them to be critical of sources (Author’s translation).

The teachers are moreover concerned about the pupils failure’ to critically evaluate sources in connection to the issue, seeing as they also find that much of the material and information pupils read or see online, in fact, comes from extreme sources. For instance, Freya describes how many of their students have seen videos of violent extreme attack, such as the attack in Christchurch in 2019:

*Freya:*

Due to social media and the Dark Web, there are many of my students who have seen that shooting in Christchurch. And there are many who have seen recordings of people quite simply being killed and people being shot, and what terrorists have said prior to and during the murders. (...) In a class of 15 students, ten have possibly seen the video [Christchurch], whereas two have only seen a short bit of it and stopped when the shooting started, while 5-6 have seen the whole thing. And some of them may have seen it several times. They see many more things than what we teachers are aware of. They can see suicide on TikTok, time after time, and videos which spread. They can

see terrorism and videos from the perspective of the terrorist, and they have seen people being killed in so many ways. (...) They have possibly read different manifests online, and seen videos which are made for recruitment, those type of things that are very scary, it can be dangerous (Author's translation).

Since education is to prepare pupils for life in society, and since pupils are exposed to extreme content online, Dave and Emma believe schools have a particular responsibility to train pupils in how to perform critical evaluations of material related to radicalisation and violent extremism. As can be seen in the excerpts below, Dave and Emma believe it is key to teach pupils how to critically evaluate sources on the issue to prevent them from being drawn towards extreme material:

*Dave:*

We have the whole world at our feet, and most things happen online, we need to teach them how to handle the flow of information which they are required to deal with (Author's translation).

*Emma:*

I think my job is to get them to seek information and be critical of sources and seek things which make them think autonomously. And then you have to give them the tools they need to evaluate sources critically, and you must give them the tools to think autonomously. (...) A lot of the radicalisation material is online, it is TikTok-videos, snaps, movies etc. And it is obvious that you need to know where to seek information and be critical of your sources. (...) Because there is so much information out there which is false or created to lure you further, so it is important to know about it to be able to protect oneself, (...) and I think it is important to be critical of sources (Author's translation).

The teachers' primary method for increasing the pupils' critical awareness in connection to the issue is to problematise incorrect or polarised comments the pupils sometimes make within discussions of radicalisation and violent extremism. In the following excerpt, Dave describes their method for increasing pupils' attention to source criticism:

*Dave:*

They usually use their phone to check, and I remind them, “Remember to check, who wrote this? Where have you found it? Is it a group which has posted it or is it the BBC?”. And it because it is important to check; is it a blog? Is it a person who discusses in the comment field? That they are able to differentiate between facts and personal opinions. And we talk a bit about it because they spend so much time online (...) (Author’s translation).

The teachers therefore see discussions of the issue can be used to increase the pupils’ attention to critical evaluation of sources.

From the teachers’ answers, it is also evident that they believe discussions of radicalisation and violent extremism are good opportunities to emphasise the importance of informed opinions for the pupils. The primary method the teachers report using to emphasise the importance of informed opinions is to question and require pupils to explain their opinions in class. However, Emma and Freya also share their own opinion and reflection on radicalisation and violent extremism with the pupils to illustrate that they have sought multiple perspectives before forming an opinion on the issue. Emma and Freya explain why they share their own opinion accordingly:

*Emma:*

If I can use my own reflection, i.e., “I think this because...”, then I can say something about where I have found my knowledge, the sources I have sought out and why I have landed on the opinion which I have. It is about giving them insight into my reflectional process and conveying that it is normal to have reflectional processes, normal to change one’s opinion, and normal to be in doubt, that you can reach a conclusion at the end, but you can also have split opinions. So, I think that informing them about my opinion is not really about telling them that, “Your teacher thinks this”. It is about telling them that, “Your teacher has formed some thought and made some reflections, sought some knowledge, been a bit back and forth in their head, and then concluded the following because..., but it is not certain that that right” (Author’s translation).

*Freya:*

I am open about it quite simply to show them that “I think this because..., with my background, I think this, the knowledge I possess causes me to have this mindset.” So, when we talk about the 22<sup>nd</sup> of July, for example, and especially now since I have been there and seen it from multiple perspectives, I am not at all afraid to tell the students, “This is awful due to the way he did it, his goal, his background for doing it, and the goal of killing as many as possible” (Author’s translation).

As emphasised by Emma, the aim of sharing their own opinion is thus not to teach pupils what is right or wrong to think about the issue but to illustrate the importance of seeking multiple perspectives before forming opinions.

The teachers thus see the issue of radicalisation and violent extremism as well suited to increase the pupils’ attention to the importance of performing critical evaluations of information they read online. In addition, the teachers often use discussions of the issue to emphasise the importance of informed opinions to the pupils. Emma and Freya often do this by illustrating that it is normal to seek multiple perspectives before forming an opinion.

#### 4.3.3 Democratic competence

The teachers believe that the issue of radicalisation and violent extremism can be used to strengthen the pupils’ democratic competence. It becomes evident from the teachers’ answers that pupils are somewhat unaware that radicalisation and violent extremism is a societal problem within Norway. Evidence of this is how pupils’ initial reaction to violent extreme incidents in the Norwegian society often is disbelief despite several severe violent extreme attacks happening within Norway over the last decade. Dave and Freya describe the pupils’ initial reaction accordingly:

*Dave:*

They are shocked, like, “do people actually do such things. Is it possible that people do these things? Do they actually think that?” (Author’s translation).

*Freya:*

I usually create a scale for them, draw a line on the blackboard and say, “Where on this scale do you believe you are when it comes to things that surprises you?”, because



I am usually here [a bit below the middle of the scale], my parents are here [low on the scale], and the pupils may be sky-high (Author's translation).

David and Emma explain that they believe the pupils' disbelief stems from their backgrounds. Since the majority of the pupils have grown up in Norway, a secular social democracy where there are generally little violent extremism, violent extreme mindsets are believed to be very unfamiliar for them:

*Dave:*

The reality they experience daily is utterly different to what they see on TV. We are a small community, and those extreme racial opinions are something which they are not used to (Author's translation).

*Emma:*

I think it is very much related to how we live in a secular society and how extreme religious beliefs are very unfamiliar for most Norwegian adolescents. We also live in a social democracy, and to become radicalised in relation to ideology is also very unfamiliar for many. (...) I think it becomes so far from their own reality that it almost becomes like an exciting story, although it is reality and not fiction (Author's translation).

Emma thus believes that the pupils' Norwegian upbringing causes them to find the existence of violent extreme mindsets within Norway to almost seem unrealistic. Dave also describes how the pupils' background caused them to be very shocked by the storming of Capitol Hill in 2021. As Dave explains, the pupils' were shocked by how someone could carry out an attack on Congress in a Western democracy:

*Dave:*

In the Congress, it is obvious that the storming of the Congress was really a storming of the democracy. And for us in the Western part of Europe, it was a shock because the USA appeared as the "the land of opportunities". There, one has the opportunity to build oneself up, and the personal rights are highly emphasised there through the Constitution. (...) And my students were shocked, they thought it was really special (Author's translation).

The teachers, therefore, believe that the pupils somewhat lack awareness of how violent extremism can be a threat to democracy also in countries such as Norway. Dave therefore believes that it is crucial to discuss politically motivated extremism in the teaching to remind the pupils that they should not take democracy and their own personal rights for granted but protect them at all costs. Dave underlines this belief in the excerpt below:

*Dave:*

If somebody had stormed *Stortinget* in Norway, one would be shocked. And if we think of the 22<sup>nd</sup> of July, how the Government quarter was involved in the action, it is possible. And again, it shocks others, especially young people because we are so used to Norway, we have our rights, we are very aware of our rights. Therefore, it is even more important to talk about how easy it can be, if you are a bit on the outside of the community, possibly you do not have so many friends, to become part of a group who have extreme opinions on certain things (Author's translation).

Charlie and Dave also find that discussions of radicalisation and violent extremism often leads to a consensus within the class that violence should not be used as a mean to achieve political change. Charlie, for instance, expresses that the discussions of the issue often end with an agreement about violence not being “the way to go”, while Dave finds that pupils often strongly condemn violent extremism as morally wrong. According to these teachers, discussions of the issue can thus also strengthen pupils’ preference for democratic means.

According to the teachers in the study, the issue of violent extremism can, therefore, essentially be used to increase pupils’ democratic engagement. The teachers believe that discussions of the issue are important to remind pupils that violent extremism is also present within the Norwegian society and that they, therefore, should take democracy or their individual rights for granted. Charlie and Dave also find that discussions of the issue promote democratic means, seeing as there often develops a consensus within the class that violence should be condemned as a means for change. The teachers by that believe that the discussions of the issue can lead to increased democratic engagement among the pupils.

#### 4.3.4 Further discussion of the beliefs on the issues’ promotion of intercultural competence

It is clear from the teachers’ answers that they find many pupils to have a rather simplistic view of radicalisation. Charlie, for instance, describes how many pupils perceive violent

extremists to be “just crazy”. Most violent extremists are, however, just as healthy and sensible as everybody else (Norwegian Center for Holocaust and Minority Studies, 2016). Both Breivik and Manshaus were, for example, declared sane at the time of action by psychiatrists after the attacks (Lindin et al., 2021; Lohne, 2019; Ødegård, 2020; Ferreira, 2020). From the teachers’ view, it is therefore evident that pupils’ have little knowledge of the underlying factors which may lead to radicalisation and that many of them are also unaware of how violent extremism frequently is grounded reasoning, i.e., ideologies and worldviews. The pupils’ unawareness of this fact can naturally be linked to how the teachers also believe many pupils are somewhat unfamiliar with violent extremism as a societal problem, seeing as there is generally high support for democracy and human rights within Norway (Thorsen, 2020; Bjørge & Gjelsvik, 2015, p. 14).

Another example that the teachers believe illustrates pupils’ simplistic view of radicalisation and violent extremism is that many of them automatically accredit violent extremism to Islam and Muslims. According to the teachers, this prejudice is rooted in a scepticism towards otherness which pupils inherit from those around them. Since education shall promote “democracy, equality and scientific thinking” (Education Act, 1998, §1-1), the teachers thus believe schools have a particular responsibility to prevent prejudiced views by increasing the pupils’ attention to reasoning and their openness to diversity.

The teachers believe that discussions of radicalisation and violent extremism can increase the pupils’ openness to diversity and, by that, promote the *savoir être* dimension of intercultural competence. One way the teachers propose to increase the pupils’ openness to diversity is by giving them greater insight into the radicalisation process. By broadening pupils’ understanding of how radicalisation is connected to push and pull factors, the teachers believe that pupils will become more aware of the fact that worldviews are context-dependent. As Avery et al. (2013) explain, the understanding of the connection between worldview and context is moreover believed to make pupils more open to the exploration of others’ reasoning:

If we can identify legitimate rationales for positions in opposition to our own, we have at least started to understand the nature of the controversy, to understand that reasonable people can disagree. We begin to open spaces for dialogue with “others” with whom we disagree (Avery et al., 2013, p. 111).

The teachers believe that exploration of others' reasoning provides pupils with a better understanding why others may hold different views than themselves. As Avery et al. (2013) explain, exploration of others' reasoning can by this also be believed to prevent the othering mindset and potential hierarchisation, which violent extremism often entails:

We may also develop a better understanding of our fellow citizens and a recognition of the role that our own experiences play in the development of our opinions. This can lead to a better understanding of why people hold the positions they do, without the demonization of the other (Avery et al., 2013, p. 111).

Key to notice in the above excerpt from Avery et al. (2013) is that the understanding of worldviews as context-dependent is not only believed to make pupils more reflective towards others' views but also towards their own.

When the pupils become more understanding of why others may hold different views than themselves, they are also believed to pay more attention to their own reasoning. As Young (2000) writes, if dialogue only contains views that the "participants all already share, then none need revise their opinions or viewpoints in any serious way to take account of other interests, opinions, or perspectives" (p. 42). When pupils explore others' reasoning, they, however, become more aware of alternative views. As Davies (2014) writes, the awareness of other views often leads to prioritising of reasoning. In other words, when pupils explore others' reasoning, they are more likely to become aware of how their own views might also be challenged by others. Hence, as emphasised by Davies (2014), pupils who are willing to explore others' views are also more likely to be prepared to challenge their own views and to find evidence to back their views up.

Since the discussion of the issue of radicalisation and violent extremism is believed to increase pupils' attention to reasoning, it can also be believed promote critical cultural awareness. As Byram (2020a) explains, critical cultural awareness is the ability to think critically about what one discover about others and oneself (ibid, p. 179). Critical cultural awareness by this requires an awareness of ideologies, both one's own and others', and an understanding of how ideologies influence worldviews. Moreover, when pupils are believed to pay more attention to reasoning by discussing radicalisation and violent extremism, they can naturally also be believed to pay more attention to ideologies, seeing as ideologies are reasoning. From the beliefs expressed by the teachers in this study, the issue of radicalisation and violent extremism can thus also be believed to increase pupils' attention to ideologies.

Critical cultural awareness also entails the ability to perform critical evaluations of documents and events. However, it is evident from the teachers' answers that pupils fail to critically evaluate sources on the issue of radicalisation and violent extremism. According to the teachers, pupils rely uncritically on information they read about radicalisation and violent extremism online. Charlie and Freya also find that the information pupils obtain often is from unreliable and, in some cases, extreme sources. Emma believes the pupils' lack of critical evaluation in connection to the issue can be attributed to the issue seldom being discussed. The rationale for Emma's belief is supported by how Anker and Von der Lippe (2015) find that the issue is seldom talked about in schools. Moreover, since many pupils are exposed to extreme material, the teachers express a need to increase the pupils' knowledge about the issue. In addition, since schools are to prepare pupils for life in society and radicalisation and violent extremism is an increasing societal problem, the teachers believe it is part of schools' societal responsibility to teach pupils how to perform critical evaluation of information on the issue to hinder them from being lured by extreme groups.

In line with Dewhurst (1992) and Ludwig and Summer (2023), the teachers in this study believe that discussions of the issue of radicalisation and violent extremism provide good opportunities to promote criticality. When the issue is discussed in the teaching, and some of the pupils, for example, express something which seems incorrect or lacks reflection, Charlie and Dave use the opportunity to emphasise to the pupils why they should always perform critical evaluations of their sources. In order to substantiate the pupils' ability to autonomously evaluate sources, Dave also guides their pupils through the questions they should ask and the information they should seek to check the reliability of the sources. The teachers in this study thus believe that the issue can be used to enhance "the ability to use critical reasoning and evidence-based evaluation in the study of significant issues and ideas" by substantiating "skills of critical analysis and evaluation in considering ideas, opinions, information, and sources of information" (National Council for the Social Studies, 2007, referred in Byford et al., 2010, p. 165). The discussion of radicalisation and violent extremism can therefore be thought to be suited to foster criticality in pupils.

The teachers in the study also believe that the issue of radicalisation and violent extremism can promote political engagement. According to the teachers, pupils are somewhat unaware of radicalisation and violent extremism as a societal problem. Hence, their initial reaction when they are informed about violent extreme incidents is often disbelief. The teachers attribute the pupils' disbelief to how the majority of them have grown up in Norway, secular social democracy where democratic values are the norm. The teachers, therefore,

believe it is key to discuss politically motivated extremism within the teaching to increase the pupils' awareness of how radicalisation and violent extremism is also an increasing issue within Norway, and that they should not take democracy and their personal rights for granted but protect them at all cost. Moreover, as Charlie and Dave point out, the discussion of the issue often leads the pupils to condemn violence as a means for political change. The teachers' observations, therefore, indicate that the issue of radicalisation and violent extremism can be used to increase pupils' democratic engagement by making them more willing to apply democratic means to preserve democracy.

In summary, according to the teachers in this study, the issue of radicalisation and violent extremism can thus promote openness to diversity among pupils. Increased awareness of the factors contributing to radicalisation is believed to promote reflection and encourage exploration of the reasoning for different worldviews, including their own. Such exploration is furthermore not only believed to promote tolerance and openness to diversity but it is also believed to increase the pupils' attention to reasoning, including ideologies. The findings in this study, therefore, indicate that the issue of radicalisation and violent extremism can be suited to promote "attitudes of curiosity and openness, and readiness to suspend disbelief about other cultures and beliefs about one's own", as well as a "willingness to critically investigate one's own and others' cultures and worldviews" (Byram, 2020a, p. 175). As mentioned in section, 2.2.1 these are the attitudes of the *savoir être* dimension of intercultural competence. Moreover, the teachers in this study also find that the issue is well suited to promote the *savoir s'engager* dimension of intercultural competence as it emphasises the need to critically evaluate both own and others' reasoning and encourages political engagement.

#### 4.4 Chapter summary

The teachers believe that it is natural to address the issue of radicalisation and violent extremism within the English subjects due to the curriculum's emphasis on English-speaking countries. The teachers choose to address the issue when it is raised within the teaching because they believe it can give pupils' a better understanding of the situation in English-speaking countries because pupils need to be informed about radicalisation and violent extremism in the current society, and because they believe discussions of the issue can increase pupils' engagement within the English teaching. Yet, the teachers have some concerns with addressing the topic. Predominately, the teachers are concerned that discussions of the topic will arouse strong emotional responses from the pupils, that some pupils will be offended within discussions of the topic, and that they themselves do not have enough

knowledge and training to be able to control discussions of the issue. The teachers do, however, believe that the issue can make pupils more open to diversity, increase their critical awareness and lead to more democratic engagement. According to the teachers, the issue of radicalisation and violent extremism is therefore suited to promote intercultural competence.

## 5. Conclusion

The final chapter of the thesis sums up the study's main findings to discuss to what extent the teachers believe the issue of radicalisation and violent extremism should be included within the English teaching. A summary of the purpose and aim of the study is first provided, followed by the key findings, and proposed answers to the three research questions. An outline of the findings' didactical implications and suggestions for further research are then given.



## 5.1 Summary and conclusion

Radicalisation and violent extremism is becoming an increasing issue within the Norwegian society. Not only are more youths being radicalised into extreme environments, but there has also been a series of severe violent extreme attacks within Norway over the past decade (PST, 2022a, p. 17; Norwegian government, 2020, p. 9). Due to the increase in radicalised youths, several countries have implemented preventative responsibilities against radicalisation within education (Davies, 2018; Sjøen & Mattsson, 2020). The Norwegian government has, for example, assigned schools with the responsibility of talking to pupils about radicalisation and violent extremism. In the action plan against radicalisation and violent extremism, the Norwegian Government states that the issue of radicalisation and violent extremism should be integrated into all subjects where it is relevant (Ministry of Justice, 2020, p. 17). However, the Government does not specify which subjects the issue is relevant for, and the issue is not mentioned in any of the subject curriculums for upper secondary schools.

In the later decades, there has been increased emphasis on the intercultural dimension of English as a foreign language teaching (Hoff, 2018, p. 69). Great attention is today given to the promotion of intercultural competence, i.e., “the ability to deal with different ways of living, ways of thinking and communication patterns” (Ministry of Education, 2019, p. 2). Theory within the field of prevention also emphasises that intercultural competence builds pupils’ resilience to radicalisation (Lenz & Nustad, 2016; CoE, 2018b; Bonnell et al., 2011; UNESCO, 2016). At the same time, studies done on the benefits of including controversial issues within teaching indicate that controversial issues can be suited to substantiate intercultural competence (Avery et al., 2013; Dewhurst, 1992; Young, 2000; Davies, 2014, Ludwig & Summer, 2023; Stradling, 1984). It follows that including controversial issues such as radicalisation and violent extremism within the English teaching can potentially have a desired bilateral effect; it can promote intercultural competence, a key competence of the English subject, and it can build pupils’ resilience to radicalisation. If including the issue can have this bilateral effect, it would make the issue of radicalisation and violent extremism highly relevant to the English subject.

Since teachers have methodological freedom to choose how to meet the competence aims in the curriculum (Directorate of Education, 2022), it is essentially down to each individual teacher to decide whether the issue of radicalisation and violent extremism should be included within their teaching. In order to examine whether the issue should be included in the English teaching to comply with the Government’s action plan, this thesis has investigated

six different teachers' reported beliefs on including the issue within VG1 English teaching. Individual in-depth semi-structured interviews built on the theory mentioned above were conducted with the six teachers. In order to investigate the teachers' beliefs, the interviews aimed to obtain information about the following research questions:

1. Which benefits do the teachers see with including the issue in the teaching?
2. Which challenges do the teachers see with including the issue in the teaching?
3. Do the teachers believe the issue can substantiate intercultural competence?

In the next sub-sections, the main findings related to the research question are summarised, and proposed answers to each question based on the findings are provided.

#### 5.1.1 The reported benefits of including the issue in the English teaching

The teachers in this study report that the issue of radicalisation and violent extremism is often raised within the English teaching due to the subject curricula's emphasis on English-speaking countries. According to the teachers, the issue is particularly discussed in connection to the US and the UK, seeing as these countries frequently experiences violent extreme incidents. The teachers also believe that discussions of the issue correspond with how the curriculum requires pupils to "explore and reflect on diversity and social conditions in the English-speaking world based on historical contexts" (Ministry of Education, 2019, p. 11; 12). Here the teachers point to how incidents such as the 9/11 attack in the US and the IRA bombings in the UK greatly impacted American and British society. From the teachers' views, insight into these attacks could thus be necessary to understand the build-up for the current society in these countries. Although the issue of radicalisation and violent extremism is not mentioned within the English subject curricula, the teachers in the study, therefore, still believe it is natural to include the issue within the English teaching.

The teachers in the study also believe that many pupils lack awareness and insight into current events because they do not actively seek out news or struggle to navigate the extensive information in the media. Since radicalisation and violent extremism is an increasing issue in society, the teachers believe there is a need to address the issue within teaching to fill the pupils' information gap. According to the teachers, filling the pupils' information gap on the issue also lies within schools' responsibility of preparing pupils for life in the current society. Additionally, Dave points to the competence aim in the English subject curriculum concerned with the pupils' ability to discuss and reflect on form, content and more in English-speaking media (Ministry of Education, 2019, p. 11; 12). Since English-speaking countries often

experience violent extremism, and the media heavily cover these incidents, Dave believes pupils should have knowledge about radicalisation and violent extremism to meet this competence aim concerned with the English-speaking media. The teachers in the study, therefore, believe it is in line with both the English curriculum and schools' societal responsibility to include the issue within the English teaching.

The teachers also believe that the issue of radicalisation and violent extremism can enhance pupils' engagement within the English teaching. According to the teachers, pupils are interested in violent extremism and frequently raise the issue for discussion in the teaching, particularly after a violent extreme incident has happened. All teachers believe it is important for the pupils' involvement in the teaching to discuss issues they show interest in and raise in class. In response to the pupils' interest in the issue, the teachers, therefore, report that they always try to find time to discuss the issue, although it might deviate from the original plan for the lesson. According to the teachers' beliefs, the issue of radicalisation and violent extremism can therefore be believed to be suited to enhance the deep pupil involvement that Hoff (2018) argues is essential to foster the transformation process that might eventually lead to intercultural competence.

### 5.1.2 The reported concerns with including the issue in the teaching

The teachers in the study have some concerns with including the issue of radicalisation and violent extremism in the teaching. Firstly, the teachers are concerned about the issue's potential to arouse strong emotional responses from pupils. For instance, Ben believes that teachers should be cautious when addressing the issue, seeing as they cannot have full insight into pupils' past experiences and do not know which pupils might have been affected by violent extremism. On the other hand, Charlie believes that the issue should be included regardless of its potential to arouse emotions, seeing as radicalisation and violent extremism is an increasing issue. According to Charlie, the current society will thus require pupils to be able to handle discussions of the issue.

Another concern the teachers express is that pupils will make inappropriate comments, especially towards Islam and Muslims, during discussions of radicalisation and violent extremism. It is evident from the teachers' answers that they are somewhat uncertain as to how to handle inappropriate comments or heated situations between pupils. The uncertainty can be related to how the teachers also report that they lack the knowledge and training needed secure constructive in-depth discussions of the issue. The study finds that only one of the teachers has received training or guidance on how to address the issue within teaching.

Subsequently, the five other teachers express a desire for more knowledge about radicalisation and violent extremism and strategies for how to achieve constructive discussions of the issue within the teaching.

### 5.1.3 The reported beliefs on the issues' potential to promote intercultural competence

The teachers in the study believe that many pupils have a simplistic view of radicalisation and violent extremism. For instance, the teachers report that pupils automatically link violent extremism to mental sickness or the religion of Islam. According to the teachers, the simplistic view stems from pupils having little knowledge about violent extremism and its underlying factors. In addition, the majority of the pupils have grown up in a society where there still is a relatively low rate of violent extremism. Violent extremism as a societal problem might thus be very unfamiliar for some of the pupils. In order to prevent mislabelling and prejudiced views, the teachers, for that reason, believe schools have a particular responsibility to inform pupils about the issue and to make them more open, reflective, and respectful towards people who are different from themselves.

The reported beliefs of the teachers in the study propose that the issue of radicalisation and violent extremism can enhance several of the competencies encompassed within intercultural competence. Firstly, the teachers believe that insight into how radicalisation is linked to push and pull factors might increase pupils' openness to diversity, seeing as it illustrates how worldviews are context-dependent. Awareness of worldviews as context-dependent is believed to increase pupils' attention to reasoning and make them more willing to explore others' reasonings. Exploration of others' reasonings is then thought to increase their tolerance of diversity as they develop a better understanding of why others hold the views they do. Secondly, the issue is believed to promote critical cultural awareness, seeing as insight into others' reasoning is thought to make pupils willing to both challenge and find evidence to support their own views. Lastly, the issue is believed to increase pupils' political engagement. The teachers believe that insight into radicalisation and violent extremism as a societal issue will increase pupils' engagement in protecting democracy and democratic means. The study's findings thus propose that the issue can promote the *savoir être* and *savoir s'engager* dimensions of intercultural competence.

## 5.2 Didactical implications and further research: Should the issue be included?

The findings in the study indicate that it could be beneficial to include the issue of radicalisation and violent extremism within the English teaching. The teachers in the study

emphasise that pupils need to have knowledge of the issue in the current society. Informing pupils of radicalisation and violent extremism could thus be regarded as part of what it entails to give pupils the “knowledge, skills and attitudes so that they can master their lives and can take part in working life and society” (Ministry of Education, 2017, p. 3). In addition, the study finds that pupils want to discuss radicalisation and violent extremism. Discussing the issue with pupils is therefore believed to have the potential to increase their engagement within the teaching. The study’s findings also indicate that the inclusion of the issue within the English teaching could be used to accommodate central values and competence aims in the English subject curriculum. It is believed that discussion of the issue complies with the competence aims in the curriculum concerned with the pupils’ insight and understanding of English-speaking societies and media.

The findings in the study also indicate that the issue of radicalisation and violent extremism can be used to promote the sub-competences of *savoir être* and *savoir s’engager* within intercultural competence, which is believed to build pupils’ resilience to radicalisation. Discussion of the issue is believed to potentially make pupils’ more open to diversity, improve their critical thinking skills, and increase their democratic competence. As discussed in section 2.3.2, openness to diversity complies with the description of the *savoir être* as “attitudes of curiosity and openness, readiness to suspend disbelief about other cultures and belief about one’s own” (Byram, 2020a, p. 174). Critical thinking skills and democratic competence also comply with how *critical cultural awareness* encompasses “an ability to evaluate, critically and on the basis of explicit criteria, perspectives, practices and products in one’s own and other cultures and countries” (ibid., p. 179), as well as political awareness/democratic competence (Byram, 2008, p. 164). The study’s findings, therefore, propose that the inclusion of the issue can have the bilateral effect described in section 1.2; it can promote intercultural competence, which is key for the English subject, and it can be preventative by building pupils’ resilience to radicalisation.

The study’s findings, however, also indicate that there currently are some challenges with including the issue within the English teaching. The teachers in the study report concerns related to the issue’s potential to arouse strong emotional responses from pupils and the potential for heated classroom situations as a result of inappropriate pupil comments. Yet, the findings also indicate that it is not the emotional responses or inappropriate comments in themselves the teachers are concerned about; it is their own ability to handle these situations constructively in the classroom. The study finds that only one of participating teachers has received training or guidance on how to discuss the issue of radicalisation and violent

extremism with pupils. All the remaining five teachers report a need for increased competence on radicalisation and violent extremism and how to discuss the issue with pupils in the teaching. Although the study indicates that there could be benefits with including the issue of radicalisation and violent extremism within the English teaching, it is therefore still not certain that teachers have the competence needed to extract the issue's full potential. Hence, suggestions for further research on the study topic is a more extensive investigation into how the issue should be included within the English teaching to best extract its potential.

Finally, since the study indicates both benefits and challenges with including the issue of radicalisation and violent extremism within the English teaching, whether the issue should be included or not remains an open question. In addition, as long as the issue of radicalisation and violent extremism is not mentioned within the English subject curriculum, it is still within each individual English teacher's methodical freedom to decide whether to include the issue or not. For that reason, the insights provided in the thesis can hopefully be helpful for teachers when they are to decide whether to include the issue within their teaching or not.<sup>34</sup>

---

<sup>34</sup> Se section 3.8 for discussion of the study's limitations.

## References

- Andolina, M. W., Jenkins, K., Keeter, S., & Zukin, C. (2002). Searching for the Meaning of Youth Civic Engagement: Notes From the Field. *Applied Developmental Science*, 6(4), 189–195. [https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0604\\_5](https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0604_5)
- Anker, T., & Von der Lippe, M. (2015). Når terror ties i gjel: En diskusjon om 22. juli og demokratisk medborgerskap i skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(2), 85-96. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2015-02-03>
- Anker, T., & Von der Lippe, M. (2018). Controversial Issues in Religious Education: How Teachers Deal with Terrorism in Their Teaching. In Schweitzer, F., & Boschki, R. (Eds.), *Researching Religious Education* (pp. 131–143). Münster: Waxmann Verlag.
- Avery, P. G., Levy, S. A., & Simmons, A. A. M. (2013). Deliberating Controversial Public Issues As Part of Civic Education. *The Social Studies*, 104(3), 105-114. <https://doi.org/10.1080/00377996.2012.691571>
- Bennet, J. M. (2009). Cultivating Intercultural Competence. In Deardorff, D. K. (Ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (pp. 121-141). SAGE Publications. <https://www.perlego.com/book/3173128/the-sage-handbook-of-intercultural-competence-pdf>
- Bjørger, T. (2015, February 18). Hvem blir terrorister?. *NRK*. [https://www.nrk.no/ytring/hvem-blir-terrorister\\_-1.12215852](https://www.nrk.no/ytring/hvem-blir-terrorister_-1.12215852)
- Bjørger, T., & Gjelsvik, I. M. (2015). *Forskning på forebygging av radikalisering og voldelig ekstremisme: En kunnskapsstatus* (2nd ed.). Politihøgskolen.
- Bonnell, J., Copestake, P., Kerr, D., Passy, R., Reed, C., Salter, R., Sarwar, S., & Sheikh, S. (2011). *Teaching approaches that help to build resilience to extremism among young people*. United Kingdom Department for Education (DFE): Research Report DFE-RR119. <https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/DFE-RR119.pdf>
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36(2), 81–109. <https://doi.org/10.1017/S0261444803001903>
- Borg, S. (2015). *Teacher cognition and Language Education: research and practice*. Bloomsbury Academic.
- Byford, J., Lennon, S., & Russell, W. B. (2009). *Teaching Controversial Issues in the Social*

- Studies: A Research Study of High School Teachers. *The Clearing House*, 82(4), 165–170. <https://doi.org/10.3200/TCHS.82.4.165-170>
- Byram, M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship: Essays and reflections*. Multilingual Matters.
- Byram, M. (2020a). Assessment of Intercultural Competence and Intercultural Communicative Competence. In Dypedahl, M., & Lund, R. E. (Eds.), *Teaching and Learning English Interculturally* (164-185). Cappelen Damm Akademisk.
- Byram, M. (2020b). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence* (2nd Ed.). Channel View Publications.  
<https://www.perlego.com/book/2027759/teaching-and-assessing-intercultural-communicative-competence-revisited-pdf>
- Cambridge University Press & Assessment. (n.d.-a). Controversial. In *Cambridge Dictionary*. Retrieved 2023, May 28.  
<https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/controversial>
- Cambridge University Press & Assessment. (n.d.-b). Democracy. In *Cambridge Dictionary*. Retrieved 2023, May 28.  
<https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/democratic>
- Cambridge University Press & Assessment. (n.d.-c). Extreme. In *Cambridge Dictionary*. Retrieved 2023, May 28.  
<https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/extreme>
- Cambridge University Press & Assessment. (n.d.-d). Intercultural. In *Cambridge Dictionary*. Retrieved 2023, May 28.  
<https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/intercultural>
- Cambridge University Press & Assessment. (n.d.-e). Reconciliation. (2023). In *Cambridge Dictionary*. Retrieved 2023, May 28.  
<https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/reconciliation>
- Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement & Carnegie Corporation of New York. (2003). *The Civic Mission of the Schools*. Carnegie Corporation of New York. <https://www.carnegie.org/publications/the-civic-mission-of-schools/>
- Council of Europe. (2008). *White Paper on Intercultural Dialogue*. Strasbourg: Council of Europe.  
[https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper\\_final\\_revised\\_en.pdf](https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_en.pdf)
- Council of Europe. (2015). *Teaching controversial issues through education for democratic*



- citizenship and human rights: Training pack for teachers*. Strasbourg: Council of Europe. <https://edoc.coe.int/en/human-rights-democratic-citizenship-and-interculturalism/7738-teaching-controversial-issues.html>
- Council of Europe. (2018a). *Reference Framework of Competences for Democratic Culture. Volume 1: Context, concepts and model*. Strasbourg: Council of Europe. <https://www.coe.int/en/web/campaign-free-to-speak-safe-to-learn/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture>
- Council of Europe. (2018b). *Reference framework of Competence for Democratic Culture. Volume 3: Guidance for Implementation*. Strasbourg: Council of Europe. <https://rm.coe.int/prems-008518-gbr-2508-reference-framework-of-competences-vol-3-8575-co/16807bc66e>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2020). *Research Design Qualitative, Quantitative, and Mixed-methods Approaches. Independently*. Kindle Edition.
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining Validity in Qualitative Inquiry. *Theory into Practice*, 39(3), 124–130. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903\\_2](https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903_2)
- Dalheim, T., & Færden, H., A. (2022). *Forebygging av ekstremisme og terrorisme I samfunnsfag* [Master's thesis]. University of Oslo. UIO: DUO. [https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/96372/SDID4009\\_Dalheim\\_F-rden.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/96372/SDID4009_Dalheim_F-rden.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Davies, L. (2003). *Education and conflict: Complexity and chaos*. Taylor & Francis Group.
- Davies, L. (2008). *Education Against Extremism*. Trentham Books.
- Davies, L. (2014). Interrupting Extremism by Creating Educative Turbulence. *Curriculum Inquiry*, 44(4), 450–468. <https://doi.org/10.1111/curi.12061>
- Davies, L. (2018). *Review of educational initiatives in counter-extremism internationally: What works?*. [https://www.gu.se/sites/default/files/2020-03/1673173\\_review-of-educational-initiatives-180110.pdf](https://www.gu.se/sites/default/files/2020-03/1673173_review-of-educational-initiatives-180110.pdf)
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241–266. <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>
- Dervin, F. (2016). *Interculturality in Education: A Theoretical and Methodological Toolbox* (1st ed.). Palgrave Macmillan UK: Imprint: Palgrave Pivot.
- Dervin, F., Gajardo, A., & Lavanchy, A. (2011). *Politics of interculturality*. Cambridge Scholars Publishing.
- Dewhurst, D. W. (1992). The teaching of controversial issues. *Journal of Philosophy of*

- Education*, 26(2), 153- 163.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. *The Modern Language Journal*, 78(3), 273–284. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1994.tb02042.x>
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: quantitative, qualitative, and mixed-methodologies*. Oxford University Press.
- Dörnyei, Z., & Taguchi, T. (2010). *Questionnaires in second language research: construction, administration, and processing* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203864739>
- Dypedahl, M., & Lund, R. E. (2020). *Teaching and learning English interculturally*. Cappelen Damm Akademisk.
- Education Act (1998). *Act relating to Primary and Secondary Education and Training* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NLE/lov/1998-07-17-61>
- Edwards, J. (2009). *Language and Identity: An introduction*. Cambridge University Press, ProQuest Ebook Central. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/Borgen-ebooks/detail.action?docID=461128>
- Ekren, R., Holgersen, H., & Steffensen, K. (2018). *Kompetanseprofil for lærere i videregående skole. Hovedresultater 2017*. Statistisk sentralbyrå. <http://hdl.handle.net/11250/2501578>
- Erlingsson, C., & Brysiewicz, P. (2017). A hands-on guide to doing content analysis. *African Journal of Emergency Medicine*, 7(3), 93–99. <https://doi.org/10.1016/j.afjem.2017.08.001>
- Fenner, A. (2002). Cultural awareness. In Fenner, A-B., & Newby. D. (Eds.), *Approaches to Materials Design in European Textbooks: Implementing Principles of Authenticity, Learner Autonomy, Cultural Awareness*. Strasbourg: Council of Europe.
- Fenner, A. (2012). Promoting Intercultural Competence and Bildung through Foreign Language Textbooks. In Eisenmann, M. & Summer. T. (Ed.), *Basic Issues in EFL Teaching*, (pp. 371–384). Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Ferreira, A. R. (2020, June). *Tilregnhetsspørsmålet*. 22. juli-senteret. <https://www.22julisenteret.no/aktuelt/artikler/tilregnelighetssporsmalet>
- FN. (2020a). *Demokrati-indeksen*. FN-sambandet. Retrieved from 2022, July 22, from <https://www.fn.no/Statistikk/demokratiindeksen>
- FN. (2020b). *Fredsindexen*. FN-sambandet. Retrieved from 2022, July 22, <https://www.fn.no/Statistikk/fredsindexen>

- Gereluk, D. (2012). *Education, extremism and terrorism: what should be taught in citizenship education and why*. Continuum.
- Gillham, B. (2000). *Developing a Questionnaire*. Bloomsbury Publishing Plc.
- Gillham, B. (2001). *Research Interview* (1st ed.). Bloomsbury Publishing Plc.  
<https://www.perlego.com/book/806231/research-interview-pdf>
- Gule, L. (2012). *Ekstremismens kjennetegn: ansvar og motsvar*. Spartacus.
- Heir, T., Stang, L., Ryste, M. E., Njølstad, O., Refsdal, N. O., & Kärki, F. U. (2021, July 20). Terrorangrepene i Norge 22. juli 2011. *Store Norske Leksikon*. Retrieved from  
[https://snl.no/terrorangrepene\\_i\\_Norge\\_22.\\_juli\\_2011](https://snl.no/terrorangrepene_i_Norge_22._juli_2011)
- Hibbing, J. R., & Theiss-Morse, E. (2002). *Stealth Democracy: Americans' Beliefs about How Government Should Work*. Cambridge University Press. ProQuest Ebook Central.  
<http://ebookcentral.proquest.com/lib/bergen-ebooks/detail.action?docID=202439>
- Hoff, H. E. (2014). A critical discussion of Byram's model of intercultural communicative competence in the light of Bildung theories. *Intercultural Education* 25(6), 508-517.  
<https://doi.org/10.1080/14675986.2014.992112>
- Hoff, H. E. (2018). Intercultural competence. In Fenner, A.-B., & Skulstad, A. S. (Ed.), *Teaching English in the 21st century* (pp. 67-92). Fagbokforlaget.
- Hoff, H. E. (2020). The evolution of intercultural communicative competence: Conceptualisations, critiques and consequences for 21st century classroom practice. *Intercultural Communication Education*, 3(2), 55–74.  
<https://doi.org/10.29140/ice.v3n2.264>
- Holliday, A., Hyde, M., & Kullman, J. (2021). *Intercultural Communication* (4th ed.). Taylor and Francis. <https://www.perlego.com/book/2355312/intercultural-communication-pdf>
- Jenks, C. (2005). *Culture*. Routledge.
- Kvale, S. (2007). *Doing interviews*. SAGE Publications.  
<https://dx.doi.org/10.4135/9781849208963>
- Larsson, A., & Lindström, N. (2020). Controversial societal issues in education: Explorations of moral, critical and didactical implications. *Acta Didactica Norden*, 14(4).  
<https://doi.org/10.5617/adno.8380>
- Lenz, C., & Nustad, P. (2016a). *Dembra - theoretical and scientific framework*. Dembra.  
<https://dembra.no/wp-content/uploads/2019/02/The-theory-behind-Dembra-ENG.pdf>
- Lenz, C., & Nustad, P. (2016b). Teoretisk og faglig forankring av Dembra. In Lenz, C., Nustad, P., & Geissert, B. (Eds.), *Dembra: Faglige perspektiver på demokrati og forebygging av gruppefiendtlighet i skolen* (pp. 48-65). The Norwegian Center for

Holocaust and Minority Studies.

- Lindekilde, L. (2012). Introduction: assessing the effectiveness of counter-radicalisation policies in northwestern Europe. *Critical Studies on Terrorism*, 5(3), 335–344. <https://doi.org/10.1080/17539153.2012.723522>
- Lindin, I., Hovet, D., & Delebekk, N. (2021, July 7th). 22. juli: Motivene bak terroren. Faktisk. <https://www.faktisk.no/artikler/z2me2/22-juli-motivene-bak-terroren>
- Lohne, L., Silseth, I., Myrvang, S. E., Rognstrand, A., Andersen, G., Brenna, J. G., Røset, H. H., Nærø, A. F., & Ertesvåg, F. (2019, March 25). *Manifest: skal ha blitt inspirert av Breivik*. Verdens Gang. <https://www.vg.no/nyheter/utenriks/i/1k1wBJ/manifest-skal-ha-blitt-inspirert-av-breivik>
- Ludwig, C., & Summer, T. (2023). *Taboos and Controversial Issues in Foreign Language Education* (1st ed.). Taylor and Francis. <https://www.perlego.com/book/3834653/taboo-and-controversial-issues-in-foreign-language-education-critical-language-pedagogy-in-theory-research-and-practice-pdf>
- Miller, W. L., & Crabtree, B. J. (1999). *Doing Qualitative Research* (2nd ed.). SAGE Publications. Retrieved from <https://www.perlego.com/book/2800779/doing-qualitative-research-pdf>
- Misco, T. (2012). The importance of context for teaching controversial issues in international settings. *International Education*, 42(1), 69–84. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/importance-context-teaching-controversial-issues/docview/1285120307/se-2>
- Molnes, G., Akerbæk, E., & Skiphamn, S. S. (2022, June 29). *Masseskytingen i Oslo brukes i anti-vestlig propaganda*. Faktisk. <https://www.faktisk.no/artikler/jx8p1/masseskytingen-i-oslo-brukes-i-anti-vestlig-propaganda?embed=1>
- Noble, H., & Smith, J. (2015). Issues of validity and reliability in qualitative research. *Evidence-Based Nursing*, 18(2), 34–35. <https://doi.org/10.1136/eb-2015-102054>
- Norwegian Center for Holocaust and Minority studies. (2016). *Radicalisation and violent extremism*. Dembra. <https://dembra.no/en/blog/utema/radikalisering-og-voldelig-ekstremisme/?trekk=1>
- Norwegian Directorate of Education and Training. (2022, 13. June). *Hvordan ta i bruk de nye læreplanen?* Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hvordan-ta-i-bruk-lareplanen/#a153409>
- Norwegian Government. (2015, April 7). *Risiko- og beskyttelsesfaktorer*. Regjeringen.

- <https://www.regjeringen.no/no/sub/radikalisering/veileder/risiko--og-beskyttelsesfaktorer/id2398414/>
- Norwegian Government. (2016b, March 3). *Begreper, ord og uttrykk i arbeidet mot radikalisering og ekstremisme*. Regjeringen.  
<https://www.regjeringen.no/no/sub/radikalisering/veileder/begreper-ord-og-uttrykk/id2398413/>
- Norwegian Government. (2016a, March 3). *Radikaliseringsprosessen*. Regjeringen.  
<https://www.regjeringen.no/no/sub/radikalisering/veileder/begreper-ord-og-uttrykk/radikaliseringstunnellen/id2399043/>
- Norwegian Government. (2019, August 13). *Hva er radikalisering og voldelig ekstremisme?*. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/no/sub/radikalisering/om-forebyggende-arbeid/hva-er-radikalisering-og-voldelig-ekstre/id663761/>
- Norwegian Ministry of Education and Research. (2017). *Core curriculum – values and principles for primary and secondary education*. Laid down by Royal decree. The National curriculum for the Knowledge Promotion 2020.  
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=eng>
- Norwegian Ministry of Education and Research. (2019). *English subject curriculum (ENG01-04)*. Established as a regulation. Curriculum for the Knowledge Promotion 2020.  
<https://www.udir.no/lk20/eng01-04?lang=eng>
- Norwegian Ministry of Justice and Public Security. (2020). *Handlingsplan mot Radikalisering og Voldelig Ekstremisme*. Regjeringen.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/handlingsplan-mot-radikalisering-og-voldelig-ekstremisme/id2711314/>
- Norwegian Police. (n.d.). *Radikalisering og voldelig ekstremisme på internett*. Politiet.  
<https://www.politiet.no/tjenester/tips-politiet/radikalisering-og-voldelig-ekstremisme-pa-internett/#undefined>
- Norwegian Police Security Service. (2022a). *National Threat Assessment for 2022*. PST. Retrieved from <https://pst.no/alle-artikler/trusselvurderinger/ntv-2022/>
- Norwegian Police Security Service. (2022b, June 25). *PST raises terror threat level following shooting incident in Oslo 25 June*. PST. <https://pst.no/alle-artikler/pressemeldinger/pst-raises-terror-threat-level-following-shooting-incident-in-oslo-25-june/>
- OSCE. (2013). *Youth Engagement to Counter Violent Extremism and Radicalization that Lead to Terrorism: Report on Findings and Recommendation*. Retrieved from

<https://www.osce.org/files/f/documents/c/b/103352.pdf>

- Pace, J. L. (2021). *Hard questions: Learning to teach controversial issues*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Ravik, A. J. (2019, October 31). Høyreekstremisme. I *Store norske leksikon*. Retrieved from 2022, July 22nd, <https://snl.no/h%C3%B8yreekstremisme>
- Riazi, A. M. (2016). *The Routledge Encyclopedia of research methods in applied linguistics: quantitative, qualitative, and mixed-methods research*. Routledge.
- Roller, M. R., & Lavrakas, P. J. (2015). *Applied qualitative research design: a total quality framework approach*. The Guilford Press
- Ruane, J. (2015). *Introducing Social Research Methods*. Wiley Blackwell.  
<https://www.perlego.com/book/996579/introducing-social-research-methods-pdf>
- Ruthven. M. (2005). *Fundamentalism: the search for meaning*. Oxford University Press.
- Sieckelinck, S., Kaulingfreks, F., & De Winter, M. (2015). Neither Villains Nor Victims Towards an Educational Perspective on Radicalisation. *British Journal of Educational Studies*, 63(3), 329-343, <https://doi.org/10.1080/00071005.2015.1076566>
- Sjøen, M. M., & Jore, S. H. (2019). Preventing extremism through education: exploring impacts and implications of counter-radicalisation efforts. *Journal of Beliefs and Values*, 40(3), 269–283. <https://doi.org/10.1080/13617672.2019.1600134>
- Sjøen, M. M., & Mattsson, C. (2020). Preventing radicalisation in Norwegian schools: how teachers respond to counter-radicalisation efforts. *Critical Studies on Terrorism*, 13(2), 218-236. <https://doi.org/10.1080/17539153.2019.1693326>
- Southers, E. (2015). *Homegrown violent extremism*. Routledge
- Storhaug, H. (2019, February 4th). PST: Venstreekstremisme er blitt mer voldelig. Human rights service. Retrieved from <https://www.rights.no/2019/02/pst-venstreekstreme-er-blitt-mer-voldelige/>
- Stradling, R. (1984). The Teaching of Controversial Issues: An Evaluation. *Educational Review*, 36(2), 121–129.
- Strand, J. (2015). *Radikalisering, ekstremisme og religionsundervisning* [Master's thesis]. University of Oslo. UiO: DUO.  
<https://www.duo.uio.no/handle/10852/45709?show=full>
- Striegher, J. L. (2015). *Violent-extremism: An examination of a definitional dilemma*.
- Sue, V. M., & Ritter, L. A. (2016). *Conducting online surveys* (2nd ed.). SAGE.
- Thorsen, D. E. (2020, November 16). *Ekstremisme*. In *Store norske leksikon*. Retrieved from 2023, May 27. <https://snl.no/ekstremisme>

- Tjora. (2018). *Viten skapt: kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Cappelen Damm Akademisk.
- Tutu, D. (2006). *Definitions of extremism and terrorism*. Doha Debates. Retrieved from <https://archive.dohadebates.com/debates/item/index1dd9.html?d=33&s=2&mode=transcript#234>
- UNESCO. (2013). *Intercultural competence: Conceptual and Operational Framework*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219768>
- UNESCO. (2016). *A Teacher's Guide on the Prevention of Violent Extremism*. [https://en.unesco.org/sites/default/files/lala\\_0.pdf](https://en.unesco.org/sites/default/files/lala_0.pdf)
- United Nations Association of Norway. (2022, January 1). *Ekstremisme og terrorisme*. FN. Retrieved from 2022, July 22, <https://www.fn.no/tema/konflikt-og-fred/ekstremisme-og-terrorisme>
- Utveier. (n.d.). *Radikaliseringsprosesser*. Utveier. Retrieved from 2022, July 22, <https://utveier.no/hva-er-radikalisering-og-ekstremisme/radikaliseringsprosesser/>
- Weeden, K., & Bright, D. (2020). Pre-service teacher attitudes towards discussing terrorism in English as an Additional Language (EAL) classrooms: citizenship, democratic practices, and the discussion of controversial issues. *Australian Educational Researcher*, 47(1), 149–166. <https://doi.org/10.1007/s13384-019-00333-3>
- Young, I. M. (2002). *Inclusion and democracy*. Oxford University Press USA - OSO.
- Ødegård, S. (2020, May 19). *Manshaus vurderes som tilregnelig*. TV2. <https://www.tv2.no/a/11457042/>

# Appendices

## Appendix 1: NSD Evaluation



[Meldeskjema](#) / [Læreres rapporterte adressering av radikaliserings og voldelig ekstre...](#) / Vurdering

### Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**  
297834

**Vurderingstype**  
Standard

**Dato**  
29.12.2022

**Prosjekttittel**

Læreres rapporterte adressering av radikaliserings og voldelig ekstremisme i engelskundervisningen

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Universitetet i Bergen / Det humanistiske fakultet / Institutt for fremmedspråk

**Prosjektansvarlig**

Irina Tiurikova

**Student**

Turid Hatleset

**Prosjektperiode**

15.08.2021 - 20.06.2023

**Kategorier personopplysninger**

Alminnelige

**Lovlig grunnlag**

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 20.06.2023.

