

# Utomeuropeiska soldater på Västfronten

- elever utmanar sina föreställningar om Europa och de andra

*Maria Johansson och hennes kollegor undervisade om första världskriget som hela världens världskrig. I inledningen av momentet upptäckte lärarna att eleverna hade svårt att se de koloniala soldater som deltog i kriget som handlande aktörer. Eleverna talade ofta om de icke västerländska soldaterna som passiva offer för exempelvis imperialistiska och koloniala strukturer. Lärarna konstruerade därför en övning som skulle utmana bilden av soldaterna och synliggöra deras egna och mångfaldiga motiv, och skapa förutsättningar för eleverna att dra mer komplexa slutsatser som innefattade såväl aktör- som strukturperspektiv.*

”Världskrigens tid”, som det ofta heter i läroböckerna, är ett område som eleverna ofta tycker är intressant. Men som lärare räcker inte det, vi måste som alltid fråga oss varför vi ska syssla med ett visst innehåll. Vad vill vi att eleverna ska lära av till exempel första världskriget? Många elever har ett övertygande svar: Första världskriget är viktigt för att förstå hur Hitler kom till makten och därmed för andra världskriget. När vi i vår lärargrupp skulle planera momentet ville vi komplicera detta en aning. Vi tyckte det var viktigt att inte reducera första världskriget till en europeisk historia. I vår samtid, med globalisering och migration, och en djup olöst historisk konflikt i Mellanöstern, är första världskriget betydelsefullt på fler sätt. Vår utgångspunkt var att historieämnet ska ge elever kunskaper och förmågor som hjälper dem att förstå sin mångkulturella samtid. Vi bestämde oss för att planera undervisningen utifrån den överordnade frågeställningen: ”På vilket sätt var första världskriget hela världens världskrig?” Den överordnade frågan bröts därefter ned i ett antal underordnade och avgränsade lektionsfrågor, som skulle behandlas under ett eller ett par lektionspass och som skulle bidra till att eleverna kunde besvara den överordnade frågan. (Tabell 1 redovisar hur momentet lades upp - från överordnad fråga till underordnade undervisningsfrågor.)

Ett av de områden vi valde var de koloniala soldaternas deltagande i kriget, eftersom människor från kolonierna var osynliga i de flesta läroböckerna. Deras närvaro behövde alltså uppmärksammas - och förklaras. Vi formulerade lektionsfrågan: Hur kom det sig att utomeuropeiska soldater stred i Europa under



Bild 1. Indiska soldater landstiger i Frankrike för vidare förflyttning till västfronten. De första trupperna kom till Marseille 16 september 1914. I oktober deltog de i slaget vid Ypres och i mars 1915 utgjorde indiska trupper hälften av styrkorna i striderna i Neuve Chapelle.

första världskriget? Tidigt i momentet upptäckte vi att eleverna hade svårigheter att se de koloniala soldaterna som handlande aktörer. Därför konstruerade vi en övning som skulle utmana bilden av ”de andra” som passiva offer och i stället synliggöra deras egna och mångfaldiga motiv. Artikeln diskuterar lektionsfrågan och övningen, samt de problem vi observerat i elevernas historiska förståelse utifrån de koloniala soldaternas deltagande i kriget.

## Vilket narrativ skulle vi presentera?

För att ge våra elever möjlighet att förstå första världskriget som hela världens världskrig sökte vi oss ut-  
anför läroböckernas i mångt och mycket enrosta och europacentrerade grundnarrativ. Vi ville ha med bredare erfarenheter och komma åt hur kriget såg ut med Mellanöstern, Indien, Östafrika eller Sverige som

utsiktsplats. I den historiedidaktiska diskussionen beskrivs ett sådant förhållningssätt som en inkluderande historieskrivning. Den traditionella berättelsen förskjuts då genom att tidigare förbisedda gruppers erfarenheter inkluderas och förändrar förståelsen, i det här fallet förståelsen av första världskriget. Det finns dock en fara som man som lärare måste vara medveten om. En mer inkluderande historia kan lätt bli tilläggs-historia, till exempel ”männens historia + kvinnor”, eller i det här fallet ”européernas historia + de andra”. Tilläggs historier tycks snarare förstärka ”grundberättelsen” där berättelsens huvudaktörer och platser, trots tilläggen, ändå är givna.

En svårighet som vi mötte var att mycket av det material som fanns att tillgå (lärobokstexter, artiklar, undervisningsfilmer, arkivens skolmaterial) var impregnerat av det europeiska perspektivet. Även när det fanns material om till exempel indiska soldater, låg allt fokus på västfronten, och berättarperspektivet var

## Överordnad frågeställning: På vilket sätt var första världskriget hela världens världskrig?

FOKUS	UNDERORDNADE LEKTIONSFRÅGOR	