[Meldeskjema](#)

**Kommentar**

Sikt personverntjenester har vurdert endringen i prosjektslutt dato.

Vi har nå registrert 20.06.2023 som ny slutt dato for behandling av personopplysninger.

Dersom du må behandle personopplysninger enda lengre, kan det bli nødvendig å informere prosjektdeltakerne om forlengelsen.

Vi vil følge opp ved ny planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson: Marita Helleland  
Lykke til videre med prosjektet!



## Appendix 2: Project invitation

Mitt navn er Turid Hatleset.

Jeg skriver i år avsluttende masteroppgave i engelsk fagdidaktikk på lektorutdannelsen i engelsk ved Universitetet i Bergen. I den forbindelse søker jeg lærere som ønsker å delta i forskningsprosjektet; *"Læreres rapporterte adressering av radikaliserings og voldelig ekstremisme i engelskundervisningen"*. Prosjektet har som formål å undersøke læreres tanker rundt det å ta opp radikaliserings og voldelig ekstremisme i engelskundervisningen, samt om og eventuelt hvordan de tar opp temaet i engelskundervisningen.

Jeg søker lærere som har undervist engelsk på studieforbereende og yrkesfaglig utdanningsprogram innenfor de siste 10 årene. Deltakere må dermed ha undervist ett eller flere av fagene nedenfor:

- Vg1 engelsk på studieforbereende utdanningsprogram
- Vg1 engelsk på yrkesfaglig utdanningsprogram
- Engelsk programfag - Internasjonal engelsk
- Engelsk programfag - Samfunnsfaglig engelsk
- Engelsk programfag - Engelskspråklig litteratur og kultur
- Engelsk programfag - Engelsk 1

Deltakelse innebærer at du fyller ut et spørreskjema og eventuelt deltar i et intervju dersom du ønsker det. Kun 6 deltakere vil bli valgt ut til å bli intervjuet. Spørreundersøkelsen tar ca. 15 minutter å fylle ut, mens intervjuet forventes å vare mellom 30-45 minutter. Intervjuet vil bli utført fysisk eller på din foretrekkende plattform for videokonferanse.

Som deltaker står du dermed fritt til å bare delta i spørreundersøkelsen dersom du ikke ønsker å bli intervjuet. Jeg vil likevel oppfordre alle til å takke ja til intervju da intervjuene vil bli brukt til å svare på prosjektets problemstilling. Jeg vil også legge til at et intervju er en ypperlig mulighet for god samtale og refleksjon.

Siste dag for utfyllelse av spørreundersøkelsen er 20. november. 2021.

Tid for intervju er ikke satt. Her er jeg fleksibel til å etterkomme dine ønsker.

Du samtykker til å delta i spørreundersøkelsen ved å klikke på lenken nedenfor og "velge jeg samtykker til å delta i spørreskjemaet" på side 2.

Du vil bli spurt om du ønsker å stille til intervju på slutten av spørreskjemaet.

Lenke til spørreskjema: <https://svar.uib.no/LinkCollector?key=ZKJUU2UTSN32>

Vedlagt finner du informasjonsskriv om prosjektet og dine rettigheter som deltaker, samt informasjon om bakgrunnen for prosjektets tema.

Jeg håper du ønsker å delta i prosjektet.

Med vennlig hilsen

Turid Hatleset.

Tlf: +47 91 81 53 16

Vil du delta i forskningsprosjektet:  
«*Læreres rapporterte adressering av  
radikalisering og voldelig ekstremisme i  
engelskundervisningen*»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke om temaet *radikalisering og voldelig ekstremisme* adresseres i engelskundervisning på videregående skole, og eventuelt hvordan temaet tas opp i faget. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

**Forskningsprosjektets formål**

Forskningsprosjektet utgjør en masteroppgave i engelskfaglig didaktikk ved Universitetet i Bergen. Prosjektets formål er å finne ut om lærere tar opp temaet radikalisering og voldelig ekstremisme i engelskundervisningen. For å besvare denne problemstillingen vil prosjektet også undersøke læreres tanker rundt det å ta opp temaet i engelskundervisningen og hvilke faktorer som eventuelt påvirker deres beslutning om å ta opp temaet i engelskundervisningen.

**Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Universitetet i Bergen er ansvarlig for prosjektet.

**Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Du har blitt spurt om du ønsker å delta i dette forskningsprosjektet fordi du har undervist engelsk i den videregående skolen innenfor de siste ti årene.

Deltaker skal dermed ha undervist ett eller flere av de følgende fagene innenfor de siste 10 årene:

- Vg1 studieforbereende engelsk
- Vg1 yrkesfaglig engelsk

- Studiespesialiserende programfag – Internasjonal engelsk
- Studiespesialiserende programfag – Samfunnsfaglig engelsk
- Studiespesialiserende programfag – Engelskspråklig litteratur og kultur
- Studiespesialiserende programfag – Engelsk 1.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Dersom du velger å delta i forskningsprosjektet innebærer dette at du fyller ut et elektronisk spørreskjema. Dette vil ta deg ca. 15 minutter. Spørreskjemaet inneholder spørsmål knyttet til dine tanker rundt det å ta opp temaet «radikalisering og voldelig ekstremisme» i engelsk undervisningen, samt om og eventuelt hvordan du tar opp temaet i engelskundervisningen. Dine svar fra spørreskjemaet vil bli registrert elektronisk.

Mot slutten av spørreskjemaet vil du også bli spurt om du kan stille til intervju. Deltakere oppfordres til å takke ja til å stille til intervju da den utdypende informasjonen som innhentes i intervjuene vil brukes til å svare på prosjektets problemstilling. Intervjuet antas å vare mellom 30-45 minutter. Dersom du takker ja til å stille til intervju vil du bli bedt om å oppgi dine kontaktopplysninger. Dette innebærer at student kan linke dine svar i spørreskjemaet til deg. Student vil trekke ut 6 deltakere som blir bedt om å stille til intervju. Intervjuet vil være mellom student og deltaker og vil bli foretatt på deltakers foretrukne plattform for videotelekonferanse. Jeg vil ta lydopptak og notater fra intervjuet.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

#### *Spørreskjema:*

- Kun student og eventuelt veileder fra Universitetet i Bergen vil ha tilgang på disse opplysningene.

- Opplysningene dine vil bli lagret på et serverområde ved Universitetet i Bergen som bare student har tilgang til.
- Alle deltakere vil bli anonymisert i oppgaven og vil ikke kunne gjenkjennes.
- Informasjon om deltakeres undervisningsfag og hvor lenge de har arbeidet i den videregående skolen vil bli omtalt i oppgaven.
- Alle data vil bli slettet når prosjektet er avsluttet.

*Dersom du takker ja til å stille til intervju:*

- Kun student og eventuelt veileder fra Universitetet i Bergen vil ha tilgang på disse opplysningene.
- Opplysningene dine vil bli lagret på et serverområde ved Universitetet i Bergen som bare student har tilgang til.
- Alle deltakere vil bli anonymisert i oppgaven og vil ikke kunne gjenkjennes.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil bli erstattet med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data mens prosjektet pågår.
- Dine kontaktopplysninger vil bli slettet når prosjektet er avsluttet.
- Lydopptak vil bli slettet når prosjektet er avsluttet.
- Alle data vil bli slettet når prosjektet er avsluttet.
- Informasjon om deltakeres undervisningsfag og hvor lenge de har arbeidet i den videregående skolen vil bli omtalt i oppgaven.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er ved utgangen av juni 2022. Ved prosjektslutt vil din kontaktinformasjon og eventuelle opptak fra intervju bli slettet. Andre personopplysninger vil bli anonymisert.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Bergen har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

**Ønsker du å trekke ditt samtykke eller å få innsyn i, rettet eller slettet opplysninger om deg?** Dersom du har samtykket til å delta i intervju, men i ettertid ønsker å trekke tilbake dette samtykket eller ønsker å få innsyn i, rettet eller slettet informasjon om deg kan du ta kontakt på e-post ([Turid.Hatleset@student.uib.no](mailto:Turid.Hatleset@student.uib.no)). Oppgi ditt navn og at du ønsker å trekke samtykket eller hvilke opplysninger du ønsker å få innsyn i, rettet eller slettet. Du trenger ikke å begrunne hvorfor du trekker ditt samtykke eller ønsker å få innsyn i, rettet eller slettet opplysningene.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

- Universitetet i Bergen ved student Turid Hatleset, [Turid.Hatleset@student.uib.no](mailto:Turid.Hatleset@student.uib.no) eller veileder Irina Tiurikova, [Irina.Tiurikova@uib.no](mailto:Irina.Tiurikova@uib.no)
- Vårt personvernombud: Janecke Helene Veim, [Janecke.Veim@uib.no](mailto:Janecke.Veim@uib.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen:

Turid Hatleset  
Lektorutdanningen i fremmedspråk  
Universitetet i Bergen  
[Turid.Hatleset@student.uib.no](mailto:Turid.Hatleset@student.uib.no)  
+47 918 15 316

Irina Tiurikova  
Institutt for fremmedspråk  
Universitetet i Bergen  
[Irina.Tiurikova@uib.no](mailto:Irina.Tiurikova@uib.no)  
+ 47 940 95 042

## Appendix 4: Initial questionnaire

### Læreres rapporterte adressering av radikaliserings og voldelig ekstremisme i klasserommet



#### Informasjon om spørreskjemaet

Flertallet av spørsmålene i spørreskjemaet etterspør flervalgssvar, men noen få spørsmål vil også etterspør korte tekstsvare.

Skjemaet antas å ta ca. 15 minutter å besvare.

Spørsmålene i skjemaet spør om dine tanker rundt det å ta opp temaet "radikaliserings og voldelig ekstremisme" i engelskundervisningen og eventuelt hvordan temaet blir tatt opp og snakket om i din engelskundervisning. På slutten av skjemaet vil du også bli spurt om hvilke faktorer du tror påvirker din beslutning om å ta opp eller å ikke ta opp temaet i engelskundervisningen.

Svarene du gir i spørreskjemaet skal være basert på din engelskundervisning i den videregående skolen innenfor de siste ti årene.

Er det spørsmål i spørreskjemaet som du ikke forstår eller ikke ønsker å svare på kan du velge å hoppe over disse. Dette gjør du ved å trykke neste uten å svare på spørsmålet. For å sikre at spørreundersøkelsen og utvalget er legitimt, krever likevel samtykkeerklæringene og spørsmålet om undervisningsfag at du oppgi et svar.

Husk at radikaliserings og voldelig ekstremisme ikke nevnes spesifikt i noen av læreplanene for engelsk. Det er derfor verken galt å adressere eller å ikke adressere temaet i engelskundervisningen.

Du kan når som helst trekke deg fra prosjektet. Alle dine opplysninger og data vil da bli slettet.

Lykke til!

### **Samtykkeerklæring spørreskjema**

Ved å samtykke til å delta i spørreskjemaet bekrefter du at:

du har mottatt og forstått informasjon om prosjektet og har fått anledning til å stille spørsmål, og samtykker til at dine opplysninger som innhentes gjennom spørreskjema kan behandles frem til prosjektet er avsluttet.

(1)  Jeg samtykker til å delta i spørreskjemaet

### **Hvor lenge har du undervist i den videregående skolen?**

---

### **Har du undervist engelsk i den videregående skolen innenfor de siste 10 årene?**

(1)  Ja

(2)  Nei

### **Hvilke engelskfag har du undervist innenfor de siste ti årene?**

(1)  Vg1 studieforbereende engelsk

(2)  Vg1 yrkesfaglig engelsk

(3)  Programfag studiespesialisering – Internasjonal engelsk

(4)  Programfag studiespesialisering – Samfunnsfaglig engelsk



(5)  Programfag studiespesialisering –Engelskspråklig litteratur og kultur

(6)  Programfag studiespesialisering – Engelsk 1

**Har du undervisningskompetanse i engelsk?**

(1)  Ja

(2)  Nei

**Beskriv kort hva du tenker menes med begrepe  
nedefor:**

Radikalisering:

\_\_\_\_\_

Voldelig ekstremisme:

\_\_\_\_\_

**Syns du at temaet radikalisering og voldelig ekstremisme bør snakkes om i  
skoleundervisning?**

(1)  Ja

(2)  Nei

(3)  Vet ikke

**Tenker du at det kan ha en positiv innvirkning på elevene å snakke om temaet  
radikalisering og voldelig ekstremisme i skoleundervisning?**

(1)  Ja

(2)  Nei

(3)  Vet ikke

**Tenker du at det kan ha en negativ innvirkning på elevene å snakke om temaet  
radikalisering og voldelig ekstremisme i skoleundervisning?**

(1)  Ja

- (2)  Nei
- (3)  Vet ikke

**Føler du at det er fokus på temaet radikaliserings og voldelig ekstremisme i skolen?**

- (1)  Ja
- (2)  Nei
- (3)  Vet ikke

**Har du fått opplæring/veiledning i hvordan du eventuelt skal ta opp og snakke om temaet radikaliserings og voldelig ekstremisme i undervisning?**

- (1)  Ja
- (2)  Nei
- (3)  Vet ikke

Du vil i det neste spørsmålet bli spurt om emner som inngår i temaet radikaliserings og voldelig ekstremisme har blitt tatt opp i din engelskundervisning innenfor de siste ti årene.

Emner som inngår i temaet radikaliserings og voldelig ekstremisme kan for eksempel være: Radikaliserings og/eller voldelig ekstremisme, voldelig ekstremistiske strømninger/grupper, voldelig ekstremistiske enkelt-handlinger/angrep, terrorister, mennesker som har blitt eller blir radikaliseret. Det vil si at dersom tilfeller som for eksempel 9/11, Den islamske stat, Holocaust eller Ku Klux Klan har blitt tatt opp i din engelskundervisning så skal du svare ja på neste spørsmål.

**Har emner som inngår i temaet radikaliserings og voldelig ekstremisme blitt tatt opp i din engelskundervisning innenfor de siste ti årene?**

- (1)  Ja
- (2)  Nei
- (3)  Vet ikke

**Hva tror du er årsaken til at emner som inngår i temaet radikaliserings og voldelig ekstremisme ikke har blitt tatt opp i din engelskundervisning innenfor de siste ti årene?**

---

---

---

---

---

---

---

### **Litt om radikaliseringsprosessen**

Gule (2019) sammenfatter radikaliseringsprosessen i tre steg;

1. Kognitiv oppvåkning - personen søker etter nye ideer og verdenssyn.
2. Ny ideologi/teologi - personen utvikler en ny ideologi og/eller teologi.
3. Nytt fellesskap - personen sosialiseres inn i et nytt fellesskap.

Som FN (2020) skriver, finnes det likevel ikke én enkel forklaring på hvorfor en person radikaliseres og blir en voldelig ekstremist. McCauley og Moskalenko (2017) presiserer for eksempel at det er mulig å radikaliseres som følge av mekanismer utelukkende på individnivå, noe de påpeker at særlig forekommer hos terrorister som handler alene. Likevel ser man at det er noen bestemte drivkrefter eller motivasjonsfaktorer som ofte forårsaker radikaliseringen. FN deler disse faktorene inn i fire kategorier: **Søken etter tilhørighet og trygghet** – ekstremister som blir drevet av et ønske om tilhørighet, vennskap og beskyttelse. **Idealisme og urettferdighet** – ekstremister som er drevet av politiske og ideologiske mål, og engasjerer seg på grunn av andres lidelser. **Sosial frustrasjon** – ekstremister som drives av et oppgjør med en vond fortid eller livssituasjon, og som kan ha erfart vold, diskriminering og rusmisbruk. **Søken etter spenning eller mening i livet** – ekstremister som er drevet av fantasier om å være en helt som kjemper voldelig for det «gode» mot det «onde».

### **Har radikaliseringsprosessen blitt tatt opp og snakket om i din engelskundervisning?**

- (1)  Ja
- (2)  Nei
- (3)  Vet ikke

### **I din engelskundervisning, har ulike politiske, psykologiske eller sosiologiske faktorer blitt identifisert som mulige drivkrefter eller motivasjonsfaktorer for radikalisering?**

- (1)  Ja

- (2)  Nei
- (3)  Vet ikke

**Hvilke av de voldelig ekstremistiske tilfellene har blitt tatt opp i din engelskundervisning innenfor de siste ti årene?**

**Her kan du velge flere alternativer.**

- (1)  11.09.01 - angrep på World Trade Center og Pentagon
- (8)  11.03.04 - angrep på kollektivsystemet i Madrid
- (2)  07.07.05 - angrep på kollektivsystemet i London
- (3)  22.07.11 - angrep på Regjeringskvartalet og Utøya
- (9)  07.01.15 - angrep på satiremagasinet Charlie Hebdo i Paris
- (4)  13.11.15 - angrep i Paris
- (10)  15.03.19 - angrep på Christchurch moskéen på New Zealand
- (11)  21.04.19 - angrep på Sri Lanka
- (5)  06.01.21 - storming av Capitol Hill
- (6)  WW2
- (7)  Ku Klux Klan
- (12)  Ekstrem islamisme

**Har noen andre voldelige ekstremistiske tilfeller blitt tatt opp i din engelskundervisning innenfor de siste ti årene?**

---

---

---

---

---

---

---

**Hva har dere snakket om når voldelige ekstremistiske hendelser har blitt tatt opp i din engelskundervisning?**

Her kan du velge flere alternativer.

- (1)  Hendelsesforløpet i handlingen/hendelsen

- (2)  Angrepets påvirkning på sivile – f.eks. sorg, frykt eller ikke-politiske motsvar
- (3)  Myndighetenes svar på hendelsen – politiske motsvar
- (4)  Identiteten/tilhørigheten til de voldelige ekstremistene
- (5)  Ideologiene til de voldelige ekstremistene/deres resonnering bak handlingen
- (6)  Radikaliseringen av de voldelige ekstremistene
- (9)  Vet ikke
- (7)  Annet:

**Hvor mange ganger i halvåret vil du anslå at emner som inngår i temaet radikaliserings og voldelig ekstremisme blir tatt opp i din engelskundervisning?**

(Dersom flere emner innenfor temaet blir tatt opp i løpet av samme undervisningsøkt regnes dette som én gang her).

- (6)  Aldri
- (12)  Mindre enn 2
- (7)  2-5
- (9)  6-9
- (3)  Mer enn 9
- (10)  Alltid

**Når emner knyttet til radikaliserings og voldelig ekstremisme har blitt tatt opp i din engelskundervisning, er radikaliserings og voldelig ekstremisme temaet for timen eller tas emnene opp i sammenheng andre tema?**

Her kan du velge flere alternativ.

- (1)  Er tema for timen
- (2)  Tas opp i sammenheng med andre tema
- (4)  Vet ikke

**Hvilke andre temaer tas emner knyttet til radikaliserings og voldelig ekstremisme eventuelt opp i sammenheng med?**

---



---



---

---

---

---

**Når temaet radikaliserings og voldelig ekstremisme har blitt tatt opp i din engelskundervisning, hvilken utforming har undervisningen hatt?**

Her kan du velge flere alternativ.

- (1)  Lærermonolog
- (2)  Elev-lærer-dialog
- (3)  Elevdialog/klassediskusjon (lærer er ordstyrer eller passiv)
- (4)  Gruppedialog
- (5)  Elevene arbeider individuelt
- (7)  Andre:
- (8)  Vet ikke

**Når emner innenfor temaet radikaliserings og voldelig ekstremisme har blitt tatt opp i din engelskundervisning, på hvem sitt initiativ har det blitt tatt opp?**

Her kan du velge flere alternativ.

- (1)  Initiativ fra lærer
- (2)  Initiativ fra elev
- (5)  Initiativ fra skole (ledelse/kollegaer)
- (8)  Initiativ fra myndigheter
- (6)  Læringsressurs (for eksempel innhold i lærebok)
- (7)  Andre\_\_\_\_\_

**Sammenlignet med andre tema, hvor stor interesse vil du si at elevene viser for å snakke om temaet radikaliserings og voldelig ekstremisme i engelskundervisningen?**

- (4)  Elevene viser ingen interesse
- (2)  Elevene viser normal interesse
- (3)  Elevene viser litt interesse
- (1)  Elevene viser stor interesse

(5)  Vet ikke

**I en samtale om temaet radikaliserings og voldelig ekstremisme i engelskundervisningen, ville du latt elevene uttrykke seg fritt selv om dette innebar en mulighet for at elever kunne komme med utsagn som støttet opp om voldelig ekstremisme?**

- (1)  Ja
- (2)  Nei
- (3)  Vet ikke

**I forbindelse med at temaet radikaliserings og voldelig ekstremisme har blitt tatt opp i din engelskundervisning, har du noen gang vært bekymret for at én eller flere av elevene skulle bli krenket/såret fra samtalen?**

- (1)  Ja
- (2)  Nei
- (3)  Vet ikke

**Syns du selv at det er krevende å snakke om temaet radikaliserings og voldelig ekstremisme i engelskundervisningen?**

- (1)  Ja
- (2)  Nei
- (3)  Vet ikke

**Hva tenker du det er som gjør det krevende å snakke om temaet radikaliserings og voldelig ekstremisme i engelskundervisningen?**

---

---

---

---

---

---

---

**Føler du at du har de kunnskapene og ferdighetene som trengs for å ta opp og snakke om temaet radikaliserings og voldelig ekstremisme i engelskundervisningen?**

- (1)  Ja

- (2)  Nei
- (3)  Vet ikke

**Er du ekstra bevisst på hva du selv sier i en samtale om temaet radikalisering og voldelig ekstremisme i engelskundervisningen?**

- (1)  Ja
- (2)  Nei
- (3)  Vet ikke

**Hadde du delt din egen mening/ditt eget syn i en samtale om temaet radikalisering og voldelig ekstremisme i engelskundervisningen?**

- (1)  Ja
- (2)  Nei
- (3)  Vet ikke

**I hvilken grad vil du si de følgende faktorene påvirker deg til å ta opp temaet radikalisering og voldelig ekstremisme i engelskundervisningen?**

	Påvirker ikke	Påvirker litt	Påvirker mye	Er avgjørende	Ikke relevant
Innholdet i læreplanen	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>
Lærers arbeidsforhold	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>
Elevgruppen - det kan være positivt for elevene å snakke om det	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>
Din kunnskap og ferdigheter	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>



Din personlige interesse	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>
Elevenes interesse	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>
Dagsorden	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>
Innholdet i læringsressursene du bruker	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>
Popkultur - radikalisering og voldelig ekstremisme er aktuelt i popkultur	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>

**Tenker du at radikalisering og voldelig ekstremisme er et tema som det er relevant å ta opp i engelskundervisningen?**

- (1)  Ja
- (2)  Nei
- (3)  Vet ikke

**Syns du at temaet radikalisering og voldelig ekstremisme bør bli tatt opp i engelskundervisning?**

- (1)  Ja
- (2)  Nei
- (3)  Vet ikke

**Hvilke av engelskfagets sentrale verdier, kjerneelementer, tverrfagligetemaer eller ferdigheter vil du linke det å ta opp og snakke om temaet radikalisering og voldelig ekstremisme i undervisningen til?**

Kryss av for alle alternativene du føler passer selv om du tenker at noen av alternativene inngår i hverandre.

- (4)  Interkulturell kompetanse
- (2)  Danning
- (3)  Identitetsutvikling
- (5)  Forebygge fordommer
- (1)  Kommunikasjon
- (13)  Engelsk språklæring
- (12)  Møte med engelskspråklige tekster
- (7)  Folkehelse og livsmestring
- (8)  Demokrati og medborgerskap
- (9)  Muntlige ferdigheter i engelsk
- (6)  Å kunne skrive i engelsk
- (10)  Å kunne lese i engelsk
- (11)  Digitale ferdigheter i engelsk
- (17)  Bruke ulike kilder på en kritisk, hensiktsmessig og etterrettelig måte
- (18)  Reflektere rundt den historiske sammenhengen språk, kulturuttrykk og samfunnsforhold inngår i
- (15)  Ingen av dem
- (16)  Vet ikke

**Er det noen andre punkter i læreplanen eller sider/elementer ved engelskfaget som du vil linke det å snakke om temaet radikaliserings og voldelig ekstremisme i engelskundervisningen til?**

---

---

---

---

---

---

**Tusen takk for at du deltok i prosjektet!**

Klikk avslutt for å sende inn undersøkelsen.

Med vennlig hilsen

Turid Hatleset

Turid.Hatleset@student.uib.no

## Appendix 5: First 12 responses to the initial questionnaire:

### Beskriv kort hva du tenker menes med begrepene nedenfor: - Radikalisering:

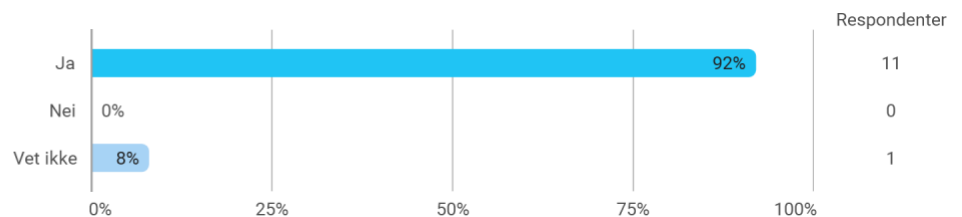
- Ha sterke meninger som kan skade andre.
- Når religion går foran alt annet og svart - hvitt tenking.
- Når mennesker beveger seg fra et 'nøytralt' ståsted tankemessig/religiøst/politisk til mer ekstreme holdninger
- At nokon blir ekstreme i meninger/haldningar
- ekstrem ide/synpunkt
- Prosess som fører til økt aksept for ekstreme metoder, deriblant vold, for å fremme meninger og tro
- at noen er på ytterpunktene for kva som er "normalt"
- En prosess som fører en person mot ideen å bruke vold for å oppnå sine politiske ideer.
- Tro på og følt tilhørighet til ekstreme syn og idéer, helst politisk.
- Man blir fundamentalistisk i tankesettet innenfor en retning.
- Synspunkter og holdninger utenfor ytterpunktene av en definert samfunnsnorm, innen religion, ideologi.
- Jeg vil definere radikalisering som prosessen der mennesker endrer tankemønster og handlingsmønster i retninger som oppfattes som ytterliggående av store deler av en befolkning. Dette vil da gjerne være knyttet mot ytterliggående ideologiske, politiske eller religiøse miljø. Ytterliggående vil defineres ulikt i ulike samfunn, men i tradisjonell vestlig forstand vil det da være snakk om synspunkter og handlinger som strider mot klassiske liberale verdier som demokrati, likestilling og toleranse.

### Beskriv kort hva du tenker menes med begrepene nedenfor: - Voldelig ekstremisme:

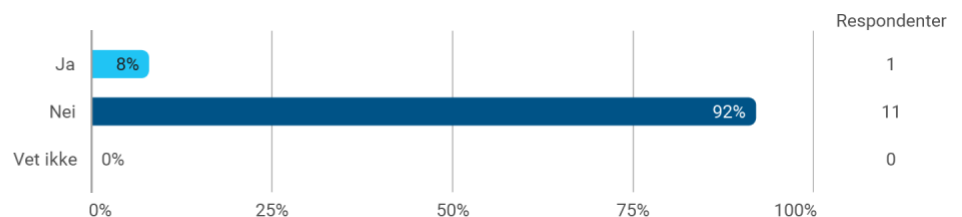
- Tenke at å drepe noen er forsvart.
- Når man bruker vold som virkemiddel for å fremme religiøst syn.
- Når en utfører voldelige handlinger basert på ekstreme politiske/religiøse/andre tanker. Knyttet til radikalisering.
- At dei ekstreme haldningar/meiningar blir uttrykt med vald.
- En eller flere personer er villig til å bruke vold for å nå sine mål.

- Når du har blitt radikalisert til et slikt punkt at du mener vold er et betimelig middel for å nå frem med dine synspunkt
- at nokon yter vold på bakgrunn av ekstrem haldningar
- Hvor personen er kommet til et punkt hvor de faktisk er villig til å bruke vold for sine politiske syn.
- En fysisk utagering av ekstreme/radikale tanker.
- Man bruker vold for å uttrykke sine fundamentalistiske meninger ovenfor andre.
- Fysisk uttrykk for overstående
- Voldelig ekstremisme kan defineres som voldelige handlinger inspirert av eller drevet fram av ytterliggående holdninger, gjerne innad i ekstremistiske fellesskap.

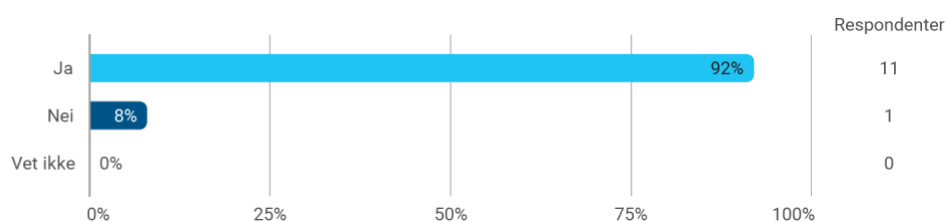
**Syns du at temaet radikalisering og voldelig ekstremisme bør snakkes om i skoleundervisning?**



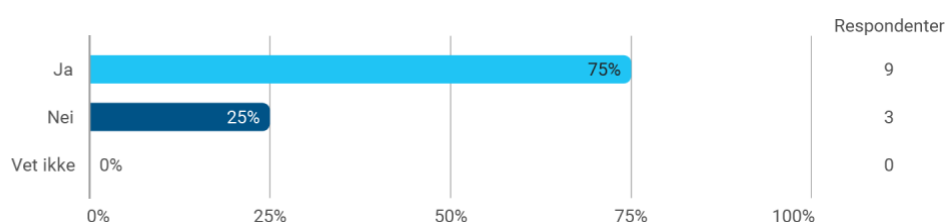
**Har du fått opplæring/veiledning i hvordan du eventuelt skal ta opp og snakke om temaet radikalisering og voldelig ekstremisme i undervisning?**



## Har emner som inngår i temaet radikalisering og voldelig ekstremisme blitt tatt opp i din engelskundervisning innenfor de siste ti årene?

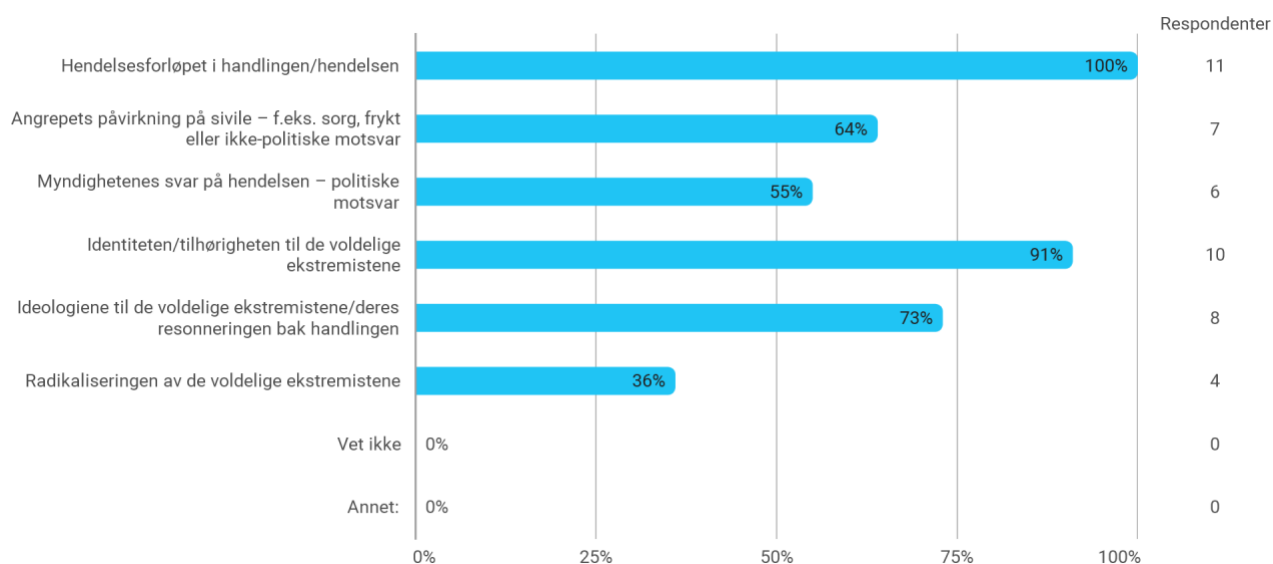


## Har radikaliseringsprosessen blitt tatt opp og snakket om i din engelskundervisning?



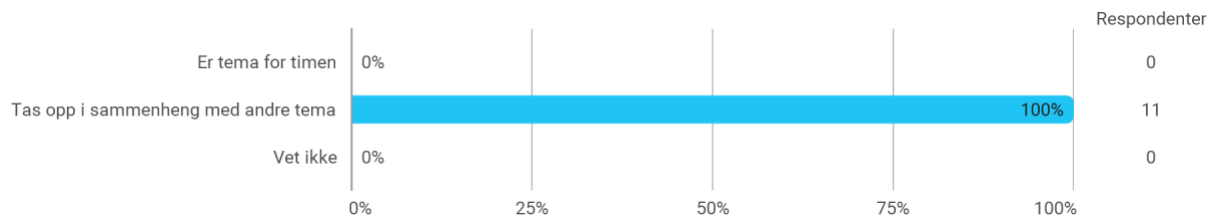
## Hva har dere snakket om når voldelige ekstremistiske hendelser har blitt tatt opp i din engelskundervisning?

Her kan du velge flere alternativer.



**Når emner knyttet til radikalisering og voldelig ekstremisme har blitt tatt opp i din engelskundervisning, er radikalisering og voldelig ekstremisme temaet for timen eller tas emnene opp i sammenheng andre tema?**

Her kan du velge flere alternativ.



**Hvilke andre temaer tas emner knyttet til radikalisering og voldelig ekstremisme eventuelt opp i sammenheng med?**

- Tok opp hendelsen med stormingen av Capitol Hill i forbindelse med ny presidentinnsetning. Vi hadde tidligere snakket en del om valgprosessen og det amerikanske politiske system.
- Historie og samfunnsforhold i engelskspråklige land
- Kultur, land-informasjon (USA, New Zealand, UK), historie
- USA  
UK (History)  
IRA (Ireland)
- Utenforskap, sosiale/økonomiske utfordringer, konflikter.
- krig, migrasjon
- - Politisk og religiøs ideologi
  - Rasisme
  - Historie

- Denne typen tema kommer ofte frem i prat om demokrati og ytringsfrihet, for eksempel under hovedtema USA. I arbeid med amerikansk politikk har stormingen av Capitol Hill blitt trukket frem, og diskusjoner knyttet lett til terror og med det også 9/11. Disse tingene trekkes også ofte inn i arbeid med generelle tema som Citizens, hvor vi ser mye på utfordringer i samfunnet, eller Connections, hvor vi blant annet ser på hva som knytter mennesker sammen og hvordan nettsamfunnet kan påvirke oss. I tillegg kan elevene ofte vitse med denne typen tema, som kan føre til diskusjoner uavhengig av hvilket tema vi jobber med. Dette bygger ofte på noe de har sett eller hørt andre snakke om, uten at de nødvendigvis vet eller har tenkt over hvor alvorlig hendelsen, og vitsing om det, egentlig er.

I min undervisning blir ekstreme hendelser, for eksempel 22. juli og 9/11, ofte nevnt av elevene i sammenheng med arbeidet vi gjør. Noen ganger skaper vi egne undervisningsopplegg basert på at temaet ble tatt opp spontant, noe elevene ofte engasjerer seg i. Andre ganger inkluderer vi det i den opprinnelige diskusjonen. For meg er det viktig at klasserommet skal være så åpent som mulig for å diskutere ting, særlig når elevene selv trekker linjene.

Et konkret eksempel på hvordan man "faller inn" på denne typen tema hadde jeg andre uken i november (en uke siden), i engelsk på VG1 yrkesfag. Tema for timen var "The US" og vi begynte med felles tankekart på tavlen. Det ble skrevet opp ord som prejudice og background som eksempler på hva vi blir påvirket av, og hva som påvirker vårt syn på andre. Det ble nevnt ulike religioner, vi så på en oversikt over religioner i USA, og diskuterte hvor lite vi egentlig vet om andre religioner enn den som er størst i vårt eget samfunn. Til spørsmålet "hva vet vi egentlig om, for eksempel, jødedom og jødisk kultur?" svarte en elev først at mange ble mobbet for det, deretter at "gassing, det er jo en del av deres kultur, sånn i Auschwitz og sånn". Deretter var vi i gang med en diskusjon om Holocaust, hva som skjedde før og under andre verdenskrig, om forholdene og hendelsene i Auschwitz, om nynazisme og utviklingene i dag, og hvordan alt dette påvirker jøder og syn på jøder og jødedom både historisk og i dag. Dette viser litt hvor kort veien egentlig er fra forberedt tema til større og mer alvorlige diskusjoner, dersom man ønsker å ta dem.

- African Americans  
Native Americans

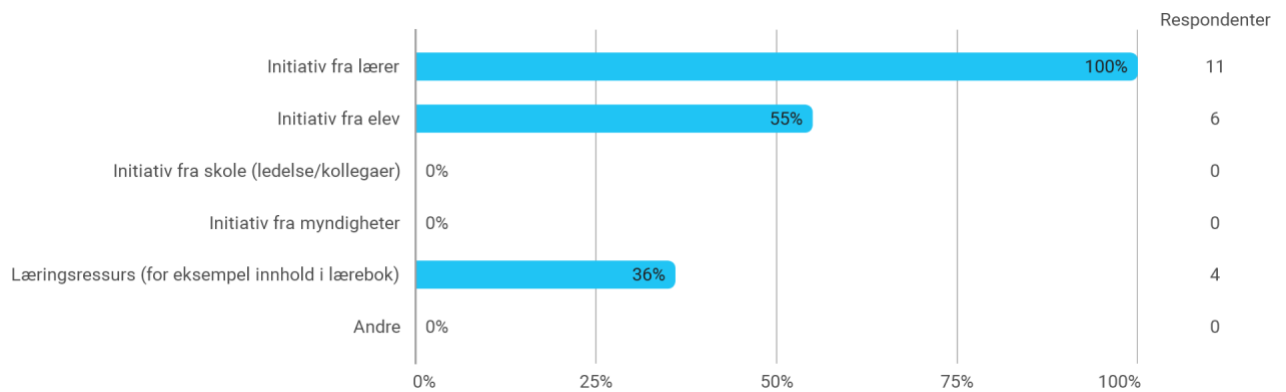


## American history in general

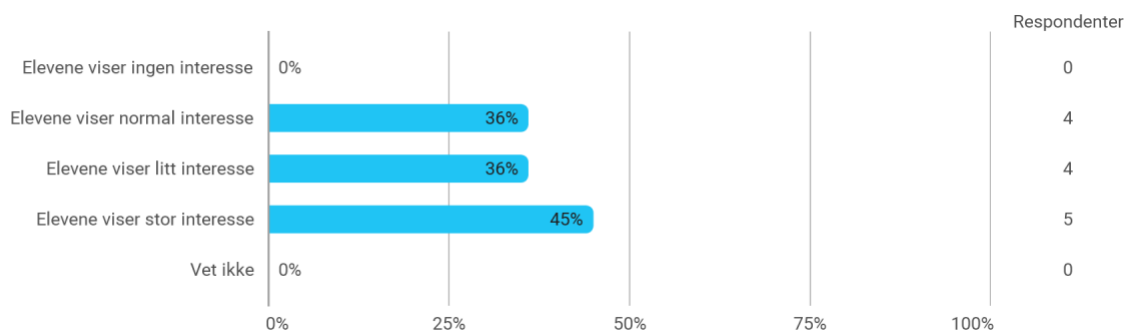
- Nyheter, religion, litteratur

### Når emner innenfor temaet radikalisering og voldelig ekstremisme har blitt tatt opp i din engelskundervisning, på hvem sitt initiativ har det blitt tatt opp?

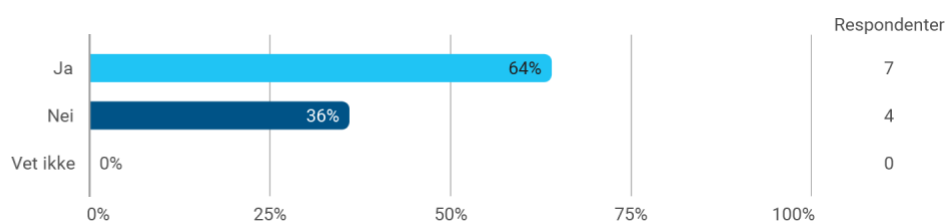
Her kan du velge flere alternativ.



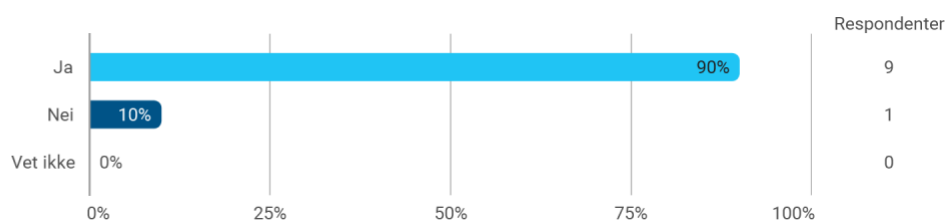
### Sammenlignet med andre tema, hvor stor interesse vil du si at elevene viser for å snakke om temaet radikalisering og voldelig ekstremisme i engelskundervisningen?



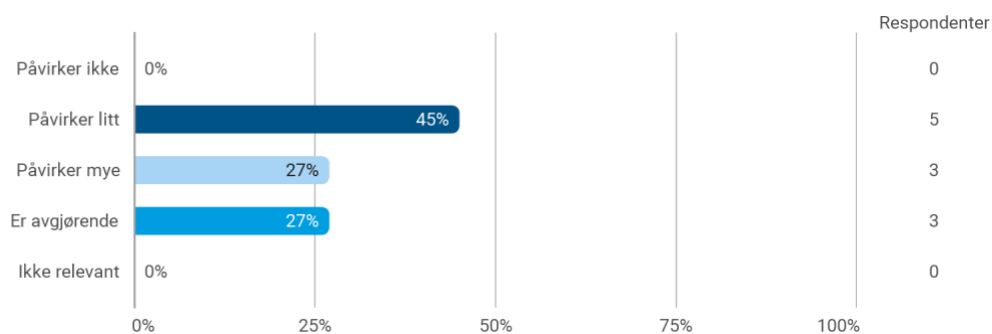
**Syns du selv at det er krevende å snakke om temaet radikalisering og voldelig ekstremisme i engelskundervisningen?**



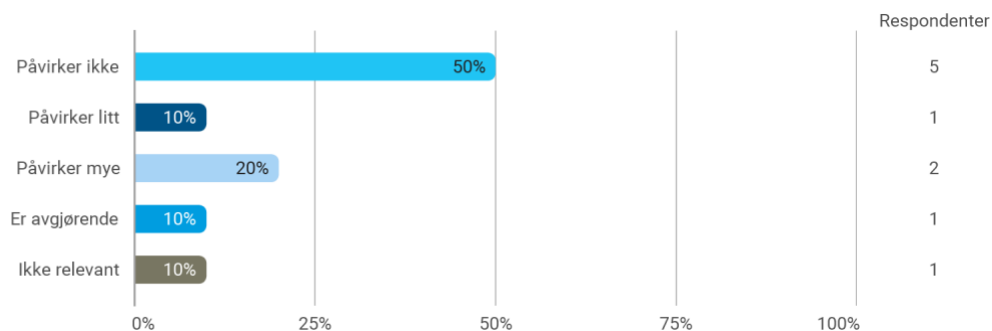
**Hadde du delt din egen mening/ditt eget syn i en samtale om temaet radikalisering og voldelig ekstremisme i engelskundervisningen?**



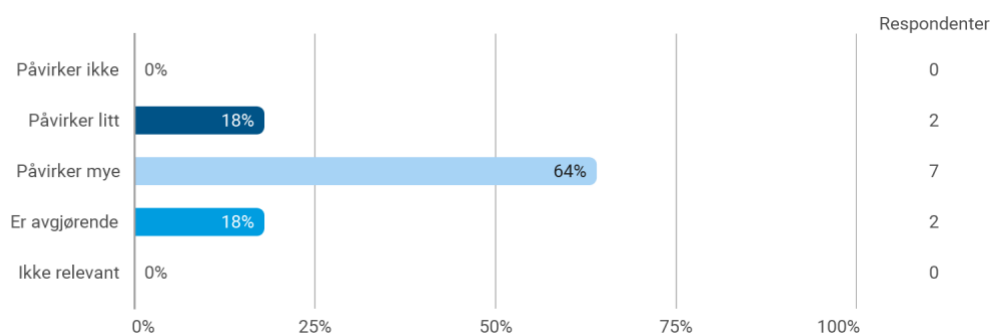
**I hvilken grad vil du si de følgende faktorene påvirker deg til å ta opp temaet radikalisering og voldelig ekstremisme i engelskundervisningen? - Innholdet i læreplanen**



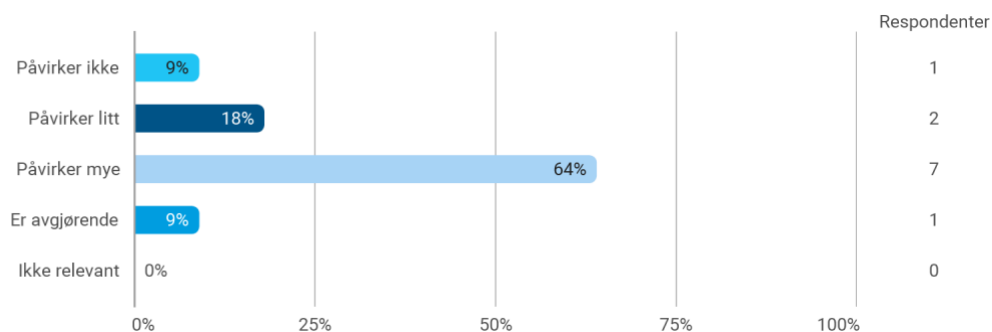
**I hvilken grad vil du si de følgende faktorene påvirker deg til å ta opp temaet radikalisering og voldelig ekstremisme i engelskundervisningen? - Lærers arbeidsforhold**



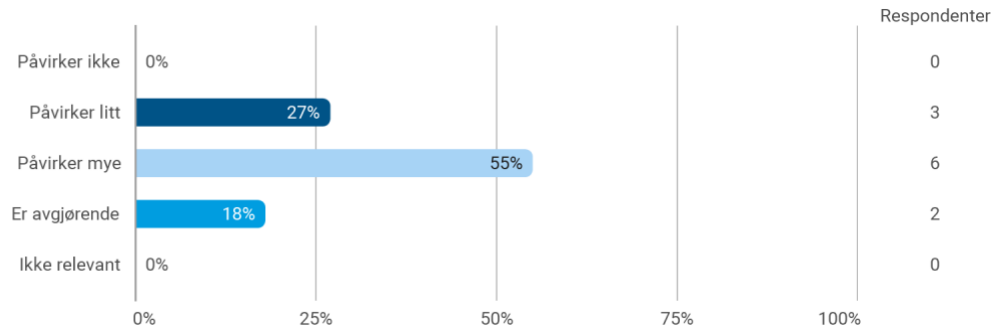
**I hvilken grad vil du si de følgende faktorene påvirker deg til å ta opp temaet radikalisering og voldelig ekstremisme i engelskundervisningen? - Elevgruppen - det kan være positivt for elevene å snakke om det**



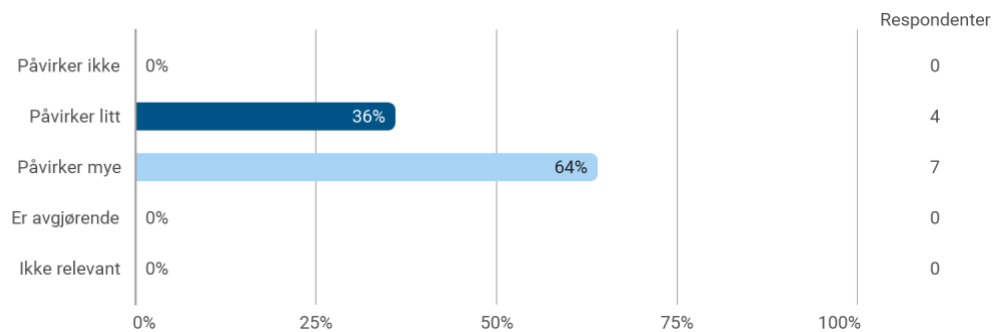
**I hvilken grad vil du si de følgende faktorene påvirker deg til å ta opp temaet radikalisering og voldelig ekstremisme i engelskundervisningen? - Din kunnskap og dine ferdigheter**



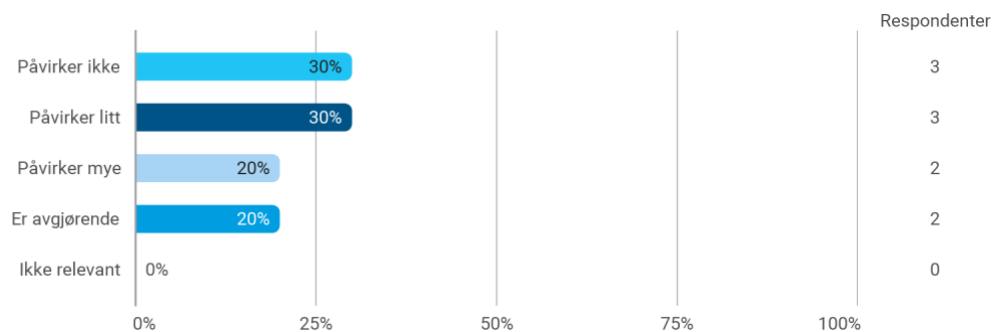
**I hvilken grad vil du si de følgende faktorene påvirker deg til å ta opp temaet radikalisering og voldelig ekstremisme i engelskundervisningen? - Din personlige interesse**



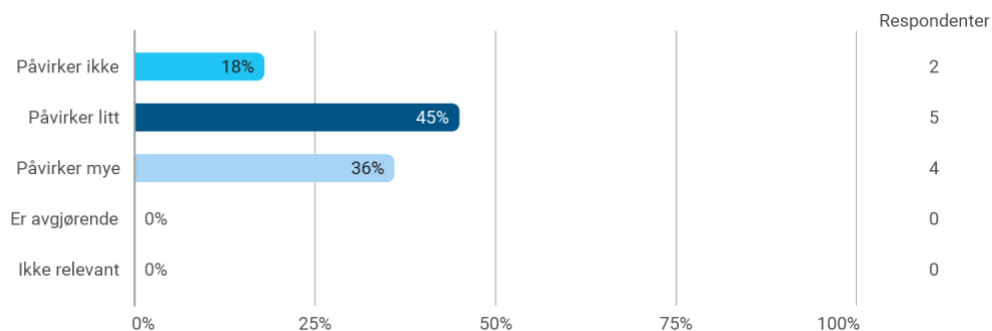
**I hvilken grad vil du si de følgende faktorene påvirker deg til å ta opp temaet radikalisering og voldelig ekstremisme i engelskundervisningen? - Elevenes interesse**



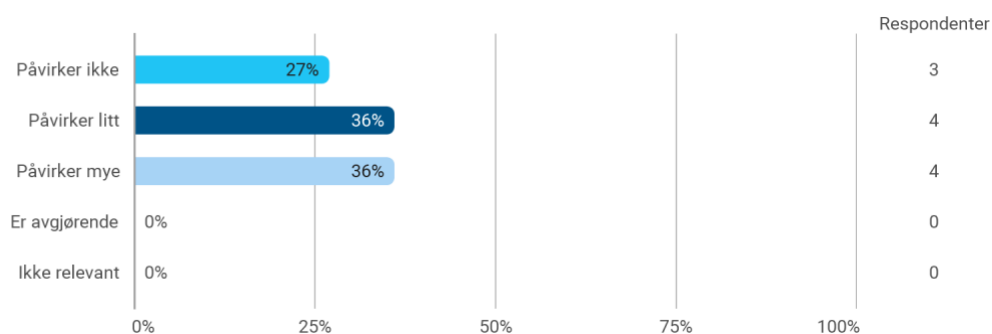
**I hvilken grad vil du si de følgende faktorene påvirker deg til å ta opp temaet radikalisering og voldelig ekstremisme i engelskundervisningen? - Dagsorden**



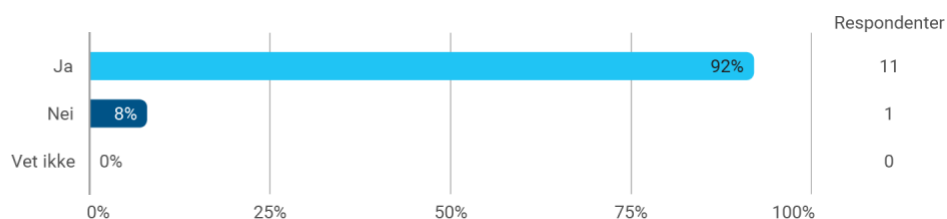
**I hvilken grad vil du si de følgende faktorene påvirker deg til å ta opp temaet radikaliserings og voldelig ekstremisme i engelskundervisningen? - Innholdet i læringsressursene du bruker**



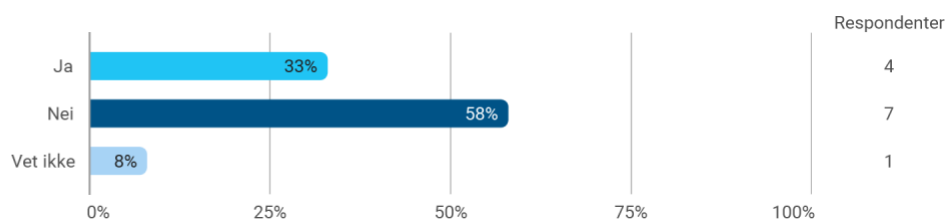
**I hvilken grad vil du si de følgende faktorene påvirker deg til å ta opp temaet radikaliserings og voldelig ekstremisme i engelskundervisningen? - Popkultur - radikaliserings og voldelig ekstremisme er aktuelt i popkultur**



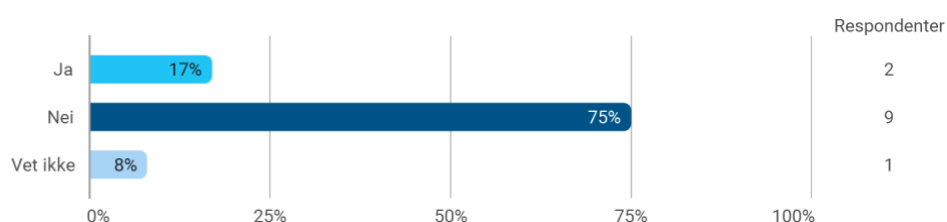
**Tenker du at det kan ha en positiv innvirkning på elevene å snakke om temaet radikaliserings og voldelig ekstremisme i skoleundervisning?**



**Tenker du at det kan ha en negativ innvirkning på elevene å snakke om temaet radikalisering og voldelig ekstremisme i skoleundervisning?**



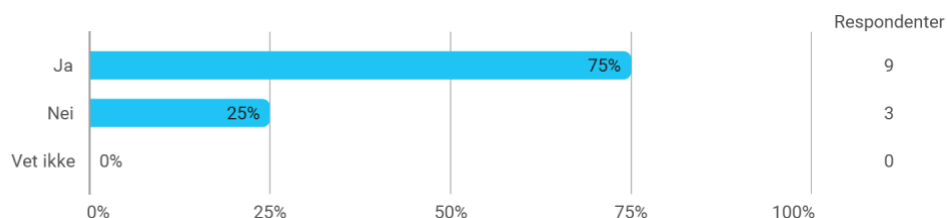
**Føler du at det er fokus på temaet radikalisering og voldelig ekstremisme i skolen?**



**Hva tror du er årsaken til at emner som inngår i temaet radikalisering og voldelig ekstremisme ikke har blitt tatt opp i din engelskundervisning innenfor de siste ti årene?**

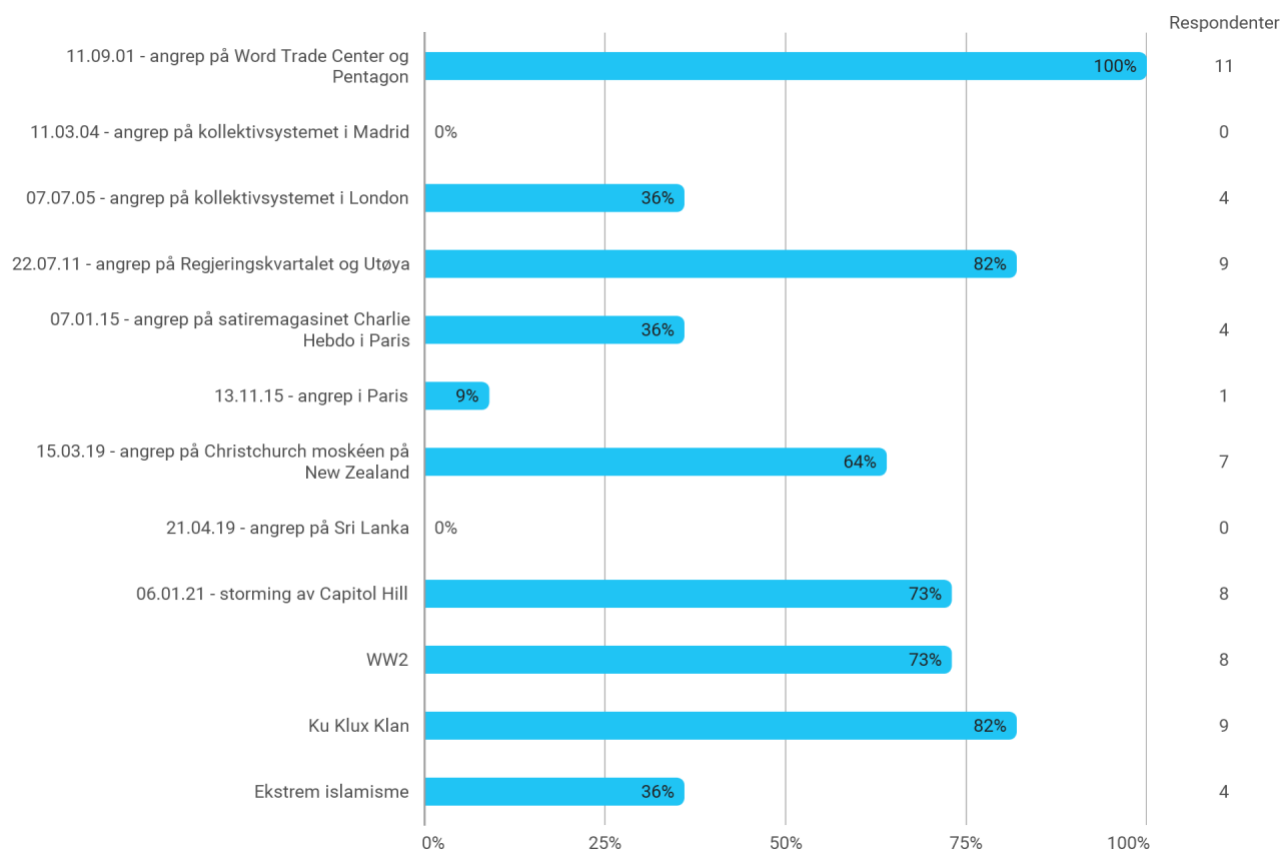
- Det kan ha negativ påvirkning for elevene. Generelt er ikke elevene åpne til å snakke så mye og dette er et tema som krever my diskusjon, ellers lite effekt av at bare læreren informerer om det.

**I din engelskundervisning, har ulike politiske, psykologiske eller sosiologiske faktorer blitt identifisert som mulige drivkrefter eller motivasjonsfaktorer for radikalisering?**



## Hvilke av de voldelig ekstremistiske tilfellene har blitt tatt opp i din engelskundervisning innenfor de siste ti årene?

Her kan du velge flere alternativer.

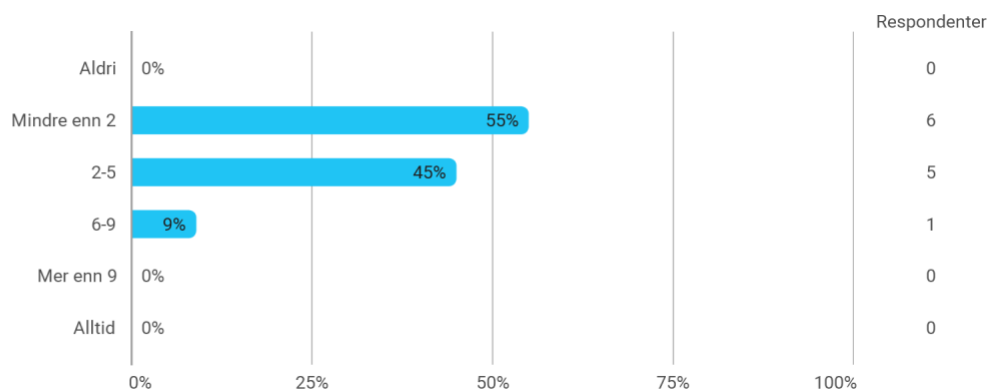


## Har noen andre voldelige ekstremistiske tilfeller blitt tatt opp i din engelskundervisning innenfor de siste ti årene?

- Vold og drap på abortleger - knyttet til voldelige kristne ekstremister i USA
- Angrepet på moske i Bærum i 2019.
- Charlottesville march  
White power movements and organisations

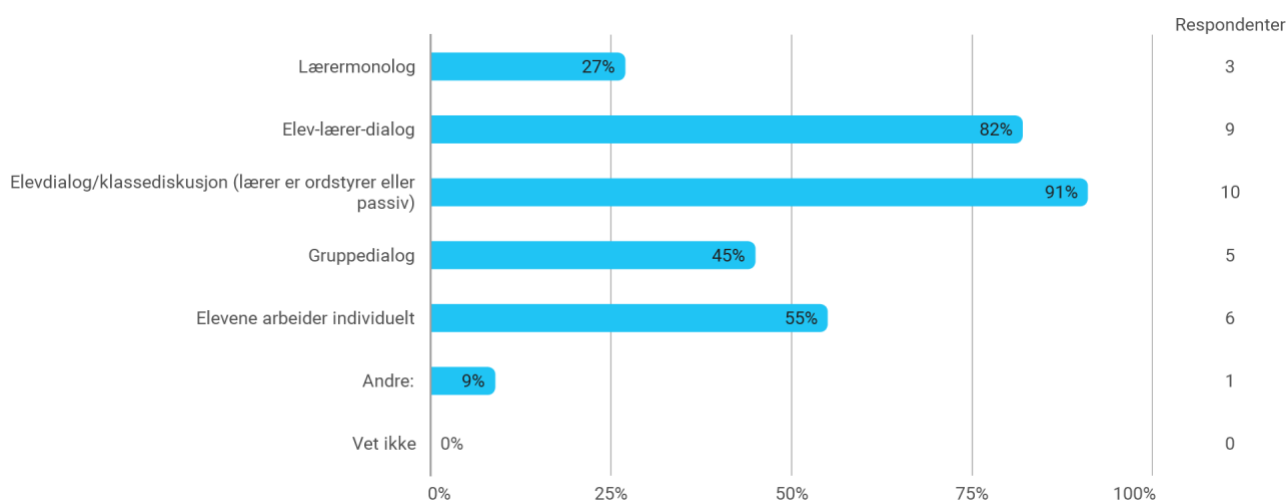
## Hvor mange ganger i halvåret vil du anslå at emner som inngår i temaet radikalisering og voldelig ekstremisme blir tatt opp i din engelskundervisning?

(Dersom flere emner innenfor temaet blir tatt opp i løpet av samme undervisningsøkt regnes dette som én gang her).



## Når temaet radikalisering og voldelig ekstremisme har blitt tatt opp i din engelskundervisning, hvilken utforming har undervisningen hatt?

Her kan du velge flere alternativ.



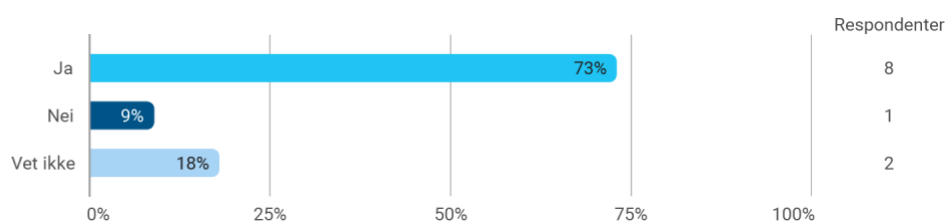


**Når temaet radikalisering og voldelig ekstremisme har blitt tatt opp i din engelskundervisning, hvilken utforming har undervisningen hatt?**

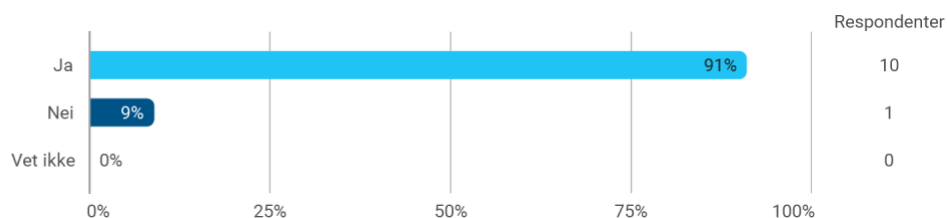
Her kan du velge flere alternativ. - Andre:

- Fordypningsoppgaver

**I en samtale om temaet radikalisering og voldelig ekstremisme i engelskundervisningen, ville du latt elevene uttrykke seg fritt selv om dette innebar en mulighet for at elever kunne komme med utsagn som støttet opp om voldelig ekstremisme?**



**I forbindelse med at temaet radikalisering og voldelig ekstremisme har blitt tatt opp i din engelskundervisning, har du noen gang vært bekymret for at én eller flere av elevene skulle bli krenket/såret fra samtalen?**



**Hva tenker du det er som gjør det krevende å snakke om temaet radikalisering og voldelig ekstremisme i engelskundervisningen?**

- Om man skulle snakke om 9/11 eller andre lignende angrep ville jeg tenkt på om dette kunne være belastende for enkelte elever - spesielt om det er elever som har muslimsk bakgrunn. Jeg måtte derfor ha hatt en god plan for hvordan jeg skulle tatt opp / diskutert emnet.

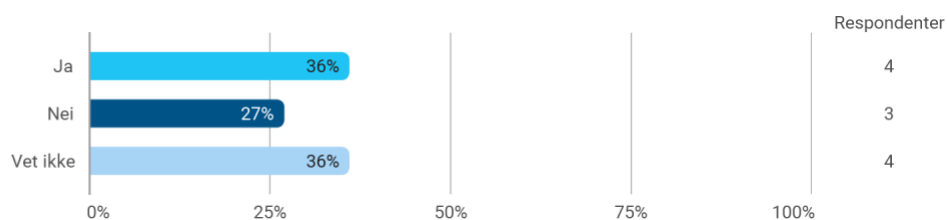
- Det kan vere sårande for andre elevar. Det kan kome kommentarar som er sårande/provoserande, og som eg er usikker på korleis eg skal reagere på.

- Hvordan noen elever takle/handtere diskusjon.

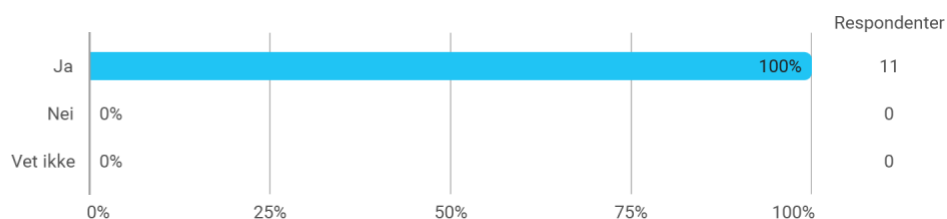
#### Uenighet

- Det er viktig å oppfordre til diskusjon, også om vanskelige temaer. Likevel er det også nødvendig å holde fokus på at man må uttale seg med respekt, selv om man kan ha meninger som spriker mot normen. Det krever modenhet som ikke alle elevene har. Det er også mange elever med forskjellige bakgrunner, som dermed reagerer ulikt på diskusjoner om denne typen temaer.
- at elevar med innvandrarbakgrunn blir stigmatisert. At dei må ha ei mening.
- Det er krevende å skulle behandle alle slags innspill samtidig som man ikke skal blir for engasjert selv, særlig når man er uenig med utsagnene. Som oftest kan man behandle et utsagn ved å diskutere bakgrunnen for det og hva det kommer av, og elevene vil stort sett kunne se ulike perspektiver og forstå hvorfor en ytring skaper reaksjoner. Noen elever er likevel veldig påståelige i å vise holdninger og uttrykke seg på måter som nærmer seg, eller eventuelt krysser grensene vi kan tillate oss i klasserommet. I slike tilfeller kan det være utfordrende å stanse diskusjonen og å ikke "fyre opp" eleven(e) For mange lærere kan det nok også være veldig krevende å høre utsagn som kan være ekstreme, og det kan være krevende å takle klasserommet og enkeltelever etterpå. Mange ønsker nok å unngå denne typen ytringer av flere grunner. Manglende opplæring i å takle denne typen tema kan være avgjørende, samt mangel på kunnskap.
- Ulike holdninger og erfaringer hos elever. Det er utfordrende å balansere utsagn i et klasserom der elever med innvandringsfiendlige holdninger skal kunne uttale seg på lik linje som elever med flyktningbakgrunn uten at det resulterer i krenkelser og trakassering.

**Føler du at du har de kunnskapene og ferdighetene som trengs for å ta opp og snakke om temaet radikalisering og voldelig ekstremisme i engelskundervisningen?**



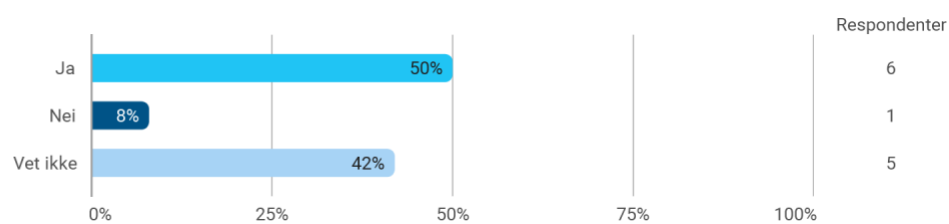
**Er du ekstra bevisst på hva du selv sier i en samtale om temaet radikalisering og voldelig ekstremisme i engelskundervisningen?**



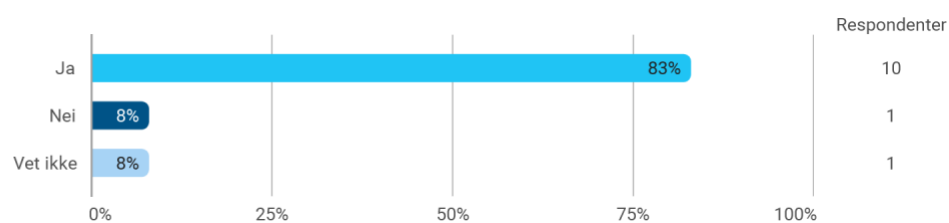
**Hva tenker du at ville gjøre det krevende å snakke om temaet radikalisering og voldelig ekstremisme i engelskundervisningen?**

- Læreren kan ikke være sikker på hva slags følelser sitter elevene med etterpå. Kan hende elevene er ikke selv glade i å sjå \diskutere slike tema. Det kan være krevende å vise filmer\eksempler på ekstremistiske vold. Ei slik tema kan ikke være basert bare på teoretisk undervisning ,men å vise ,fore eksempel ,konkret video med folk som blir drept, kan føre til ubehag og sterk reaksjon hos elevene .  
Læreren er menneske også og ikke alle kan snakke\presentere ei slik tema med 'kaldt' hode.

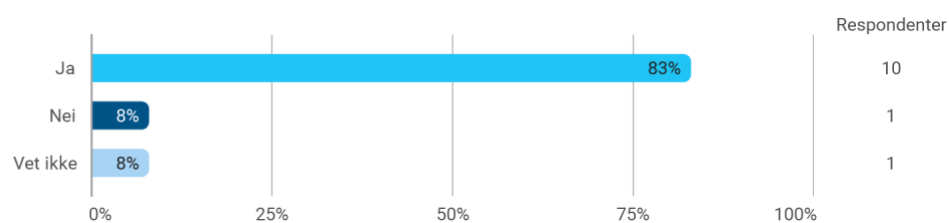
**Tror du elevene syns det er krevende å snakke om temaet radikalisering og voldelig ekstremisme i engelskundervisningen?**



**Tenker du at radikalisering og voldelig ekstremisme er et tema som det er relevant å ta opp i engelskundervisningen?**

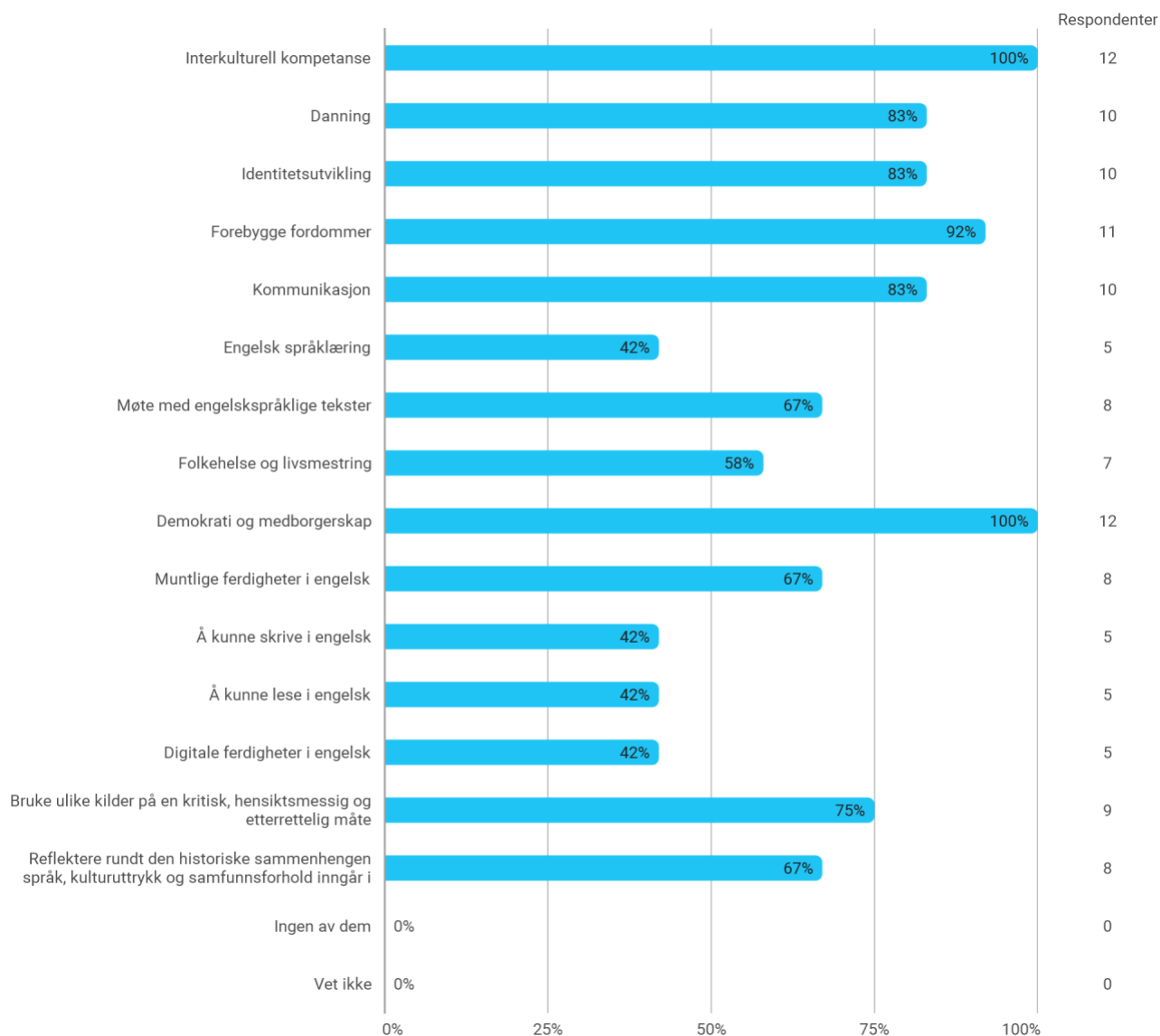


**Syns du at temaet radikalisering og voldelig ekstremisme bør bli tatt opp i engelskundervisning?**



## Hvilke av engelskfagets sentrale verdier, kjerneelementer, tverrfagligtemaer eller ferdigheter vil du linke det å ta opp og snakke om temaet radikalisering og voldelig ekstremisme i undervisningen til?

Kryss av for alle alternativene du føler passer selv om du tenker at noen av alternativene inngår i hverandre.

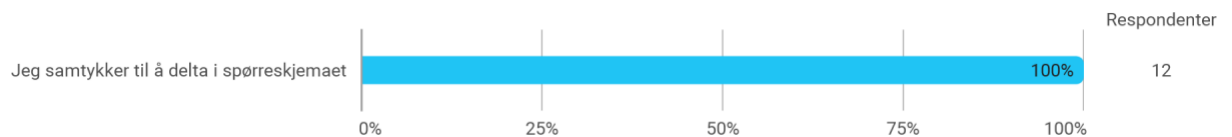


## Background questionnaire:

### Samtykkeerklæring spørreskjema

Ved å samtykke til å delta i spørreskjemaet bekrefter du at:

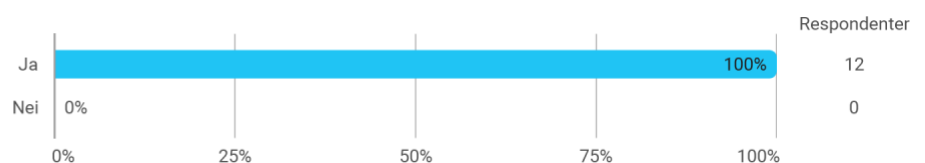
du har mottatt og forstått informasjon om prosjektet og har fått anledning til å stille spørsmål, og samtykker til at dine opplysninger som innhentes gjennom spørreskjema kan behandles frem til prosjektet er avsluttet.



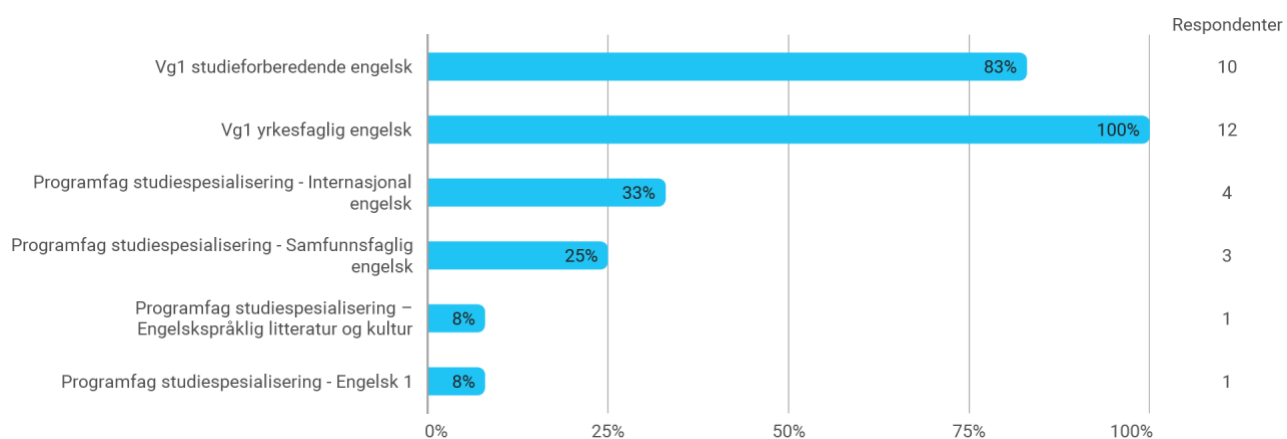
### Hvor lenge har du undervist i den videregående skolen?

- 9
- 16 år
- 10 år
- 14
- 9 år
- 27 år
- 3 år
- Seks år. Jeg er nå inne i mitt syvende undervisningsår.
- 2 år
- 8 år

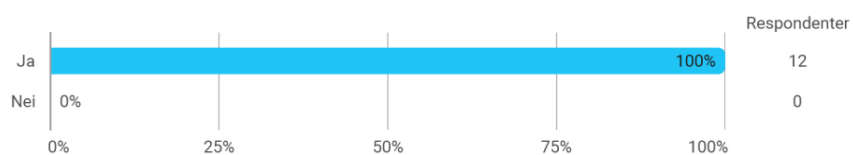
### Har du undervist engelsk i den videregående skolen innenfor de siste 10 årene?



## Hvilke engelskfag har du undervist innenfor de siste ti årene?



## Har du undervisningskompetanse i engelsk?



## Appendix 6: Interview guide

«Videregåendelæreres rapporterte adressering av radikaliserings og voldelig ekstremisme i engelskundervisningen»

Intervjuguide – semistrukturert, én-til-én-intervju

### **Informantens kvalifikasjoner:**

1. Hvor lenge har du arbeidet som lærer i den videregående skolen?
2. Har du undervist engelsk på studieforbredendelinje de siste 5 årene?
  - a. Hvilke fag har du undervist?
3. Hvilken utdanning har du?

### **Adressering av radikaliserings og voldelig ekstremisme i skolen:**

4. Hva tenker du på når du hører radikaliserings og voldelig ekstremisme?
5. Hva tenker du om å adressere radikaliserings og voldelig ekstremisme i skolen?
6. Tenker du at skolen og lærerens har en rolle når det kommer til å forebygge radikaliserings og voldelig ekstremisme?
  - a. Har du/dere fått informasjon om skolen/lærerens rolle i forebyggingen av radikaliserings og voldelig ekstremisme?
7. Har lærerne på din skole fått opplæring/veiledning i hvordan dere eventuelt skal adressere radikaliserings og voldelig ekstremisme i undervisningen?

### **Læreres tanker om å adressere radikaliserings og voldelig ekstremisme i engelskfaget:**

8. Hva tenker du om å ta opp radikaliserings og voldelig ekstremisme i engelskundervisningen?



- a. Tenker du at det er passende å ta opp radikaliserings og voldelig ekstremisme i engelskundervisningen?
  1. Er det noen fordeler eller ulemper ved å ta opp radikaliserings og voldelig ekstremisme i engelskundervisningen?
- b. Tenker du at det å ta opp radikaliserings og voldelig ekstremisme i engelskundervisningen samsvarer med noen av verdiene eller kompetansemålene som beskrives i læreplanen for faget?
  1. Tenker du at det å ta opp radikaliserings og voldelig ekstremisme kan støtte opp om interkulturell kompetanse?
- c. Tenker du at det å ta opp radikaliserings og voldelig ekstremisme i engelskundervisningen har en læringsverdi utover det som beskrives i læreplanen?

**Læreres rapporterte adressering av radikaliserings og voldelig ekstremisme i engelskfaget:**

9. Har temaer relatert til radikaliserings og voldelig ekstremisme blitt tatt opp i noen av dine undervisningstimer de siste fem årene?
  - a. Eventuelt: har dere snakket om noen av de følgende hendelsene:
    1. 11.09.01 – angrep på World Trade Center og Pentagon.
    2. 07.07.05 – angrep på kollektivsystemet i London.
    3. 22.07.11 – angrep på Regjeringskvartalet og Utøya.
    4. 13.11.15 – angrep i Paris
    5. 06.01.21 – angrep på Capitol Hill
    6. Andre
10. Hvor ofte vil du anslå at temaer relatert til radikaliserings og voldelig ekstremisme blir tatt opp i din engelskundervisning?
11. Hva snakker dere som når temaer relatert til radikaliserings og voldelig ekstremisme blir tatt opp i undervisningen?
  - a. Eventuelt: snakker dere om:
    1. Hendelsen/angrepet i seg selv.
    2. Sorgen/frykten angrepene har skapt – påvirkningen på befolkningen.

3. Eftervirkningene av angrepene – myndighetenes svar.
4. De voldelige ekstremistene/gjerningspersonene
5. De voldelige ekstremistenes ideologier/resoneringen bak angrepene
6. Forhold som kan føre til radikaliserings.

12. Kan du fortelle om en gang radikaliserings og voldelig ekstremisme ble tatt opp i undervisningen?

- a. Hva var temaet for timen?
- b. Hvordan gikk samtalen for seg? Hvordan gikk du frem? Hva ble snakket om?
- c. Ble radikaliserings og voldelig ekstremisme tema som følger av at du tok det opp i undervisningen eller som følger av at elevene tok det opp?
- d. Kan du anslå hvor lenge temaet for samtalen var radikaliserings og voldelig ekstremisme?
- e. Føler du at dere fikk snakket skikkelig igjennom radikaliserings og voldelig ekstremisme ved dette tilfellet eller føler du at det var «løse tråder» ved slutten av samtalen?
- f. Hva var ditt mål for samtalen?
- g. Tenker du at elevene lærte noe av samtalen?
- h. Dersom du kunne utført denne samtalen om radikaliserings og voldelig ekstremisme på ny, ville du gjort noe annerledes?

13. Når radikaliserings og voldelig ekstremisme blir tatt opp i undervisningen, skjer det på ditt eller elevenes initiativ?

- a. Viser elevene interesse for å snakke om radikaliserings og voldelig ekstremisme i undervisningen?
- b. Er elevene engasjerte dersom dere snakker om radikaliserings og voldelig ekstremisme?
  1. Hvorfor tror du de er det?

14. Når radikaliserings og voldelig ekstremisme blir tatt opp i undervisningen, hvilken form har samtalen? Lærermonolog, lærer-elev-dialog, elevdebatt osv.

- a. Hvorfor tar samtalen denne formen?
- b. Dersom elevdeltakning: hva gjør du dersom en elev uttrykker holdninger som kan støtte opp om voldelig ekstremisme?

15. Når radikaliserings og voldelig ekstremisme blir tatt opp i undervisningen, er radikaliserings og voldelig ekstremisme temaet for timen, eller adresseres det i sammenheng med andre tema?
- a. I hvilke sammenhenger blir radikaliserings og voldelig ekstremisme eventuelt adressert?

16. Hva tenker du om å dele dine personlige meninger/syn i en samtale om radikaliserings og voldelig ekstremisme i klasserommet?
1. Hvorfor?

**Hva påvirker læreres beslutning om å adressere eller ikke adressere radikaliserings og voldelig ekstremisme i undervisningen?**

17. Hva tenker du at påvirker din beslutning om å ta opp eller ikke ta opp radikaliserings og voldelig ekstremisme i undervisningen?
- a. Eventuelt: I hvilken grad og eventuelt hvordan påvirker de følgende faktorene om du tar opp radikaliserings og voldelig ekstremisme i undervisningen?
    1. Læreplanen
    2. Arbeidsforhold/arbeidsmiljø/ledelse
    3. Elevene/klassemensetning
    4. Foreldre
    5. Din egen kunnskap/ferdigheter
    6. Personlig interesse
    7. Dagsorden
    8. Læreboken – blir radikaliserings og voldelig ekstremisme tatt opp i læreboken?
    9. Andre

18. Føler du deg komfortabel med å ta opp radikaliserings og voldelig ekstremisme i undervisningen?

19. Dersom du skulle adressert radikaliserings og voldelig ekstremisme i undervisningen nå, hvordan ville du gått frem?

- a. Hvordan forbereder du deg?
- b. Ville du tatt noen forhåndsregler?
- c. Hvordan legger du opp samtalen?
- d. Hva er din rolle i samtalen?

**Ekstra spørsmål:**

20. Tar du opp temaer i undervisningen som kan regnes som «kontroversielle»?

Kontroversielle temaer: *Dearden (1981) skriver at et tema er kontroversielt hvis man kan ha motsiende meninger om temaet uten at noen av disse meningene er uten begrunnelse. Hand (2008) skriver videre at det å undervise kontroversielle temaer vil si å gjøre elevene til kjenne med disse ulike meningene og å presentere meningene som uforenlige.*

- a. Tar du noen forhåndsregler før du tar opp disse temaene i undervisningen.

## Appendix 7: Transcription key

I: Interviewer

Anna, Ben, Charlie, Dave, Emma, & Freya: Respondents

... : Long pause

.. : Short pause

(---) : Inaudible

-. : Interrupted/overlapping speech. A hyphen indicates abrupt cut-off or self-interruption. In the case of one person interrupting the other, the hyphen is set at the end of the interrupted sentence and at the start of the other person's sentence.

(\*) : Laughter

[...] : Sentences within clusters indicate physical explanations, e.g. distances, reactions, illustrated by the interviewee or the respondents.

Words deviating from the interview language are set in italics.

## Appendix 8: Interview with Anna

1 I: Så er det første spørsmålet, når jeg sier radikalisering og voldelig ekstremisme, er det noe  
2 konkret du tenker på?

3

4 Anna: Emm, ja jeg tenker jo på ... først og fremst på 9/11 da, det er jo det første jeg tenker på,  
5 det er nok det som dukker opp først i vertfall.

6

7 I: Hva tenker du er grunnen til at det er det som dukker opp først?

8

9 Anna: Ja det er nok det som er den første, hva skal jeg si for noe ... det er litt den første  
10 gangen man hørte om den type angrep da, ... på en måte dukker opp som et fenomen  
11 da. Egentlig tenker jeg at det ble såpass, ja hva skal jeg si for noe, alvorlig som det ble, og  
12 fikk liksom så store konsekvens og så videre. Så er nok det som jeg tenker på i første omgang  
13 i hvert fall ja. Så nei det er nok ... det er også blitt mer og mer av det tenker jeg også nå i den  
14 senere tiden da, liksom det som har blitt, jeg tenker at spesielt angrep da, det er  
15 mer det jeg kanskje ser for meg når du nevner de ordene der da, det som har blitt en  
16 problematikk da litt i senere tid da. Også med Norge at man også der har, ja, folk som har blitt  
17 radikalisert da, og liksom ta del i dette her da

18

19 I: Så svarte du at du syns at temaet skulle bli tatt opp i skoleundervisning da.

20

21 Anna: Ja.

22

23 I: Du svarer at du syns at temaet bør tas opp i skoleundervisning, er det fordi at det er mer  
24 relevant rett og slett, at det er mer av det nå?

25

26 Anna: Ja.

27

28 I: Men så tenker du at det kunne ha en positiv innvirkning på elevene å snakke om det,

29

30 Anna: Ja.

1

2 I: Hva tenker du at den innvirkningen kan være?

3

4 Anna: Ja, jeg tenker jo kanskje at man får snakke om tema da, liksom tatt det opp, hva  
5 det faktisk er for noe, det er ikke sikkert at det er alle som er klar over hva det egentlig  
6 betyr da, det med radikaliserings, ja, rett og slett, ja få prate om det på en grei måte da så sann  
7 at de liksom kan få bli litt bevisste på hva var det er snakk om da, og ja hva som kan føre til at  
8 det kan skje da. Det er greit, altså det er et fint tema å prate om da tenker jeg, ja,  
9 og positivt for, jeg tenker det, ja man ønsker jo spesielt, hva skal jeg si for noe,  
10 å forebygge det da tenker jeg, så det er fint å liksom diskutere da sann sett ja.

11

12 I: Diskuterer det litt innenfor trygge rammer?

13

14 Anna: Mhm, akkurat ja.

15

16 I: Ja, så svarte du nei på om du følte det var et fokus på temaet i skolen i dag. Hva tror du er  
17 grunnen til at det ikke er så stort fokus på det i skolen?

18

19 Anna: Nei altså, nå kan jeg jo, hvis jeg snakker for mine egne fag, spansk og engelsk da, så er  
20 det på en måte, det har vært lite snakk om det og det har ikke, det er jo ikke noe man finner i  
21 lærebøker, for eksempel. Og, ja, det er ikke noe jeg har diskuterte før med en kollega sann  
22 sett. Men det kan være jo være andre fag, jeg vet ikke hvor det tas nå opp, det vet jeg ikke så  
23 veldig mye om da. Men i hvert fall, ja, jeg har nok hørt at det har vært så vidt tema i  
24 forbindelse med konferanser og sånne ting, at det kanskje er noe som skjer utenfor skolen, det  
25 er noe ekstra, hva skal jeg si for noe, ja noen seminarer kanskje som går på det altså, men jeg  
26 synes det har vært veldig lite snakk om det egentlig sann sett i skolen da. Så jeg vet ikke, det  
27 er jo litt rart egentlig, synes jeg da, det er det.

28

29 I: Mhm. Hva tror du skal til for at det skal bli et fokus i skolen da?

30

31 Anna: Ja, det må nok, nei altså, lærerne må jo ta det opp da, men det, kan kanskje det bli et  
32 eget, det kunne blitt et eget tema kanskje i læreplan da, det ville vært en god måte å få, altså å  
33 faktisk få det inn på planen da, at man faktisk må igjennom det da.

34

1 I: Mhm, ja må forholde seg til det ja.  
2  
3 Anna: Ja, at det ble innført på den måten der ja.  
4  
5 I: Hvis du tenker tilbake på når du selv gikk på videregående, husker du om det ble diskutert i  
6 engelskundervisningen da?  
7  
8 Anna: Jeg kan egentlig ikke huske det. Det kan jeg faktisk ikke, selv om jeg hadde, jeg hadde  
9 jo engelsk i to år på videregående, Vg1. Og Vg2. da, men det skal jo sies da, jeg gikk  
10 jo på Vg1. Da det skjedde da, 9/11, så da huska jeg at jeg var helt fersk på VGS da. Men jeg  
11 kan faktisk ikke huske noe spesifikt om at vi tok det opp da. Det ville jo ha vært naturlig å ha  
12 snakka om det tenker jeg i hvert fall i engelsk da, veldig aktuelt ville vært da på den  
13 tida, men jeg husker til noe spesielt. Jeg kan ikke, jeg har ikke noen minner, noen spesifikke  
14 minner om det altså nei.  
15  
16 I: Nei, ok. Ja, så tenkte vi skulle snakke litt om, rett og slett, at dere har snakket om det i din  
17 undervisning da.  
18  
19 Anna: Ja.  
20  
21 I: Du skrev, for eksempel, at dere har snakket om stormingen av Capitol Hill nå i vinter.  
22  
23 Anna: Ja.  
24  
25 I: Så lurte jeg på om du rett og slett kunne fortelle litt om den samtalen, altså hvilke element  
26 dere snakket om ved den stormingen?  
27  
28 Anna: Ja, det var nok, hva skal jeg si for noe, mer enn sånn type informasjonstime tenker jeg  
29 at jeg hadde der da. Vi snakka jo ... vi var innom valget og litt sånn, pratet litt om det politiske  
30 system. Så skjedde jo det her da, så da tok jeg det opp som et tema i undervisningen da, men  
31 det var mer, ja, en slags informasjonsbasert jeg hadde der da. Jeg hadde vel en slags Power  
32 Point med noen bilder, og kanskje jeg hadde en artikkel som jeg viste der, og så gikk vi litt  
33 igjennom det da og prata om det som skjedde. Så det var ikke noe mer enn det da. Jeg hadde  
34 ikke noen slik diskusjon utover det egentlig, men jeg syns bare det var relevant å få litt klarhet



1 i hva det var som skjedde da sånn at de visste litt. Så ... men jeg kan huske at det var et ... altså  
2 det var et tema som på en måte engasjerte litt, så var det noen som hadde spørsmål også  
3 utover det jeg sa, de rakk opp hånda eller lurte på noe etterpå da. Så det var egentlig ... det var  
4 et tema som mange var litt engasjert i da.

5

6 I: Har du noen eksempel på elevinnspill, altså kommentarer de kom med eller spørsmål de  
7 stilte?

8

9 Anna: Ja det var nok, jeg tror det var mer spørsmål, jeg kan ikke huske helt spesifikt akkurat  
10 hva de spurte om da, men jeg tror nok det var mer på hendelsesforløp da, at de var nysgjerrige  
11 på akkurat hva som hadde skjedd og hvordan det skjedde ... og litt sånn da. Så kanskje jeg  
12 burde forklart litt mer, ja altså vi gikk ikke noe særlig inn på noe årsaker, altså det var mer hva  
13 som hadde skjedd og hvem det var, i korte trekk, som hadde storma da, men det var ikke så  
14 mye mer om det. Så det var, nei.

15

16 I: Så dere snakket litt om Proud Boys og Qanon?

17

18 Anna: Ja, så vidt tror jeg vi nevnte da. Som sagt, det var nok i mindre, det var ikke et spesielt  
19 tema jeg tok opp, men vi nevnte nok det littegrann, vi gjorde nok det.

20

21 I: Var det en spesielt lang samtale? Kan du anslå hvor lang tid dere brukte på den eller?

22

23 Anna: Ja, jeg tror nok, det var ikke liksom hovedopplegget, hva skal jeg si, jeg hadde i timen  
24 da. Det var nok mer fokus på ... litt på valg og sånne ting da og det politiske systemet. Det  
25 var på en måte det jeg hadde planlagt for økten da. Så det her var litt sånn, hva skal jeg si,  
26 ekstra informasjon da, liksom bare for å informere litt om hva som skjer i USA da, hva som  
27 hadde skjedd akkurat der da. Så jeg kan tenke det var sirka 20 minutter på det.

28

29 I: Så da var hovedmålet ditt på en måte å informere ved å ta de topp i samtalen da?

30

31 Anna: Ja, det var det jeg tenkte da.

32

33 I: Tenker du at elevene lærte noe av å snakke om det?

34

1 Anna: Ja jeg tror nok de fikk litt innblikk i det da. De fleste hadde hørt om det ... de fleste  
2 hadde fått med seg hva som hadde skjedd. Det kan hende at det var litt nyttig for mange å få  
3 litt klart opp i hva som hadde skjedd, og så, ja, at det kom litt fra en seriøs kilde da, ja, fra  
4 skolen. Det var mange som hadde ... altså, det blir jo gjerne litt sånn kaos, det er ikke alle som  
5 helt vet hva det går ut på. De hadde hørt litt, sett litt bilder kanskje ... så, ja, så sånn sett så tror  
6 jeg egentlig det var en grei, ja det var fint å ha gjort det tror jeg.

7

8 I: Ja, det høres ut som en god samtale. Men dersom du skulle gjort det på nytt, er det noe du  
9 ville gjort annerledes?

10

11 Anna: Ja altså nå vet jeg, for jeg var ikke sånn super informert om temaet, jeg hadde ikke  
12 fulgt så veldig med i den bevegelsen og det som hadde skjedd der då. Så nå vet jeg litt mer da,  
13 så nå kunne jeg på en måte lagt litt mer i det da kanskje, og brukt litt lengre tid på det, kanskje  
14 sett litt mer på hvorfor ... hvorfor det skjedde. Ja ... ja brukt litt mer på tid på det ja, som sagt,  
15 ja, kunne det.

16

17 I: Og så skrev du at dere hadde snakket om 9/11, kan du fortelle litt om den samtalen dere  
18 hadde om 9/11.

19

20 Anna: Ja ... hva var det vi snakket om der da skal man tro, skal vi se, nå må jeg tenke litt her.  
21 9/11, ja, jeg mener ... ja jeg tror ikke det var så mye vi tok opp i forhold til det altså, men at  
22 det har blitt nevnt, jeg tror kanskje det var det jeg mente, at det har nevnt. Jeg husket at det var  
23 en som spurte om vi skulle snakke om det. Han hadde veldig lyst å ha det som tema, det  
24 husker jeg. Men jeg har ikke hatt noe spesielt opplegg rundt det, men jeg tror kanskje jeg har  
25 nevnt det så vidt, men ikke gått noe i dybden på det da. Men jeg har kanskje tenkt litt også at  
26 det har vært ... jeg har tenkt faktisk at det har vært tatt opp mye før da, så ... jeg hadde ikke så  
27 lyst å gå videre med det egentlig.

28

29 I: Man tenker kanskje at de hører mye om det fra før av?

30

31 Anna: Ja, jeg hadde liksom tenkt at de kanskje hadde hatt det på ungdomskulen, at det hadde  
32 vært et tema der da. Det tror jeg kanskje også at de nevnte, at de hadde hatt noe om det der da.  
33 Så jeg har ikke vurdert før å liksom la det bli et sånt tema da egentlig, men jeg kunne jo gjort

1 det selvfølgelig hvis jeg hadde lagt, ja tenkt litt mer nøye på hvordan jeg skulle ha presentert  
2 det.  
3  
4 I: Ja, mhm. For du skrev jo for at du var litt bekymret, for eksempel, om du skulle snakke om  
5 9/11, og spesielt hvis du hadde elever med muslimsk bakgrunn da, som er jo selvfølgelig en  
6 forståelig bekymring da.  
7  
8 Anna: Ja, akkurat.  
9  
10 I: Ja, men har du noen tanker om hvordan du ville gjort det dersom du skulle hatt den  
11 samtalen?  
12  
13 Anna: Ja altså ... det som bekymrer meg litt er jo hvordan de ville respondere da. Jeg vil jo  
14 ikke støte de, eventuelt at de sikkert har hørt mye ... kanskje fått kommentarer på såne ting  
15 før da ... det er veldig uheldig om de blir såret av det da. Jeg måtte på en måte hatt et opplegg  
16 som gjorde at alle kunne delta, men kanskje litt sånn på en trygg måte da. For det er mange  
17 som er opptatt av kanskje ... at de er opptatt av at det er gøy det som skjedde ... eller, hva skal  
18 jeg si, ikke gøy ... de er fascinert av det da. Og på en måte, ja ... kan komme med litt såne  
19 kommentarer da kanskje. Det er det jeg ville unngått da selvfølgelig. Kanskje en litt sånn  
20 trygg ... det måtte vært noen slags trygge rammer rundt det da på et vis, tenker jeg da, så man  
21 ikke hadde fått de der kommentarene da.  
22  
23 I: Så det er kommentarene du er mest bekymret for da på en måte, fra andre elever da?  
24  
25 Anna: Ja, det ville nok vært det.  
26  
27 I: ja, det er jo forståelig, absolutt. Men du svarte jo også ja på at du hadde latt elevene  
28 uttrykke seg fritt i en samtale om radikaliserings og voldelig ekstremisme selv om det innebar  
29 en sjans for at de kom med utsagn som på en måte støttet opp om det?  
30  
31 Anna: Ja.  
32  
33 I: Kan du fortelle litt om hvorfor du svarte ja der?  
34

1 Anna: Ja, jeg tenker nok at det ... det som jeg sa i stad, det med trygge rammer, det er viktig å  
2 ha, men de må jo få lov til å uttrykke seg fritt sånn sett da ... det tenker jeg nok da, men ...  
3 men jeg måtte i hvert fall hatt en plan på hvordan jeg skulle svart på sånne ting da, at jeg  
4 liksom hadde visst hvordan jeg, hva skal jeg si for noe, taklet det, hvis det var noen sånne  
5 kommentarer da, negative kommentarer eller noe i den gata da. Jeg burde nok ha tenkt ekstra  
6 nøye på hvordan jeg skulle ha svart på det for å liksom håndtert det på en grei måte. Det  
7 hadde jeg ikke helt vist hvordan jeg skulle gjøre, så jeg måtte ha informert meg litt mer om  
8 hvordan jeg skulle gjøre det.

9

10 I: Har du noe sånn ... anelse om hva du hadde sagt om de hadde sagt noe som støttet opp om  
11 voldelig ekstremisme? Det er jo det du er litt usikker på, men ... hvor ville du prøvd å finne  
12 informasjon for eksempel?

13

14 Anna: ... Nei, jeg ville nok prøvd å finne litt på nettet, søkt meg litt frem til noe informasjon,  
15 noen aviser eller et eller annet sånt, prøvd litt der. Kanskje lest meg litt opp på ... ja kikke litt  
16 på wikipedia kanskje i hvert fall ... finne noen kilder som jeg hadde litt tiltro til da.

17

18 I: Hadde du vært villig til å på en måte tatt en diskusjon om det i klasserommet?

19

20 Anna: Ja, jeg tror nok jeg kunne gjort det ja, jeg tror nok det ... Ja jeg kunne det, men det  
21 måtte jo ha vært spørsmål, ... kanskje jeg burde ha tenkt nøye igjennom ... hvilken type  
22 diskusjon det skulle vært da, at det hadde vært riktige spørsmål som kanskje ledet dem i riktig  
23 retning da. Det hadde vært en grei inngang til det hele da.

24

25 I: Ja, for du sa jo og ja på at du kunne ha delt din egen mening i en samtale om radikaliserings  
26 og voldelig ekstremisme.

27

28 Anna: Ja.

29

30 I: Har det med det å føre dem i riktig retning eller?

31

32 Anna: Ja.

33

34 I: Det er det som er tanken der?

1  
2  
3  
4  
5  
6  
7  
8  
9  
10  
11  
12  
13  
14  
15  
16  
17  
18  
19  
20  
21  
22  
23  
24  
25  
26  
27  
28  
29  
30  
31  
32  
33  
34

Anna: Ja.

I: Så sa du ja på at du tenkte at elevene kanskje syns det var vanskelig for elevene å snakke om temaet i engelskundervisningen.

Anna: Ja.

I: Kan du fortelle litt om hva du tenker det er som gjør det krevende for dem å snakke om det i engelskundervisningen?

Anna: Ja altså det er jo for det første ikke sikkert alle som har så mye kunnskap om det, det kan jo være en ting ... og så kan det også være det at de ... ja det er jo alvorlige saker det som tas opp i forbindelse med det her da, det kan være at når det er så alvorlig, så kan det være at det er mange som syns det er vanskelig å skulle dele noen meninger der da. Det er ikke sikkert det er så mange som har gjort seg opp noen tanker om det da ... det kan være en grunn da. Så, jeg vet ikke, det er jo et vanskelig tema tenker jeg, det er jo ikke sånn veldig lett tenkt, så det gjør jo at det kanskje er litt vanskelig for mange å skulle utrykke seg så mye om det da.

I: Absolutt. Det er kanskje det vi lærerne kjenner på, at det er et vanskelig tema å snakke om?

Anna: Ja, det er kanskje det samme der rett og slett, det tror jeg nok.

I: Så skal vi snakke litt om hvorfor temaet er relevant for engelskundervisningen, for du svarte jo at du syns det var relevant for engelskundervisningen.

Anna: Mhm.

I: Kan du fortelle litt om på hvilke måter du tenker det er relevant for engelskundervisningen?

Anna: Ja, jeg tror nok at ... altså, i hvert fall det ... hva skal jeg si for noe ... ja, jeg tenker i hvert fall at det er relevant for veldig mange fag da, egentlig. Og, ja ... det er mange ting man kan trekke inn i forbindelse med temaet da, det går litt på å se verdensbildet da, å tolke det da, det tenker jeg er en ting. I vertfall det med 9/11. Hvis 9/11 skulle vært et tema da, det er noe

1 som har skjedd i USA da. ... Siden USA ble så innblandet i det også så er det jo en del av  
2 historien, derfor så passer det jo egentlig godt inn i forbindelse med det ja. Og så, ja, det  
3 tenker jeg nok. Så er det vel det å se, jeg vet ikke, ja ... forskjellige livssyn da ... å kunne  
4 diskutere det litt rett og slett, hvordan det foregår i forskjellige land da, hvordan balansen er  
5 der mellom forskjellige livssyn da. Det kunne jo også være relevant i forhold til det da. Så er  
6 det jo ... hvis man tar det på målform også kan det jo også bli relevant å snakke engelsk om  
7 det da rett og slett, så ville det vært ganske relevant da, tenker jeg. Så, jeg tenker også nå ...  
8 når det er ganske aktuelt ellers, så er det jo naturlig å kunne ta det opp da i hvert fall. Ja, det  
9 kan gi et litt større bilde på hvordan ting fungerer i verden og ellers i engelskspråklige land  
10 da.

11

12 I: Så det du tenker på er rett og slett interkulturell kompetanse?

13

14 Anna: Mhm.

15

16 I: At det kan flettes sammen med den delen av engelskfaget.

17

18 Anna: Ja.

19

20 I: Men tenker du at det er noen ulemper med å snakke om det akkurat i engelskfaget?

21

22 Anna: Ja ... det første jeg tenker på er vel at det er jo et litt vanskelig tema, så ... sånn at ... det  
23 vil jo bli litt vanskelig å ... diskutere det kanskje på engelsk da, altså på norsk er jo en ting,  
24 men på engelsk kan det vanskelig at de kan få utrykke seg som de vil da. Så det kan jo være ...  
25 ja kanskje til hinder for noen da, at de ikke får sagt de de vil om det da. Så det kan være noe  
26 da.

27

28 I: Ja, absolutt. Så ble du jo spurt om å linke det å ta opp og snakke om temaet til noen  
29 elementer fra læreplanen i engelsk.

30

31 Anna: Ja.

32

33 I: Vi skal ikke ta opp alle elementene, men jeg har valgt ut fire av dem som jeg lurte på om du  
34 kunne forklare hvordan du har linket det til de elementene?

1

2 Anna: Mhm.

3

4 I: Det første elementet er danning.

5

6 Anna: Ja, jeg tenker også at det kanskje ... er bra for de å vite ... danning går jo liksom på det å  
7 lære å, hva skal jeg si, bli et fungerende menneske med respekt for andre også da. Så jeg  
8 tenker at det er et tema som det er greit å kjenne til da i forhold til det, respekt for andre  
9 livssyn og ellers ... ja, vite litt om det sånn i forhold til det da.

10

11 I: Ja, absolutt. Identitetsutvikling?

12

13 Anna: Ja, kanskje litt det samme også der. Jeg vet ikke, det kan jo gå litt i det samme tenker  
14 jeg. Men kanskje det er ekstra relevant i forbindelse med radikaliserings da. Det er mange som  
15 på en måte har slitt med identiteten da, og det har kanskje blitt en grunn til at de har blitt  
16 radikalisert da, at de har søkt noe da, og at man da kunne ha snakket om temaet i forbindelse  
17 med det da. Det å på en måte finne sin vei da i samfunnet. Det, ja ... ja jeg tror det er relevant i  
18 forhold til det i forhold.

19

20 I: Ja ... altså, du tenker på det at elevene skal vite om hvordan ulike mulige faktorer til  
21 radikaliserings?

22

23 Anna: Mhm.

24

25 I: Hva tror du det kan ha å si for identitetsutviklingen?

26

27 Anna: Ja, det kan jo være kanskje med på å forebygge det da, det tenker jeg. De blir på en  
28 måte gitt en, får informasjon om det, får diskutert litt, så kanskje det kan hjelpe de å se, ja ...  
29 altså lære litt om det ... ja lettere kanskje kunne identifisere det da, å ikke bli en del av det selv  
30 ... ja å ikke kunne bli en del av det selv, eller at de kan se tegn hos ... ja ... viss det kunne skje  
31 da ... at de vet hva det kan føre til da. Ja, absolutt.

32

33 I: Ja, absolutt. ... Demokrati og medborgerskap, det er jo at vi skal skape et best mulig  
34 demokrati og at det er på en måte de verdiene vi skal formidle i skolen.

1  
2 Anna: Ja.  
3  
4 I: Hvordan ville du ha linket det til å snakke om temaet.  
5  
6 Anna: Ja, jeg tenkte kanskje mer at det er vel ofte de som blir radikalisert da, de tar ikke del i  
7 ... altså på samme måte i fellesskapet da ... at de blir isolert og på sånn sett faller utenfor da,  
8 de har ikke helt den dere samdelen ... altså ikke med i samme, hva skal jeg si for noe ... ja, i  
9 samme delen av fellesskapet som de andre, sitter utenfor sånn sett da. Så, det tenker jeg da, de  
10 ser nok ofte på seg selv som annerledes da, og, ja, at de derfor ofte søker etter andre svar  
11 utenfor det fellesskapet da. Ja at en der ... ja at det ville kunne passe under der da.  
12  
13 I: Ja, og så er det siste punktet digitale ferdigheter.  
14  
15 Anna: Ja, det satt jeg vel egentlig opp bare for å, (\*) ... ikke bare for å gjøre det altså, men,  
16 nei, jeg tenkte at det alltid kan være engasjerende da hvis det er et opplegg, et digitalt opplegg  
17 da som kan fungere bra, og som kan skape ... være gøy da, for eksempel, hvis det er noen  
18 oppgaver de kan gjøre, noen interaktive oppgaver eller spill kanskje eller, ja, noe i den duren  
19 da. Så det tenker jeg da, at det kan skape litt liv da rundt det hele da, så det ikke bare blir et  
20 sånt vanlig opplegg med oppgaver eller diskusjon, kanskje noe litt annet som engasjere litt da.  
21  
22 I: Tenker at det er et tema som kanskje er optimalt for å fremme digitale ferdigheter da?  
23  
24 Anna: Ja, jeg at det kan absolutt inkluderes der altså, som en del av det, det tror jeg nok.  
25  
26 I: Ja, det er jeg enig i.  
27  
28 Anna: Ja.  
29  
30 I: Skal vi se ... vi skal ikke gå så mye inn på hva det er som påvirker deg til å ta opp temaet,  
31 men du svarte i hvert fall at læringsressursene du bruker påvirker litt.  
32  
33 Anna: Ja.  
34



1 I: Da lurer jeg på om temaet er inkludert i de læringsressursene du bruker?  
2

3 Anna: Nei, det har ikke vært tema der, i det hele tatt, hvert fall ikke i den læreboken som vi  
4 har da, den har ikke noe om det. Så det tas ikke opp der i hvert fall. Det er yrkesfag jeg har da,  
5 det tas ikke opp der i hvert fall. Jeg vet ikke hvordan det er med studie, de ressursene som de  
6 bruker. Men på yrke i hvert fall så er det ikke noe som jeg har sett noe til.  
7

8 I: Ja. Har det vært inkludert i for eksempel internettsider eller filmer som dere har sett.  
9

10 Anna: Nei, det har ikke det altså. Det har det ikke. Nei. Ikke det.  
11

12 I: Ok. Så svarte du at temaet ble tatt opp mindre enn to ganger i halvåret. Hva tenker du er  
13 grunnen til det.  
14

15 Anna: Nei, som sagt, som jeg sa i sted, da jeg tok det opp var det mer for å informere siden  
16 det hadde skjedd, det her med Capitol Hill. Det var liksom aktuelt da. Nei, grunnen til det er  
17 vel ... det er vel for så vidt ... det er jo jeg som har lagt planen da, den halvårsplanen som vi  
18 bruker da ... så, dette halvåret her så har jeg ikke tenkt på det som et tema da, så jeg har ikke  
19 viet noen spesiell tid til det. Men det er jo kanskje igjen, ja som sagt, jeg syns jo kanskje at det  
20 er et litt vanskelig tema da, så jeg vet ikke hvordan jeg skulle gått igjennom det på en god  
21 måte da. Det, nei, så det er nok litt i forhold til det da.  
22

23 I: ja. Men da blir det tatt opp når det på en måte er aktuelt da?  
24

25 Anna: Ja, det er jo på en måte sånn jeg har gjort det da. Men nå har ikke vi snakket noe om  
26 USA, for eksempel, enda, så, hva skal jeg si, det kanskje det blir litt naturlig å snakke litt om  
27 det der da, i med forbindelse med at det er det som er temaet da. Så, nei, som sagt, jeg har  
28 ikke planlagt noe i forhold til det helt enda.  
29

30 I: Ja. Skal vi se ... du sa jo det at du hadde undervist også på studieforbereende engelsk, og at  
31 temaet var ikke så mye oppe på yrkesfag, men jeg vet ikke om du har diskutert de så mye på  
32 studieforbereende når du hadde det, men det jeg lurer på er om det er en forskjell på hvor  
33 ofte temaet tas opp og hvordan det snakkes om på yrkesfag og studie?  
34

1 Anna: Ja, skal vi se, yrkesfag, jeg tenker vel egentlig at det blir tatt mer opp på studie da, det  
2 vil jeg anta. Det er jo, hva skal man si, jeg syns jo kanskje på yrke at det kanskje ... ja ofte så  
3 er det, hva skal jeg si for noe, det er ikke kanskje helt den linja jeg har lagt meg på da, å ta  
4 opp sånne tema. Jeg måtte liksom hatt en god plan for å få gjort det da. Så på studie ville det  
5 kanskje vært litt enklere da, ja altså, de er bedre på å for eksempel finne kilder, de kan lese  
6 mer, de har litt større ... altså de er mer utholdne i forhold til å ta imot mye informasjon da. Så  
7 hvis jeg skulle hatt det på yrkesfag da, så måtte jeg gjort det på en måte som det var mer  
8 tilgjengelig da. Hatt et godt opplegg der da, tenker jeg.

9

10 I: Så det er mer aktuelt å ta det opp på studie enn på yrkesfag da rett og slett?

11

12 Anna: Ja, jeg tenker kanskje det er muligens litt enklere å legge det opp da, på studie enn det  
13 ville vært på yrkesfag da, tror jeg.

14

15 I: Så er vi faktisk på det siste spørsmålet, og det var det at du svarte at du var litt usikker på  
16 dine egne kunnskaper og ferdigheter når det kom til å ta opp og snakke om temaet, som  
17 sikkert veldig mange lærere kjenner på.

18

19 Anna: Ja.

20

21 I: ... og så at du ikke hadde fått opplæring eller veiledning i hvordan man skulle ta opp og  
22 snakke om temaet da.

23

24 Anna: Mhm.

25

26 I: Så lurte jeg på, hvis du skulle fått en slik opplæring eller veiledning, hva hadde du ønsket at  
27 den opplæringen skulle gi deg?

28

29 Anna: Kanskje at det hadde vært et litt sånn praktisk opplegg da, som var veldig rettet mot  
30 skolen da, det tror jeg kanskje hadde vært det beste da. Det hadde vært litt ... ja fått litt  
31 informasjon om hvordan man burde lagt opp det her og presentert det for elevene, og kanskje  
32 hvilken type spørsmål eller diskusjon man kunne hatt da. Og i hvert fall ... å informere seg er  
33 jo ikke så vanskelig, så det kunne jeg tatt på egenhånd, men ja kanskje mer det praktiske

1 aspektet, hvordan man skulle gjennomført det da, altså en undervisningsveiledning. Det tror  
2 jeg kunne vært veldig nyttig, det tenker.

3

4 I: Ja, absolutt.

5

6 Anna: Ja, noe jeg skulle si i sted, som jeg kanskje glemte da, det var mer det at jeg tror  
7 kanskje noen elever er litt opptatt av det på feil måte da. Vet ikke om jeg fikk sagt det, men at  
8 de liksom er mer interessert i kanskje, hva skal jeg si, det ekstreme med det da, detaljene der,  
9 kanskje kontra snakke om grunnene til at det skjer og såne ting da. Så det er kanskje ... det er  
10 liksom litt sånn feil, det kan liksom bli litt sånn feil innfallsvinkel da, hvis det liksom blir  
11 fokus på det. Så det ville jeg kanskje vært litt bekymra for da, så ja, få lagt det opp på riktig  
12 måte da.

13

14 I: Er det noe du har lyst til å ta opp nå på slutten? Har du noen spørsmål?

15

16 Anna: Nei, jeg har ikke det egentlig, ikke noe spesielt jeg tenkte på da.

## Appendix 9: Interview with Charlie

1 I: Første spørsmål, når jeg sier radikaliserings og voldelig ekstremisme, er det på måte noe  
2 konkret du tenker på, noen konkrete eksempler?

3

4 Charlie: Ja, sånn i forhold til undervisning eller sånn i mitt eget hode?

5

6 I: I ditt eget hode.

7

8 Charlie: Ja, det som jeg egentlig ser for meg i mitt eget hode er jo en mer sånn tendens mot  
9 sånn høyreekstremisme, en slags prosess som ja, som dytter folk mer i den retning at de  
10 liksom tenker at vold er liksom et akseptabelt middel for å oppnå politisk og ideologisk  
11 forandring, eller meninger for den slags skyld. Ja jeg kan rett og slett si det at bare i mitt hode  
12 er det litt mer sånn ... høyreekstremisme er liksom veldig ofte knyttet til liksom en voksende  
13 trend med nynazisme sant, altså, og hele hvit makt opplegget, ja.

14

15 I: er det på måte et konkret eksempel, en hendelse, som er det første du tenker på?

16

17 Charlie: Ja, faktisk, den er ikke like, jeg vil si, like sånn knyttet direkte til det, men jeg tenker  
18 litt sånn spesielt i forhold til undervisning og sånt, og som vi har brukt liksom ... det siste året  
19 har veldig mye gått til det, det har jo faktisk vært ... litt dette her som vi snakket om med at  
20 moskéen i Bærum, men veldig mye til har gått til faktisk dette her med stormingen av Capitol  
21 Hill, 6. januar. Og selv om det ikke direkte er knyttet opp mot det som man ofte kan ser for  
22 seg, så har jeg veldig ofte brukt det som et eksempel, det er vanskelig å komme unna, det går  
23 veldig hånd i hånd.

24

25 I: Ja, absolutt.

26

27 Charlie: Så det er det jeg stort sett kommer på.

28

29 I: Ja. Du svarte jo i skjemaet at du synes temaet radikaliserings og voldelig ekstremisme skulle  
30 snakkes om i skoleundervisning,

1  
2 Charlie: Ja.  
3  
4 I: og at du tenkte det kunne ha en positiv innvirkning på elevene å snakke om det,  
5  
6 Charlie: Mhm.  
7  
8 I: kan du utdype litt her, hvorfor du har svart ja.  
9  
10 Charlie: Ja, jeg kan også kanskje vise litt til eksempel. For igjen i fjor, akkurat i januar,  
11 akkurat når den her Capitol Hill skjedde, så selvfølgelig brukte vi jo engelsktimen til det, og  
12 begynte jo egentlig å snakke om ekstremisme og radikaliserings, så var det faktisk eleven selv i  
13 den klassen som tok opp dette her angrepet på moskéen i Bærum. Det var egentlig de som  
14 innledet til den samtalen. Og ... gidder du bare å gjenta spørsmålet igjen så jeg ikke sporer helt  
15 av?  
16  
17 I: Hvorfor vi bør snakke om det i skoleundervisning og hva den positive innvirkningen på  
18 elevene er?  
19  
20 Charlie: Ja, for det som var veldig interessant når de tok opp denne, når disse tok opp angrepet  
21 på denne moskéen i Bærum, det var i hvert fall to elever som var ... som kanskje ikke er  
22 direkte muslimer selv, men stor sannsynlighet for at deres foreldre er det, som har  
23 minoritetsspråklig bakgrunn. Og, for første, det som var veldig interessant, det tok på en måte  
24 over dialogen litt på egenhånd, som jeg synes var jo veldig fruktbart, og de selv ... heldigvis i  
25 det klasserommet var det jo veldig mange som var på samme bølgelengde der, altså det var  
26 ikke så mye sånn ... det var ikke så mange som hadde noe til overs for høyreekstremisme.  
27 Men det som jeg i hovedsakelig tenker, nå spesielt på videregående og spesielt i den alderen,  
28 det er litt det samme prinsipp som mange mener at når du setter på en film og så mener folk at  
29 den filmen kan bli litt for voldsomt, så er det litt sånn at det faller tilbake på «jo, men dere er  
30 dessverre i den alderen at dette er, dette er virkeligheten, dette er realitet», og det og på en  
31 måte stikke hodet litt i sanden der, er på et veldig sånn, det ... ser jeg ikke som veldig  
32 fruktbart. Det er faktisk noe vi må igjennom uansett. Men det blir jo, når jeg bruker, så tar jeg  
33 det mer sånn direkte opp mot ... sånn knyttet til når vi har om, for eksempel, i undervisningen  
34 om, for eksempel, engelskspråklige land sant, og så når vi kommer til, når vi har om USA

1 sånn, så er jo liksom USA sin historie veldig mye sånn høyre ... radikalisering og  
2 høyreekstremisme der. Men så har du liksom komnt til det punktet at når vi har litt om New  
3 Zealand så har du liksom angrepet der i 2019 var det vel, så det kommer litt organisk og av  
4 seg selv. Ja.

5

6 I: Den positive innvirkningen på elevene, hva tenker du den er?

7

8 Charlie: Det at de får, litt som jeg sa, de ... du kan ha en mening om det uten å vite så veldig  
9 mye om det, og det er veldig greit, så det elevene tar til ordet uten å vite så veldig kontekst, og  
10 at de da ... det blir et veldig sånt åpent forum i klasserommet for alle har noe de har lyst til å  
11 si, alle får på en måte delt en mening, om det så er rent at de vil dele frustrasjon om hva som  
12 har skjedd, på en måte ytre det. Men jeg syns også det er en veldig grei måte at de får en  
13 dialog, og at de får en sånn konsensus om at «nei, dette er ikke helt veien å gå».

14

15 I: Rett og slett få det litt i perspektiv kanskje?

16

17 Charlie: Ja, og det er også å veldig greit å være der når eleven diskuterer mellom seg og på en  
18 måte hjelpe dem litt sånn underveis, sette litt som du sier perspektiv og kontekst på  
19 forskjellige ting sånn at det blir litt sånn tydeligere. Ja.

20

21 I: Mhm. Du sa og at det var et fokus på temaet i skolen, hvordan tenker du at det fokuset på en  
22 måte utformer seg.

23

24 Charlie: Ja, kan du ... sa jeg det nå, eller sa jeg det i skjemaet.

25

26 I: Du sa det i spørreundersøkelsen. Du fikk spørsmål om du syns det var et fokus på temaet i  
27 skolen.

28

29 Charlie: Ja, ja, litt sånn, fordi at det er hovedsakelig engelskfaget vi prater om, men samtidig  
30 overlapper det også, jeg har liksom noe samfunnsfag og, det er liksom med de to fagene, så  
31 det er veldig lett for. Men igjen, det er litt det som jeg sa at det ... selv om det ikke er så mye  
32 av læreplanen som handler om det, spesielt i engelsken, så føler jeg at det blir en veldig  
33 naturlig overgang der, det skjer veldig naturlig. Med engang du prater om USA, og spesielt de  
34 siste årene med en voksende radikalisering og høyreekstremisme der, så kommer du på en

1 måte ikke helt utenom det. Rett og slett litt på det som jeg nevnte i sted med stormingen ...  
2 altså 6 januar, når den ... la oss si når den velgerbasen eller disse her Quanon-gruppene og  
3 Proud Boys og disse her som støtter Donald Trump, og man diskuterer på en måte når han var  
4 president og liksom hvorfor gjør han, i politiske saker sant, hvorfor står han sånn og  
5 diskuterer, ja, og republikanere og i heletatt historie, så, ja, det blir veldig, igjen, det der du  
6 kan ikke prate om det ene uten å prate om det andre. Og igjen elevene får en liten motivasjon  
7 der, for det er interessant for de, og som jeg sa, det er noe alle kan delta på uten å vite så mye  
8 om det.

9

10 I: Ja. Hvilke sider ved sånne hendelser tenker du at elevene egentlig interesserer seg for?

11

12 Charlie: Ja, jeg tror, hvis jeg skal være helt ærlig, så tror jeg det er litt sånn spenning i det (\*).  
13 Det er veldig sånn, rett og slett, det er interessant fordi det er ekstremt. Jeg tror kanskje det er  
14 det folk syns er veldig sånn ... i hvert fall en del av de elevene jeg har hatt, de syns det er  
15 veldig interessant. Så kan det være så enkelt av og til som at det blir litt interessant med  
16 engang man prater om våpen og sant, som igjen, og når vi snakker om faget og har om og vi  
17 snakker om *gun control* og alt dette her, så ... det går veldig i hånd og hånd, hvert fall i min  
18 undervisning, det er sikkert ikke alle som gjør det. Men, ja, samtidig så tror jeg at du ser  
19 veldig ofte, spesielt i det tilfellet med de elevene som tok opp han Manshaus, at de, du ser jo  
20 veldig på, de er jo selvfølgelig veldig personlig investerte. Det er nok en veldig urettferdighet  
21 de kjenner på, det vil jeg absolutt tro.

22

23 I: Mhm, ja. Men hva tenker du om at de på en måte interesserer seg for den ekstreme siden  
24 ved det, at det er det som på en måte er hovedfokuset deres?

25

26 Charlie: Ja, det, det er et godt spørsmål. Det er litt vanskelig for meg å si ... men igjen jeg tror,  
27 igjen, jeg tror det er dette her voldelige aspektet, at det liksom er så vanskelig å forestille seg,  
28 men likevel reelt på en måte. Veldig ofte, selvfølgelig, så havner vi veldig ofte tilbake på å  
29 bruke 22. juli. som eksempler. Og den har jeg også veldig ofte brukt som eksempel i  
30 engelsken når vi snakker om dette er med fengselsstraff og hvilken stilling man tar til, for  
31 eksempel, *the death penalty* sant. Og så er veldig mange elever sånn, veldig mange elever  
32 sånn at «nei, alle er imot dødsstraff», og så nevner jeg 22. juli, og da er det sånn «å, nei, det er  
33 så ekstremt? Nei da bør vi gjøre unntak», og da er det sånn, det er jo egentlig bare for å vise,  
34 at jo, du kan ikke ha unntak, enten så er du for eller så er du imot. Men det er bare for at det

1 blir så ekstremt på en måte. Ja det er noe der som på en måte de syns er litt fascinerende og  
2 skremmende på samme tid, litt vanskelig, ja.

3

4 I: Ja. Syns du at diskusjonen blir på en måte *sufficient* når det er de sidene at de fokuserer på?

5 Hva føler du at de lærer dersom de er de sidene dere fokuserer på på en måte?

6

7 Charlie: Ja det, jeg vil si at det har blitt tilstrekkelig ja fordi at det er veldig lett å se at de på  
8 en måte kan, ut ifra hvilken klasse du har selvfølgelig, men at de kan spore litt sånn av og bli  
9 mer interessert i nesten hvilket våpen de brukte, altså selve handlingen sant. Altså at de: «ok,  
10 vedkomne løp inn, skjøt så mange personer, han hadde så mange våpen på seg», men det er jo  
11 fullstendig trivielt, det er ikke relevant på en måte, det er jo selvfølgelig litt mer motivasjonen  
12 deres, enn selve utførelsen, og da er det greit å være der og på en måte liksom styre dem litt  
13 inn igjen sant, slik at de ikke bare henger seg opp i «oja, han brukte den riflen, han burde  
14 brukt denne», altså, det blir litt for guttestreker holdt jeg på å si. Men de er vanligvis med på  
15 det, de kjenner jo selv på en veldig sånn, når du bruker slike ekstreme eksempler, de kjenner  
16 litt på den der urettferdigheten, og kjenner nok litt i seg selv vil jeg påstå.

17

18 I: Mhm ... Bare et sånt kort spørsmål, viss du tenker tilbake på din egen tid på videregående  
19 da, kan du huske om det noen gang ble snakket om i din engelskundervisning?

20

21 Charlie: Nei, jeg tror faktisk ikke det ble diskutert, hver fall ikke i engelsken tror jeg. Hvis det  
22 i så fall var, så er jeg 99% sikker på at det eneste eksempelet som ble diskutert, og igjen det  
23 blei ikke diskutert så veldig fra motivasjon eller ideologisk perspektiv der, men altså selve  
24 handlingen, det var 9/11 liksom fordi det var på sin tid det mest nylige eksempelet på  
25 radikaliserings og ekstremisme.

26

27 I: Så skal vi gå litt innpå den samtalen på den samtalen om moskéen i Bærum. Du har jo  
28 snakket litt om det, men dere snakket om Philip Manshaus sa du,

29

30 Charlie: Mhm.

31

32 I: snakket dere om tilhørigheten hans på en måte, hva som hadde radikalisert han og sånt?

33



1 Charlie: Absolutt. Det er selvfølgelig. Altså når jeg sier dette her med det første man  
2 fokuserer litt på så er det å nyansere det litt, altså hvorfor, tar litt opp det der med arv og  
3 miljø, altså folk er i ytterst få tilfeller født som «onde» personer, så er det litt sånn å spør  
4 elevene hva de tror førte til det her, og hvilke miljøer de her hang i. De fleste tar det jo, altså  
5 ser ikke rett eller galt svar, men de fleste ser jo den ganske bra. Og, ja, det er samtidig veldig  
6 greit å få frem fordi det er jo av og til veldig sånn ... det var en elev jeg hadde, han var veldig  
7 sånn einstøing, og uten at jeg skal si så mye om det, han passet veldig den profilen som hadde  
8 veldig lett falt inn i et sånt miljø bare for å trenge den tilhørigheten. Så jeg tror liksom at rett  
9 og slett bare det å prate litt om det bidro til, ja, la oss prate litt om den tilhørigheten og hvem  
10 den liksom utnytter, og være litt obs på den, være litt kritisk til den, og sånn «Er dette dine  
11 egne meninger, eller vil du bare ha den tilhørigheten?» Det tror jeg er veldig greit for de å i  
12 det minste høre om eller i det minste bare prate om.

13

14 I: Ja, absolutt. Skal vi se ... hvilket tema det blei tatt opp i sammenheng med ... Capitol Hill sa  
15 du?

16

17 Charlie: Ja. Altså de ene leder liksom til det andre. Det er så lett med digresjoner. Det går  
18 liksom fra å snakke om nyhetene med Capitol Hill til å snakke om høyreekstremisme eller  
19 *gun control*, og så snakker vi nesten bare om terror og radikalisering på generelt grunnlag. Vi  
20 prater om høyreekstremisme og Capitol Hill så er det en som rekker opp hånden og sier: «Så  
21 var det jo det der i Bærum», så er det en annen som sier «og så var det det der på New  
22 Zealand», og da følger jeg det jo litte grann opp og prøve å i det minste se en litt sånn rød tråd  
23 gjennom dette her.

24

25 I: Ja. Det er jo veldig positivt. Men den samtalen om Bærum, var elevene aktive, kom dem  
26 med innspill, og kan du gi eksempel på hva de sa?

27

28 Charlie: Ja. De var mest aktive egentlig, som sagt. Jeg husker at akkurat den timen så var det  
29 var en stund siden jeg hadde lest meg opp på akkurat den saken, så jeg husket at jeg hadde  
30 glemt en del der, så der var det elevene så på en måte styrte. Det satt på en måte med mer  
31 informasjon der enn det gjorde, så det var jo veldig fruktbart. Og ... hva var det siste du sa  
32 egentlig?

33

34 I: Om du har eksempel med innspill de kom med da?

1  
2 Charlie: Ja sant. Igjen, dette var de her to eller tre elevene som kom fra minoritetspråklig  
3 bakgrunn, og det var jo selvfølgelig litt mer sånn, la oss si, føleladde utspill. Så det var jo helt  
4 greit, forståelig mener jeg. Men, ja, jeg likte jo for så vidt veldig det at de ... de så den  
5 trenden, den påvirkningen, det var de selv også som tok opp, det at han Philip Manshaus, for å  
6 halvveis sitere de: «ja for han var jo fan av altså New Zealand og Breivik», dette her at  
7 manifester og det her hadde spredd seg på en måte. Så de to her hadde jo skjønt at dette her  
8 hadde bare avlet flere hendelser. Så det var jeg ganske fornøyd med at de tok på egenhånd og  
9 at den informasjonen satt de med fra før av, at de ikke er helt sånn isolerte hendelser det her,  
10 mente jo de.

11  
12 I: Hvis de ser den sammenhengen så er det i vertfall veldig bra.

13  
14 Charlie: Mhm.

15  
16 I: Kan du på en måte anslå hvor lang tid dere brukte på den samtalen?

17  
18 Charlie: Ja. Dette var i januar i fjor, og vi brukte sikkert rundt 20 minutter på akkurat det der  
19 med Bærum og Philip Manshaus, men det var veldig sånn at vi kort besøkte den om igjen av  
20 og til. Og igjen, liksom, viser til eksempelet, «husker du det og det?», sant. Men altså det var  
21 jo, for jeg husker jo det at vi pratet litt om radikaliserings og ekstremisme i generell forstand.  
22 Det var den (Bærum) elevene ville prate litt om fordi den var litt sånn nærmere hjemme enn  
23 sånn, ja, «hvem bryr seg om at folk har stormet Capitol Hill liksom», det er jo litt abstrakt for  
24 dem å forstå. Så selvfølgelig 22 juli og det i Bærum fra 2019, Philip Manshaus, er jo mye  
25 lettere for de å på en måte sette seg inn i det på en måte, ta og føle på det selv.

26  
27 I: Ja absolutt ... Hadde du et spesielt mål med den samtalen om moskéen i Bærum?

28  
29 Charlie: ... Ja, vi snakket generelt om radikaliserings og ekstremisme, men som sagt, der er  
30 også med meg og digresjoner, siden det var elevene som tok det opp selv, det betyr egentlig  
31 fra et pedagogisk standpunkt at her har de litt sånn indre motivasjon, og da liker jeg jeg veldig  
32 å bare la de ... ok da er de på, da liker jeg å bare holde de på, selv om det er nesten ikke  
33 handler om tema. Det gjorde det jo for så vidt i dette tilfeller, men viss de har en motivasjon  
34 for temaet og noe de vil diskutere, så liker jeg å i hvert fall la de diskutere det i stedet for å

1 bare drepe det på en måte, altså sånn: «men det er ikke det vi prater om nå», men det er det de  
2 har lyst til å prate om, så da føler jeg at jeg må finne tid til det. Og det var absolutt relevant  
3 sant.

4

5 I: Tenker du at de lærte noe av den samtalen.

6

7 Charlie: Ja, jeg tror det. Litt sånn som vi nevnte med dette her, hvilket miljø og tilhørighet og  
8 i hele tatt det å diskutere hva som får en person til å liksom bli dyttet den retningen til å utføre  
9 sånne ting. Og jeg tror det blir litt sånn her at de ser litt sånn innover i seg selv, litt sånn,  
10 typisk «hvordan kan en sånn person gjøre noe sånt, hva skulle gått denne veien?» eller prøve å  
11 sette seg litt inn i tankegangen sant. For det er liksom den typiske konklusjonen at liksom de  
12 fleste «ja, han er bare sprø sant», men ja, det er lett å si, men la oss nå bare utforske det litt.  
13 Du kommer ikke frem til noe sånn særlig konklusjon der, men du utforske i det minste.

14

15 I: Viss du skulle hatt den samtalen på nytt, noe du ville gjort annerledes.

16

17 Charlie: Ja, (\*), for det første ville jeg lest meg litt mer opp på temaet. Og jeg tror jeg og  
18 hadde kjørt litte mer ... kanskje, nesten litt sånn debatt, organisert i hvert fall. Ikke det at det  
19 tok sånn overhånd, men det er mange som vil prate sånn samtidig, så det er veldig lett å spore  
20 av sant. Og strammet veldig litt mer inn på, dette er sånn flisespikkeri da, men strammet litt  
21 mer sånn inn på språkbruk da, i stedet for at noen elever rekker opp hånden og sier «han er jo  
22 forbanna ... han er jo faen meg sprø» og sånne typer ting, så er det sånn «ja, ja, du tar ikke  
23 feil, men der er bare ikke like relevant akkurat nå». Så det er tydelig at det renger litt sånn  
24 utbrudd av følelser her. Og jeg tror jeg ville rett og slett og laget noen oppgaver knyttet mer til  
25 det. Selv om kanskje jeg ikke ville ... jeg ville nok mest sannsynlig brukt noen, altså kanskje  
26 ikke direkte, om det kanskje er terrorangrep eller ekstremismeeksempler der, så ville jeg mest  
27 sannsynlig tatt utdrag fra USA og sånn, men kanskje laget en oppgave, altså hatt en rød tråd  
28 der, altså «tenk hva som skjedde i Bærum liksom».

29

30 I: Ja. Du er litt inne på det med åpen debatt og at det kanskje kan komme litt sånn spøkefulle  
31 kommentarer og sånt. Tenker du at det på en måte er grenser for hva du kan tillate i en sånn  
32 debatt?

33

1 Charlie: Ja absolutt. Det har jeg alltid. Igjen, bruke litt sånn eksempler der, det var kanskje to  
2 år siden eller noe sånt. Jeg hadde en elev som kanskje gikk litt den veien da. Faren hans, altså  
3 kort historie, faren hans så ikke tro på noe du leser i avisene for alt er *fake news*. Og han ville  
4 da, når det var sånn skolevalg, så var ikke hans parti representert, og det var da demokratene.  
5 Så der var det sånn «ok» for jeg husker, dette var i samfunnsfag da, vi pratet om kildekritikk,  
6 og der var det sånn «Alt som står i media og aviser skal du ikke tro på», stemmer  
7 demokratene, og det var veldig tydelig at han faren hadde påvirket han ungen til at han var på  
8 god vei til å bli veldig sånn radikalisert. Men, igjen, det er jo ikke så veldig mye man som  
9 lærer kan gjøre da. Og jeg ser for meg at viss han hadde vært i den klassen så kunne det blitt  
10 veldig mye baluba for å si det mildt, så der måtte jeg ha vært ganske mye strengere. Og igjen  
11 veldig mye av øvelsen her er å holde det, altså, men si hva du vil, men argumenter saklig for  
12 det, og det er jo selvfølgelig veldig vanskelig for dem. Men det at de slenger med leppen, om  
13 det er mot gjerningsmannen eller om det kommer til «alle i USA er jo ...», nei, prøver liksom  
14 litt å stoppe dem med det er litt mer nyansert enn det. Så ja, men selvfølgelig, tilbake til  
15 spørsmålet, viss noen hadde på en måte komt til det punktet at det hadde, la oss si, fremmet  
16 hat på en måte som direkte kunne påvirket på en negativ måte, hatfremmende måte, da hadde  
17 jeg sagt at det hører ikke hjemme her. Så enkelt er det.

18  
19 I: Så er du inne på det. Noen kan faktisk komme med innspill som støtter opp om det,  
20 radikalisering og voldelig ekstremisme.

21  
22 Charlie: Det kan faktisk hende. Det har faktisk, jeg har hatt elever igjen i andre klasser og  
23 egentlig i fag som ikke tok opp så veldig mye akkurat det temaet, men det har absolutt skjedd.  
24 Jeg har og et eksempel fra enda flere år tilbake. Det var da på en ungdomskule. Da hadde vi  
25 om andre verdenskrig. Da var det en gutt der. Han kom fra ... ikke vært lenge i Norge. Han  
26 slet grådig med PTSD, og han var palestiner. Og jeg husker ikke helt hvilken andre  
27 verdenskrig film vi så på, men det kan ha vært *Kilders Kiste*. Jeg husker at da satt han og lo  
28 og ytret at liksom «Jødene, de fortjener dette». Og da husker jeg at det var veldig, når du  
29 kjenner bakgrunnshistorien hans, hvordan går du frem og tar tak i dette. Men det ble jo  
30 egentlig å bare dra eleven med ut på gangen og prate litt med han sånn, men det er en  
31 vanskelig situasjon akkurat der. Så det kan faktisk skje at det er noen, og jeg har som sagt han  
32 der med han faren og han som passer veldig inn i den der profilen. Så det blir veldig sånn at  
33 du vet om noen. De er som oftest i meget mindretall, og det har heldigvis ikke hos meg  
34 eksplodert eller komt helt i tørtene på hverandre, men de, ja, det kan absolutt skje.

1

2 I: Ja. På videregående, hvordan har du eventuelt håndtert det, har du noen tanker om hva du  
3 eventuelt hadde gjort eller ikke hadde gjort?

4

5 Charlie: ja, på videregående så er det, jeg har det veldig sånn etablert at det er liksom, for det  
6 første så er det en ting som jeg pleier å alltid å hamre inn og si så er at er det en ting som jeg  
7 ikke aksepterer i klasserommet så er det rasisme og diskriminering. Selvfølgelig er det jo  
8 vanskelig å vurdere av og til når noen slenger med leppen «er dette vondt ment?», du kan ikke  
9 kontrollere alt, men viss det hadde skjedd at de hadde hatt en sånn konfrontasjon, det er  
10 vanskelig å si litt sånn på stående fot, jeg hadde mest sannsynlig prøvd å ta de ut en og en og  
11 hatt en sånn skikkelig prat med dem. Det er jo ikke sikkert det hadde hjulpet, det kunne jo til  
12 og med blusset opp til noe mer, og jeg vil ikke si det har skjedd, men det er jo det her med de  
13 retningslinjene for dersom to elever går i trynet på hverandre så er det begrenset på hvor mye  
14 en lærer skal gå mellom dem. Så det er litt vanskelig å si ja, det er vanskelig å si, men jeg  
15 hadde mest sannsynlig prøvd å få en dialog med dem og i verstefall sendt dem hjem.

16

17 I: Mhm. Ja du er jo kanskje inne på det, men du sier jo og at du ville delt din egen mening i en  
18 samtale med elevene om radikaliserings og voldelig ekstremisme. Er det på en måte for å føre  
19 dem på riktig kurs eller? Hva er tanken bak det?

20

21 Charlie: Ja, jeg kan si at jeg har litt sånn ... det er sikkert ikke den beste tingen å si da fordi det  
22 er litt sånn når jeg prater om å bruke argumentasjon, så er eksempelet mitt litt sånn «jeg bryr  
23 meg ikke hva dere mener fordi det er dere fritt til å mene selv så lenge du saklig argumenterer  
24 for det. Og jeg har jo litt sånn som en halvspøk brukt eksempelet, ut ifra hvilken klasse jeg har  
25 selvfølgelig, veldig dårlig eksempel i grunn, men «dere må gjerne være nazist, det er jo opp til  
26 dere, men dere må jo begrunne det med en ganske saklig argumentasjon og ikke  
27 pseudovitenskap og sånt». Det er et dårlig eksempel egentlig, men ja.

28

29 I: Ja. ... og så skriver du at du har vært bekymret for at elever skal ha blitt krenket fra en  
30 samtale dere har hatt om det temaet her da, eller om hendelser. Akkurat hva er du bekymret  
31 for?

32

33 Charlie: Det er jo litt det som vi snakket om, at det kommer litt sånn utspill, mer fra andre  
34 elever. Jeg prøver jo, selvfølgelig, man må jo være litt varsom med hvilke ord man bruker

1 selv, det er jo et verbalt minefelt, men det er selvfølgelig mer det at noen skal ... en eller  
2 annen elev skal slenge med leppen, det skal veldig lite til. Det var forresten her for to uker  
3 siden i en klasse. Det var ikke min klasse, men der var det noen som hadde bare kjapt slengt  
4 med leppen og sagt noe rasistisk, og vedkommende stod da i friminuttet og gråt liksom, og  
5 dette var en myndig person sant. Så det kan jo absolutt skje. Så jeg tror det er mer sånn jeg har  
6 tolket den.

7

8 I: Du er rett og slett mer redd for innspillene fra andre elever da?

9

10 Charlie: Ja, igjen, med engang det er litt sånn kontroversiell emner og sånt her, så er det  
11 veldig lett for. Når de er i den alderen sant, når de slenger med leppen mer bare for å være  
12 morsom og sånt. Det er ikke alle som skjønner at ordene deres har makt sant. Og det igjen, det  
13 er jo veldig et typisk tema for det. Og når det gjelder tema igjen, jeg brukar når vi snakker om  
14 radikaliserings og det her, vi kommer veldig mye inn på det når snakker om litt sånn  
15 straffeskyld dette her, men jeg pleier å si «men Hitler skjøtt jo aldri noen, han tok aldri opp en  
16 pistol og skjøtt noen», så må de diskutere den. Men det er jo fortsatt positivt sant, få de til å  
17 tenke, tvinge dem inn i det sant.

18

19 I: Ja ... og bare sånn helt kort, du sa at 9/11 hadde vært oppe i din undervisning. Hvor i  
20 dybden på det har dere gått liksom?

21

22 Charlie: Vet du hva, ikke så mye. Det har vært mer en sånn her fotnote. Jeg har brukt det mer  
23 til å referere til hvor forskjellig det politiske landskapet i USA har vært. Jeg har brukt meg  
24 selv for 20 år siden når 9/11 skjedde, og sagt til elevene at jeg husker da at det var nådd et  
25 kokepunkt liksom, det var så gale, og at jeg hadde aldri i min villeste fantasi trodd at det  
26 politiske landskapet 20 år senere skulle være så mye verre, for eksempel. Jeg har egentlig  
27 unngått 9/11 fordi jeg føler at «dette har dere hatt på ungdomskulen eller barneskolen, dette  
28 har dere diskutert i hjel». Og det har jeg også liksom akseptert litt fordi hver gang jeg har  
29 nevnt 9/11 så alle vet hva jeg snakker om, selv om de ikke var født engang. Så de vet hva jeg  
30 snakker om så da tenker jeg at «ja, dette kan dere relativt greit», så da tenker jeg at viss vi  
31 først skal diskutere dette som tema, så la oss finne noen andre eksempler.

32

33 I: Så litt ... du svarte ja på at temaet var relevant å ta opp i engelskfaget. Kan du fortelle litt  
34 om hvorfor du sier at det er relevant?

1  
2 Charlie: Ja. Jeg står nok litt i fare for å gjenta meg selv, men, igjen, når det kommer til  
3 engelskfaget, når vi liksom skal ha om engelskspråklige land, spesielt sånn USA, Canada og  
4 England. Det er ganske store tema viss man velger å gjøre det sånn. Jeg velger å gjøre det  
5 sånn, og det går litt tid med til USA sin historie og sånt, og du falle vel litt tilbake på dette her  
6 med historisk rød tråd ... når du da liksom har slaveeiere, borgerkrigen, men og det tok jeg  
7 opp en del i fjor da vi hadde om historien i USA, brukte en del dokumentarvideoer som var  
8 ganske god ... ja hva skal jeg si, ja, slaveriet er borte, men du har segregering og rasisme, og  
9 så spørre dem rett og slett rett ut «finnes det rasisme i USA i dag?» og «nei» sier elevene, ja  
10 ok, og «og hvorfor er det sånn». Så igjen, jeg følger hele tiden når vi da har om USA, som  
11 igjen er en stor del av engelskundervisningen, så for meg, det er kanskje bare meg personlig,  
12 det er vanskelig å komme unna det på en måte fordi det er der hele tiden. Kanskje ikke i den  
13 definisjonen som radikalisering eller ekstremisme, men jeg vil fortsatt påstå at det er det, bare  
14 i en litt annen form, så er det veldig viktig å ta opp. Og sånn som i fjor, når vi pratet om dette  
15 her med segregering og det her, så var det liksom samtidig som *black lives matters protesten*  
16 hold på, så ja, jeg kan sikkert tatt det samme. Men vi har pratet om britiske kolonier og litt  
17 sånt med det at det er systematisk rasisme og at det avler. Så for meg så syns jeg at det faller  
18 veldig naturlig. Men ikke minst, rett og slett det her med danning og sånt. Det er veldig viktig  
19 for dem å prate om, det er den kalde harde virkelighet som de må på en måte igjennom.  
20 Hadde liksom, ikke helt samme eksempelet, men vi hadde sett en film, den var ikke dramatisk  
21 engang, men det var et dødsfall i filmen, og jeg fikk noen strenge beskjeder tilbake fra moren  
22 «nei, hun skal ikke se ting der for dør». Jeg blir sånn «ja, jeg skjønner det, men beklagelig, det  
23 er en del av livet, dere er komt til en del av den videregående skolen hvor det blir en del  
24 ubehagelig tema fordi det er det i livet», bare for å si det kort.

25  
26 I: Ja ... da har du sagt danning, men du ble jo også spurt om å linke det å snakke om temaet til  
27 ulike elementer fra læreplanen.

28  
29 Charlie: Ja.

30  
31 I: Det første er da interkulturell kompetanse.

32  
33 Charlie: Ja. Jeg liker da å bruke den der rett og slett fordi at, som sagt, med engang vi snakker  
34 om andre land, selvfølgelig andre engelskspråklige land, men også land som har engelsk som

1 liksom *second language*, men det er bare det å på en måte det å diskutere dette her med å  
2 prøve å forstå hvor folk liksom kommer, si det på engelsk liksom «*where they actually come*  
3 *from*», så på en måte, la oss prøve utforske litt mentaliteten, altså hvorfor er ikke alle land  
4 sånn som Norge. Altså vi kan ikke gå rundt i klasserommet å si at Norge alltid er så perfekt.  
5 Vi har våre ting, og ikke minst at du har en del, veldig ofte elever som kommer fra  
6 minoritetsspråklige land, men som har engelsk som *second language*. Det er jo ganske annen  
7 *mindset* i det heletatt. Ja, jeg mener jo at det er veldig positivt å ta opp der. Samtidig som viss  
8 noen, bare si hypotetisk sett, bare viss noen hadde slengt med leppen og sagt «alle fra  
9 Midtøsten er liksom terrorister og blablabla», og så er det «ja viss vi utforsker den litt, ja vi  
10 har jo noen derifra i klassen som du er bestekompis med. Er de terrorister?», så er det  
11 «neeeei» sant. Så ja, la de ta og føle litt på det at kommentarer og det her har vekt og sånt.  
12 Igjen, sporet sikkert veldig av der.

13

14 I: (\*) neida, jeg føle jeg fikk det jeg trengte. ... Folkehelse og livsmestring?

15

16 Charlie: Ja, der er jeg litt igjen tilbake på dette her å kunne på en måte samhandle litt med  
17 andre mennesker uten å sånn slenge med leppen. Det som jeg sa om at ord har vekt. Og det at,  
18 veldig sånn poeng som jeg prøver å få ut her, det er at det ikke svarthvitt, men når de er i den  
19 alderen så er det svarthvitt. Så det er veldig sånn få dem ut av det og se det litt mer nyansert  
20 her. Og det å i det hele tatt klare å forholde seg til temaet, som er et vanskelig tema, syns jeg  
21 faller veldig under det her med livsmestring syns jeg.

22

23 I: Mhm. ... og så det å bruke kilder på en kritisk, hensiktsmessig og etterrettelig måte?

24

25 Charlie: Den har jeg brukt litt tid på og, spesielt det er med kildekritikk, det kommer jeg igjen  
26 litt inn på det eksemplet jeg nevnte i sted, det der med han der faren. Igjen, nå var ikke det i  
27 engelsken, men viss vi hadde pratet om en hendelse som hadde skjedd, så sier de at «jeg leste  
28 at dette ...», så hører du selv at dette høres ikke helt riktig ut og så spør jeg da liksom «hva er  
29 kilden? Hvor har du lest dette», så er det vanligvis en veldig sånn obskur kilde. Og det pleier  
30 jeg å ha som et veldig sånn gjennomgående tema, en egenoppgave til og med, det at de går  
31 sånn veldig kildekritisk, fordi jeg gjør veldig sånn eksempel på det at «men, ja, viss dere  
32 kommer med den påstanden i en oppgave, så sier dere at dette kommer fra Trump sin *Twitter-*  
33 *konto*, så holder ikke det mål». Så jeg vil si at absolutt, den går hånd i hånd. Og jeg hadde han  
34 eleven som jeg nevnte tidligere som var litt sånn einstøing, og han var på litt sånn forumer



1 nesten som den der 4chan, disse her som er kjent for sånn litt mer høyreekstremisme. Jeg sa  
2 det egentlig rett ut til han at «det må du bare gjøre, men personlig så ville jeg ikke anbefalt  
3 det, og det er en veldig sånn *slippery slope*». Så kildekritikk, ja, absolutt, absolutt, absolutt.

4  
5 I: Ja. Vi går litt over tiden her, går det fint?

6  
7 Charlie: Det går helt fint.

8  
9 I: Er det noen ulemper med å ta det opp i engelskfaget tenker du?

10

11 Charlie: Det kan godt være, jeg kommer bare ikke på noen akkurat. Jeg mener det er såpass  
12 viktig. Ulempene ville jo selvfølgelig det her at du klarer ikke helt å kontrollere situasjonen.  
13 Det kan være noe. Noen av elevene har veldig dårlig kjemi mellom seg, og forskjellige  
14 synspunkt mellom seg, så det blir vanskelig å kontrollere den samtalen, så det er selvfølgelig  
15 fra klasse til klasse. Men temaet i seg selv ser jeg ikke noen ulemper med.

16

17 I: Så svarte du at din personlige interesse, dine kunnskaper og ferdigheter påvirket deg i stor  
18 grad til å ta opp temaet. Kan du utdype litt her? På en måte hvor kommer din personlige  
19 interesse fra, og hvor henter du dine kunnskaper fra?

20

21 Charlie: Hvor jeg henter mine kunnskaper fra ... ja, igjen, det som har vært veldig stort  
22 interesse og mål for meg det har egentlig vært etter at Trump tok over i det Hvite hus, og  
23 egentlig se litt sånn forskjell mellom demokrater og republikanere og det politiske landskapet  
24 der. Det var sånn det begynte. Og så på en måte jo mer jeg har sett på det her at man kan fint  
25 se en systematisk rasisme og en veldig sånn *targeting* av visse grupper i samfunnet og sånt.  
26 Som igjen da veldig ofte, igjen av den ekstreme varianten, fører jo til sånn her  
27 høyreekstremisme som jeg mener historisk sett på en måte alltid har vært der, men det er på  
28 en måte litt ubehagelig og dumt at den har fått en vekst de siste årene, og igjen, det er grunnet  
29 det politiske landskapet da. Da mener jo jeg at du ser en litt sånn farlig trend på verdensbasis  
30 egentlig. Så det er vel litt der interessen kommer fra.

31

32 I: Så interessen kommer kanskje fra at du føler du har et behov for å skulle forebygge det litt?

33

1 Charlie: Ja, eller i det minste gjøre man litt mer sånn objektivt obs på det. Igjen, «viss det er  
2 dette du faktisk mener, vær deg selv, men ta en beslutning, en informert beslutning». Og i det  
3 heletatt, altså fordommer, den fins i alle sant. Jeg prøvde å introdusere til elevene dette her  
4 med hermeneutiske sirkler og dette her, men igjen det ble litt sånn fagabstrakt begrep for de,  
5 men i det minste å få frem det her med at ting er ikke svarthvitt, det er veldig sjeldent  
6 svarthvitt, det er veldig ofte nyansert. Og det vil jeg påstå at elevene har hatt et veldig godt  
7 utbytte av fordi det er veldig vanskelig for de å tenke annerledes i deres alder. Så absolutt,  
8 viss man kan forebygge noe, så er jo det bare positivt. Men det har vel egentlig bare for å  
9 informere, altså, ta en fattet avgjørelse.

10

11 I: Så forstod jeg det slik at du har undervist både yrkesfag og studiespesialiserende,

12

13 Charlie: Ja.

14

15 I: Føler du at det er en forskjell i hvor ofte temaet blir tatt opp og hvordan dere tar det opp på  
16 de to linjene?

17

18 Charlie: Ja, det tror jeg faktisk det er altså. Den klassen som jeg nevnte som tok opp Philip  
19 Manshaus, det var en bygg og anleggsteknikk klasse, så de var yrkesfag. Og de har rent  
20 statistisk flere i klassen med minoritetsspråklig bakgrunn enn de studieklassene som jeg har.  
21 Og jeg der, jeg tar det opp, altså jeg tar det opp i sammenheng med politisk landskap og  
22 rasisme. Og de er jo ganske interessert i det og, men bare sånn rent, det er vanskelig å  
23 forklare, men inntrykket jeg får er at de er mer frakoblet det på en måte, så vi diskuterer det  
24 mer i sånn teoretisk forstand. Så jeg hadde en klasse i fjor, og der var det ingen med  
25 minoritetsspråklig bakgrunn. De er veldig interessert i temaene vi hadde med segregering og  
26 rasisme og det her, men samtidig (\*), når vi hadde om sånne eksempel som førte til  
27 høyreekstremisme og det her mot afro-amerikanere, så kom det egentlig ... jeg poengterte det  
28 veldig sånn «dette er noe dere aldri har opplevd, altså, sett dere litt inn i dette, jeg har ikke  
29 opplevd dette, jeg kan ikke engang forestille meg», å prøve å ta litt tak i disse fordommene.  
30 Jeg prøver å ta litt sånn, jeg prøvde å bruke litt sånn eksperiment som vi faktisk opplevde på  
31 videregående. Jeg husker ikke i hvilken anledning det var, men det var en dag vi kom på  
32 skolen og så var det noen som hadde murt av med sånn polititape som du bruker på åsteder.  
33 Og så hadde de sperret av inngangen og så stod det sånn der skilt der at «kun de med rød  
34 genser får lov til å komme inn her». Så ble jo elever sinte sant og bare rev ned det her sant. Og

1 det var jo for å poengtere en diskriminering sant. Den brukte jeg da på den klassen for å få  
2 dem til å forstå det litt da. De syns jo at den var jo veldig effektiv da. Jeg sa jo det at dette er  
3 jo egentlig bare tippen av isberget da. Så, ja.

4

5 I: Ja. Så er det siste spørsmål. Du sa i skjemaet at du ikke hadde fått veiledning i hvordan du  
6 skulle ta opp og snakke om temaet. Så lurte jeg på, om du skulle fått en slik veiledning, hva  
7 hadde du ønsket fra den?

8

9 Charlie: Ja. Sikkert litt dette her som jeg pratet om, viss det skulle oppstå en situasjon mellom  
10 elever, hvor de ikke er nødt til å komme i håndgemeng akkurat sant, men viss det skulle utarte  
11 til noe mer enn en klasseromsdiskusjon, ok, hvordan går vi frem herfra, hvordan prøver vi å  
12 *defuse the situation* sant, avvæpne hele greiene sant. Fordi på PPU har man jo ikke generelt så  
13 mye veiledning på det, men med engang det er sånne tøffe emner så, ja, det hadde ikke vært  
14 så dumt med noe veiledning.

15

16 I: Ja har du noe du har lyst til å ta opp eller legge til noe du har sagt, eller har du spørsmål?

17

18 Charlie: Nei, jeg tror ikke det. Jeg tror ikke jeg har så mye mer å ta opp.

## Appendix 10: Interview with Ben

1 Ben: The first question I want to ask you is: when I say radicalisation and violent extremism,  
2 is there anything specific you think about?

3

4 Ben: Related to the English subject, like in the classroom?

5

6 I: No, just in general.

7

8 Ben: Oh, in general. Utøya, actually. That's the first thing that comes into my head.

9

10 I: And why is that the first thing?

11

12 Ben: I think that had ... because I knew some people who were there, so I've got bit of a  
13 personal relationship.

14

15 I: Ok. And you wrote in the survey that you thought we should talk about the issue of  
16 radicalisation and violent extremism in school teaching, and that it could have a positive  
17 influence on the pupils to talk about it. Could you tell me a bit more about why you think we  
18 should talk about it, and what this positive influence could be?

19

20 Ben: Well, I think that quite often, but this could be me being English, that it is natural for my  
21 *VGI studie* or the others to start talking about British history, about Afghanistan and  
22 Palestine. And then you start talking about what Britain has done and start naturally going  
23 over to terrorism and why terrorist believe in what they believe. And often you also have  
24 these discussions about the IRA. Quite often I notice that you're naturally coming into the  
25 subject, because the IRA planted bombs in the UK, for example, and that had a big effect.  
26 That's not really in the teaching plan anyway. But when you start talking about the history  
27 then you kind of like, you've always got some students from Syria, Afghanistan, Africa and  
28 from the colonies, and you always, but that could be just me that get that, you know, "Oh,  
29 yeah, but the British", and you get that ... You see where the conversation is going to go (\*).

30

31 I: Yeah, you do (\*). What do you think the positive influence could be from talking about it?

1

2 Ben: What I notice is that quite often students are .. like last year I had a guy from Moldova  
3 and Syria in the class. They're very diplomatic on how they say it, they're very tactical, but  
4 you can tell what they think, so you have to be a bit careful with your wording, tread  
5 carefully. I think they quite like discussing it. I think it goes both sides, they want to discuss  
6 it, but they don't know how to discuss it, but they've got their own thoughts about it. But I  
7 feel that, you know, my subject is English, it is not social studies, so it's kind of like, I tread  
8 carefully, but I don't go too deep, I'm not an expert.

9

10 I: Yeah. If you think about when you yourself were in school, can you remember if it was  
11 ever discussed in your English class?

12

13 Ben: The IRA was. I went to school in England, (name of school), but that's not really, but  
14 the IRA yes. It came up naturally.

15

16 I: Yeah. I find that many of the people I've spoken to have never really spoken about it in  
17 their own school time.

18

19 I: As I wrote, we're going to talk about either the attack in London or Christchurch. Have you  
20 decided on which one you want to discuss?

21

22 Ben: I was thinking the ... yes, we can do London.

23

24 I: Yes.

25

26 Ben: You were talking about the underground, the tube?

27

28 I: Yeah, that's right.

29

30 Ben: Yeah. I've had a bit discussion in the classroom about London bridge which was 4-5  
31 years ago. A lot of my students, maybe because of their age, they had just been in England or  
32 were about to go to England. But we can talk about the subject in general.

33

34 I: You can talk about the incident which you feel is clearest in your memory.

1  
2  
3  
4  
5  
6  
7  
8  
9  
10  
11  
12  
13  
14  
15  
16  
17  
18  
19  
20  
21  
22  
23  
24  
25  
26  
27  
28  
29  
30  
31  
32  
33  
34

Ben: I think London bridge, that was 2017, that's something which has been discussed in my classroom.

I: Yeah. Then we'll talk about that one.

Ben: Norwegian students had either been to London a month before or were going to London. It was something that they had thought of, and their families had thought of, "Should we go to England? Is it safe to go to London?". No, around those subjects.

I: Yeah. Can you just tell me about how the conversation went? What did you talk about?

Ben: Em, let me just think. I think it came up, if I remember rightly, quite often that subject comes up with the students were going to go to London. Telling me that they were going to London, and I were saying "Oh, yeah, that will be nice". And they will say "Mom's a bit worried" or "My dad's a bit worried". It comes quite naturally. So, it's come up that way, it's come up naturally, and then you find yourself in that conversation.

I: Yes. Did you talk about the extremist, like their belonging?

Ben: Yes. That particular time I had a couple of students from Afghanistan, and they were a bit quiet. Because in London there has been a lot, if you look at the history in the last 20 years, there's been quite a lot. And I think we, if I remember rightly, they kind of like said "But you have refugees who come to England and find that it is not what they think, and people in Britain have got a prejudice". So, it's a difficult subject, for me being an English person as well. You have to be very diplomatic, and you have to be very careful with your wording. So, again, I've made sure that I haven't gone deep. But I've always at the same time kind of checked out "has this person got strong opinions or beliefs? Should I be worried? Is this someone in Norway that got very strong", but I notice that they're not, they're just talking around the subject. But I think it's good for the rest of the students to hear that, you know, it's not easy being a refugee in the UK, and why people resort and maybe they get into the wrong group and become a bit, how can I say, start isolating themselves from society. I can see why it happens in the UK really.

1 I: Yeah. It happens more often where there are tensions.  
2  
3 Ben: Yeah. And it is so with the internet, you can quite easily if you want to just focus on one  
4 particular subject, it's so easy, and all of the sudden you get quite bombarded.  
5  
6 I: Yeah. You can get quite obsessed really.  
7  
8 Ben: Yeah.  
9  
10 I: Did you talk about the radicalisation, the factors which effected and the motives of the  
11 terrorists?  
12  
13 Ben: No, I did not go that deep, no.  
14  
15 I: Ok. Why didn't you talk about it?  
16  
17 Ben: Quite often it hasn't been planned. I've got a plan for that lesson and these subjects have  
18 come up without me planning it. And I don't feel I've got the knowledge to go deep about it.  
19 Cause I think if you start you can spend a couple of hours on these subjects. So, it hasn't quite  
20 fitted in, but I feel also that I haven't ... But we've talked about it let's say maybe 10-15  
21 minutes in a class discussion, but we haven't gone deep at all. To be honest.  
22  
23 I: Yes. That's understandable. So, which issue was the attack brought up in connection to?  
24  
25 Ben: I think we had something to do with the UK. I think we had started ... in the course book  
26 there is a unit about a UK and there is a unit about America, and I think we had just started  
27 talking about the UK. I think I had actually asked the students in the class: "Put a hand up if  
28 you have been in the UK", and the vast majority had, and I had asked "Where have you  
29 been?". Yeah.  
30  
31 I: Yeah. Can you remember if the students were active in the conversation? Did they come  
32 with any comments?  
33

1 Ben: Yes, one in particular came with comments. He was very diplomatic, saying it in a very  
2 diplomatic was.

3

4 I: Can you remember what he said?

5

6 Ben: Something about that they feel let down. That these people can feel let down by society  
7 in general and having strong beliefs. So, a combination of factors.

8

9 I: So, he was kind of a bit on the radicalisation and factors?

10

11 Ben: Yes. Yes. Yes.

12

13 I: Do the student show interest in talking about these issues?

14

15 Ben: Yes. Yes (laughter).

16

17 I: So, it's something which can fire a discussion really?

18

19 Ben: Yes, absolutely. I think that away from the classroom, him and I can have a real long  
20 conversation really. We have had small conversations outside the classroom looking at British  
21 history. But I think that could be simply because I'm British, I'm not sure, I've never asked  
22 him. And I actually do agree with him. I mean, if you look in history, Afghanistan, you know,  
23 Israel and Palestine, second world war, you can blame a lot on the British, and drawing a line  
24 on a map about not taking any considerations.

25

26 I: Ok. Did you have any specific goal from the conversation, that you wanted to reach?

27

28 Ben: No. Because it wasn't planned at all. But I think it is good to not ... I'm one of these  
29 teachers, I think you shouldn't not discuss these if it comes up naturally in the classroom and  
30 you can have a ... it shouldn't be a subject that you shouldn't talk about. It's something that  
31 you should be, if it comes up naturally in the classroom, that you discuss it for five minutes.

32

33 I: Mhm. So, maybe to fulfil the students urge to talk about it and maybe to provide a bit of  
34 information?



1

2 Ben: Yes.

3

4 I: Do you ever take this discussion in your class intentionally?

5

6 Ben: No (\*). No, but actually after doing your questionnaire last week I have been thinking  
7 that we should. Because it is kind of like we talk about America and the Las Vegas shooting,  
8 we talk about that openly in the classroom, and other thing, so why shouldn't we. So, it's like  
9 when you talk about New Zealand Christchurch, that came up and students were like, "Oh  
10 yeah, but nothing happens in Australia or New Zealand", and then I said, "Well look at New  
11 Zealand, the mosque shooting". That's another form of terrorism, and that naturally came up.  
12 So, kind of, Las Vegas, yeah. So, why are some subject, or some atrocities ... and that was  
13 even worse, wasn't it like 461 people, I can't remember exactly.

14

15 I: I don't remember the exact number.

16

17 Ben: No, I can't remember, but terrible numbers, a lot worse. So, why is that okay, and we  
18 have to be a bit ... why is it ... is it society? And should we be careful because of what's  
19 happened in France and, you know.

20

21 I: Yeah. I think it's kind of a snowball effect, they're all influencing each other.

22

23 Ben: Yeah, that's right.

24

25 I: Do you think your students learned anything from the conversation about the London  
26 Bridge attack?

27

28 Ben: Some of them did, some of my students didn't have a clue, it was all new.

29

30 I: So, they learned new information about the attack then?

31

32 Ben: Yeah, I feel that when you've got sixteen-year-old, half of them have never been outside  
33 (city name), and is a bit naïve and think everywhere in the world is just like (city name). So,  
34 yeah, it can be a bit of a wakeup call for them.

1

2 I: If you could do the conversation about London Bridge again, would you do anything  
3 differently?

4

5 Ben: I would have planned (\*). No better answers.

6

7 I: Yeah. But good. I'm just going to ask some general questions about your survey. You said  
8 that you had been worried that students would become offended from a discussion about the  
9 issue of radicalisation and violent extremism. What are your general concerns when you talk  
10 about these issues?

11

12 Ben: In the classroom you have students from all around the world and all different  
13 background. And I just don't want to upset them or say something that is inappropriate. A lot  
14 of students have, if I look in my classroom this year, probably one fourth of my students have  
15 got one parent from another country, from another nationality, wherever it is from Brazil,  
16 Poland, Moldovia, Afghanistan, Syria. So, and everybody is different, and everybody has  
17 their own history, and you have to tread carefully.

18

19 I: Yeah, that's understandable.

20

21 Ben: Yeah, I've learned that. So, you don't know what the students' background are. So, my  
22 students don't know my background. And I've been involved in an IRA attack, but my  
23 students don't know that, so I've got my own personal feelings. So, I'm a bit careful, you  
24 know. You could have someone in Brazil, going back 30-40 years, why have they moved to  
25 Norway? Have they been persecuted? And you don't really think about like Chile, or  
26 Argentina, or Brazil, so, you never quite know background.

27

28 I: Mhm, yeah. So, is it like your own words you're more afraid of, or is it like comments from  
29 other students?

30

31 Ben: Both.

32

33 I: Both, yeah. Because you did say in the survey that you're not certain if you would let  
34 students express themselves freely about such a issue.

1

2 Ben: Yes. Some students, yes.

3

4 I: Can you explain a bit more.

5

6 Ben: I'm thinking of, I've got one particular student from Syria. I wouldn't like to let him,  
7 I'm a bit afraid of what he might say, and will I be able to control the class? I'm not sure how  
8 extreme views he got.

9

10 I: Yeah, but it is an understandable concern, I think.

11

12 Ben: Mhm. You see, I've talked to him outside the classroom a bit.

13

14 I: So, you address him outside the classroom?

15

16 Ben: Yes. And also, at the same time, it's like, in that particular class, if I take, for example, it  
17 was Trump last year, I had some Norwegian students from (city name), and they loved  
18 Trump, and yeah, and they had very strong opinion. And I thought to myself, here I got this  
19 guy from Syria, so it goes both ways. But these students, it was to students from Norway.  
20 They're Norwegian born and from (city name), but they had really strong opinions about  
21 Trump. And I thought, "Where did they get these? It must be from home". But they never said  
22 their opinions outright in the classroom, I only knew them it because they had written it in a  
23 written assignment. And I was thinking, "O k, you've got quite conservative views there", so  
24 I've got to be quite careful.

25

26 I: Mhm. But do you think that those where really their views, or was it kind of just the hype  
27 around Trump which affected them?

28

29 Ben: No, I think it was, they were quite intelligent students, because I was a bit surprised and  
30 shocked, actually. They were a bit more the typical Trump supporter. But I thought about it,  
31 and I though it has to be because of family, it has to be. I see that quite often. This year for  
32 example, at the moment I've got a TIP class and we're watching Freddy Mercury *Bohemian*  
33 *Rhapsody*. And of course they, there is quite a few in that class who don't like that film and the  
34 subject matter in the film. But I think it's good for them to see it, so, I'm putting up with a

1 few of their comments. But at the same time, when they go over, then I have to restrict them  
2 and say, "That's enough".

3

4 I: Yeah, I was going to ask you if there were any limits for what you would allow in your  
5 classroom when it comes to comments?

6

7 Ben: Yes.

8

9 I: Can you give any examples of what you would not allow?

10

11 Ben: Racist comments, for example. If they got extremely strong opinions, radical views, then  
12 I would stop it, I wouldn't let the class hear it, for example.

13

14 I: Yeah. Do you have any thought about what you would do, like? Or what do you do?

15

16 Ben: I've never really been in that situation, not with this subject. So, I've never been in that  
17 situation, I've avoided it (\*). I actually don't know what I would do. If it was something really  
18 severe, I think most likely I would say, "No, that's unacceptable, can't say that in the  
19 classroom". I think I would say that if it was extreme. But if I see that, my normal way is  
20 being diplomatic and moving the subject on. But if it was extreme, I would have to cut dead  
21 in the classroom.

22

23 I: Would you ask anybody for help, like, or find information about what to do somewhere?

24

25 Ben: Couple of years ago, but this was social studies teachers, there was a bit of training with  
26 social studies teachers, but not with English teachers. So, I know that social studies teachers  
27 have had training on these difficult subjects. But there is quite a bit of social studies in  
28 English, so, I think we should have gone on that course.

29

30 I: Yeah, I think we should, really.

31

32 Ben: Yes.

33

1 I: I'll just have to check my questions ... You said in the questionnaire that students showed  
2 kind of a normal interest in discussing these issues,

3

4 Ben: Yes.

5

6 I: But which side of the issue or a violent extremist incident is it that really interests the  
7 students?

8

9 Ben: It's mainly the London Bridge. But I think that is natural because they can relate to it  
10 because it was only 2017, so four years ago, so it's connected to them. The London  
11 underground, that was 2005 and they can't relate to that. So, I think that for my students it got  
12 to be something they can relate to. I notice that the other day actually, that Utøya, that's kind  
13 of before their time, they can't relate to it, there's not a connection.

14

15 I: But like in an extremist incident, is it like the radicalisation, the extremist, or the action in  
16 itself that they are interested in?

17

18 Ben: 99 % haven't got a clue ... Maybe the odd one, radicalisation, maybe, the odd one.

19

20 I: Ok. Because I find that most people say that they are interested in the action itself, like how  
21 many people he killed, and which weapons he used. But it's mainly the radicalisation?

22

23 Ben: To be honest, most of my students does haven't got a clue. And those that do are oversea  
24 students, like from Syria, refugees or have other than Norwegian background, and there they  
25 know the facts. So, it's not like a typical, yeah. I find that now a days my students haven't got  
26 a clue what's happening in the world, to be honest. They don't read newspapers, they don't  
27 listen to the news.

28

29 I: Yeah. No, but I can kind of relate, because I don't think, because you don't watch tv  
30 anymore

31

32 Ben: Yeah, no.

33

34 I: And you only like check the papers if there is something specific you want to see.

1

2 Ben: Yeah, that's right, that's right. And it's like, with the new teaching plan, there is even  
3 more social studies, there is more about culture and what's going on, and it's like, so they  
4 need to know. So, I feel quite often in my English lessons that I'm teaching them what's  
5 happening in the world. But what I use is the BBC. The BBC has got sixty seconds news, one  
6 minute news, so, quite often I start my lessons with that, so that they know what's going on in  
7 the world, if it's bombing or a war or something, so they're in on it.

8

9 I: Yeah, I think that's really good, I think they need that really.

10

11 Ben: Yes.

12

13 I: But you also said in the survey that you would not share your own opinion in like such a  
14 discussion.

15

16 Ben: Yes.

17

18 I: Can you tell me a bit more.

19

20 Ben: Depends on the students. A couple of ... It wasn't a student that I thought, but I saw how  
21 much he wanted to provoke me, and that was to do with North-Africa and what the British  
22 had done and some extreme views. And there I just kept in neutral because I saw that it wasn't  
23 going to ... it was only going to go one way.

24

25 I: So, you're kind of afraid of him taking advantage of your own opinion?

26

27 Ben: Yeah. That's because I think he would have wanted that conversation because I was  
28 English. But again, I think he was Eritrea. So, sometimes I'm not sure whether it is because  
29 I'm English, I'm really not certain whether that has a bearing or not.

30

31 I: Yeah, I'm not sure, I think maybe they think that is quite exotic or something.

32

33 Ben: Yeah, it could be. It could be.

34

1 I: And I wanted to ask you just short, you say that 9/11 has been part of your teaching, what  
2 do you talk about when you talk about 9/11? Do you go in depth on 9/11?

3

4 Ben: Before, previously, it was very much discussed, but I will say is less and less been,  
5 especially the last five years. Simply because the students are getting older, they can't, they  
6 haven't got the connection to it. But I think that when you're talking about American culture  
7 and society, it's had an effect, so you have to bring it up and discuss it. And there most the  
8 students do have, they do have the basic understanding. But it just comes up in conversation.

9

10 I: Ok, yeah. So, you talk mostly about the aftermath of the incident?

11

12 Ben: Mhm, yeah.

13

14 I: Ok. And we're going to talk a bit about connecting this issue to the English subject.

15 Because you said in the survey that you were uncertain if it was relevant to talk about these  
16 issues in your teaching.

17

18 Ben: Yes.

19

20 I: Can you explain a bit more?

21

22 Ben: Yes. Where does it fit in, in the new teaching goals? You've got a little bit of it, like on  
23 the teaching goal, the new one, the history of the English language, the English LANGUAGE.  
24 So, I feel that it doesn't quite fit in. But it is important, like 9/11, to have an understanding,  
25 and like London and terrorism. You know, it's kind of like IRA, Northern Ireland, where does  
26 that fit?

27

28 I: Do you think that it should fit in? That we should like change the curriculum to make it fit  
29 in?

30

31 Ben: Yes. Because I think you can learn a lot about history, and you get a better  
32 understanding of ... I feel to be honest that now a days it is more America, USA, there is less  
33 and less focus on the UK, or Australia or New Zealand, it's just USA, and I don't think that is  
34 right because it is supposed to be English speaking countries. But everything is very much

1 drawn that way. And I think to be honest that Australia, South-Africa, New Zealand, that  
2 there are many things that we can, I'm thinking of students in the exams and trying to give  
3 examples from those countries, I think it would give better grades.

4

5 I: Yeah. Do you think there is any advantage of bringing this issue into the English teaching?

6

7 Ben: Yes, I think they get a better understanding of the history and the set up. When it comes  
8 to the English language, last year, then we had to go into a bit of history about why people  
9 from Europe went to America. So, within history, a little bit. But I think you get a better  
10 understanding of the events, but then you're heading over to social studies. But I think they  
11 don't, the history part, they don't even cover it there either.

12

13 I: Yeah, so it's kind of left out.

14

15 Ben: It's left out. There is a gap.

16

17 I: Do you think there is any disadvantages with bringing the issue of radicalisation and violent  
18 extremism into the English teaching?

19

20 Ben: I don't know. I really don't know to be honest.

21

22 I: Yeah, it's a difficult question, it is.

23

24 Ben: Yeah, I feel like it should be a little bit there because it's probably really relevant. It is  
25 affecting English speaking countries, a lot more, especially in the last ten years.

26

27 I: Yes. And then you were asked in the survey to link talking about the issue of radicalisation  
28 and violent extremism to different elements from the curriculum. We're going to go through  
29 four of them, and I was wondering if you could explain to me how you had linked it to talking  
30 about the issue?

31

32 Ben: Yes.

33

34 I: The first one is intercultural competence.



1  
2 Ben: Yes. It's having a broader understanding, cultural understanding.  
3  
4 I: Yes. And you think that talking about radicalisation and violent extremism could lead to  
5 that?  
6  
7 Ben: I think, yes, having an understanding and knowing what's happening around the world.  
8  
9 I: Yeah. And then oral skills in English?  
10  
11 Ben: Yes. Just generally, just ... I'm a big fan of Krashen, that my students aren't focuses on  
12 ... or just speaking naturally, subconscious accretion, that they use ... speaking in English  
13 without realizing their speaking in English. I try to get that message across. So, oh yes.  
14  
15 I: So, you think it is a issue which could lead to authentic conversations really?  
16  
17 Ben: Yeah. Yeah. Definitely. Definitely. And if you get a subject which students are interest  
18 in, they start not thinking, they're not thinking in English, they're not thinking that they're  
19 speaking English. And that where I'm always aiming for, so, the moment in the classroom  
20 about 50 % are not thinking in Norwegian. If their interested in a subject, then they move over  
21 to just speaking English, not thinking about Norwegian, or translating it. So sometimes ...  
22 I've got sports students this year, so start talking about football (\*).  
23  
24 I: Yeah, really good method (\*).  
25  
26 Ben: Oh yes. Yes.  
27  
28 I: Using sources in a critical and sufficient way?  
29  
30 Ben: I think I was thinking of like 9/11, or using good newspaper articles or good sources.  
31 Training them to find the BBC or, for example, using neutral, the economist. That's what  
32 we've looked at. But actually, we've done that on the new *Skills* book, looking at sources, and  
33 there they've got a few ... not like terrorist, but radical websites, so "Is this a good website or  
34 not?", training the students. That's in the new skills book.

1

2 I: Yeah. Interesting. I'll have to look into the new *Skills* book I think then.

3

4 Ben: Yeah. In the new *Skills* book, there is like some pages on sources, and there they've got  
5 websites that is *What's fake news?* So, it's there on the vocational. It's a brand-new book, we  
6 started using it this year.

7

8 I: Ok. I have some fellow students who is analysing the *Skills* book and the other new books,  
9 so hopefully they will give me some input.

10

11 Ben: Yeah. The *Skills* book is quite ok, it just weighs a ton, that's the problem with it, the  
12 students are not in to having to carrying it everywhere. The *Skills* book is better than the old  
13 one, but for *studie* I've got this one, E1.

14

15 I: Is that also new?

16

17 Ben: Yeah, I think 18 months ago. And there is nothing in it about ... the sources in *Skills* is  
18 better because there is an exercise there. But in this book, there is nothing, and that's for  
19 *studie*.

20

21 I: Ok. So, the last one was about the history of the language, but I think you've already talked  
22 about that one. And you've already talked about the learning resources which was one  
23 question. But you say that the issue only comes up in your teaching about 2 times each term.

24

25 Ben: Yeah, it just comes up naturally.

26

27 I: Ok, so it's because it only comes up when it's naturally?

28

29 Ben: Yeah.

30

31 I: Ok. I have two more questions. You wrote that you had taught both study preparing English  
32 and vocational English.

33

34 Ben: Yes.

1  
2 I: Is there a difference in how often the issue is brought into the teaching and how it is talked  
3 about?  
4  
5 Ben: Vocational, not sure that it's ever come up, I've only had these conversations on *studie*.  
6 And ... yeah.  
7  
8 I: Ok. And why do you think that is?  
9  
10 Ben: I think the students are more reflective and they know more what's happening in the  
11 world (\*). Not being horrible?  
12  
13 Ben: No, I think it's a fear ... fear answer really.  
14  
15 E: Yeah. They're just a bit more worldly.  
16  
17 I: Yeah. Ok. Last question, you said that you hadn't got any training in how to talk about  
18 these issues in the classroom, and that you were quite uncertain about your own knowledge  
19 and skills.  
20  
21 Ben: Yes.  
22  
23 I: So, I was just wondering, if you were to get training on this, what would you want that  
24 training to give you?  
25  
26 Ben: How to have a dialog, have a good dialog without ... the problem is that having these  
27 difficult conversations you need to control it, and I would like to go on a course to practice  
28 what to say and what not say. Because if you get it wrong, you really get it wrong. It blows up  
29 in your face, it really does. And you can have a student reacting and they can come up with a  
30 comment or an opinion that they maybe don't actually mean but do it just to shock you. So  
31 how to control the conversation. So that's the reason why I, when the subject has come up on  
32 my VG1 courses, *studie*, I've made sure that I haven't gone into depth, because I haven't had  
33 the knowledge and the experience of how to control the class discussion. Being honest.  
34

1 I: Yeah.  
2  
3 Ben: Yes. But social studies teachers, about two years ago, there were some trainings, some  
4 courses. I think there was something they had to read, and they had to go to some meetings.  
5 And that's exactly what the rest of us need.  
6  
7 I: Yeah, because I think it's not only in social studies, it maybe in every subject really.  
8  
9 Ben: Yeah. Definitely. But I must admit, I do feel a bit not comfortable about talking the  
10 subject. I don't bring it up on purpose.  
11  
12 I: No, and it's understandable. I think that every teacher has concerns, because this is a issue  
13 where if you say something wrong it might go really wrong.  
14  
15 Ben: Yes, and that's what I'm afraid of, to be honest. But at the same time, living in a place  
16 like (city name), it is a wonderful city and a good place to bring up children, but a lot of the  
17 students are naïve, and they think that the rest of the world is just like (city name), and it's  
18 not. And I feel that with modern day that the students don't know what's going on in the  
19 world, not listening to the news. So, you have to ... it's actually becoming more important,  
20 really, to have these conversations. But I don't want my students to be naïve, they need to  
21 know what's going on in the world.  
22  
23 I: Yes. Because they're not living in a bubble.  
24  
25 Ben: Yeah.  
26  
27 I: Do you have any questions or anything you'd like to address?  
28  
29 Ben: No.

## Appendix 11: Interview with Dave

1 I: Det første spørsmålet er: når du hører radikalisering og voldelig ekstremisme, er det noen  
2 konkret du tenker på?

3  
4 Dave: Jeg tenker jo mye på høyreekstremisme. Men jeg tenker også på den  
5 fundamentalistiske islamiseringen som foregår. Og hvordan veldig mange egentlig tar litt alle  
6 over en kam i forhold til hvordan det behandler da for eksempel innvandrere i Norge, at den  
7 skepsis og mistenksomheten kommer tidlig og veldig raskt til uttrykk. Og særlig når det er, ja,  
8 det har vært terroraksjon på Kongsberg for noen uker siden, og igjen da, ikke sant, så blir man  
9 ... ser jeg veldig mange overraskende at «Oi det var en etnisk nordmann som stod bak». Og da  
10 er det sånn jeg tenker at ja, da bør man kanskje begynne å tenke litt mer i forhold til at det er  
11 ikke alle som kommer fra da i muslimske land som er terrorister. Det er ikke alle som på en  
12 måte er mørkhudet som på en måte skal komme for å ødelegge å gjøre noe galt. Og det, det er  
13 nå en holdning som jeg snakker faktisk mye med mine elever om, at det er litt viktig å se «hva  
14 er det som på en måte fører fram til dette her? Hvor kommer det egentlig fra?». Og da er det  
15 holdninger ikke sant. Man lærer av de som er rundt. Det kan være holdninger fra sine foreldre,  
16 besteforeldre, det kan være fra venner. Ja, man kan jo selvfølgelig lære også holdning fra  
17 lærere, og det betyr at jobben vår er jo enda mer viktig i forhold til å kunne bringe videre de  
18 riktige holdningene om at toleranse er kanskje en av de viktigste egenskap man har som  
19 menneske, å ikke dømme, se mennesket. Og rett og slett ikke gjøres seg opp en mening før at  
20 du er sikker på at du har de fakta som du trenger på bordet.

21  
22 I: Så svarte du jo i skjemaet, du har sikkert vært litt inne på det, at vi bør snakke om det i  
23 skoleundervisning og at det kunne ha positiv innvirkning på elevene og snakke om det. Kan  
24 du utdype litt hvorfor du mener vi bør snakke om det og hva den positive innvirkningen  
25 eventuelt er?

26  
27 Dave: Ja. Jeg tenker jo at hvis man blir påvirket i negativ retning i forhold til dette med lite  
28 toleranse, rasisme ikke minst, fordi man legger det til grupper som man tror står bak, for  
29 eksempel, disse terroraksjonene, så er det klart at du får en gal virkelighetsoppfatning  
30 faktisk. Og så er det jo også sånn at på internett nå så kan du jo finne på en måte alt mulig.

1 Og det å lære eleven til å sjekke «Hvem er det som faktisk sitter som forfatter bak denne  
2 nettsiden?». Og så er man også lett påvirkelig. Og som lærer så har man veldig stor  
3 påvirkningskraft fordi at man er en leder i klassen ikke sant, altså man står med autoritet og  
4 det man sier blir oppfattet som sant og riktig. Så hvis man da holder de banale ideene der, så  
5 forsterker man jo den negative påvirkningen i forhold til både mennesker rundt. Og internett  
6 og media har jo en tendens til å dra fram eller understreke, kanskje en liten ting som de gjør,  
7 eller dra det ut av proporsjoner rett og slett. Og jeg ser jo det at det i flere terroraksjoner som  
8 på en måte kan linkes til en fundamentalistisk islamskgruppe, jo verre blir det på en måte i  
9 forhold til respons fra de høyreekstremer. Og så ser jeg at enkelte politiske partier, politikere  
10 også, undrer meg litt på hva de klarer å komme fram med, hvordan de vil stå fram på en måte  
11 og si at vi ønsker ikke, for eksempel, innvandrere. Og, så tar de igjen alle over en kam. Og så  
12 tenker man kanskje da som lytter eller leser at «Oia, kanskje de har rett». Og da tenker jeg at  
13 skolen i enda større grad er viktig i forhold til å motarbeide dette her, at man kommer ut som  
14 et reflektert og gjennomtenkt menneske når man er ferdig med skolen.

15

16 I: Mhm, ja, absolutt. Og så sa du at du følte at det ikke var et fokus på temaet i skolen. Og hva  
17 tenker du er grunnen til at det ikke blir fokusert på det i skolen?

18

19 Dave: Jeg tror at det er litt sånn opp til faglærer hva man tar opp, fordi at det er ikke noe, fordi  
20 vi er i videregående da, så har du ikke noen sånne fag-og-tema dager sånn sett, så det blir i  
21 forbindelse med faget, og det er klart at det kan jo dras inn i både samfunnsfag, historie,  
22 engelsk og tysk. I veldig mange av de samfunnsfaglige og biologiske fagene, så er det jo  
23 selvfølgelig aktuelle tema og der gjør man antageligvis dette som en naturlig ting. Og da er  
24 det opp når det er hendelser, og at man linker det da til historiske hendelser og ser likheter og  
25 forskjeller. Og det som man ofte gjør for eksempel i tysk da er at man ser liksom utviklingen  
26 av nazismen historisk. Og så ser man hvordan samfunnet da fremdeles ikke sant, har disse her  
27 ekstreme gruppene som hevder mye av det samme, at det er forskjell mennesker og at  
28 menneskeverdet er ikke en sånn enhet, at det rett og slett er forskjell på de som er hvite og de  
29 som er farget, for eksempel. I kongressen, så er det klart at stormingen av kongressen sånn  
30 sett var jo en sånn storming av demokratiet. Og det var for oss i den vestlige delen av Europa  
31 et sjokk fordi at vi tenkte at USA har framstått som på en måte «*the land of opportunities*».  
32 Her har du mulighet til å komme og bygde opp. Individets rettigheter står jo veldig sterk der,  
33 også gjennom grunnloven. Og så ser du da at det er en gruppe som tar seg til rettet fordi de  
34 mener at her er det feil avgjørelser som er tatt. Og så har du president da som ikke står åpent

1 ut om at «Dette fordømme jeg. Dette er ikke måten å gjøre det på», og han blir oppfattet da  
2 som at han faktisk bygger opp under dette med voldelig handling. For det er forskjell på da,  
3 som sagt, demonstrasjoner hvor man fredelig sier fra at «Vi er uenig», og det at man faktisk  
4 går til fysisk vold. Og det jeg ser av mine elever er at de er jo på en måte ... de var sjokkerte  
5 det, og det synes jeg og, at det var veldig spesielt. Og de får jo det rett inn i telefonen eller i  
6 stua hvor de ser på nyheter. Og dette var det svært mange som fikk med seg, på tross av at den  
7 ikke leser såne nyheter til daglig, så var det en så spesiell hendelse, fordi at det er jo som  
8 sagt, det er jo en av de de landene som virkelig har jobbet så mye med dette med frihet og  
9 muligheten til å velge selv, så det sjokkerte mange. Og så må jeg si det at jeg snakket, jeg har  
10 en venninne i USA som jeg har vært mye sammen med. Hun er amerikansk. Kommer fra en  
11 republikansk familie, og dem så ikke på dette på samme måten, nei, og da ble jeg litt  
12 overrasket. Og da må vi snakke litt om at, ja, vi kommer jo fra ulike bakgrunner her i forhold  
13 til da samfunnets strukturer og hva vi på en måte venter, hva som aksepteres som god  
14 oppførsel. Altså hadde noen stormet Stortinget i Norge, så hadde man jo blitt sjokkert. Og jeg  
15 tror jo veldig mange i verden da, vi tenker på 22. Juli, det var jo regjeringsskift som også  
16 var involvert i de handlingene som var der ikke sant? Det er mulig, og igjen, det setter en  
17 støkk også i andre, altså de unge menneskene. Fordi de er godt vant til Norge, vi har  
18 rettighetene våre, de er veldig klar over rettighetene. Og det er derfor det er enda mer viktig å  
19 snakke om det. Og lett det er å kanskje litt sann hvis du er litt utenforstående, har kanskje ikke  
20 så mange venner ikke sant, å bli med i en gruppe som har veldig ytterligere meninger om  
21 enkelte om enkelte saker.

22

23 I: Ja, hvis du skal tenke tilbake på din egen tid på videregående, husker du om dere snakket  
24 om radikaliserings og voldelig ekstremisme i engelskundervisningen da?

25

26 Dave: Jeg husker at vi hadde om IRA fordi jeg hadde engelsk fordypning på videregående, og  
27 dette var på 90 tallet, og da var det veldig aktuelt for da var det flere terroraksjoner som ble  
28 gjort av IRA. Men det var ikke sann at vi følte at det gikk inn på samme måten, fordi at dette  
29 handlet på en måte om Storbritannia og Irland, så vi så det jo på en måte i et historisk  
30 perspektiv på at det fremdeles da foregikk der, så angikk det likevel ikke oss på samme måte.  
31 Og jeg husker jo det at vi ble bedt om å se nyheter og sånt, men da var det jo helt avhengig  
32 av å se på TV, så vi fikk det ikke opp i ansiktet. Så den der forståelsen av at dette var på en  
33 måte terror og terroraksjoner det er ikke på det samme måten som i dag, hvor du får bildene  
34 presentert med en gang.

1  
2 I: Ja. Så skal vi snakke litt om den samtalen dere har hatt om Capitol hill, og jeg lurte på om  
3 du bare kunne helt enkelt forklare hvordan den samtalen rett og slett gikk for seg.  
4  
5 Dave: Ja, da tok å vise litt sånn av de *Youtube*-klippene de hadde lagt ut. Det er jo var jo  
6 private som tok og filmet veldig mye her og ga dem litt sånn veldig åpne og «Hva tenker dere  
7 om det som skjer her?». Og det er sjokkerende og det engasjerer veldig, fordi; én det er USA,  
8 det var sjokkerende at det skjedde og at de brukte volde inne i kongressbygningen, og ikke  
9 minst Trump sin manglende reaksjon, eller sånn underliggende reaksjon, at han på en måte  
10 støttet dette fordi at han var enig i budskapet deres, på tross av den kanskje ikke var enig i  
11 måten det ble gjort på, så ble det i hvert fall presentert som det. Og igjen så ser man medias  
12 mulighet til å vinkle ting, og det var en god diskusjon i forhold til hvordan var det mulig å  
13 skje i et det landet. Og sett litt på historien, sett litt på rasisme fordi at dette er jo  
14 høyreekstreme sånn sett, og det at de var en god bakgrunn i amerikansk historie, Africans. Og  
15 egentlig så burde man ikke være så overrasket, fordi at det er så heftige strømninger også i det  
16 landet og rasismen ligger ganske langt oppe. Og det har jo, altså Ku Klux Klan er jo en  
17 rasistisk gruppe som fremdeles eksisterer i dag, selv om det ikke er like mye i mediebildet  
18 som det de var tidligere. Og det å da dra det videre, er dette noe som kunne ha skjedd i  
19 Norge. Men interessant er det hvordan de, på tross av deres alder, da født i 2006-2007 så, nei  
20 2005 er det vel, det er jo lenge siden, og det er jo knapt om huske 22. juli som da var i 2011.  
21 Den var så små, men likevel så klarer de å se likhetene der og diskuterer hvordan er det mulig  
22 og bli litt sånn oppmerksom på hva som gjør at man får den påvirkningen, og ikke minst  
23 påvirkningen av nettet sånn sett. Men jeg opplever jo elevene egentlig som veldig  
24 reflekterte. Og de fordømmer jo sånne handlinger fordi de ser det så lett er galt, og da er det jo  
25 lettere som lærer ikke sant, å stiller videre spørsmål. Så det er den der åpne diskusjonen, og så  
26 er det selvfølgelig noen som leder an også. Men det at, jeg mener altså jeg begynte i noen små  
27 grupper for at da alle skal få med seg eller få lov til å si noe. Og ikke minst at de føler seg  
28 trygge på å uttrykke seg, og så få en åpen klasse diskusjon. Men jeg har veldig sånn, fra tidlig  
29 når jeg begynner med klassen, veldig helt, veldig streng i forhold til at her er det rom for at  
30 alle får lov å uttale seg. Det er ikke noe som er dumt, det er ikke noe som er feil, det er ingen  
31 som får lov å lage noe som helst ut av noe, kommentarer, ansiktsuttrykk, blick, kroppsspråk,  
32 ingenting som er lov i klasserommet i forhold til at man sier noe som enkelte kan oppfatte  
33 som at det er feil. Det spiller en rolle, for her må man føle seg trygg nok til å gjøre det. Gg det  
34 gjør at det er lettere for elever å på en måte prøve seg på litt ulike ting, og så kan man



1 diskutere litt mere da dyptgående «Hvordan er det, hva enker dere når det blir sagt?». Så det  
2 er viktig å la elevene få diskutere og åpne opp istedenfor at man demper diskusjonen for mye  
3 som lærer når sånne ting skjer, for de har så mye gode tanker.

4

5 I: Ja absolutt. Dere snakket jo litt om radikaliserings, men var dere direkte inn på Qanon og  
6 Proud Boys, for eksempel, og snakket litt om de?

7

8 Dave: En gang til.

9

10 I: Dere snakker jo litt om radikaliserings og sånt, men var dere direkte inn på Qanon og Proud  
11 Boys og snakket litt om de?

12

13 Dave: Du ... nei altså, jo altså det ble jo nevnt i forbindelse med den stormingen, men på en  
14 måte hvilke grupper som stod bak. Men i utgangspunktet sånn å diskutere generelt sett om  
15 radikaliserings sånt. Det blir på en måte i forbindelse med da historien, for eksempel, eller det  
16 politiske systemet, og hvordan på en måte man utfordrer det som for eksempel Citizen of the  
17 USA. Og at man da ser på rettigheter da, ikke sant, og hvordan man da ser det i forhold til  
18 loven og grunnloven og hvor sterke de rettighetene er. Så snakker vi ofte om det her med  
19 våpenlover og tilgjengelig på våpen, samtidig som det er stater som prøver å likevel begrense  
20 noe utenom direkte å direkte motsi grunnloven. At det på en måte prøver å skjønne hvordan  
21 ting gjøres på veldig mange ulike måter sammenlignet med Norge, og bruker veldig ofte  
22 Norges som måling så at de klarer på en måte å relatere seg til dette her. Men det er jo klar at  
23 når man ser på politikken, så er det jo avansert å forstå politikken der borte. Og det ser man jo  
24 til og med på Trump som på en måte ikke skjønnte det selv, og skjønnte ikke at han hadde ikke  
25 fri makt rett og slett til å gjøre det han ønsker å gjøre. Så det måtte settes inn i en kontekst  
26 tenker jeg, at det er lettere for elevene å skjønne hvis at man skal snakke radikaliserings, at  
27 man drar det for eksempel «Ja, dere så hvordan Ku Klux Klan opererte». Vi ser ofte filmer  
28 fordi at det visualiserer veldig godt hva som kan skje, og at man da får litt spørsmål, «Ja, hva  
29 tenker dere da liksom? Hvordan har samfunnet i dag. Hva leser dere om?». Og det der med  
30 for eksempel hvite politimenn som skyter svarte i ryggen, «Hvorfor er det, er det så svarthvitt  
31 som man ser det eller er det mer til historien enn det?». Og altså det der overgrepet fra  
32 offentlige tjenestemenn mot borgerne, ikke sant, det er altså noe som er litt sjokkerte fordi at  
33 det er hvert fall ikke noe som synes i nyhetene her i Norge at det eventuelt foregår, ja, kanskje

1 ikke forbindelse med skyting, men at man kan oppleve da autoriteter som maktovergripende  
2 på en måte.

3

4 I: Du sa at elevene viste stor interesse for å snakke om Capitol Hill. Skaper sånne tema som  
5 det her vanligvis stor debatt i klasserommet.

6

7 Dave: Ja, det gjør det. Det gjør det. Og også fordi det er så aktuelt. Og det som sagt, du kan  
8 bruke disse Youtube-Videoene sånn at de ser det selv. Det der med det visuelle, det gir det et  
9 sterkere inntrykk, rett og slett fordi at du dobler det med det visuelle. Og det jeg opplever er at  
10 elever er faktisk veldig visuelle av seg. Og det er lettere å gi en til realiteten når de kan se det  
11 også.

12

13 I: Mhm, ja. Hva side med ekstremistiske hendelser eller hva er det med temaet som elevene  
14 faktisk interesserer seg for?

15

16 Dave: Jeg tror det er det sjokk om at «Gjør mennesker sånn? Er det mulig at mennesker gjør  
17 sånn? Tenker de faktisk sånn?» Jeg må jo si at det ... her på skolen hos oss for det det er  
18 forskjeller i Norge og det er forskjeller, store forskjeller, mellom for eksempel Oslo  
19 videregående skoler og de som er i Telemark. Vi opplever ikke rasisme. Å ser at elevene tar  
20 vare på hverandre. Det er på en måte ikke noe sånn diskusjonen i forhold til hudfarger og  
21 sånn. De dømmer hverandre i forhold til «Er du snill eller er du grei?». Og det betyr at  
22 virkeligheten deres som de opplever til daglig er nok noe helt annet enn det de ser på tv. Og  
23 igjen, vi er et lite samfunn her, og de dermed de voldsomt radikale meningene, det er noe som  
24 de ikke er vant til, og som da er skremmende. Det er klart at det er noe som fascinerer litt. «Oi  
25 er det mulig? Skjedde det virkelig?» Ja, det er gjorde det faktisk.

26

27 I: Ja. Tenker du at eleven lærte noe av den samtalen om Capitol Hill?

28

29 Dave: Det tror jeg. Det tror jeg faktisk er en av de tingene som de husker veldig godt fordi at  
30 det handler om virkeligheten, og virkeligheten er som sagt mer fascinerende enn det at man,  
31 ja, forteller om historiske hendelser. Her skjedde det faktisk, dette er en del av vår historie,  
32 nåtidens historie.

33

34 I: Mhm. Så det ga litt perspektiver da kanskje?

1

2 Dave: Ja, det gjør det. Det gjør det å se at det er ikke bare historien at ting har skjedd, det  
3 skjer også i dag, vi er ikke ferdig, men handlinger gjentas, og det ser ut til at man ikke lærer til  
4 tross av historien. Men det er også interessant å lære dem å dra tråer, og se altså «Hva skjedde  
5 på det og det tidspunktet? Ikke sant. Hvordan ser det ut i dag? Ser dere noen likheter her?».  
6 Og det, ikke sant, det ender de faktisk opp med å gjøre.

7

8 I: Ja. Det er jo veldig bra. Viss du kunne hatt den samtalen på nytt, er det noe du ville gjort  
9 annerledes?

10

11 Dave: ... Jeg ville kanskje da i etterkant bedt dem om å skrive ned sine refleksjoner i forhold  
12 til hendelsen og i forhold til da samtalen på skolen. 1; hva de tenkte, og, 2; endret det, etter  
13 diskusjonen i klasserommet, endret det synet eller forståelsen i forhold til hvordan det kunne  
14 skje? Så de på en måte, i kanskje enda større grad, ble bevist sine egne refleksjoner. Og det  
15 jeg ser er at veldig ofte på eksamensoppgaver, så er det dette med refleksjon, og det er jo et  
16 ord som kanskje er veldig vanskelig å få tak i for elevene, hva betyr det og det å skrive om,  
17 altså det å reflektere er en vanskelig ting å gjøre skriftlig. Så det er litt å øve på det å skrive  
18 egne refleksjoner som kanskje burde tas inn som en større del av undervisningen.

19

20 I: Ja. Så skrev du at du ikke har vært bekymret for at elever skal ha blitt krenket fra en samtale  
21 dere har hatt om radikaliserings og voldelig ekstremisme. Jeg lurte på om du gjøre noe spesielt  
22 for å hindre at de skal bli krenket?

23

24 Dave: Ja, og det er jo særlig den der med forståelse og toleranse i klasserommet. Det skal ikke  
25 kommenteres i forhold til noe som helst. Man skal være åpne og lytte i forhold til andres  
26 meninger. Og det er vel der dem ser læreren sin veldig streng og at det ikke er, der er det fra  
27 min side nulltoleranse. Og det vet dem veldig godt. Jeg er en veldig tydelig leder, lærer. Jeg  
28 kan ha veldig mye tull og tøys, og latter og humor i timene, men når det går utover andre  
29 mennesker, der er det full stopp, og det vet dem så godt. Så derfor er jeg aldri redd for å ta  
30 opp noe fordi at jeg har et veldig tolerant syn på mennesker generelt, kulturer og de som  
31 kommer utenfra, og jeg ber dem gjerne fortelle litt om hva er bakgrunnen av ren nysgjerrighet  
32 fordi jeg synes det er litt spennende. Og bare det at, nå er det første desember ikke sant, og på  
33 en måte spør «Feirer alle jul her?». Det er ikke sikkert at de gjør det. Og vise at dette er ikke  
34 bare kristen tradisjon i Norge, men du kan dra det tilbake til det hedenske i forhold til

1 vikingtid og da blir det på måte en historisk ting. Og som sagt så handler det om å lære om og  
2 av hverandre, ikke minst. Så det er jeg egentlig aldri redd for. Jeg evner å skape rask  
3 relasjoner til elevene. Når du gjør det som lærer, når elevene vet at du som lærer vet at du  
4 ønsker dem alt godt, og at du er der for at de skal lære, da legger du grunnlaget for all læring.  
5 Og da kan vi diskutere det som skulle være i klasserommet.

6

7 I: Ja. Har du noen gang opplevd at noen på en måte har krysset den grensen for hva som på en  
8 måte er greit å si?

9

10 Dave: Ja. Ja. Det er jo noen som gjør det, men de retter seg opp ganske fort. Fordi at da kan  
11 jeg på en måte bare se på dem og de vet at «Oi, det var ikke det jeg mente, det kom feil ut, jeg  
12 beklager» og så videre. Men så sant så, det jeg ser i klassen og, er at det alltid er elever som  
13 har i hvert fall foreldre da med en annen etnisk bakgrunn. Og da er de så vandt med at da er  
14 det sånn i dag. Så de tenker ikke så mye over det egentlig. At det er ikke noe diskusjon i  
15 forhold til sånne ting. Det som kan være en utfordring er at kommunikasjonen er vanskelig  
16 med de som ikke har vært lenge nok i Norge, og som ikke på en måte har hatt nok norskkurs  
17 for å på en måte kunne kommunisere med andre. Men det er aldri sånn at man er negative og  
18 oppfører seg dårlig på grunn av det mot de andre elevene.

19

20 I: Ja. Har du noen gang opplevd at elever har komt med utsagn som støttet opp om voldelig  
21 ekstremisme?

22

23 Dave: Nei, det har jeg faktisk ikke.

24

25 I: Har du noen tanker om hva du hadde gjort dersom det hadde skjedd?

26

27 Dave: Da hadde jeg tatt en prat med den eleven én til én og spurt litt videre «Fortell meg litt  
28 om tankene bak synet ditt?» og «Hva tenker du når du på en måte sier det?», og på en måte få  
29 eleven til å reflektere litt, for det å si at «Sånn kan du ikke mene», det kan du være helt sikker  
30 på at da gjør eleven det. men spørre litt. Spør litt om hjemmeforhold. Altså la eleven på en  
31 måte uttrykke seg litt. Men det kan ikke gjøres i et klasserom fordi det bli jo oppfattet også  
32 blant elevene å ha meninger som går i retning av rasisme. Så det ville jeg. Og så ville jeg sagt  
33 at «Kan jeg prate litt med helsesøster eller rådgiver fordi jeg tror kanskje vi må ha en samtale  
34 om dette her». Tatt det litt på, tatt eleven litt på ramme alvor. Men jeg er av den oppfatning at

1   viss en ungdom mener noe sånt noe så er det alltid et eller annet i bagasjen, liksom erfaringen  
2   som har skjedd tidligere som gjorde at den beveget seg i den retningen.

3

4   I: Mhm, ja. Så da hadde du rett og slett tatt eleven mer ut av klasserommet for å skjerme  
5   eleven selv?

6

7   Dave: Ja. Rett og slett. Og så er det, rett og slett i situasjonen da, viss jeg hadde sagt noe så  
8   hadde jeg sagt at, før flere kunne dratt det videre, så hadde jeg sagt at «Hmm, jeg hører det.  
9   Jeg syns det er interessant det du sier. Jeg og du kan snakke litt mer om det litt senere». Og så  
10  ville jeg på en måte ikke gjort så mye mer ut av det enn å dratt situasjonen litt videre rett og  
11  slett.

12

13  I: Ja. Og så svarer du i skjemaet at du kunne delt din egen mening om radikalisering og  
14  voldelig ekstremisme. Kan du forklare litt mer hvorfor du svarer ja der.

15

16  Dave: Ja, og grunnen til det er at jeg er så tolerant som jeg er, og jeg er åpen til elevenes  
17  oppfatninger og meninger. Og som sagt så er det litt sånn at du irettesetter aldri en elev for  
18  dens oppfatning eller mening, men det å etterspørre «Hva er grunnen?», «Jeg er interessert»,  
19  «Fortell meg hvorfor du tenker sånn og sånn?», «Hvorfor gjør du det?», «Hva er grunnen til at  
20  du har utviklet de tankene?». Så jeg tror det er litt det at jeg er ikke fordømmende, jeg er mer  
21  lyttende sånn sett. Selv om jeg snakker mye så lytter jeg også veldig til elevene og det dem  
22  sier. Og jeg tror igjen at det er å kunne påvirke elevene sine i riktig retning er noe som jeg kan  
23  bidra med fordi jeg er så åpen for alle mennesker, og at jeg ikke dømmer og jeg syns det er  
24  interessant å bli kjent med nye mennesker. Men det er klart at det er kjempefarlig viss at en  
25  lærer har høyreekstreme holdninger eller er fundamentalistisk muslim, så er det jo klart at det  
26  kan gå i fullstendig gal retning fordi at elever, ungdommer, er lett påvirkelig, også for en  
27  lærers meninger. Så det å ha det i hode også. Og så er det viktig å vite hva man sier for noe.  
28  Og sier man noe feil så er det viktig å være ydmyk og beklage ved å si «Unnskyld, dette kom  
29  helt feil ut». Og jeg ser det på reaksjonen i ansiktene deres La oss prøve å se om vi kan ...  
30  altså la oss si det på en annen måte rett og slett, du må være ydmyk i møte med andre  
31  mennesker.

32

33  I: Så bare helt kort. Du skriver at dere har snakket om 9/11 i undervisning. Hva snakker dere  
34  som regel om når dere snakker om 9/11? Går dere på en måte i dybden?

1  
2 Dave: Nei, altså, ja, jo. Det er litt sånn ulikt med gruppen i forbindelse med amerikansk  
3 historie, så det er jo klart at det er en hendelse for USA som rystet hele samfunnet der borte.  
4 Og litt sånn viss man har interesse, vise interesse, så er det klart at vi går litt inn på det her og  
5 ser litt på Youtube-videoer og sånt, for det er jo mye filmer av det her også. Og igjen  
6 diskutere litt muligheten for «Oi, det kunne skje. Var den naive som trodde at USA aldri  
7 kunne bli angrepet?». Jeg tror det er det dramatisk som gjør at elevene blir veldig fascinert av  
8 det. Og de har jo hørt om det fordi det var fire fly som er på en måte styrt av terrorister som  
9 skal på en måte være et angrep mot det amerikanske demokratiet. Det er noe som fenger litt,  
10 og jeg tror det er litt det samme som andre verdenskrig, at det er det dramatiske «Oi, kunne  
11 det faktisk skje? Ja det gjorde det», at det er nesten litt sånn uvirkelig å forestille seg at det  
12 skjedde, at det var ikke tatt ut av film. Så forteller jeg litt om egne opplevelser. Jeg var i USA  
13 i 2003 og da var det fremdeles et ganske åpent sår i New York, og du kunne se ruinene som  
14 fremdeles stod der, hvordan de nærmeste kirkene hadde på en måte fremdeles oppe bilde av  
15 ofrene der man på en måte tok inn og hjalp de sårede. Veldig spesielt. Vi snakket med  
16 flypersonale som faktisk kunne forklare hva som faktisk hadde skjedd på flyene. Det gir et  
17 inntrykk, altså egne personlige erfaringer, og så å dele dette med elevene og kjenne litt på det  
18 at «Oi, dette er jo ikke bra i det hele tatt».

19  
20 I: Mhm, absolutt. Så har du jo sikkert vært litt inne på det, men å på en måte svare litt på  
21 hvorfor temaet er relevant for engelskfaget da. Det har jo sikkert litt med historien som du sier  
22 og det å på en måte dra linjer,

23  
24 Dave: Mhm.

25  
26 I: men tenker du at det er noen ulemper med å ta det opp i engelskfaget?

27  
28 Dave: Du, egentlig så er det veldig naturlig fordi at det er klart at det skjer veldig mye i det  
29 engelskspråklige landene, fokuset er jo i hovedsak på Storbritannia og USA og det er mye  
30 som skjer. Og det er jo skoleskytinger veldig ofte, og det er jo noe som vi diskuterer i forhold  
31 til våpenlover. Og vi så det jo i går at «Oi, nå er det jammen en ny skyteepisode på gang» Og  
32 det, USA, selv om det på en måte er langt borte, så er det noe med, sånn som vi sier, vi er jo  
33 forberedt på at det kan skje også i Norge. Men det er veldig interessant hvordan du på en måte  
34 får dem til å diskutere da. Dele klassen i to grupper. Det der, «Dere er for at man lett skal

1 kunne få tak i våpen. Dere andre er imot». Så er det utrolig hva de kommer opp med av tanker  
2 og refleksjoner rundt akkurat det temaet her. Og da er det lett å ta det med videre, altså  
3 «Hvordan var det mulig? Jo fordi sånn og sånn i forhold til loven». Og som sagt, de ser så  
4 mye filmer, og de er veldig rettet mot Storbritannia og USA. Så det blir så naturlig at det som  
5 skjer der i det daglige. Og det er jo et læreplanmål at du på en måte skal følge med på  
6 nyhetene og se om det skjer noe der borte. Og dessverre så er det jo selvfølgelig sånn at det er  
7 de negative nyhetene som blir stort og slått opp i Norge også.

8

9 I: Ja. Og så ble du spurt om å linke det å ta opp temaet til ulike deler av læreplanen, så jeg  
10 lurte på om vi skulle gå inn på i hvert fall fire av de elementene så kunne du forklare hvordan  
11 du hadde linket dem.

12

13 Dave: Ja.

14

15 I: Og da kan vi begynne med interkulturell kompetanse, som du kanskje har vært litt inne på,  
16 men viss du bare kunne gjenta det.

17

18 Dave: Ja, det kan jeg godt gjøre. Det er klart at dette handler jo veldig mye om å forstå andre  
19 kulturer. Og da det å kunne bruke sine egne erfaringer inn mot å kunne se hvordan  
20 amerikaneren og britene tenker samfunnsmessig, så vil det på en måte øke litt forståelsen  
21 deres i forhold til at sånt kunne skje. Vi snakker for eksempel mye om dette med den  
22 amerikanske drømmen. Hvorfor mener de fortsatt at du skal ta vare på deg selv? Hvorfor er de  
23 så negative mot det å ha et sosialt sikkerhetsnett som kan ta vare på de som plutselig snubler i  
24 livet sitt? Jo fordi man går tilbake til pionerne og tenker at dersom de klarte det da, så klarer  
25 vi det i dag. Og det gjennomsyrrer så til de grader det amerikanske samfunnet slik at man  
26 nesten ikke kan tro på det. Og jeg bruker da ofte mine egne kontakter der som eksempler på  
27 hvordan det er mulig og hvordan det faktisk fungerer den dag i dag. Og igjen så bruker vi filmer  
28 som er basert på sanne historier, og dette gjør noe med elevene fordi de klarer å dra ut det  
29 viktige og diskutere dette i etterkant. Og det er det som er gøy, du trenger ikke å ha store  
30 skriftlige oppgaver fordi det er da du engasjerer elevene. Men det er liksom den der  
31 forståelsen for andre, å være åpne nok til at andre er forskjellige, at de har andre tankeganger,  
32 men også å kunne forstå det historiske sett hvorfor de har andre tankeganger. Hvorfor meldte  
33 britene seg for eksempel ut av EU? For oss så var det helt uforståelig. Så må man se litt på

1 historien for å forstå hvorfor det faktisk var mulig. Så det er kjempeviktig, den interkulturelle  
2 forståelsen om at alle er ikke som nordmenn og vår tankegang.

3

4 I: Ja, absolutt. Identitetsutvikling.

5

6 Dave: Ja, (\*), det er jo en veldig stor del av den nye læreplanen. Og så ser jeg jo at det har jo  
7 engelskfaget tatt veldig opp i seg, det og så snakke om identitet og hvordan identitet faktisk  
8 bygges egentlig og hvordan man blir påvirket av ulike ting i livet som da venner, familie,  
9 lærere ikke minst, tv, data og så vider. Så er det så aktuelt, fordi at de er der så selv og igjen,  
10 ikke sant, så er vi at det er mange kjendiser som de kjenner til som gjør en eller annen ting. I  
11 fjor så brukte vi Amy Winehouse, hvordan hun ble så påvirket av ulike faktorer i livet sitt at  
12 hun da til slutt, ikke sant, endte opp med å ta overdose og døde. Og det går litt inn på dem,  
13 ikke sant, å se hvor stor påvirkning det har og hvor mye det gjør for ens egen identitet. Og så  
14 er det lett å linke også til at de ser jo mange amerikanske serier. Påvirker det? Hvordan gjør  
15 det at de oppfatter seg som en gruppe? Og jeg drar ofte eksempler fra skolen vår, selv om det  
16 på en måte er engelsk, så er det så greit å vise at «dere gjør jo på en måte det samme som de  
17 gjør i seriene». Alle går med samme type jakke, alle har langt hår av jentene, det er veldig få  
18 som ikke har det. At på en måte trender, alle har Iphone, ikke sant. Man skal helst ikke skille  
19 seg ut. «Hvorfor er det sånn, hvorfor vil man ikke skille seg ut?». Og det er så lett å på en  
20 måte ta inn i en del av engelskundervisningen også fordi veldig mye av dette oppstår i USA,  
21 og så kopierer man det fordi man tror det er det som det vil si å være kul. Så er spørsmålet  
22 «Hvem er du?». Så igjen, så er det det å bruke det engelske språket, og det er de flinke til. De  
23 kan jo utrolig mye fordi de ser så mye på filmer og serier, og mange gamer jo og bruker  
24 engelsk som gaming-språk. Sammenlignet med der jeg var på videregående nå er det jo to helt  
25 vidt forskjellige verdener rett og sett. Men så, dette her med identitet har det vært for lite  
26 fokus på. Og jeg tror at det også gjør at det er mye psykiske problemer. At man ikke fokuserer  
27 nok på enkeltindividet og diskuterer litt rundt elevene og hvorfor der har det, hvorfor har de  
28 det sånn. Ja ikke sant, alle de påvirkningsfaktorene, gjøre dem beviste på hva det er som gjør  
29 at du endrer atferd for eksempel.

30

31 I: Så på en måte litt det å finne seg selv og forstå seg selv?

32

33 Dave: Ja.

34



1 I: Folkehelse og livsmestring. Det går jo sikkert litt inn i identitetsutvikling, men hva tenker  
2 du der?

3  
4 Dave: Igjen så kommer man jo over på det å skulle klare seg selv i livet. Jeg syns at den er  
5 ikke sånn helt direkte linket til engelsken. Men det er igjen da, ikke sant, du kan dra  
6 eksempler til for eksempel den amerikanske drømmen. «Hvem har klart det? Har de hatt  
7 utfordringer de? Tror du de sliter med det psykiske?». Og ser du da med for eksempel Amy  
8 Winehouse, ja hun gjorde jo det. Mye negative påvirkninger som ødela på en måte personen.  
9 Så det er litt sånn at du, viss du er litt kreativ som lærer, så er læreplanen egentlig veldig åpen.  
10 Så kommer man jo ofte inn på dette med at de trenger litt sånn moralsk veiledning, og at man  
11 som lærer deler av sine livsråd. Og at det er viktig at man som lærer går utenfor  
12 undervisningsplanen eller læreplanen fordi at det skjer ting. Og så må man snakke om det. om  
13 du snakker på engelsk i stedet for norsk fordi de har utviklet såpass bra språkforståelse. Og  
14 da, da får du fokuset til elevene fordi du forteller om noe som er nært dem, og da er de  
15 interesserte. Så det er noen av de læreplanmålene som ikke er så veldig tydelige, men som  
16 sagt, så kan du alltid klare å få det inn gjennom engelsken fordi at det er egentlig et veldig  
17 dynamisk fag. Og som sagt, du må du ha utdanning innenfor faget for å faktisk kunne bruke  
18 den læreplanen. Du må vite hva du driver med, hva som er viktig å poengtere og hvilke  
19 temaer som er viktige å ta opp.

20  
21 I: Ja, absolutt. Og hvordan ville du linket det å snakke om radikaliserings og voldelig  
22 ekstremisme til å på en måte bruke kilder på en kritisk, hensiktsmessig og etterrettelig måte.

23  
24 Dave: Ja igjen, ikke sant, så er jo det aktuelle saker når vi på en måte har klassesamtaler.  
25 Og tar jo opp telefonen med engang for å sjekke. Så sier jeg «Husk, så ser vi, hvem er det som  
26 har skrevet dette? Hvor har du funnet det? Er det en gruppe som publiserer noe, eller er det  
27 BBC?», så se litt det fordi det er viktig å sjekke, er det en blogg? Er det mennesker som  
28 diskuterer i et kommentarfelt? At man klarer å skille mellom fakta og personlige meninger.  
29 Og det snakker vi faktisk ganske mye om fordi de er så mye på nett, og det blir jo naturlig når  
30 vi skal skrive lengre tekster, noe som er helt avhengig av at de gjøre en *research* og at de er  
31 kritisk til kilden de bruker og ikke minst hvordan de bruker kilden i teksten også, da i  
32 forbindelse med sitering, det å liste opp kildene, hvordan skal det gjøres, forskjellene på  
33 kopiering og sitat, hvor mye kan du sitere, hvordan du på en måte skal kommentere også  
34 etterkant dersom du på en måte har brukt et sitat. Så det har det blitt mye mer fokus på. Men

1 som sagt, når vi har hele verden åpen for oss, hvor det er på (---), så er vi nødt til å lære dem  
2 hvordan de skal håndtere all den informasjonsflyten de må forholde seg til.

3

4 I: Ja. Og så forstod jeg det sånn at du hadde undervist både studieforberevende, yrkesfaglig og  
5 de tre programfagene i engelsk.

6

7 Dave: Ja, stemmer.

8

9 I: Er det noen forskjell i på en måte hvor ofte temaet blir tatt opp og hvordan dere snakker om  
10 det innenfor de ulike engelskfagene?

11

12 Dave: Ja, det er det jo, fordi at i første klasse så er det på en måte naturlig i forbindelse med at  
13 man diskuterer disse landene og litt de politiske systemene de er i, i overflaten i  
14 utgangspunktet. I det internasjonale engelsk som det het tidligere så var det jo et kapittel som  
15 het media, ikke sant, og det å da ta opp hva som rører seg, hva er det mediene fokuserer, og da  
16 er det igjen naturlig å ta med dette med radikaliserings. I tredje klasse, samfunnsfaglig engelsk,  
17 som var om da engelsk og amerikansk historie og de politiske systemene, samfunnet generelt  
18 sett, og igjen så ble det jo naturlig å diskutere det som en del av dette her. I engelsk litteratur  
19 der imot, selv om man har historie der også, så ville man kanskje, eller jo det stemmer, vi  
20 diskuterte litt om dette med rasisme, og hvordan dette så ut på 1700-tallet, visst dette hadde  
21 vært skrevet i dag, og gjøre dem bevisst på hvordan man er nødt til å sette litteraturen inn i  
22 riktig tidsperiode og se hva som egentlig er skrevet. Jonathan Swift, for eksempel, var jo sett  
23 på som ganske radikal i forhold til hans meninger, men vi hadde jo sett på han som rasistisk.  
24 Så det er interessant å se elevene i den settingen der. Nå så er det nye engelskfag, og engelsk 1  
25 i andre klasse ligner veldig mye på internasjonale engelsk, har jo veldig mye av de samme  
26 elementene. Engelsk 2 i tredje klasse har jo på mange måter dratt sammen samfunnsfaglig  
27 engelsk og engelsk litteratur og kultur i samme fag, så det er et rimelig *heavy* tredje år, på  
28 samme tid som du ikke går i dybden på engelsk litteratur som tidligere. Men det er jo helt  
29 naturlig, det er jo en del av det vi er nødt til å snakke om, hvordan verden utvikler seg. Også  
30 fordi USA er jo en stormakt, en verdensmakt, hvordan påvirker det resten av verden.

31

32 I: Ja. Og så lurte jeg på, du sa jo at du hadde en stor interesse for det temaet her selv, hvor  
33 kommer på en måte den interessen fra?

34

1 Dave: Nei, jeg tror egentlig, det er sjokkerende, men det er det at det er den der «Det er  
2 faktisk mulig», den der fascinasjonen over hvordan mennesker faktisk er kapable til å  
3 gjennomføre de handlingene, og ikke minst, hva ligger egentlig bak det, det dramatiske. Og  
4 jeg leser ofte mye om selve hendelsen, men også hva har skjedd tidligere, hva er det som fører  
5 opp til det rett og slett. Hvordan er også reaksjonene til resten av samfunnet, hva gjøres det da  
6 for å motarbeide det? Men fordi at jeg mener at et hvert menneske har like mye verd, så  
7 tenker jeg at det er så viktig å vite om dette som lærer, fordi de positive holdningene må rett  
8 og slett formidles også i klasserommet. Så jeg husker Behring Breivik, når han skjøt den  
9 gangen, så hørte vi på radioen at det var skyting og sprenginger, og da tenkte jeg at de skulle  
10 ikke forundre meg at dette var en hvit mann, selv om resten av Norge tror at dette er en farga  
11 mann. Og så har jeg rett. Og det er sånn der at folk må bruke hodet litt, og ikke dømme ut fra  
12 fordommer rett og slett som de sitter inne med.

13

14 I: Ja, absolutt. Siste spørsmål, du svarte i skjemaet at du ikke hadde fått opplæring eller  
15 veiledning i hvordan du skulle snakke om temaet. Men viss du skulle få en slik veiledning,  
16 hva hadde du ønsket at den på en måte skulle gi deg?

17

18 Dave: Mer informasjon og fakta om hvordan mennesker utvikler seg i forhold til å bli  
19 radikale, hva er det som ligger til grunn for det her, hva er det for samfunnsfaktorer som  
20 påvirker det her. Høre kanskje fra mennesker som har vært en del av sånne grupper og endret  
21 på en måte oppfatning, fordi det gjør at du får et annet inntrykk som du da også kan  
22 videreformidle til elevene. Så det er ikke selve hendelsen sånn sett, men det er egentlig de  
23 bakgrunnsfaktorene som bidrar og hvordan vi kan hindre det som lærere for at noen elever  
24 skal utvikle seg i den retningen.

25

26 I: Ja, mhm. Det tenker jeg at vi har behov for å vite mer om rett og slett. Har du noe mer du  
27 har lyst til å legge til det du har sagt, eller har du noen spørsmål?

28

29 Dave: Det tror jeg ikke, (\*), jeg snakker veldig mye, så jeg håper på en måte at du får noe ut  
30 av det her. Men som sagt, mitt største ønske er kanskje at kommende generasjoner av lærere  
31 har den samme åpne holdningen ovenfor de ulike gruppene som man møter, og møter dem  
32 med et åpent sinn og toleranse, og etterspør i stedet for å dømme det som kommer ut. For som  
33 sagt, så er det så sjeldent at det er svarthvitt. Og så får du hører som regel, viss det er en  
34 adferd som betegnes som dårlig i klasserommet så må man være bevist som lærer på at det

1 ligger noe til grunn. Ta den praten, ta den ekstra tiden, spør «Jeg ser at du ikke har det noe bra  
2 i dag, fortell litt, hva skjer liksom?», og da får du historien, du gjør det. Og det gjør at du på  
3 en måte kan skape en enda bedre relasjon til eleven som gjør at eleven får det bra på skolen,  
4 og så klarer du på en måte å forhindre dårlig adferd i senere tid. Så relasjonsskapning, det er  
5 kanskje budskapet til lærerstudenter. Skap relasjoner til elevene. Da har dere lagt grunnlaget,  
6 og da kan dere på en måte lære dem det som dere trenger å lære.  
7  
8 I: Ja. Det tror jeg og.

## Appendix 12: Interview with Emma

1 I: Det første spørsmålet er, når du hører radikalisering og voldelig ekstremisme, er det noe  
2 konkret du tenker på?

3  
4 Emma: Ja, konkrete, det er jo på en måte eksempler fra terror, altså terror som på en måte  
5 kommer frem, da både Breivik her og Charlie Hebdo i Frankrike, hans som viste  
6 karikaturtegningene ikke sant, altså den type eksempler som kommer frem da. Fordi at det  
7 ligger jo litt i diskusjonen, ja altså hva fører til disse tingene og hva er den politiske  
8 bakgrunnen bak det. Så det er de tingene der jeg tenker på da ofte. Det er kanskje vanlig og da  
9 for så vidt.

10  
11 I: Ja, absolutt. Så sa du det at du synes vi bør snakke om det i skoleundervisning og at det kan  
12 ha en positiv innvirkning på elevene å snakke om det i skoleundervisning. Kan du utdype litt  
13 der? Hva du tenker den positive innvirkningen er og hvorfor vi bør snakke om det?

14  
15 Emma: Ja, altså, jeg tenker det er jo positivt fordi at elevene selvfølgelig lurer veldig når ting  
16 skjer, sant, og så vet de det de ser. Jeg snakker en del med elever i sammenheng med dette og  
17 andre ting og da, hvor mye de faktisk konkret kan se selv, og med sosiale medier og *dark web*,  
18 så er det veldig mange av mine elever som har sett den skytingen i Christchurch da. Og det er  
19 veldig mange som har sett opptak av folk som rett og slett blir drept og folk som blir skutt, og  
20 hva terrorister har sagt i forkant og hva de sier underveis. Og det er ting som de sier «Har du  
21 sett det? har du sett det?», og jeg sier «Nei, jeg har ikke sett det, jeg har ikke lyst til å se det  
22 heller». Det er klart at da pleier jeg å lage en skala til dem da, setter en strek på skalaen og sier  
23 «Hvor på den skalaen tror dere at dere er i forhold til hva som overrasker dere?». Fordi at jeg  
24 er gjerne her [litt nedenfor midten på skalaen], så er mine foreldre her [nede på skalaen], og så  
25 er de kanskje skyhøyt oppe. Og det er de på en måte litt bevisst på selv også, så jeg tror de er  
26 veldig interessert i det og. Så jeg tror det kan være positivt å ta det opp istedenfor mer en å  
27 bare skulle.. for det som ofte er faren er at man hysjer dem vekk og sier «Nei sånn skal du  
28 ikke si, sånne ting skal vi ikke snakke om, skal ikke høre om sånne ting i mitt klasserom» og  
29 bare avslutte med engang. Og da tror jeg at det fører til for det første bare mer uro fordi at det  
30 er jo typisk at når du sier at «Jeg ville ikke gjøre noe av dette her. Ikke pirk på meg», de  
31 tingene der, så skal de fram og pirke og de skal gjøre det sant. så ved å ta opp den samtalen så

1 tror jeg du kan møte dem mer på de tingene der. Få mer en saklig diskusjon på det kanskje.  
2 Veldig mange har jo mange refleksjoner som de ikke får komnt med viss ikke, som igjen kan  
3 gjøre til at de blir mer engasjert for faget, ser at her er det åpent for å ta opp de tingene, her  
4 blir jeg tatt på alvor når jeg kommer med kanskje tullede spørsmål som du egentlig blir  
5 utfordret på da. Så jeg tror det er positivt på flere sånne ting. Og så personlig relasjon til  
6 elevene og. Selvfølgelig det kan jo *clinche* helt dersom du finner ut at eleven din har  
7 nynazistiske holdninger og du ikke har det. Det kan jo bli en utfordring, men jeg har på en  
8 måte aldri, selv om jeg har vært veldig uenig med elever, så har det aldri vært dårlig relasjon  
9 på grunn av en diskusjon rundt det. Kanskje heller det motsatte at de vet at «Ok, her, dere får  
10 ikke lov til å si sånne ting, jeg skal ikke høre de ordene der i mitt klasserom fordi at»,  
11 skjellsord og sånn type ting da. Så jeg tror det er veldig positivt egentlig, så lenge det ikke  
12 gjøres på en måte som åpnes fritt for alt ukritisk, og det gjør man kanskje ikke heller.

13

14 I: Mhm, ja. Så sa du at det også kunne ha en negativ innvirkning på elevene å snakke om det.  
15 hva tenker du det.

16

17 Emma: Det kan vel kanskje ha det, men da blir det mer sånn hypotetisk. Jeg har aldri sett den  
18 negative, hvert fall som jeg har oppdaget selv, at det har en negativ virkning. Men det kan vel  
19 kanskje ha det viss det blir tatt opp på feil måte, viss man på en måte ender opp med å stenge  
20 av for elevene og si det at «Viss du mener det så har du ingen plass i dette klasserommet, du  
21 har ingen plass på denne skolen» eller alt etter som, for da kan jo det fore litt den der  
22 bakgrunnen de sitter med da. Nå har jeg nettopp hatt en liten diskusjon om incels i en time, i  
23 norsk, bare litt sånn, fordi du kan jo på en måte fore det grunnlaget. Og det vil du jo unngå.  
24 Du vil unngå den polariseringen, du vil unngå at de blir utstøtt, du vil unngå at de går til andre  
25 steder for å finne informasjon. Jeg vil heller ha det åpent for da ser du litt hvordan det ligger  
26 sant. Ja viss de skal få all sin informasjon fra dark web og kanskje konspirasjonsteorier og  
27 sterkt politisk ensidige kilder da.

28

29 I: Ja. Så svarte du at du ikke følte du at det ikke er et fokus på radikalisering og voldelig  
30 ekstremisme i skolen. Hva tenker du er bakgrunnen for at det ikke blir fokusert på i skolen?

31

32 Emma: Jeg tror litt av det går på at man er veldig redd for å ta det opp. Man skal være veldig  
33 politisk korrekt. Og det er veldig ... det er selvfølgelig litt på kanten å diskutere hvor politisk  
34 korrekt man skal være, men det kan fort bli for mye sant, det kan bli for mye sånn elevene har

1 så og så mye rettigheter, vi skal ikke gi dem for mye kamp, vi skal rette oss etter hva de  
2 mener. Selv om det ikke sies eksplisitt i læreverket eller skolen, så tror jeg at veldig mange  
3 lærere opplever det da, at man skal legge veldig til rett for dem. Og man har opplevd, jeg har  
4 hatt kollegaer som har opplevd å stå alene i situasjoner hvor de har kritisert elever, hvor det  
5 har vært en liten situasjon der, hvor de ikke har opplevd å få støtte fra ledelsen, for eksempel,  
6 når elevene har tegnet hakekors. Altså, ledelsen støttet eleven, «Ja, men det var jo et solkors.  
7 Han sier han ikke mente det, da er det greit» sant. Og så har man jo en ledelse nå som jeg tror  
8 er mer tydelig på det, men det er likevel en utrygghet for lærere å ta det opp fordi man vet hva  
9 som kan skje dersom man på en måte kan skje dersom man blir anklaget for å henge ut elever  
10 på et vis. Vi har sett eksempler på det i media tidligere. Sånn at det er nok mange ting her som  
11 burde blitt tatt opp og snakket om tydeligere, og tatt opp på en helt annen måte enn at de  
12 tilfeldigvis skal få det i løpet av engelsktimene fordi at de tilfeldigvis kom inn på det sporet.  
13 Men på samme tid så er det jo problematisk å ta opp sånne ting. Skal man snakke om IS, for  
14 eksempel, så er det problematisk for noen elever som kan føle seg truffet for det, elever  
15 bygger på det de tror det vet, at IS er det samme som Islam for eksempel. Det er det jo ikke,  
16 og den presiseringen er så viktig fordi det er mange som tror det, mange som tenker det. Det  
17 er bare slike holdninger om det hjemmefra som vi ikke kan styre uansett. Så det er utrolig  
18 mye å ta av. Men jeg synes jo at det burde vært mer åpent for det. Jeg synes det burde vært tatt  
19 opp på en mer strukturert måte kanskje i undervisningen, uten å helt vite hvordan det skulle  
20 vært gjort for så vidt.

21  
22 I: Ja, det var et spørsmål jeg hadde, hvordan tror du det skal bli et større fokus på temaet i  
23 skolen?

24  
25 Emma: Ja, som sagt, det er veldig vanskelig. Og så er det jo ulikt fra fag sant. Mine fag er  
26 engelsk og norsk. Og det er, i hvert fall engelsken, et veldig samfunnsfaglig rettet fag. Så det  
27 åpner for veldig mye og da, og særlig når det er mye hele tiden, sånn som den stormingen av  
28 kongressen som vi snakket om tidligere. Den er jo særlig relevant for faget engelsk og blir jo  
29 nevnt nå på læringsressurser og diverse og. Og så tar vi det jo opp når det skjer. Men det å  
30 snakke om 9/11, for eksempel, på en måte som gjør at elevene kan lære litt om det kan være  
31 vanskelig fordi det ikke er nok tid. Det å snakke om 22 juli kan være vanskelig fordi det ikke  
32 er gått lang nok tid. Det snakket vi jo en del om når vi var i Oslo. Vi var jo på studietur nå i  
33 høst. Da snakket vi en del om hvorfor det ikke blir tatt opp så mye og hvorfor det er farlig. Og  
34 jeg var ganske heldig for samme uken som jeg hadde vært på Utøya, på tirsdagen, og så fikk

1 jeg en på fredagen, en vg2 norsk time, vi hadde hatt noen øvelsesoppgaver, de skulle øve seg  
2 på å skrive formelt brev og sånt, og så hadde de skrevet opp datoen de snakket, som da  
3 egentlig skulle være noe som kunne vært i år da, så hadde de skrevet opp datoen 9/11 – 22.  
4 juli. Og så kan man jo tenke at «Ja det er bare tull, ikke tull med sånt», og igjen, man kan  
5 bryte det ned. Og så er jeg litt sånn at jeg av og til, for å på en måte utfordre elevene direkte  
6 på det, men og for å ta det opp fordi det er viktig da, så sier jeg «Bare det at dere sitter og  
7 flirer med det her og sitter og tuller», og det at de er veldig presisert på at «Har du sett datoen?  
8 Har du sett datoen jeg har skrevet opp? He he he»», så tok jeg en diskusjon på det, fortalte at  
9 jeg hadde vært på Utøya på tirsdagen og fortalte litt hva jeg hadde sett og fortalte litt av hva vi  
10 hadde fått hørt der, og fortalte litt om den følelsen jeg satt igjen med. Og det ble en ganske  
11 god diskusjon med klassen og, og det var ingen som flirte eller lo etter den diskusjonen der.  
12 De tok det ganske seriøst. Og selv om man kanskje bruker mye tid på det selv, man hadde  
13 kanskje ikke trengt å gjøre det så stort, så selvfølgelig bruker man mer tid på det enn å si  
14 «Ikke snakke om det», så bare fortsetter de, det er en gjenganger da. Så hadde vi en ganske  
15 bra diskusjon hvor de spurte spørsmål og de fikk ærlige svar da. For eksempel når de spurte  
16 meg om jeg stod og gråt når jeg var der og da sa jeg «Ja, det gjorde jeg fordi at dette er sånn  
17 jeg reagerer på ting». Så jeg tror det også går litt inn på dette med relasjon som jeg nevnte i  
18 sted. Jeg stiller meg jo i en sårbar situasjon som lærer, og det gjør man jo som lærer ved å gå  
19 inn i de tingene, man kan bli utfordret på egne tanker og ideer, og man kan bli utfordret på  
20 egne følelser rundt det da. Og 22. juli har stått såpass tett på oss. 9/11 er noe som er veldig  
21 sterkt da, så viss jeg snakker om 9/11 med mine elever, så kan jeg si til mine elever at når jeg  
22 var på det museet etter 9/11, og du står og ser på bilder og lydopptak av de siste beskjedene  
23 noen får sendt til sine kjære, eller du ser liksom stigebiler som er knust, altså de der tingene  
24 der da, så står forteller jeg og forteller mine elever at da stod jeg og gråt. Jeg griner fordi at,  
25 altså tar den diskusjonen som den blir. Jeg gjør meg veldig sårbar fordi at for meg så går det  
26 fint, det er ikke alle lærer som det går fint for, som også kanskje gjør at det er vanskelig å ta  
27 det opp som en fellesting i skolen da. Det er jo selvfølgelig noe med at du åpner for at du kan  
28 se meg også da, at læreringen går ikke bare på at de skal gjøre seg sårbare, men det er litt som  
29 modeltekst da, viss jeg gjør meg sårbar så er det lettere for de å gjøre seg sårbare for å ha en  
30 litt mer sånn åpen og rolig samtale rundt det. Det er i hvert fall ideen, og det viser seg godt at  
31 det stemmer.

32

33 I: Viss du tenker tilbake til din egen tid på videregående, kan du huske om temaet  
34 radikaliserings og voldelig ekstremisme ble diskutert i engelskundervisningen din da?



1

2 Emma: Jeg kan ikke huske noe om det egentlig, i hvert fall ikke på den måten der da. Lærerne  
3 jeg hadde på videregående da, for eksempel i norsk da, på en måte kontaktlærer, hun var en  
4 veldig rolig type og hun var den typen som «Å nei sånn kan vi ikke si» eller «Nei, vi kan ikke  
5 diskutere det nå» og holdt seg veldig til det teoretiske da, og på en måte det teoretiske  
6 grunnlaget og det politiske grunnlaget, og på en måte «Dette sier lærebøkene og da kan vi  
7 snakke om det». Det er på en måte den følelsen jeg sitter igjen med. Det skal sies at jeg tror at  
8 viss jeg hadde vært på videregående med de tankene jeg har nå, så hadde jeg vært mer pirkete  
9 på det selv også enn det jeg var da, men jeg har alltid vært interessert i en diskusjon da for så  
10 vidt. Men jeg kan ikke huske at vi tok det opp sånn konkret for så vidt. Nei. Men på typen  
11 lærer da for så vidt, viss det kom noe mer utfordrende, så i hvert fall noen av de var sånn at de  
12 unngikk det helst da og holdt seg gjerne til boken da. Så hadde du kanskje et par lærere som  
13 var litt åpne for det, og det er de jeg husker best da, de lærerne som tok litt av tingene og  
14 utfordret elevene litt på det, det som jeg gjør nå da, «Hvorfor sier du det da? Hva mente du?  
15 Ja du mente kanskje ikke egentlig det du sa da, men dette ...». Og det er de lærerne som jeg  
16 husker best kanskje fordi at de er lik meg selv da. Og sånn blir det jo ofte og.

17

18 I: Ja. Hvilket årstall gikk du på videregående?

19

20 Emma: Jeg gikk på ut i 2010, så jeg gikk fra 2007-2010. Så jeg husker jeg hadde en diskusjon  
21 med engelsklæreren min på vg2, når det var snakk om at Obama stod til presidentvalg, og det  
22 var snakk om hvem det skulle stemmes på og hvorfor det, og så var det mange som sa at man  
23 ikke kunne stemme på han og han kom ikke til å bli valgt fordi det var USA, men så var det  
24 sånn «men husk på». Så det var litt rasisme inn i bildet da. Men ja, hun var veldig god.

25

26 I: Ja. Jeg sa vi skulle snakke om en av samtalene dere hadde hatt om enten Capitol Hill,  
27 Charlie Hebdo eller Christchurch. Har du valgt ut en av dem?

28

29 Emma: Jeg har ikke tenkt så mye på det fordi stort sett så har de, eller i vertfall så har de, eller  
30 i vertfall Christchurch og Carlie Hebdo, har jo komt opp mer i tillegg til diskusjoner da, men  
31 den stormingen av Capitol Hill tok jeg jo opp. Det er kanskje den jeg har fokusert mest på i  
32 undervisningen da, så vi kunne kanskje gått for den?

33

1 I: Ja. Kan du fortelle meg litt bare sånn generelt om den samtalen, hva som ble sagt og hva  
2 som ble gått inn på?

3

4 Emma: Ja, nå har jeg hatt flere samtaler da. Skrev jeg opp et spesifikt eksempel i  
5 undersøkelsen?

6

7 I: Du skrev vel at det ofte ble tatt opp i sammenheng med «citizens» og «connections» da.

8

9 Emma: Ja, og nå er jo det en naturlig del av engelskfaget og da, men jeg har hatt den samtalen  
10 flere ganger og med flere elever og, både rett etter det skjedde. Vi hadde jo

11 hjemmeundervisning når det skjedde, så vi var på Meets dagen etterpå og spurte «Ser dere  
12 hva som skjer i USA» og viste litt avisforsider og sånt. Men jeg ser at det er kanskje nå mer i  
13 ettertid at det kommer reaksjoner fra elever da fordi nå har de sett, hørt og lest mer om det. Og  
14 selv om Trump ikke er president lenger så er det veldig mange som fortsatt knytter han inn da

15 i det vi snakker om fordi de har fått med seg, de har opplevd at her «Han er jo imot det, og  
16 han sier jo sånn og sånn, og da er det ikke noe vits i å ta vare på». Interessant nok i seg selv

17 for så vidt. Men då nevner de kanskje dette her selv og så trekker vi inn disse bildene igjen og  
18 spør «Hva er det som egentlig skjer her?». Snakker litt om demokratiet, snakker om angrepet

19 på demokratiet snakker litt om hva som bygget opp til denne hendelsen. Og det er noe som,  
20 ja, det kan være vanskelig fordi at jeg vet ikke så mange detaljer jeg heller. Jeg har lest alle

21 nyhetssaker som snakker om det. Men det sier jeg og til og elevene, at vi skal fokusere på  
22 hovedlinjene, vi skal fokusere på de store linjene, det som vi ser, det som vi vet, fokusere på

23 fakta. Fokuser på det vi vet og det vi vet, da går vi jo inn i den der «Hvor kom mobben fra?

24 Hvem bestod mobben av?». Og det ser du jo bare på bildene sant, «Hva sier det også at vi ser

25 veldig mange sånne Trump-følgere her og Trump-venner her? Hva sier det oss? Hvem er  
26 de?». Vi snakket gjerne om det med etnisitet og rases bakgrunn, knytte det opp mot det i

27 tillegg sant. Og stille sånne spørsmål som: «*what would happen if these people were black?*».

28 Og utfallet da hadde vært et helt annet et. Og der er det mange som forstår det, som kommer  
29 med de kommentarene som du tenker selv, «Gud, det hadde vært helt krise viss det var andre

30 en white supremisists». «Yes! Og hvorfor hadde det vært krise?», sant. Og så kommer de ofte,

31 det skal sies at en eller to av de elevene jeg har, kanskje i hver klasse er veldig opplyst på

32 veldig mye, de har veldig mange meninger, og de er veldig smarte, veldig intelligente

33 mennesker. Det er mange intelligente elever, det er ikke det, men disse vet å bruke det og. De

34 kan komme med den slutningen om hvorfor dette er farlig, hvorfor er dette er angrep på

1 demokratiet, hvorfor det er feil i det hele tatt, mens de som bare hadde fått med seg en side av  
2 saken og kanskje hadde fått det med seg via sosiale media, og vi har og snakket om *fake news*  
3 og hvordan algoritmene der styrer hva du ser da, de sier kanskje at «Alle som jeg følger  
4 mener dette her, og selvfølgelig hadde de rett til å gjøre det». «Ok, hvilke kilder følger du?»,  
5 da går vi inn på den diskusjonen og hvorfor de sier det, og alt de har å komme med da er  
6 «Jammen Trump tapte jo», så det er på en måte grunnlaget for argumentasjonen deres. Så du  
7 ser veldig stor forskjell på elever også, og diskusjonen blir der etter fordi noen trenger en  
8 påminnelse om at alt de ser på sosiale medier er ikke ekte, ikke alt du ser på sosiale medier  
9 stemmer, mens andre kan kanskje ta den diskusjonen på hvordan demokratiet i USA fungerer  
10 eller ikke fungerer. Det gjør det generelt sett litt vanskelig å ta opp den diskusjonen eller å ta  
11 opp sånne ting i undervisningen fordi elevene ligger på ulike nivåer. Men det kommer ofte  
12 kommentarer på at det «Er artig» at de har klart å gjøre det. Gjerne så kommenterer de på  
13 disse bildene hvor de står liksom med sånt hjortehorn på hodet og står med de amerikanske  
14 flagget og heier fordi de syns det er morsomt og at det er underholdningsverdi i det, og på  
15 grunn av det så syns det at hendelsen var artig og ser ingen problemer med den. Det beste er  
16 jo når de får det fra medelever, snur seg og sier «er du helt på tryne? Det skjedde jo fordi ...».  
17 Det er det beste for min del fordi da kan jeg bare lene meg tilbake og bare se litt på hvordan  
18 det utarter seg. Kanskje ikke det beste grepet, men det er veldig interessant.

19

20 I: Ja, tror kanskje det er effektivt.

21

22 Emma: Ja, du får veldig mye ut av det å la de diskutere selv også.

23

24 I: Men snakket dere om for eksempel Quanon og Proud Boys? Gikk dere inn på det?

25

26 Emma: Nei, vi nevnte det, men det ble tatt en mer sånn overfladisk diskusjon om det. Det går  
27 jo og litt på informasjon sant, hvor mye informasjon sitter jeg med som jeg kan gå ut med og  
28 hvor trygg føler jeg meg på den informasjonen og situasjonen til sammen. Så når vi diskuterer  
29 dette så ser du veldig ofte hvilke elever som var andre typer på internett enn andre. De har  
30 kanskje lest egne manifest til ulike grupper, de har kanskje sett videoer som er laget for  
31 rekruttering og den type ting som er veldig skummelt, kan være veldig farlig. Noen av dem er  
32 sikkert veldig kritisk mot det, de kan le av det og spør «Er du helt?», de skjønner at dette er  
33 *fake*. Og så kan det samtidig sitte en elev i klasserommet som kanskje har komnt med en  
34 kommentar da og så går det opp for han at «Oi, det var ikke helt som jeg hadde tenkt. Og det

1 er jo og en fordel med at det tas disse tingene opp i klasserommet, at elevene får flere  
2 perspektiver, og istedenfor at da å sitte på egenhånd og sette seg fast i det sporene om at alt de  
3 ser er rett. Fordi det er jo der det begynner å bli farlig, det er der det begynner å snakke om at  
4 sånne tema som vi nevnte i sted, som incels, begynner å bli polarisert og ekstremt. Det er en  
5 veldig lett vei inn der.

6

7 I: Det er det å skape perspektiv og refleksjon som ofte er målet ditt ved sånne samtaler om  
8 radikaliserings og voldelig ekstremisme?

9

10 Emma: Ja. Jeg vil jo si det og syns at er ofte det de får ut av det og viss du ser reaksjonen på  
11 elevene da. Det er jo også litt av det som er grunnlaget for at og .. nå er jo dette syvende året  
12 mitt som lærer, jeg er ikke nødvendigvis helt sikker på hver gang jeg tar opp sånne ting at det  
13 kommer til å gå helt fint, men jeg er mer åpen for det nå enn jeg var før fordi at jeg har sett på  
14 en måte den refleksjonen som ligger hos elevene, de endrer litt meninger og de er ikke like  
15 bastant på det de har sagt som før som kanskje har vært dramatisk da. Etter et par sånne  
16 samtaler hvor de får kommentarer fra meg, de blir utfordret av meg og av medelever. Og så er  
17 det de færreste gangene hvor du på en måte har flertallet som støtter en kontroversiell ytring.  
18 Det skjer heldigvis ikke så ofte.

19

20 I: Tenker du at elevene lærte noe av den samtalen?

21

22 Emma: Ja. Det vil jeg tro, og igjen dette her med at de så på ulikt grunnlag. Og noen av dem  
23 hadde kanskje så vidt huske litt om hendelsen og de fikk litt informasjon om hva de gikk i.  
24 Noen av dem lærte nok at de ikke er så problemfritt som det ser ut til å være. Og som vi  
25 snakket om, viss du har snakket om rasisme før, da der det veldig fint å kunne trekke det inn  
26 igjen, «Hvordan hadde vi reagert da? Hva skjedd med BLM-protesten i fjor? På liksom  
27 omtrent samme tid i historien, på omtrent samme grunnlag, hvordan er det reagert på?  
28 Hvordan er det tatt opp i ettertid? Hvordan er det beskrevet?» Og da er vi inne på dette med  
29 systemisk rasisme uansett, og det at de får veldig tydelig eksempler på det da, de får kanskje  
30 sett bilder og videoklipp som de kanskje har sett før, sett bilder fra den stormingen og får litt  
31 bakhistorie. Det tror jeg veldig mange lærer litt av. Bli litt informert rett og slett. For mange  
32 tror jeg det er det det går på. Og som sagt, for mange går det videre på det politiske og det mer  
33 kritiske og det mer reflekterte blikket da.

34

1 I: Ja, absolutt. Viss du skulle hatt denne samtalen om Capitol Hill på nytt, ville du gjort noe  
2 annerledes?

3  
4 Emma: Jeg tror at viss jeg skulle lagt den opp selv og på en måte planlagt å ta det inn så ville  
5 jeg tatt med mer av bakgrunnen, som du snakket om, disse gruppene. Vist dem konkrete  
6 eksempler av hva Trump sa, hvordan har var med på å kaste bensin på bålet. Han hadde jo  
7 sagt gjennom hele valgkampen at viss han tapte så er det fordi at det er riced. Så jeg hadde  
8 vist dem konkrete eksempler på det for å gi dem det grunnlaget for å diskutere det for å si om  
9 det er rett eller feil. Så jeg hadde kanskje gjort det og, ja, jeg vet ikke, ellers er det jo veldig  
10 fint med de kommentarene som elevene kommer med, der du ikke kan styre det på en måte  
11 heller, fordi uansett hvor godt jeg tror opplegget mitt er, så skroter jeg det dersom det kommer  
12 ting som dette som er verdt å diskutere. Og det er jo selvfølgelig, organisasjonsmessig, et  
13 mareritt av og til, fordi du får ikke gjennomgått alt du skal, men så er det utrolig god læring i  
14 det. Og da viss man er litt god til å ta det på sparket, og kunne knytte inn de tingene som man  
15 har snakket om tidligere, så tror jeg det går veldig greit. Og det tror jeg rett og slett er en  
16 øvingssak. Det er ikke alle som er der heller, det er ikke alle som er god på det. Jeg tror ikke  
17 jeg er fantastisk god på det heller, men av og til har jeg såpass lite struktur i mitt eget holde at  
18 det er lett å finne koblinger, viss det gir mening?

19  
20 I: Ja, det gir mening.

21  
22 Emma: Ja, for da er jeg kanskje litt sånn «ymsete» på samme nivå som de, lett for å trekke inn  
23 «husker du at vi snakket om dette». Og så er jeg veldig *fan* av å ha det på en tavle da, så jeg  
24 skriver ned gjerne sitater som elevene kommer med, generelle ytringer, skriver ned tanker de  
25 kommer med, kommentarer, ord, sånn at jeg har det gjerne etter undervisning, jeg har gjerne  
26 bilde av det på telefonen min, to eller tre kommentarer. Så jeg samler liksom de notatene og  
27 kan ta det opp med elevene senere da.

28  
29 I: Har du noen eksempel på kommentarer som elevene har komnt med?

30  
31 Emma: Ikke som jeg kan sitere, men det er jo de generelle som du vet de kommer, «Det er jo  
32 litt artig», «Herlighet de må jo tåle såpass» eller «Jammen det er jo rigget». Slike  
33 kommentarer som har blitt veldig typiske og som kanskje er grunnlaget for at de kommer med  
34 de kommentarene fordi det er det de har lest en plass.

1  
2 I: Så skrev du i undersøkelsen at du flere ganger har vært bekymret for at en eller flere elever  
3 skal ha blitt krenket fra en samtale om radikaliserings og voldelig ekstremisme i  
4 engelskundervisningen. Kan du gi eksempler på hva det er som bekymrer deg ved det å skulle  
5 ta opp temaet og eventuelt krenke elever?  
6  
7 Emma: Ja, og det er jo liksom igjen dette med at jeg tror ikke at jeg nødvendigvis hadde  
8 direkte krenket noen, men det går litt på dette hvor forsiktig skal man være? Vi skal være  
9 veldig forsiktig med hva vi sier, vi skal være veldig forsiktig sånn at ... fordi at det går ikke,  
10 viss det blir en sak ut av det, så det går ikke nødvendigvis direkte på hva vi har sagt, men på  
11 hvordan elevene har oppfattet det. og det vil si at man som lærere som står fremme i  
12 klasserommet og som gjerne må ta disse samtaler, og som gjerne har åpnet for det og, du må  
13 tenke på hvordan elevene tar det og hvordan elever reagerer på det du sier. Sånn som jeg har  
14 nevnt, han som viste karikaturtegnene og ble halshugget for det. Ok, hvordan skal du  
15 snakke om det uten å diskutere for da kommer elevene og sier «Var det ikke Islam som tok  
16 han?», «Nei du må være forsiktig med hva du sier. Det er ikke islam, det er en ekstrem  
17 religiøs gruppe eller personer, altså en islamist, ikke en muslim, det er to forskjellige ting».  
18 Tar den diskusjonen underveis, og da har du jo elever i klassen som kanskje er muslimer,  
19 kanskje føler seg truffet av disse tingene. Samme med 22. juli, noen kjenner kanskje noen  
20 som har blitt påvirket av dette som du kan krenke viss du kanskje prøver å se det fra litt andre  
21 sider. Igjen det med hva er politisk korrekt og hva er 100 % det du bør si. Så ja, elever som er  
22 muslimer kan lett bli krenket av de tingene der, de kan og lett bli krenket viss vi snakker om  
23 dette med ytringsfrihet og visst folk nevner dette med karikaturtegninger av Mohammed og  
24 sier «Kan ikke du ta de opp å vise dem? Kan ikke du vise dem?». Og det er selv om  
25 medelever vet at det sitter noen i klassen som er muslim og som kanskje ikke har lyst til å se  
26 det. Kanskje de ikke sier noe på det, men da vet jo jeg at viss jeg skal forklare og forsvare  
27 ytringsfriheten, selv om jeg kanskje ikke har lyst til å vise det bildet der og sier «Nei, jeg har  
28 ikke lyst til å vise det bildet, men jeg er med på at jeg kan forsvare at det kan brukes». Og da  
29 er man uansett inne på litt sånn tynn is fordi at da skal det veldig lite til at jeg sier, som ikke  
30 nødvendigvis er at en person blir krenket av direkte fordi at jeg sier det, men det kommer an  
31 på hvilke reaksjoner det kommer i klassen. Man blir litt sånn småsvett på ryggen av og til,  
32 man kan bli det, fordi det er en gruppe som lett kan bli krenket, men man kan jo og krenke  
33 selvfølgelig krenke for eksempel en elev med nynazistiske meninger. Viss jeg sier sånn som  
34 jeg sier så kan den eleven bli krenket den og. Og da snakker man kanskje på litt annet

1 grunnlag. Jeg har nok aldri stått og sagt til en elev at «Du må skjerpe deg», det har jeg aldri  
2 gjort, selv om jeg har lyst og tenker det, du har lyst til å si «du kan ikke mene dette her?», så  
3 kan du ikke si det. Så da må du gå på det historiske grunnlaget, «Hva er det du mener? Er du  
4 egentlig imot den gruppen?». Stort sett så er det nei, men jeg hadde en elev engang som mente  
5 det at ... veldig intelligent fyr, flink i historie, kjempekunnskapsrik, han mente helt ærlig det at  
6 viss det var menneskegrupper i verden som ikke bidro til en felles positiv utvikling,  
7 teknologisk og industrielt sett, så kunne vi bare ta livet av dem. Så var det litt sånn i  
8 begynnelsen «Men du tuller nå?», men han sa nei og var helt ærlig, og da presiserte han at  
9 mange land i Midtøsten, mange land i Asia og mange land i Afrika, der kunne vi rett og slett  
10 bare utslette hele befolkningen fordi de hjalp ikke til den industrielle og teknologiske  
11 fremgangen til verden. Og da hadde jeg en diskusjon først i timen da og så etterpå én til én  
12 med han hvor jeg spurte han «Mener du faktisk disse tingene?» fordi noen begynte å trekke  
13 inn «Er du nazist eller?», men nei han mente at dette ga jo fullstendig mening, at viss verden  
14 er overbefolket og det er noen som ikke hjelper til så var det sånn. Og da er det og litt sånn, du  
15 tenker kanskje i ettertid, er det noe jeg burde melde inn. Men det var på ingen måte en  
16 aggressiv type, på ingen måte en type jeg mener kunne gjort noe skade mot noen. Og jeg  
17 hadde eleven i to år og det var ikke på begynnelsen av vg2 at disse holdningene kom tydelig  
18 frem. Man skjønner jo da fort at mennesker som går mot ekstreme sider går under radaren  
19 fordi at viss de ikke sier og uttrykker det så har vi ingen sjans til å plukke det opp heller. Han  
20 der tror jeg bare rett og slett ikke hadde noen som helst følelsesmessig innblanding i det  
21 heletatt. Og det er jo sånn, han kunne jo ble krenket når jeg stod og sa at alle var like mye  
22 verdt, nei, det mente han ikke, og kunne utfordret på at «Mener du at de som ikke gjør noe for  
23 å hjelpe verden er like mye verdt? Skal vi ofre alt vi har for de?», veldig sånn oss og de  
24 tankegang da. Og da stod jeg og sa at, «Ja, det gjør jeg», og det var krenkende for han. Så det  
25 er jo på et tidspunkt man må kunne se at noen elever kommer kanskje til å bli krenket uansett,  
26 men min tankegang er litt sånn at viss jeg sier det jeg sier og gjør det jeg gjør på et  
27 demokratisk grunnlag, som vi skal ha i skolen, vi bygger på de prinsippene som læreplanen  
28 holder, dette med medborgerskap og menneskerettigheter og det der, viss elevene blir krenket  
29 på grunnlag av det så må vi på et tidspunkt si «Ok, da blir du krenket av det. Da er ikke du  
30 enig, men i skolen i dag så er det som ligger til grunn». Og så er det jo fremdeles en diskusjon  
31 som jeg ikke har fått noe påpek på. Men jeg har aldri tatt den offentlig heller, med skolen for  
32 eksempel, fordi at vi snakker ikke om det. Det er liksom ikke noe vi tarm Ikke nødvendigvis  
33 fordi vi skal gjemme det vekk, men det blir ikke fokusert på så mye. Nå er vi litt inne på det  
34 som du snakket om i sted også selvfølgelig.

1

2 I: Så skrev du i undersøkelsen at du hadde opplevd at folk kunne grense grensene for hva som  
3 er greit å si i klasserommet og at du hadde spesifikke grenser for hva som greit å si i  
4 klasserommet. Kan du utdype hva de grensene er, og hva du ikke tillater?

5

6 Emma: Ja. Det er litt som jeg nevnte i sted også, viss noen gjør nazi-hilsener i klasserommet  
7 mitt så sier jeg at «Dette godtar jeg ikke. Dette er grunnen», forklarer hvorfor det ikke er greit.  
8 Det er en av de grensene. Viss noen for eksempel tegner hakekors på tavlen forklarer jeg  
9 hvorfor det ikke er grei, «Her kan du krenke mennesker, det har ingenting å si om kompisen  
10 din og du synes det var kjempemorsomt fordi du vet ikke hvem andre som sitter rundt og  
11 virkelig blir påvirket av det». Viss noen bruker n-ordet i klasserommet, og det gjør de ganske  
12 ofte, uavhengig av bakgrunnen egentlig. Så har du noen elever som sier «Men jeg har lov til å  
13 si det fordi han har lov til å si det og jeg sier det er greit», og da er det liksom veldig mange  
14 som bruker den unnskyldningen at «Nei, du kan ikke si det fordi du har ikke rett til å si det  
15 ordet», den forsvinner da med engang du har en elev i klassen som sier «Men jeg er i den  
16 gruppen. Jeg har lov til å si det, da kan han og få lov til å si det». Og min løsning på det er å si  
17 at «I mitt klasserom skal jeg ikke ha det, skal ikke ha det på skolen, skal ikke høre dere si det  
18 fordi det er et ord som kan være krenkende for så mange mennesker. Så om du sier det på  
19 fritiden, vær så god, si nå det, men tid og sted, skal ikke være der, kan krenke mange  
20 mennesker. Jeg håper dere tenker på det». På bybanestoppet, på ferjen, for eksempel, de vet  
21 aldri hvem som er rundt seg og hvordan de reagerer. Så ofte kan det bli en god del sånne  
22 samtaler av dette, men jeg tar den hver gang likevel. Viss det er klasser jeg har veldig god  
23 relasjon til så kan jeg si «Nå vet dere hvor dere er på vei», så sier de «Nå begynner du igjen»  
24 og da sier jeg «Ja nå begynner jeg igjen. Skal vi se, hvor mye tid har vi? Ja, men da tar vi de  
25 siste ti minuttene på den diskusjonen der». Så det blir en del sånn lett stemning rundt det, men  
26 elevene får den hver gang, vi tar den hver gang og sånn er det på. De elevene som jeg får  
27 igjen på vg2 for eksempel, de vet det at viss de begynner med de tingene der så skal det ikke  
28 mer til. Og det er eksempler på grenser som jeg har satt. Generelt veldig lite grenser, generelt  
29 lite grenser for hva som kan sies. Det er ikke alt som blir godkjent. Mye fører til en diskusjon  
30 på hvorfor det ikke er greit, men jeg setter ingen munnkurv på elevene mine på hva de får lov  
31 til å si utenom det da.

32



1 I: Ja. Og så skriver du at elevene som regel viser stor interesse for å snakke om ekstremistiske  
2 hendelser. Hvilke sider ved temaet eller ekstremistiske hendelser er det som egentlig  
3 interesserer elevene?  
4

5 Emma: Jeg tror mye av det interesserer dem fordi det er litt sprøtt, at det er ingen som snakker  
6 om det. Og det går litt på den der, viss det er ingen som snakker om det, så må det være verdt  
7 å ta tak i. Og så går det mye på hva de ser, og hva de opplever. Viss du spør elevene «Hvor  
8 mange av dere er det som har sett skytingen i Christchurch? Hvor mange av dere har sett den  
9 videoen?». Så rekker de kanskje opp en hånd. På en klasse på 15, så kan du kanskje har 10  
10 som har sett den videoen. Hvor to av dem kanskje bare har sett litt av den og stoppet å se den  
11 når de begynte med skyting, mens 5-6 stykker har sett hele greien. Og kanskje noen har sett  
12 den flere ganger og. De ser så mange flere ting enn det vi lærere er klar over at de ser. Altså,  
13 når de på TikTok kan se selvmord, gang på gang, og videoer sprer seg. Og de kan se  
14 terrorisme, videoer fra på en måte synspunktet til terroristen, og de har sett mennesker blitt  
15 drept på så mange måter mange av disse. Jeg tror det tar litt følelsen vekk fra dem, det blir så  
16 fjernt. Det er akkurat som at jeg skulle sett en film, det trenger ikke å være en Disney-film  
17 med lite blod, det er akkurat sånn. Og det er veldig mange åpne om, de bryr seg ikke lenger.  
18 «Oi, der var det noen som ble drept», sant. Jeg tror det er den siden som er sterkes, det med at  
19 her er det noe som er utenfor undervisning, her er det noe læreren kanskje ikke vil snakke om,  
20 her er noe som faget ikke tar opp, det tar ikke opp den siden der, da er det interessant. Og så  
21 er det de at de ser det, og det med at de kanskje utfordrer litt. Mange tar nok opp temaet  
22 nettopp fordi de vet, kanskje fra ungdomsskolen, andre klasser eller lærere, at her er det noe  
23 som vi kan se hvordan læreren takler. Og da er det jo og vanskelig fordi du kan ha holdninger  
24 som kanskje ikke stemmer overens med den holdningen som eleven har, at du må bane litt  
25 frem hva det egentlig mener. Men så er det jo noe med bare det at de tar opp, at de sier det de  
26 sier, at de bruker ordene de bruker helt sånn ukritisk i en gruppe mennesker på skole i en time,  
27 de har ikke den tilpasningen, den er ikke helt på plass. Og det tror jeg og er fordi de kan, de  
28 ser ting overalt, de kan få tak i alt, de kan snakke om ting med venner og sånt som de ikke kan  
29 med andre da. Jeg tror de tingene der står veldig sterkt i å være interessert i at det blir tatt opp.  
30

31 I: Ja. Og så skrev du i skjemaet at du kunne delt din egen mening om radikaliserings og  
32 voldelig ekstremisme med elevene. Kan du utdype litt mer om det? Fortelle litt om hva som er  
33 bakgrunnen for at du kan dele din egen mening?  
34

1 Emma: Ja. Det er jo rett og slett fordi jeg aldri har vært sånn at jeg tenker at lærere skal være  
2 nøytrale. I mange ting, selvfølgelig ja. Og vi skal ikke være belærende i at de skal være enig  
3 med meg, det syns jeg blir feil, men jeg er jo åpen rett og slett for å vise at jeg mener dette  
4 fordi at med min bakgrunn så mener jeg dette, med den kunnskapen jeg sitter inne med så  
5 fører det til at jeg har den tankegangen. Så når jeg snakker om 22. juli for eksempel, og i  
6 vertfall nå når jeg har vært der, fått det litt tett og sett det på andre måter enn før da, så er jeg  
7 overhodet ikke redd for å si til elevene at «Dette er helt forjævlig fordi at måten han gjorde  
8 det på, målet hans, altså bakgrunnen hans for å gjøre det sånn, pluss målet om å drepe flest  
9 mulig, vet du hva?». Så jeg sier hvorfor jeg syns det er feil fordi, viss de ikke har noen annen  
10 plass å diskutere det, og de ikke har tilgang til så mange andre perspektiver på disse tingene  
11 her, og det er mange av de som bare får den ene siden med at det er på en måte uproblematisk  
12 eller det er bare sånn det er, så tror jeg de har godt av å høre at noen sier at jeg er faktisk ikke  
13 enig, «Jeg liker det ikke fordi at ...». Og det gjelder i diskusjoner om andre verdenskrig, det  
14 gjelder i diskusjoner om Auschwitz, og i diskusjoner om rasisme generelt, det gjelder i  
15 diskusjoner om sexismen, feminisme fordi at de har en oppfatning som de arver hjemme i fra  
16 og det er ikke alltid de blir utfordret på den. Og da mener jeg .. ja man hører kanskje på dem  
17 at de blir litt irritert, «Å du skal alltid stå og mase om sånn og sånn», men det er kanskje aldri  
18 noen som tar det direkte opp med dem. Og det virker sånn, det er mange som sier det. De  
19 fleste diskuterer det nok ikke hjemme. Mange foreldre vet nok ikke hva elevene ser heller  
20 fordi at det er jo sånn som kommer frem når de prater sånn som de gjør i klasserommet.  
21 Mange av tingene som vi plukker opp og tar videre i undervisning kommer jo fra, den litt  
22 forstyrrende delen, fra to elever som diskuterer som kommenterer på et bilde de så på, en sak  
23 eller knytter det inn på den måten. Så spør jeg «Hva sa du nå? Hva sa du til han nå? Og han  
24 svarte med sånn fordi?», så skriver jeg det opp på tavlen og spør «Hva vil dette si? Hvorfor  
25 kommer den reaksjonen». Så sånn sett er vi veldig heldige som lærer som har tilgang på den  
26 informasjonen. Både *on the record* og *off the record*, vi får vite hvem elevene er da. Og så  
27 krever det selvfølgelig at viss det ikke er får med deg ting så kan du spørre «Hva sa du nå?»,  
28 så sier de som regel «Nei det var ingenting». Og da kommer relasjonen inn, relasjonen  
29 mellom meg og eleven. Viss den er dårlig er sjansen stor for at de aldri kommer til å gjenta  
30 det de sa, jeg mister den innsikten. Men viss relasjonen mellom meg og eleven er såpass god  
31 at jeg kan pirke på dem og si «Jo, hva sa du nå? Det er kjempeinteressant», så sier de det med  
32 et lite smil og så er du i gang med en god diskusjon.

33

1 I: Ja. Så ble du spurt i skjemaet om du syns temaet radikaliserings og voldelig ekstremisme var  
2 relevant for engelskfaget. Og det har jo sikkert litt med at det kommer ganske naturlig opp i  
3 engelskfaget i forbindelse med historie, citizens og America og alt sånt.

4

5 Emma: Ja.

6

7 I: Men tenker du at det er noen ulemper ved det å skulle ta temaet opp i akkurat engelskfaget?

8

9 Emma: Ja, språklig sett. Det er jo vanskelig å skulle diskutere sånne ting på engelsk og ofte  
10 blir det mye norsk i engelsktimene og. Det er noe som jeg sa til meg selv når jeg begynte som  
11 lærer at jeg aldri skulle gjøre, men det har jeg gjort nesten mer og mer, og det er blitt fordi at  
12 sånne tema som dette her er såpass viktig å diskutere at det er viktigere at alle får det med seg  
13 enn at det går direkte på engelsk. Og så noen gang gjør vi kanskje litt begge deler, at vi har en  
14 blanding av norsk og engelsk, både i notatene og hva vi sier. Trekker litt inn temaer fra  
15 tidligere og veksler litt. Så det er en utfordring. En annen utfordring er selvfølgelig tiden det  
16 tar. Viss vi plutselig bruker en halv time på å snakke om 9/11 når vi egentlig skulle snakke om  
17 citizens, så får vi kanskje ikke nok tid til resten av opplegget vi skulle ta. Men det er der det  
18 da blir viktig å kunne trekke inn ting sant, fordi da er det relevant likevel. Jeg hadde en klasse  
19 engang, jeg har sagt det til flere og da, men det var en klasse hvor vi ofte kom ut på slike  
20 diskusjoner. Og så var vi kom til mai og så sier den ene eleven til meg «Du er klar over at du  
21 er veldig lett å få ut på jordet?», «Ja, du det er jeg fullt klar over, men er du klar over hvor  
22 mye dere får med dere av det?». Du hører kanskje at de snakker om det senere, at de tar det  
23 opp igjen. Og så spurte jeg «Er det egentlig relevant i engelskfaget?» fordi de syns det var litt  
24 utenfor da, men de syns det var fint å kunne diskutere sånne ting selv om det tok litt av  
25 engelskfaget. Og da skrev jeg opp livskunnskap på tavlen da. Det er jo klart, livsmestring er jo  
26 en del av den nye læreplanen, en del av faget, og det er en del av elevene for de er jo  
27 mennesker først og fremst, de er jo ikke elever først og fremst, de er mennesker først og  
28 fremst. Og så sa jeg «Men dette er jo livskunnskap, er dere enig med det?». Ja, det var de  
29 veldig enig med. Så brukte jeg på en måte litt tid på å forklare det at selv om det dere sier nå  
30 kanskje er litt utenfor engelskfaget, det er kjekt og kanskje går litt på bekostning av faget,  
31 med det er jo inn under faget, både på generell del av læreplanen, innunder det at det er  
32 knyttet til alt vi har snakket om sant, det er under det, av og til har vi jo diskusjoner på  
33 engelsk og, og da er det jo 100 % innenfor faget. Og han brukte det etterpå så det kom jo  
34 tilbake og slo meg litt i bakhodet da de spurte «Kan vi ha andre diskusjoner?» og jeg sa «Men

1 nå må vi videre», hvorpå han svarte «Men dette er jo livskunnskap». Men det er rett og slett  
2 det går på, det er absolutt det.

3

4 I: Ja, absolutt. Nå er du jo litt inne på hvordan du ville linket det å snakke om temaet til  
5 innholdet i læreplanen. Du ble jo spurt i skjemaet om du kunne linke det å snakke om temaet  
6 til ulike element fra læreplanen. Jeg lurte på om vi skulle gå igjennom i vertfall tre av dem og  
7 så kan du forklare hvordan du har linket de?

8

9 Emma: Mhm, ja.

10

11 I: Interkulturell kompetanse, har du sikker vært mye innpå, men viss du bare kan gjenta det?

12

13 Emma: Ja. Det går rett og slett på å vite hva som skjer i verden, hvilke perspektiver som fins i  
14 verden, og det med at de er ikke alene, i vertfall dette med at vi er et globalt samfunn. Jo mer  
15 internett og jo mer globale muligheter de har til å snakke sammen, jo viktigere er det å vite  
16 hva andre folk tenker og hvorfor de tenker det. Kulturell bakgrunn og vite littegann hvor det  
17 ligger hos dem. Og dette med å vite hvordan ulike hendelser, sånn som dette med 9/11, å vite  
18 hvordan det påvirker ulike grupper i USA og hvordan det derfor påvirker, når de står og  
19 kødder med det på bybanestoppet på vei til skolen, hvordan det kan treffe mange ulike  
20 mennesker. Så det er vel kanskje, det var veldig kort forklart.

21

22 I: Ja. Møte med engelskspråklige tekster hadde du skrevet opp.

23

24 Emma: Mhm. Viss vi arbeider med nyhetsartikler eller skjønnlitteratur, altså gjerne sanger og  
25 musikk er det det går mye i her da fordi det er enkelt og kort å jobbe med, så snakker vi ofte  
26 om sånne ting. Når vi hadde egentlig en diskusjon om citizens generelt og USA, så kom vi inn  
27 på Jay-Z sin *story of O.J.*, fordi den snakker veldig mye om at uansett hvor langt du kommer i  
28 livet, og uansett hvor mye du klarer å få til, så er du uansett bare en (n-ordet) og det er så langt  
29 du kommer da. Vi tok inn det med stereotypier og immigrasjon, snakket vi litt om. Og da er  
30 det å bruke de tekstene og faktisk se på hva de faktisk sier. *This is America* med Childish  
31 Cambino er jo mye brukt og vi ser litt på hvorfor de har lagt den opp som de har og hvilke  
32 hendelser er den knyttet mot. Så er det jo noen tekster i boken, masse tekster utenom, alt fra  
33 videoer til tekst til filmer, sant, de tingene der, så de har flere uttrykk å bygge på når de skal  
34 skrive om og snakke om det.

1

2 I: Mhm, ja. Demokrati og medborgerskap?

3

4 Emma: Ja. Den er ganske tydelig tenker jeg. Skal du være en medborger så må du kunne rette  
5 deg innenfor rammene som samfunnet har satt. Igjen, dette med forsvaringen for hvorfor jeg  
6 kan si min mening fordi den bygger på samme grunnlag som skolen bygger på. Skal du godta  
7 skolen, skal du være en del av skolen, være en del av samfunnet som vi har, så må du ha en  
8 viss forståelse for de tingene. Om du ikke alltid er enig så må du tilpasse hva du sier, hvordan  
9 du oppfører deg og hvordan du på en måte teer deg mot andre mennesker.

10

11 I: Mhm, ja. Veldig bra. Og så svarte du i skjemaet at dine arbeidsforhold var avgjørende for  
12 hvorfor du tok opp temaet i din engelskundervisning, kan du utdype litt der?

13

14 Emma: Ja. Mine arbeidsforhold, tenker du da liksom på læreryrket eller bare sånn generelt?

15

16 I: Ja, jeg tenker mer kollegialt og at du er komfortabel med å gjøre det.

17

18 Emma: Ja, for det er jo kanskje en ting som ... jeg sitter i et kollegia som er veldig trykt og  
19 veldig mange er enig med meg, og jeg deler på en måte syn med veldig mange. Selv om det  
20 ikke er veldig mange som nødvendigvis sier det da. Veldig mange av dem er forsiktig mot  
21 elevene. De er forsiktig når vi snakker om dette her som skole eller i samlinger, så holder de  
22 gjerne tilbake. Men jeg står trygt sånn sett da. Og som jeg nevnte tidligere, jeg håper jo på at  
23 jeg skulle fått støtte fra ledelsen viss det skulle vært en situasjon. Jeg er ikke 100 % sikker på  
24 det, men jeg håper det og tror det er bedre nå enn før. Så har det på en måte mye med min  
25 hverdag på jobb generelt. Viss jeg er altfor sliten, viss jeg har altfor mye å gjøre, viss jeg har  
26 altfor mange arbeidsoppgaver eller for mye som står på, så blir det jo, ja, du føler at mine  
27 emosjoner ligger litt på kanten, de ligger veldig opp på overflaten, og viss en elev er veldig  
28 utfordrende, viss jeg for eksempel har elever som har krevende adferd, som sliter med  
29 klassemiljøet, som hele tiden går og pusher så mye som de kan, viss jeg ikke er hundre 100%  
30 tilstede en dag på jobb, så kan det være at det pusher meg ut av det sporet jeg er på vei på. Det  
31 kan føre til at jeg ikke kan ta opp ting på en så saklig måte som jeg har lyst til, og da bør jeg jo  
32 egentlig unngå det og, men vi vet at det er ikke alltid det stemmer overens med realiteten.  
33 Viss jeg har en klasse som det virker som er veldig imot meg faglig. Viss det for eksempel  
34 skulle vært, hypotetisk sett, nå har jeg ikke hatt en sånn klasse, en klasse hvor flertallet hadde

1 vært nynazister for eksempel, så hadde ikke jeg vært komfortabel med å ta opp disse tingene  
2 på den samme måten. Og det gjelder jo og når elever krysser de grensene som jeg har satt for  
3 min undervisning da, satt for mitt klasserom, og de får støtte på det, sant, at det blir en sånn  
4 ting at nå skal vi ta det opp gang på gang, så føles det jo, ikke nødvendigvis utrygt, men du  
5 vet at det blir en utfordring hver gang. Du vet at det blir noe annet. Jeg tror aldri at jeg har følt  
6 at jeg ikke har tatt opp ting, men det fører jo til at forholdet til og relasjonen til elevene  
7 kanskje blir annerledes. Og relasjonen med de som kanskje da er enig eller de som kanskje  
8 ikke forstår og kan snakke om det på en saklig måte, uansett om de er enig eller ei, den blir  
9 kanskje sterkere. At det blir en tilknytning der. Og en sånn gruppering i klasserommet hvor  
10 det på en måte er veldig tydelig hvilke elever, at det en gruppe elever jeg på en sides med mot  
11 en annen gruppe, den er veldig uheldig fordi at viss du er tydelig mot noen så blir det kanskje  
12 en *clinch* på det. Så de tingene der da, det er kanskje de jeg har tenkt mest på som påvirker ...  
13 med min situasjon som lærer da, så påvirker det hva jeg faktisk tar opp. Og så er det dette med  
14 kunnskapen og da, jeg skulle gjerne hatt mer kunnskap på disse tingene. Så vet jeg at det er  
15 begrenset hvilken kurs vi kan ta. Innenfor videreutdanning maser de mye på at du ikke kan ta  
16 det du vil, sant, så det er ikke alt som jeg kunne tatt som er relevant for min jobb som jeg får  
17 dekning til å ta. Og da kan man jo lese seg opp så mye man vil på fritiden, men man får ikke  
18 det perspektivet med et studium på det eller en fordypning i det eller sånn som jeg gjerne ville  
19 hatt for å føle meg tryggere på disse tingene her i klasserommet.

20

21 I: Ja. Det er faktisk det siste spørsmålet mitt, fordi at du sa i skjemaet at du ikke hadde fått  
22 opplæring eller veiledning.

23

24 Emma: Ja.

25

26 I: Om du skulle fått en slik opplæring eller veiledning, hva hadde du ønsket at den på en måte  
27 skulle gi deg?

28

29 Emma: Noe veldig, veldig praksisnært. For det jeg trenger er jo hvordan jeg egentlig kan takle  
30 sånne ting i klasserommet. Jeg trenger øvelse på det, sant, jeg trenger kunnskapen som ligger  
31 til grunn for å diskutere det. Det kunne vært alt fra på en måte mer intensive korte kurs som  
32 for eksempel tar opp den politiske diskusjonen i USA. Når du leser en artikkel som sier at det  
33 går mot borgerkrig i USA, hva er det som egentlig ligger bak det? Eller når elevene sier at  
34 stemmer på Trump 2024, hvordan tar du den kampen på nytt med tanke på hva som skjedde

1 med Capitol Hill, med tanke på hva som har skjedd med politiske protester de siste årene. Om  
2 det går på rase eller om det går på andre ting, om det går på sosial stand, altså alt dette her.  
3 Sånne korte intensive kurs hadde vært veldig interessant. Som da kunne vært gitt fra  
4 fagpersoner som har kunnskapen om dette her. Og det får man jo for eksempel på fagdager på  
5 UiB, så har de jo noen sånne forelesninger som kan være veldig relevante, men så er det og  
6 mange av dem som føles veldig teoretiske. Og sånn som det kurset som vi tar om  
7 kontroversielle temaer, jeg syns også at det har vært i stor grad, i vertfall på mange av de  
8 samlingene, teoretisk basert. Og det er ikke for å kritisere på en måte studiet, fordi det er jo et  
9 universitetsstudium og det er jo lagt opp der etter, men det er jo og rettet mot lærere og  
10 videreutdanning der og. Veldig mye er bygget på teori, og så er det veldig mange utfordringer  
11 i skolen som vi står i som kanskje ikke blir tatt med i betraktningen der da, utfordringer som  
12 ikke er likt teorien som de som skriver teorien ikke er klar over. Så man kan si så mye som  
13 man vil om at man skal være forsiktig med hva man tar opp, men på samme tid, viss jeg har  
14 litt kort lunte en dag så blir det ikke tatt opp på den måten jeg hadde tenkt eller jeg får ikke  
15 møtt elevene med den roligheten som jeg hadde lyst til for eksempel. Nei, konkrete kurs med  
16 ting som vi trenger som er knyttet mot praksis, knyttet mot det som faktisk skjer i skolen og  
17 som holdes av folk som faktisk kjenner til skolen. Det er vanskelig å få til, det skjønner jeg,  
18 fordi at viss man driver og holder sånne kurs så er man ikke nødvendigvis skolen. Men i  
19 vertfall av fagpersoner som .. ja, kanskje både med og uten, først teoretisk sett, er en måte å  
20 gjøre det på, først kunnskapen, andre perspektiv, hvorfor er den situasjonen så eksplosiv? Det  
21 er helt nydelig. Men og sånne kurs som er knyttet til skolen da. Hva gjør vi med elever som  
22 tegner hakekors, eller som bruker n-ordet, sant, mer sånn konkret, hva gjør vi der? Så det er  
23 kanskje to ulike måter å bygge den kompetansen på. Og jeg syns jo det burde være litt, om  
24 ikke bakt inn i skolen, men i vertfall tilgjengelig for de som er interessert i det, for jeg vet at  
25 det er veldig mange kollegaer og andre skoler sikkert, som sitter og har kanskje frykt da for å  
26 ta opp disse temaene, de føler seg ikke trygg på det, de føler seg ikke trygg på elevmassen  
27 kanskje. Og det forstår jeg, vi kan ikke tvinge alle til å ta det opp på samme måten heller. Og  
28 det og er litt viktig. Jeg vet jo med meg selv at jeg, som sagt, har et veldig åpent klasserom og  
29 har veldig lite restriksjoner egentlig på hva som kan tas opp og har lettere for å spore av. Jeg  
30 tar heller den diskusjonen en gang for lite enn for mye med elevene mine, mens andre kunne  
31 kanskje bare kuttet det og sagt «Nei vi skal ikke ta den diskusjonen her». Så i vertfall være  
32 tilgjengelig opplæring eller kompetansebygging for de som hadde vært interessert i det.  
33  
34 I: Ja. Supert! Har du noe du har lyst til å legge til eller har du noen spørsmål?

1  
2 Emma: Nei, jeg vet ikke, jeg tror ikke det. Jeg syns dette er en kjempeinteressant diskusjon å  
3 ha. Og så er det litt, jeg merker det at viss jeg snakker med kollegaer om dette temaet her, jeg  
4 merker at det engasjerer. Fordi det er en ganske stor del av det jeg gjør på daglig basis, det  
5 er en ganske stor del av den holdningen jeg har mot elevene og, at de kommer med er ganske  
6 viktig. Og viss vi har hatt gode diskusjoner som kanskje har gått fullstendig off track fra det vi  
7 har jobbet med, men vi har hatt gode diskusjoner, saklige diskusjoner og jeg spør «jammen  
8 har dere lært noe i dag da folkens?», «Ja! Det har vi». Så jeg syns det er veldig viktig å  
9 presisere for dem og at dette er det dere som har gjort, her har dere gått i den retningen her, vi  
10 har tatt den diskusjonen, dere kom med innspillet, deres sitater står på tavlen og det er  
11 nydelig! Og de virker ofte ganske fornøyd med det og det er ofte ganske gøy å se, sånn som  
12 fra tavlen, den ene klassen gikk der, mens denne klassen gikk her, sammenligne litt sitater da  
13 og se hva som kommer frem. Det viser jo bare hvor stor del av engelskfaget det er. På godt og  
14 vond selvfølgelig. Positivt fordi det er mye å ta av, og så er det litt sånn utfordrende fordi det  
15 er desto mer informasjon å måtte ha. Men viss du er på læreplanmålene, det (temaet) ligger jo  
16 ganske tydelig i der, det ligger i formålsparagrafen, det ligger i alt. Så det er egentlig ganske  
17 merkelig at det ikke er konkretisert mer. Men det er nok igjen, som jeg sa innledningsvis,  
18 mange som er redd for å ta det, litt redd for hvordan de skulle tatt det opp. Og jeg tror det er  
19 mange som er redd for å skape situasjoner hvor elever føler seg krenket. Men det er jo  
20 generelt, man kan ikke forventa at en situasjon skal bli bedre viss man ikke tar det opp heller.  
21 Det kommer ikke til å bli mindre politisk polarisering fremover, det kommer ikke til å bli en  
22 lettere situasjon i USA, alle disse tingene som er i læreplanen, som er tatt opp lærebøker og  
23 sånt, det blir mer og mer problematisk uansett. Og viss vi skal vente, nå har vi jo nettopp fått  
24 fagfornyelse, og viss vi skal vente til neste fagfornyelse før det kanskje kommer inn som et  
25 tema så er ikke det godt nok. Og da er det, da er det på en måte opp til hver enkelt av oss da å  
26 ta det opp og hvordan vi tar det opp, og da blir det et fåtall som kanskje tar det opp. Og da er  
27 det skummelt. Nei jeg syns du er inne på et veldig interessant prosjekt, absolutt.



## Appendix 13: Interview with Freya

1 I: Det første spørsmålet er, når jeg sier radikaliserings og voldelig ekstremisme, er det noe  
2 konkret du tenker på?

3  
4 Freya: Nei, det var det før, men det er det ikke lenger. Det er nok sikkert en liten yrkesskade,  
5 men den gangen jeg jobbet i videregående, det er jo ikke så mange år siden, så tenkte jeg jo på  
6 sånt som 9/11 og undergrunnsangrepene i London sant, helt såne konkrete ting. Men det gjør  
7 jeg ikke lenger, nå tenker jeg mer på holdninger, ja. Rett og slett.

8  
9 I: Hva tenker du er grunnen til det?

10  
11 Freya: Det er fordi jeg de siste årene har jobbet veldig mye i et felt der det kreves en god del  
12 interkulturell kompetanse, der det kreves kunnskap om radikaliserings og ekstremisme, fordi  
13 jeg jobber med sårbare ungdommer som er utsatt for, eller står i fare for radikaliserings. Ja. Så  
14 jeg har mye, hva skal jeg si, jeg er nødt til å ha et mer helhetlig bilde. Ja.

15  
16 I: Ja. Ok. Så svarte du at du synes temaet radikaliserings og voldelig ekstremisme burde bli  
17 snakket om i skoleundervisning og at det kunne ha en positiv innvirkning på elevene å snakke  
18 om det.

19  
20 Freya: Ja.

21  
22 I: Kan du utdype litt rundt hvorfor du tenker at vi bør snakke om temaet i skoleundervisning  
23 og hva den positive innvirkningen eventuelt er?

24  
25 Freya: Jo, det er litt fordi at den ... det er liksom den prosessen jeg har gått gjennom selv fordi  
26 jeg tror veldig mange, når det hører det, så tenker de terrorangrep eller et eller annet typ  
27 bombe, eller galning med kniv, eller en eller annen som kjører inn med bil i folkemengde,  
28 eller et eller annet. Men det er jo ikke det, det handler jo om holdninger, og det handler om  
29 utenforskap, og det handler om folk som ikke finner noen plass der de hører hjemme og  
30 tegnene og faresignalene på at et menneske befinner seg der, de oppstår veldig mye lenger før  
31 enn når et menneske kjører inn i en folkemengde med bil. Det handler om hva de vokser opp

1 i, det handler om familiestrukturer, det handler om skole, oppfølging på skole, det handler om  
2 vennskap, det handler om fritidsaktiviteter. Og viss man underviser om det og har fokus på  
3 hva som fører til ekstremisme så tror jeg at man slår to fluer i en smekk. Det er ikke bare det å  
4 få snakket om hva det er for noe til elever, men det handler og om psykisk helse, det handler  
5 om relasjonsarbeid, det handler om å gjøre elevene, klassen, mer oppmerksom på hverandre,  
6 det handler om å gjøre elevene observante på at det kan være folk i klassen som sliter uten at  
7 de vet om det. Det kan være det som får en som er på vei inn i et radikalt miljø til å snu fordi  
8 at han skjønner selv at han er på vei inn dit, fordi det tror jeg, at de fleste som er på vei inn dit  
9 ikke forstår når de er på vei inn fordi at de er så på søken etter tilhørighet og de kobler ikke  
10 linken til radikaliserings egentlig før at det er for sent, og da er de allerede, for å si det litt sånn  
11 enkelt, hjernevasket, og de er ikke villig til å ofre den tilhørigheten som de har fått selv om de  
12 kanskje vet at det er feil.

13

14 I: Ja, handler litt om å forstå seg selv og se tegnene i en tidlig prosess da?

15

16 Freya: Ja. Men jeg tror og at det handler om å utdanne ungdommene til å se hva det er for noe  
17 og fordi selvbilde, selvinnsett, det å selv forstå at du står i fare for å havne i en slik prosess,  
18 eller det å forstå at du har venner som kanskje kan havne i en sånn prosess. Og det begynner  
19 jo i skolen det, altså klassekamerater eller altså, ja. Rett og slett.

20

21 I: Ja. Så sa du at det kan ha en negativ innvirkning på elevene å snakke om det temaet her i  
22 skoleundervisning, hva tenker du den negative innvirkningen kan være?

23

24 Freya: Ja, det tenker jeg. En ting er nå at folk kan bli redde for at det skal skje. Fordi at når du  
25 får en bredere forståelse for det temaet her så ser du at det kan være en eller annen variant  
26 eller grad av det rundt deg, hele tide, du er ikke klar over det. Så det er noe med den der  
27 realitetsorienteringen som kan være skummel, og du vet ikke helt hvordan du skal håndtere  
28 det fordi du forstår at plutselig så er det kanskje barndomskompisen din som står i fare for, og  
29 det kan være skummelt sant. Så det handler litt om at kunnskap gir makt, men kunnskap kan  
30 også gi redsel fordi.. det er nå et uttrykk som heter «Å leve lykkelig i uvitenhet sant», og den  
31 blir jo knust her. Og så tror jeg og at for de som har ramlet utenfor allerede, så vil tanken som  
32 det fellesskapet som blir fremholdt som en faktor i en radikaliseringsprosess kan virke  
33 lokkende.

34

1 I: Ja, absolutt. Du sa at du ikke følte at dette var et tema det ble fokusert på i skolen, hva  
2 tenker du er bakgrunnen for det?  
3

4 Freya: Det tror jeg er fordi de aller fleste som underviser i skolen kan og vet for lite om det.  
5 Sånn at man tar for seg liksom 11. september og et bombeangrep her og der, og så snakker  
6 man litt om Islam, og fysj og fy, og så er vi ferdig. Ja. Og det er bra at det blir snakket om.  
7

8 I: Hva tenker du skal til for at det skal bli et fokus?  
9

10 Freya: Jeg tror det at skolene trenger kompetanseheving på bakgrunnen for radikaliserings.  
11 Hva radikaliserings er kan man jo på en måte google og finne, på noen få setninger, og få en  
12 kort og presis forklarende definisjon, men det sier jo ingenting om hva som ligger bak. Og det  
13 å ha generell kompetanseheving og kunnskapsheving i samfunnet på hva som fører til det, tror  
14 jeg må til. Og da er vi tilbake til sånne grunnelegende ting som å bekjempe utenforskap og  
15 bygge relasjoner, altså ja, de tingene der.  
16

17 I: Mhm, ja. Viss du tenker tilbake på når du selv gikk på videregående, ble radikaliserings og  
18 voldelig ekstremisme diskutert i engelskundervisningen din da?  
19

20 Freya: Når jeg selv?  
21

22 I: Mhm  
23

24 Freya: Nei, ble over hodet ikke diskutert.  
25

26 I: Ok. Så skrev du at dere hadde snakket om 9/11, 22. Juli og angrepet i Paris i din  
27 engelskundervisning. Er det en av de samtalene du husker spesifikt eller i detalj?  
28

29 Freya: Altså, 9/11 var på en måte allerede, hva skal jeg kalle det, utdebattert da jeg begynte å  
30 jobbe på videregående fordi det var begynt å bli så mange år siden. Og 22. Juli var veldig mye  
31 fremme, og jeg tror og at elevene på en måte ble litt lei av det på et vis, det ble *too much*. Og  
32 for noen så var det sårt fordi hadde kompiser som hadde vært på Utøya, eller sånt, eller  
33 familiemedlemmer, eller bekjente, eller som kjente noen, så det kom veldig tett på, det jeg  
34 husker fra de 22. juli diskusjonene. Jeg har jo en kollega her i dag som har en sønn som var på

1 Utøya, overlevde heldigvis, men det er liksom alle, en kollega av mannen min mistet niesen  
2 sin på Utøya, så for veldig mange ble det for tett og for nært, og ja. Så diskusjonene rundt  
3 Utøya handlet egentlig ikke om radikaliserings og ekstremisme, det handlet om at ungdommer  
4 uttrykte at Breivik var gal i nøtten og egentlig burde han bare skytes. Det ble ikke noen  
5 diskusjon om bakgrunnen for at han gjorde det, altså det at han hadde en ideologi og at han  
6 hadde en plan og en tanke. Men Charlie Hebdo, det husker jeg var tema fordi da kom det også  
7 opp igjen de her danske karikaturtegningene når den greia i Paris skjedde. Og da husker jeg at  
8 det var refleksjoner rundt ytringsfrihet, altså det ble tatt videre, ytringsfrihet, respekt for  
9 andres sine livssyn, respekt for symbol og symbolikk som er viktig for andre som kanskje  
10 ikke betyr noe for deg. Og da var det jo, sant, disse her tegningene, altså Mohammed-  
11 karikaturer er jo.. det spiller jo ingen rolle, men for muslimene er jo Mohammed en hellig  
12 figur. Og det ble mange gode debatter. Altså viss noen hadde laget en karikatur av Jesus, sant,  
13 det er jo ingen som bryr seg. Da reagerer de mer på at folk brenner flagget, for eksempel,  
14 fordi det er et nasjonalt symbol. Og vi fikk diskusjoner på koblingen tradisjon, religion og  
15 kultur, og hvor tett sammenvevd de er, og sekulære samfunn og samfunn der religion syrer  
16 omtrent helt inn i på soverommet til folk. Så akkurat den Charlie Hebdo, der fikk man på en  
17 måte mer? Viss det blir rett og si? Da følte jeg at man fikk anledning og inngang til de større  
18 overordnede diskusjonene, samtidig som man fikk forklart litt forskjeller på hva er  
19 radikaliserings. Radikaliserings har jo ingenting med Islam å gjøre, radikaliserings er jo en  
20 vridning mot det ekstreme uansett hvilken retning det går i. Sånn at jeg følte at man også fikk  
21 gjort en del informasjonsarbeid knyttet til hva er radikaliserings, hva er et ekstremt synspunkt,  
22 hvem har definisjonsmakten på hva som er et radikalt synspunkt, altså, ja, de gode  
23 diskusjonene.

24

25 I: Ja. Var det du som tok opp Charlie Hebdo i undervisningen eller var det elevene?

26

27 Freya: Jeg tror det var litt begge deler. Det begynner kanskje med at det blir nevnt i liksom en  
28 bisetning eller i en forklaring av et eller annet. Det er litt sånn som, lærerrollen er jo sånn, du  
29 må gripe «*golden moments*» rett og slett. Men så vidt jeg kan huske så kom det opp i  
30 kjølvannet av for eksempel et eller annet om 11. september som stod i en bok eller et  
31 avisinnlegg eller et eller annet. Vi brukte jo en del engelskspråklige aviser i undervisningen  
32 og, så at det har vært en artikkel om angrepet i undergrunnen eller et eller annet, et jubileum  
33 eller et eller annet, og så blir det prat, og så bli ulike hendelser nevnt og så griper man tak i det  
34 der og da. Det er ikke slik at jeg kommer inn i klasserommet og hadde planlagt at vi skulle

1 snakke om ytringsfrihet og personligfrihet og respekt for andre i engelsktimen selv om jeg så  
2 at det kanskje ville være naturlig å nevne Charlie Hebdo, men det handler jo igjen om å gripe  
3 det gylne øyeblikkene.

4

5 I: Mhm, absolutt. Når du snakker om sånne ting som det her, har du et spesielt mål du ønsker  
6 å oppnå med samtalene?

7

8 Freya: Refleksjon.

9

10 I: Mhm, rett og slett det, å dra linjer?

11

12 I: Ja, fordi at veldig mange av elevene.. det er stor forskjell på elevene i dag og elevene for ti  
13 og femten år siden, det er veldig stor forskjell. Generelt sett så har elevene i dag ekstremt  
14 dårlig allmennkunnskap. De er superflinke på skolen, de leverer knallgodt arbeid og  
15 karakterer, og det er fordi de oppsøker den informasjonen de trenger når de trenger den, og de  
16 bearbeider den og utviser kildekritikk og alt mulig, men de har utrolig dårlig  
17 allmennkunnskap i forhold til det å gå inn i løs prat og ha en diskusjon om ting som ramler  
18 ned. De er ikke orientert om ting som skjer i verden, der er ikke noe overblikk, ingenting.  
19 Mens for ti år siden kanskje, så hadde du de elevene som på en måte var påskudd, de hadde  
20 vanlig allmenndannelse, de så på nyhetene eller leste avisene og fikk med seg hva som  
21 skjedde, og de var mye på nett selvfølgelig. Men jeg ser det at de her tenåringene i dag, ja de  
22 er mye mer på nett enn hva de var for ti år siden, men de oppsøker jo ikke det som er  
23 levekunnskap eller refleksjon, sant. Så det er noe med at de oppsøker ting for underholdning,  
24 og det er kanaler som ikke samtidig gir kunnskap, for å si det sånn.

25

26 I: Mhm, ja, TikTok for eksempel.

27

28 Freya: Ja, for eksempel. Men du har jo TikTok og Instagram med liksom ungdompsykologer  
29 som gir råd og alt det her, men alt er veldig egosentrert og det er veldig meg, meg, meg. Og  
30 det er på godt og vondt, fordi det er bra at det er fokus på psykisk helse og alt det her, men det  
31 er jo, kjæreveene, vi har jo en hel generasjon med «*snowflakes*», altså puster du på dem så går  
32 de på ræv og så «nei, nei, jeg slo rumpen min» eller «å, nei, jeg slo silikoninnlegget i rumpen  
33 min» eller et eller annet. Altså, misforstå meg rett, her er masse flotte ungdommer i typ 14,

1 15, 16, 17, 18-års-alderen, og de er hardt arbeidene og det er smart og alt mulig, men de er  
2 ikke til stede i verden.

3

4 I: Mhm, men hva tenker du om det å skulle diskutere sånne tema som det her med

5 «snowflakes»-generasjonen? Hva kan det ha å si?

6

7 Freya: Det er utrolig mye viktigere med «*snowflakes*»-generasjonen enn med den før fordi at  
8 «*snowflakes*»-generasjonen oppsøker ikke denne informasjonen på egenhånd med mindre de  
9 er direkte berørt av det. Og da er det «» med armer og ben og alle følelser og det blir veldig  
10 overveldende, og de blir i større grad traumatisert fordi at de går ikke inn i informasjonen med  
11 nok bakgrunnskunnskap til å absorbere, håndtere, reflektere og skape avstand selv.

12

13 I: Ja, absolutt. Når du har snakket om for eksempel Charlie Hebdo, hva tenker du at elevene  
14 har lært av det?

15

16 Freya: Jeg håper at de har lært at det er ulike definisjoner på hva som er ytringsfrihetens  
17 ytterste grenser og samtidig har en forståelse og respekt for andre sine synspunkt. For det er  
18 noe med at vi har alle ytringsfrihet, men viss jeg sier at min ytringsfrihet skal gå 1,5 halvmetre  
19 fra meg da for å lage et bilde, så sier jeg at «Min ytringsfrihet går 1,5 meter fra meg, inn i der  
20 kan jeg gjøre alt jeg vil», og det mener jeg skal gjelde for alle andre og. Problemet mitt  
21 oppstår jo når jeg står nærmere et annet menneske enn 3 meter for da vil vi jo uansett hvor vi  
22 vrir og vender på oss så vil vi jo bevege oss inn i hverandres sin frihet. Så rekker min frihet  
23 frem til jeg krasje med andre sin frihet? Skal jeg bli fornærmet dersom noen andre bruker sin  
24 frihet og kommer inn i min? Altså det er noe med det, ja, jeg har en ytringsfrihet, jeg kan si  
25 hva jeg vil, men trenger jeg å ytre meg uten respekt? For jeg kan si, jeg er jo omringet av folk  
26 fra hardt patriarkalske, tradisjonelle, konservative kulturer, og jeg mener, og gjør og ting, som  
27 viss det blir sagt på feil måte så blir det fornærmende, men jeg kan si til folk her som jeg  
28 jobber i dag at jeg syns at sånn og sånn i Islam er krenkende, nedvergende eller et eller annet  
29 sånt, men det er ikke et problem fordi de vet at jeg har lest Koranen, og de vet at jeg kjenner  
30 mange, og de vet at jeg har kunnskap om deres kultur, tradisjon og religion. Men viss jeg  
31 hadde gått ut på gaten og sagt det til en tilfeldig person som ikke kjente meg, så mener jeg at,  
32 ja, jeg har rett til å gjøre det, men hva i all verden er det jeg vil oppnå? Jeg oppnår ikke noe  
33 annet enn å fornærme dem. Men viss jeg sier det til noen som kjenner meg og som jeg kjenner

1 og som vet hvor jeg kommer fra og hva jeg tenker og hva jeg vet og ikke vet, så når jeg en  
2 dialog. Ja.

3

4 I: Ja, så vi er igjen inne på det med refleksjon?

5

6 Freya: Ja. Når du da får den diskusjonen så kan du reflektere over hvorfor er det sånn? Burde  
7 det være sånn? Skal vi være opphengt i kultur? Skal vi ta mest hensyn til kultur eller tradisjon,  
8 eller går det ikke an å skille dem? Hvor stor plass har religion i det? Altså da kan du få  
9 samtaler rundt det. Og så er det jo ikke sånn at man trenger å bli enig, man kan jo ha en  
10 samtale rundt det og reflektere og så kan man bli enig om å være uenig, men samtidig  
11 respektere sitt andre sitt syn fordi at du har hatt den samtalen og vet hvorfor den andre mener  
12 det den mener. Så kan du syns det er teit eller ikke det er jo helt opp til deg selv, men jeg kan  
13 ikke ta ansvar for andre sine følelser knyttet til hva jeg mener og syns, men jeg kan ta ansvar  
14 for hvordan jeg formidler det.

15

16 I: Ja, absolutt. Så skrev du i skjemaet at det er stor interesse for å snakke om radikaliserings og  
17 voldelig ekstremisme,

18

19 Freya: Mhm.

20

21 I: Hva er det ved temaet, eller hvilke sider ved en ekstremistisk hendelse er det elevene som  
22 regel interesserer seg for?

23

24 Freya: Jeg tror de er fascinert over at noen på en måte kan dra synspunktene sine så langt ut  
25 på sidelinjen. Jeg tror rett og slett det er litt sånn morbid fascinasjon. Og så er det og noe med  
26 at, altså de er fascinert av det, og så er de nysgjerrige i hvordan noen kan ende opp.. altså de  
27 skjønner for så vidt hvordan noen kan ende opp i en radikaliseringsprosess, det er ikke det,  
28 men de blir nysgjerrige på hvordan folk kan gå igjennom den prosessen uten å stille kritiske  
29 spørsmål for eksempel. Og så blir de opptatt av.. det er en sånn veldig søken etter  
30 årsaksforklaringer. Sånn som Breivik, der var det veldig sånn «Der hadde barnevernet når han  
31 var liten» og «Han burde vært tatt vekk fra moren», og blablabla, men der var det ikke så mye  
32 snakket om radikaliserings fordi der er mer at der må det ha gått galt i barndommen, så der ble  
33 det jo en helt annen diskusjon og barnevernet og inngripen, og omsorgsovertakelse og greier.  
34 Men når vi snakker om rene radikaliseringsprosesser, så tror jeg det i veldig stor grad handler

1 om at de er fascinert over at det går an fordi vi lever i et sekulært samfunn og det å ha sånne  
2 voldsomme religiøse holdninger er fremmed for veldig mange, de fleste norske ungdommer.  
3 Vi lever også i et sosialdemokrati, så det å være radikalisert i forhold til ideologi er også  
4 veldig fremmed for veldig mange. Og heldigvis er det jo fortsatt sånn at unger hører om andre  
5 verdenskrig og nazismen og jødeutryddelser og sånt noe, selv om det selvfølgelig er en  
6 diskusjon om det skal være på læreplanen, men jeg opplever jo at de ser linker til det. Og så  
7 har man jo flerfoldige analyser av hvordan det kunne skje det som skjedde i Tyskland på 30-  
8 tallet, og av og til så får du noen sånne lyse hoder som ser parallellene til for eksempel i USA  
9 før Trump ble valgt sånt, med dårlig økonomi og folk har lite å rytte med og jeg er meg selv  
10 nærmest-holdninger, og så den her merksnodige kvasi-kristne greien. Sånn at, nei, jeg tror det  
11 er en fascinasjon som gjør at temaet fenger. Jeg tror det blir så fjernet fra deres egen hverdag  
12 så det blir som en litt sånn spennende historie selv om det er realitet og ikke fantasi, for veldig  
13 mange. Og så er det selvfølgelig for noen en litt sånn morbid fascinasjon, men, nei, jeg tror  
14 det handler om det, faktisk, nysgjerrighet på hva som får det til å gå så galt, og nysgjerrighet  
15 på hva som får folk til å tro på eller gå innfor eller rote seg bort i. Så de er jo egentlig ute på  
16 en sånn refleksjonsanalyse-reise som jeg selvfølgelig synes er veldig bra. Ja.

17

18 I: Ja, absolutt, det må vi ha. Så sier du at du har vært bekymret for at elever skal ha blitt  
19 krenket fra samtaler om radikalisering og voldelig ekstremisme, kan du gi eksempler på  
20 bekymringselementer du har i forbindelse med å ta opp slike tema?

21

22 Freya: Det har jo handlet veldig ofte om de gangene du har elever som kommer fra andre  
23 kulturer og som i hovedsak er muslimer fordi den vanlige holdningen eller tanken i Norge er  
24 jo at ekstremisme og Islam er koblet sammen. Og det er jo ikke så bra fordi det er jo det man  
25 ofte ser og får servert i mediebildet og. Så da, når du har elever som er muslimer, selv om de  
26 er sekulære, og du får slike diskusjoner inn i klasserommet, og du har diskusjoner der  
27 religionen blir angrepet uten på en måte gode argument, men bare fordi det er en religion og  
28 man ikke ser alt som ligger rundt når det gjelder radikalisering, så har jeg elever som ... altså  
29 jeg har vært borti elever som har blitt oppriktig lei seg fordi at for dem så er religion, og for  
30 mange muslimer som ikke er sekulære, så er religion tett vevd sammen med både kultur,  
31 tradisjon og livsførsel. Sånn at de føler kanskje at klassekameratene anser deres liv og hjem  
32 og familie som mindre verdt eller potensielt farlig eller noe skummelt eller noe vi ikke vil ha.  
33 Og de kan jo være født og oppvokst i Norge, og de er like glade i familien sin som alle andre,  
34 og ikke går de i Moskéen og ditt og datt, men, ok, de spiser ikke svinekjøtt, og de går med



1 hijab liksom. Men jeg tror likevel så er på en måte religionen en så stor del av identiteten din  
2 fordi det er en del av den kulturen, tradisjonen og landet du kommer fra, så jeg tror de føler  
3 seg personlig angrepet på bakgrunn av noe de ikke kan gjøre noe med. Det ville vært det  
4 samme viss man hadde snudd på flisen og mobbet en etnisk norsk elev fordi at eleven hadde  
5 lyst hår og blå øyne, eller altså, fordi jeg tror de føler at det går på individet rett og slett, og de  
6 blir lei seg rett og slett, det oppleves som mobbing av personlige verdier. Og så er det jo en  
7 del og som blir frustrert fordi det klassekameratene sier er ikke sånn de opplever religionen  
8 sin, de opplever det som en fredelig religion og kjenner seg ikke igjen i karakteristikken og  
9 på en måte ting som blir sagt, sant, så de blir og frustrerte fordi de føler at det er manglende  
10 kunnskap om deres religion i det norske samfunnet. Så det er egentlig mange forskjellige ting,  
11 men jeg tror det såreste er når de blir angrepet som person, altså deres personlige verdier, som  
12 ikke i utgangspunktet trenger å ha noe med Islam å gjøre fordi det bli automatisk linket til  
13 Islam uten at det trenger å være det, men det er det elevene gjør, og så går det en kule varm på  
14 diskusjonen, og så er de 16-17 år gamle og kjeften går, og så detter det ut ting som kanskje  
15 ikke burde ha datt ut.

16

17 I: Ja. Jeg skulle spør deg, du har jo sagt ja til at du kunne hatt en åpen diskusjon selv om det  
18 kunne ha kommet utsagn som støttet opp om voldelig ekstremisme, og når man har en sånn  
19 åpen diskusjon så kommer det jo ofte slike upassende og tøysende kommentarer,

20

21 Freya: Ja.

22

23 I: Hvordan håndterer du det?

24

25 Freya: Jeg pleier, sånne kommentarer som det der, det pleier jeg å konfrontere eleven med og  
26 be de forklare, «Hvorfor sier du det? på hvilken bakgrunn?». Og så prøver jeg da, det er ikke  
27 alltid jeg klarer det, men jeg prøver å ikke drite ut eleven, men samtidig få eleven til å forstå  
28 at «Dette her kan ikke du nok om til å si noe om». Så det er jo mer å gå inn i en dialog med  
29 den eleven for å få eleven til å forstå at her ligger mer bak, og så samtidig, den eleven som da  
30 er blitt lei seg eller støtt eller fornærma, at den eleven få en anledning til å forklare hvorfor  
31 dette her er vanskelig. Og jeg ser jo.. dette har ikke skjedd så veldig mange ganger, men jeg  
32 ser at de gangene det har skjedd så har jo den eleven som slengte med kjeften, har jo ikke  
33 overhode tenkt at medeleven kunne tenke sånn, det kommer alltid som en sånn «Jammen gud,  
34 det var jo ikke sånn jeg mente», altså det blir en sånn «Hæææ», og det ender jo med at den

1 som gjerne har slengt med leppen sier det at, «Ja, nå skjønner jeg at det kanskje ikke er så  
2 enkelt» eller noe sånt. Men det er jo igjen den her dialogen og refleksjonen som kommer ved  
3 at man stiller de gode spørsmålene. Men det er jo der jeg blir litt sånn opptatt av  
4 kompetansenivået i skolen og, for lærene kan ikke stille de gode spørsmålene viss ikke de har  
5 god nok kunnskap om temaet, men og interkulturell kommunikasjon. Når det en gang er slik  
6 at radikaliserings blir koblet til ... altså når radikaliserings og ekstremisme i så stor grad som det  
7 er blir koblet til en bestemt religion, så tenker jeg at man er nødt til å ha med mer  
8 bakgrunnskunnskap både om interkulturell kompetanse, om interkulturell kommunikasjon,  
9 religionskunnskap, religionshistorie, altså, ja, alle de tingene der må egentlig med.

10

11 I: Ja. Men hvorfor vil du likevel ha en åpen diskusjon selv om det kan komme slike  
12 kommentarer?

13

14 Freya: Fordi at vi er nødt til å tåle at folk får si det de mener, og så handler det om å lære folk  
15 å si det på en måte som respekterer andre sine personlige rom, eller private rom. For jeg er jo  
16 litt den her at, jeg trenger ikke å like det du sier, men jeg ofrer livet mitt for ytringsfriheten  
17 din. Altså, vi har en ytringsfrihet, og den skal vi holde knallhardt på egentlig for enhver pris,  
18 men vi trenger ikke å være respektløs, og vi trenger ikke å stenge for dialog og refleksjoner.  
19 Men jeg tror at så lenge som der er dialog og refleksjoner og en grunnleggende respekt for  
20 andre, så er ikke en, hva skal jeg si, en helt åpen ytringsfrihet et stort problem. Vi kan ikke  
21 gjøre noe med folks som er, *pardon my French*, tjukk i nøtten og ikke tar til seg kunnskap når  
22 de på en måte får det servert. Men såne vil det på en måte alltid være i et samfunn, og såne  
23 vil det på en måte alltid være i alle settinger og temaer og i alle fora uansett hva du gjør, så jeg  
24 tenker jo det at da får en kanskje sette seg opp og rett opp ryggen og løfte haken, og heve seg  
25 over kunnskapsløsheten og satse på å spre kunnskap og refleksjon der man kan, så vil det jo  
26 på et eller annet tidspunkt drukne uvitenheten, det kan skje neste år og det kan skje om 300 år,  
27 på et eller annet tidspunkt vil det skje. Viss ikke Russland og Kina finner ut at de skal bombe  
28 alt i hjel, da styrker vi med alle sammen.

29

30 I: Vet aldri. Viss en elev hadde sagt noe som støttet opp om voldelig ekstremisme, hva hadde  
31 du gjort?

32

33 Freya: Da hadde jeg spurt hvorfor, «Hvorfor mener du det, og hva er bakgrunnen din for å  
34 mene det?», og så hadde jeg jo, alt ut fra hva eleven svarte, bedt eleven om å grunngi, og så

1 hadde jeg og sjekket ut om elevene kunne noe om dette her eller om det bare var basert på  
2 synsing fra en TikTok-video eller en video fra et eller annet fullstendig ukritisk galt  
3 menneske, altså, «Hva er kilden din? Hva gjør til at du velger å stole på den kilden her?». Det  
4 er jo litt sånn som vi holder på med, for eksempel, vaksinerings, veldig mange er skeptisk til  
5 vaksinen, og her i fjor så gikk det en greie med at det var farlig å vaksinere seg fordi det var  
6 så mange som hadde dødd innen to år etter at du hadde tatt vaksinen», og så sa jeg «Hææ?»,  
7 ja, om jeg ikke hadde lest det, «Nei» sa jeg, og så får jeg en link til en eller annen side på  
8 arabisk eller hva det nå var, der er det da tilsynelatende en lege som sier at innen to år etter at  
9 de har satt vaksinen så hadde de hatt en økning i dødsfall, blablabla. Og det her var et  
10 menneske som var dresset opp, tittel og hele pakka, og diplom på veggen og så videre, det så  
11 veldig seriøst ut. Og så ser jeg på vedkommende som viser meg videoen og så sier jeg «Du,  
12 hvor lenge har vaksinen eksistert?». Jeg trengte ikke å si mer. Men det handler jo og om å  
13 gjøre folk bevisst på at du skal ikke sluke alt du får servert fullstendig ukritisk, kildekritikk.

14

15 I: Mhm, ja. Men den samtalen med eleven som har sagt den kommentaren som støtter opp om  
16 voldelig ekstremisme, hadde du tatt den i klasserommet?

17

18 Freya: Det kommer helt an på. For viss det kommer som et innspill i en diskusjon som klassen  
19 er med på, så kan man gjøre det, men viss det er litt sånn kommentar på siden eller en  
20 slengkommentar til medelev eller et eller annet sånt, så tror jeg nok kanskje jeg hadde bedt  
21 eleven være igjen eller tatt tak i eleven på et annet tidspunkt og spurt, «Du, hva mente du  
22 egentlig med den kommentaren der? Jeg bare ble litt nysgjerrig, jeg forstår ikke helt hvorfor  
23 du mener det?», altså, «I diskusjonen i klassen så du sånn og sånn». Så jeg tror det vil nok  
24 være kontekstavhengig hvordan man tar tak i det. Men jeg har jo tro på at ufarlig, ubevisst  
25 korleksjon i fellesskapet er mer effektivt enn at jeg skal drive og springe etter ute i gangene  
26 og skrike «du, jeg må snakke litt med deg!». Så da handler det jo mer om at jeg må klare å vri  
27 diskusjonene og samtalene til at de og får en sånn korrigerende effekt i diskusjonen.

28

29 I: Ja. Så sa du at du kunne delt din egen mening om radikaliserings og voldelig ekstremisme  
30 med elevene, hvorfor svarte du ja på det?

31

32 Freya: Jeg tenker at det handler om å være en trygg voksen person i et tema som er veldig  
33 veldig vanskelig og som for veldig mange er litt utilgjengelig, og dermed ikke lett å være  
34 kildekritisk. Fordi at der er så utrolig mange forskjellige kilder, noen fremstår seriøse og noen

1 fremstår useriøse, og så er det veldig mye skremselspropaganda, og der er mye  
2 lokkepropoganda, så tror jeg nok at jeg hadde vært tydelig på mitt eget standpunkt for å  
3 trygge elevene i diskusjonen. Og det å gi tilkjenne mitt eget synspunkt i en sånn sak som det  
4 der, nå er jo det selvfølgelig preget av at mitt standpunkt er i tråd med normen i samfunnet,  
5 men det jeg tror at det å gi de elevene som kanskje er uenige en følelse av at de kan gå inn i en  
6 seriøs diskusjon og kanskje få noen skikkelige svar.

7

8 I: Ja, så rett og slett å lede dem litt i riktig retning da kanskje?

9

10 Freya: Ja. Altså, det vil jo være min definisjon av riktig retning da, men sånn er det å være  
11 lærer, jeg har alltid rett, neida (\*). Nei, men jeg tenker det at jobben min er å få dem til å  
12 oppsøke informasjon og være kildekritisk, og få dem til å oppsøke ting som får dem til å tenke  
13 selvstendig. Og da må du ha gitt dem verktøyene til å være kildekritisk, og du må ha gitt dem  
14 verktøyene til å tenke selvstendig. Og viss jeg kan bruke min, på en måte, altså, «Jeg mener  
15 sånn fordi abcdefgh», så kan jeg si noe om hvordan jeg har fått min kunnskap, hvilke kilder  
16 har jeg oppsøkt og hvorfor har jeg landet på det synspunktet jeg har. For det handler om å  
17 synliggjøre min refleksjonsprosess og formidle at det er normalt å ha en refleksjonsprosesser,  
18 og det er normalt å skifte mening, og det er normalt å tvile, og at du kan komme frem til en  
19 konklusjon til slutt, men du kan likevel ha tanker som går i ulike retninger. Så jeg tenker at  
20 det å tilkjenne mitt syns punkt handler ikke om å si det at læreren din mener sånn, det  
21 handler om å si at læreren din har gjort seg noen tanker og refleksjoner og oppsøkt noe  
22 kunnskap, vært litt frem og tilbake i hodet sitt, og har konkludert sånn og sånn fordi at  
23 blablabla, men det er ikke sikkert det er rett for det. Sant? Rett og slett.

24

25 I: Ja. Og så skal vi snakke litt om hvorfor temaet er relevant å ta opp i akkurat engelskfaget,  
26 for du svarte jo at det var relevant for engelskfaget,

27

28 Freya: Ja.

29

30 I: Hvorfor tenker du det er relevant for engelskfaget?

31

32 Freya: Det er fordi at veldig mye av disse her propagandafilmen er engelsktalende, rett og  
33 slett. Det er veldig mange av de her, sånn som IS og flere, de bruker engelsk for å nå ut til  
34 flere, engelsk er det mange som snakker. Så derfor tenker jeg at dette her er jo et tema som det

1 er naturlig å skulle ta opp selvfølgelig i religion, i politikk og menneskerettigheter, i sosiologi,  
2 i norsk, i naturfag, økologi, altså det er naturlig å ta opp når vi snakker om fattigdom på grunn  
3 av erosjon, krigssamlinger, tørke, flukt og blablabla, altså som handler om overforbruk og  
4 økte temperaturer, altså, du kan finne noe alle veier, sant. Kanskje ikke matte. Men poenget  
5 mitt er det at engelskundervisningen tror jeg er et av hovedfagene rett og slett fordi mye av  
6 det stoffet som ligger der ute fra ekstreme friksjoner er på engelsk fordi de vil at det skal nå ut  
7 til flest mulig.

8

9 I: Ja. Tenker du at det er noen ulemper ved å ta det opp akkurat i engelskundervisningen?

10

11 Freya: Ja, for du har jo alltid elever som ikke skjønner engelsk, deriblant ofte de som ikke har  
12 vært så lenge i Norge, som kanskje snakker arabisk og som da får andre lokkevideoer.

13

14 I: Mhm. Så de får rett og slett ikke være en del av diskusjonen da?

15

16 Freya: Joda, det får det, for jeg tenker det at da vrir man diskusjonen litt over på holdninger i  
17 religion, kultur og tradisjon. Rett og slett. Igjen så er det sånne «*golden moments*» tenker jeg,  
18 du kan alltid finne noe.

19

20 I: Ja, det kan man. Du ble jo bedt i skjemaet om å linke det å ta opp og snakke om temaet  
21 radikaliserings og voldelig ekstremisme til ulike elementer fra læreplanen i engelsk, kan du  
22 fortelle meg litt, du har jo sikkert vært litt inne på det, om hvordan du linker det å ta opp og  
23 snakke om temaet til interkulturell kompetanse?

24

25 Freya: Jo, for veldig mange så er jo religion en bit av kultur og tradisjon som du ikke kan ta  
26 vekk, det er en del av identiteten, og når vi har det sånn som vi har det i verden i dag, verden  
27 blir mindre, her er mange flyktninger, arbeidsinnvandrere, her er økonomiske immigranter,  
28 *you name it*, da har vi utrolig mange forskjellige kulturer og tradisjoner samlet på en plass. Og  
29 viss at man skal leve sammen i en fredelig sameksistens, så er man faktisk nødt til å snakke  
30 sammen, man er nødt til å vite litt om hverandre sine kulturer og tradisjoner og ta hensyn der  
31 man kan, og så må man og ta noen runder med seg selv om hva som er viktig for meg å ha  
32 med meg videre, og det må egentlig alle gjøre. Men og for å forstå, det er og viktig med den  
33 kompetansen og kommunikasjonen for å forstå hvorfor det oppstår konflikter mellom  
34 kulturer, altså hva er det som gjør til at det blir en konflikt og noe som kanskje virker helt

1 uskyldig. For eksempel, viss en lærer har en arabisk elev og læreren sier «Shhhh» og eleven  
2 marsjerer rett ut av klassen og blir veldig forbannet og «Skal drepe» læreren, så er jo det en  
3 voldsom reaksjon, men i den arabiske kulturen så er jo det å hysje på en voksen person, altså  
4 definert som voksen, over konfirmasjonsalderen, det har jo samme betydelse som å vise  
5 fingeren. Vet man det? Så det er jo litt sånne ting som jeg tenker du bør være.. du bør være obs  
6 på hva som er fornærmende og ikke fornærmende i ulike kulturer fordi det er veldig vanskelig  
7 å få til en dialog der du ubevisst fornærmer din samtalepartner, selv om samtalepartneren vet  
8 at du ikke mener det, og at du gjør det fordi du ikke vet, så er det jo begrenset hvor mye drit  
9 man kan svelge før man kjenner at «Vet du hva, dette her gidder jeg ikke». Så derfor.

10

11 I: Ja. De to andre har du vært litt innom, men det siste er digitale ferdigheter, hvordan vil du  
12 linke det å ta opp og snakke om temaet til digitale ferdigheter?

13

14 Freya: Kildekritikk. Altså der er noe med det at mye av sånn radikaliseringsmateriell er jo på  
15 nett, det er TikTok-videoer, og snapper, og filmer og alt mulig rart. Og det er klart at det å vite  
16 hvor du skal gå, være kritisk til kildene dine, altså det er mer sånn der «Ok, hva står det bak  
17 punktumet, står det edu, står det com, står det uni, hva står det her?». Altså bare sånn der  
18 enkle ting som det der, det er noe en ting. Det andre er jo å for eksempel google kildene dine,  
19 viss du ser en eller annen video med et menneske som påberoper seg kunnskap, så ta og  
20 google det mennesket eller google det universitetet som mennesket liksom har gått på eller  
21 hva det måtte være. Så det handler litt om kildekritikk på nett, det handler og om å, hva skal  
22 jeg si, bli kjent med hvor du kan finne den gode og den rette informasjon, manøvrere rett og  
23 slett fordi at det er så mye der ute og det er så mye som er feil og det er så masse som er laget  
24 for å lokke deg videre, bare klikk på den så havner du der, og bare klikk på den så havner du  
25 der, og før du vet ordet av det så er du, altså, om du er inne på halshugging fra IS eller  
26 barneporno, det spiller ikke så stor rolle, poenget er at her ligger det *clickbait*s som får deg  
27 videre, så det å vite noe om det rett og slett for å beskytte seg selv og være kildekritisk tenker  
28 jeg er viktig.

29

30 I: Mhm, ja. Så har jeg to spørsmål til. Det første er, jeg så at du hadde undervist engelsk både  
31 på studieforbereende og yrkesfag, er det noen forskjell i hvor ofte temaet blir tatt opp og  
32 hvordan man snakker om det på de to ulike studielinjene?

33

1 Freya: Ja. Studieforbereidende bør i vertfall være mottakelig for mer komplekse tekster og  
2 diskusjoner, og det er de for så vidt ofte og. Yrkesfag er jo ofte elever med dårlige karakterer,  
3 rett og slett, her i vertfall, det er elever med lavt kunnskapsnivå, der er en større andel elever  
4 med minoritetsbakgrunn, så automatisk er det en større andel elever med Islamsk bakgrunn, så  
5 jeg syns på en måte at diskusjonene som er på yrkesfag alltid blir bedre fordi at jeg føler at de  
6 diskusjonene bidrar faktisk til økt kunnskap, og faktisk til refleksjon, mens på studie er det  
7 mer sånn, «ja, hva må jeg ha med for å få en femmer?», sånne type spørsmål, viss jeg ønsker  
8 en tekst knyttet til det her, en reflekterende tekst eller et eller annet. Så studie er akkurat så  
9 påskudd at de har en inntakssperre på kunnskap som de i dag ikke selv innser at de sårt  
10 trenger (\*).

11

12 I: Ja, ok. Føler du det er mer naturlig å ta det opp på studieforbereidende enn yrkesfag?

13

14 Freya: Nei, jeg tenker at det er like naturlig å ta det opp begge plasser, men at du kanskje, du  
15 bør kanskje «*pushe*» studie mer på kompleksitet og hva du på en måte forventer at de skal lese  
16 selv, men det er egentlig det eneste som skiller dem fordi elevene på studieforbereidende har  
17 jo like mye bruk for den kunnskapen som de på yrke.

18

19 I: Mhm, ja. Siste spørsmål, du er den eneste som har svart at du har fått opplæring/veiledning  
20 i hvordan du skal snakke om det temaet her, hvilken opplæring har du?

21

22 Freya: Mhm, jeg har kursing i regi av RVST og politidistriktet.

23

24 I: Mhm, ja. Hva har dere gått inn på der?

25

26 Freya: Nei, det handler jo om.. det er litt sånn hva er det, hvordan oppstår det, hva kan vi  
27 gjøre for å forebygge, hva er faresignalene i de ulike aldersgruppene, ja. Det har gitt meg  
28 kunnskap nok til å gå bakom spørsmålene, og som jeg sa til deg i sted, så lar det deg gå ned i  
29 bakgrunnen på en annen måte og se at dette handler ikke om radikal ekstremisme, det her  
30 handler om utenforskap. De aller fleste av de sakene her handler om utenforskap. Det er  
31 selvfølgelig noen som er ideologisk eller religiøst gal, det vil det jo alltid være, men hva er  
32 forskjellen på dem og de som havner inn i det her på grunn av utenforskap, rett og slett.

33

34 I: Ja. Har du noe du har lyst til å ta opp eller har du noen spørsmål?

1

2 Freya: Nei, ikke som jeg kommer på egentlig.



## Appendix 14: examples from the coding process

### Interview – Anna

I: Så er det første spørsmålet, når jeg sier radikalisering og voldelig ekstremisme, er det noe konkret du tenker på?

Rve

Anna: Emm, ja jeg tenker jo på ... først og fremst på 9/11 da, det er jo det første jeg tenker på, det er nok det som dukker opp først i vertfall.

I: Hva tenker du er grunnen til at det er det som dukker opp først?

Rve

Anna: Ja det er nok det som er den første, hva skal jeg si for noe ... det er litt den første gangen man hørte om den type angrep da, ... på en måte dukker opp som et fenomen da. Egentlig tenker jeg at det ble såpass, ja hva skal jeg si for noe, alvorlig som det ble, og fikk liksom så store konsekvens og så videre. Så er nok det som jeg tenker på i første omgang i hvert fall ja. Så nei det er nok ... det er også blitt mer og mer av det tenker jeg også nå i den senere tiden da, liksom det som har blitt, jeg tenker at spesielt angrep da, det er mer det jeg kanskje ser for meg når du nevner de ordene der da, det som har blitt en problematikk da litt i senere tid da. Også med Norge at man også der har, ja, folk som har blitt radikalisert da, og liksom ta del i dette her da

I: Så svarte du at du syns at temaet skulle bli tatt opp i skoleundervisning da.

Why

Anna: Ja.

I: Du svarer at du syns at temaet bør tas opp i skoleundervisning, er det fordi at det er mer relevant rett og slett, at det er mer av det nå?

Anna: Ja.

I: Men så tenker du at det kunne ha en positiv innvirkning på elevene å snakke om det,

Why

Anna: Ja.

I: Hva tenker du at den innvirkningen kan være?

Why

Anna: Ja, jeg tenker jo kanskje at man får snakke om tema da, liksom tatt det opp, hva det faktisk er for noe, det er ikke sikkert at det er alle som er klar over hva det egentlig betyr da, det med radikaliserings, ja, rett og slett, ja få prate om det på en grei måte da så sann at de liksom kan få bli litt bevisste på hva var det er snakk om da, og ja hva som kan føre til at det kan skje da. Det er greit, altså det er et fint tema å prate om da tenker jeg, ja, og positivt for, jeg tenker det, ja man ønsker jo spesielt, hva skal jeg si for noe, å forebygge det da tenker jeg, så det er fint å liksom diskutere da sann sett ja.

I: Diskuterer det litt innenfor trygge rammer?

Anna: Mhm, akkurat ja.

I: Ja, så svarte du nei på om du følte det var et fokus på temaet i skolen i dag. Hva tror du er grunnen til at det ikke er så stort fokus på det i skolen?

Concern

Anna: Nei altså, nå kan jeg jo, hvis jeg snakker for mine egne fag, spansk og engelsk da, så er det på en måte, det har vært lite snakk om det og det har ikke, det er jo ikke noe man finner i lærebøker, for eksempel. Og, ja, det er ikke noe jeg har diskuterte før med en kollega sann sett. Men det kan være jo være andre fag, jeg vet ikke hvor det tas nå opp, det vet jeg ikke så veldig mye om da. Men i hvert fall, ja, jeg har nok hørt at det har vært så vidt tema i forbindelse med konferanser og sånne ting, at det kanskje er noe som skjer utenfor skolen, det er noe ekstra, hva skal jeg si for noe, ja noen seminarer kanskje som går på det altså, men jeg synes det har vært veldig lite snakk om det egentlig sann sett i skolen da. Så jeg vet ikke, det er jo litt rart egentlig, synes jeg da, det er det.

I: Mhm. Hva tror du skal til for at det skal bli et fokus i skolen da?

Anna: Ja, det må nok, nei altså, lærerne må jo ta det opp da, men det, kan kanskje det bli et eget, det kunne blitt et eget tema kanskje i læreplan da, det ville vært en god måte å få, altså å faktisk få det inn på planen da, at man faktisk må igjennom det da.

I: Mhm, ja må forholde seg til det ja.

Anna: Ja, at det ble innført på den måten der ja.

I: Hvis du tenker tilbake på når du selv gikk på videregående, husker du om det ble diskutert i engelskundervisningen da?

Anna: Jeg kan egentlig ikke huske det. Det kan jeg faktisk ikke, selv om jeg hadde, jeg hadde jo engelsk i to år på videregående, Vg1. Og Vg2. da, men det skal jo sies da, jeg gikk jo på Vg1. Da det skjedde da, 9/11, så da huska jeg at jeg var helt fersk på VGS da. Men jeg kan faktisk ikke huske noe spesifikt om at vi tok det opp da. Det ville jo ha vært naturlig å ha snakka om det tenker jeg i hvert fall i engelsk da, veldig aktuelt ville vært da på den tida, men jeg husker til noe spesielt. Jeg kan ikke, jeg har ikke noen minner, noen spesifikke minner om det altså nei.

RUE

I: Nei, ok. Ja, så tenkte vi skulle snakke litt om, rett og slett, at dere har snakket om det i din undervisning da.

Anna: Ja.

I: Du skrev, for eksempel, at dere har snakket om stormingen av Capitol Hill nå i vinter.

Anna: Ja.

I: Så lurte jeg på om du rett og slett kunne fortelle litt om den samtalen, altså hvilke element dere snakket om ved den stormingen?

Anna: Ja, det var nok, hva skal jeg si for noe, mer enn sånn type informasjonstime tenker jeg at jeg hadde der da. Vi snakka jo ... vi var innom valget og litt sånn, pratet litt om det politiske system. Så skjedde jo det her da, så da tok jeg det opp som et tema i undervisningen da, men det var mer, ja, en slags informasjonsbasert jeg hadde der da. Jeg hadde vel en slags Power Point med noen bilder, og kanskje jeg hadde en artikkel som jeg viste der, og så gikk vi litt igjennom det da og prata om det som skjedde. Så det var ikke noe mer enn det da. Jeg hadde ikke noen slik diskusjon utover det egentlig, men jeg syns bare det var relevant å få litt klarhet i hva det var som skjedde da sånn at de visste litt. Så ... men jeg kan huske at det var et ... altså det var et tema som på en måte engasjerte litt, så var det noen som hadde spørsmål også

Why

utover det jeg sa, de rakk opp hånda eller lurte på noe etterpå da. Så det var egentlig ... det var et tema som mange var litt engasjert i da.

I: Har du noen eksempel på elevinnspill, altså kommentarer de kom med eller spørsmål de stilte?

Anna: Ja det var nok, jeg tror det var mer spørsmål, jeg kan ikke huske helt spesifikt akkurat hva de spurte om da, men jeg tror nok det var mer på hendelsesforløp da, at de var nysgjerrige på akkurat hva som hadde skjedd og hvordan det skjedde ... og litt sånn da. Så kanskje jeg burde forklart litt mer, ja altså vi gikk ikke noe særlig inn på noe årsaker, altså det var mer hva som hadde skjedd og hvem det var, i korte trekk, som hadde storma da, men det var ikke så mye mer om det. Så det var, nei.

I: Så dere snakket litt om Proud Boys og Qanon?

Anna: Ja, så vidt tror jeg vi nevnte da. Som sagt, det var nok i mindre, det var ikke et spesielt tema jeg tok opp, men vi nevnte nok det littegrann, vi gjorde nok det.

I: Var det en spesielt lang samtale? Kan du anslå hvor lang tid dere brukte på den eller?

Anna: Ja, jeg tror nok, det var ikke liksom hovedopplegget, hva skal jeg si, jeg hadde i timen da. Det var nok mer fokus på ... litt på valg og sånne ting da og det politiske systemet. Det var på en måte det jeg hadde planlagt for økten da. Så det her var litt sånn, hva skal jeg si, ekstra informasjon da, liksom bare for å informere litt om hva som skjer i USA da, hva som hadde skjedd akkurat der da. Så jeg kan tenke det var cirka 20 minutter på det.

I: Så da var hovedmålet ditt på en måte å informere ved å ta de topp i samtalen da?

Anna: Ja, det var det jeg tenkte da.

I: Tenker du at elevene lærte noe av å snakke om det?

Anna: Ja jeg tror nok de fikk litt innblikk i det da. De fleste hadde hørt om det ... de fleste hadde fått med seg hva som hadde skjedd. Det kan hende at det var litt nyttig for mange å få

kompetence

diskutere det litt rett og slett, hvordan det foregår i forskjellige land da, hvordan balansen er der mellom forskjellige livssyn da. Det kunne jo også være relevant i forhold til det da. Så er det jo ... hvis man tar det på målform også kan det jo også bli relevant å snakke engelsk om det da rett og slett, så ville det vært ganske relevant da, tenker jeg. Så, jeg tenker også nå ... når det er ganske aktuelt ellers, så er det jo naturlig å kunne ta det opp da i hvert fall. Ja, det kan gi et litt større bilde på hvordan ting fungerer i verden og ellers i engelskspråklige land da.

I: Så det du tenker på er rett og slett interkulturell kompetanse?

Anna: Mhm.

I: At det kan flettes sammen med den delen av engelskfaget.

Anna: Ja.

I: Men tenker du at det er noen ulemper med å snakke om det akkurat i engelskfaget?

noen

Anna: Ja ... det første jeg tenker på er vel at det er jo et litt vanskelig tema, så ... sånn at ... det vil jo bli litt vanskelig å ... diskutere det kanskje på engelsk da, altså på norsk er jo en ting, men på engelsk kan det vanskelig at de kan få utrykke seg som de vil da. Så det kan jo være ... ja kanskje til hinder for noen da, at de ikke får sagt de de vil om det da. Så det kan være noe da.

I: Ja, absolutt. Så ble du jo spurt om å linke det å ta opp og snakke om temaet til noen elementer fra læreplanen i engelsk.

Anna: Ja.

I: Vi skal ikke ta opp alle elementene, men jeg har valgt ut fire av dem som jeg lurte på om du kunne forklare hvordan du har linket det til de elementene?

Anna: Mhm.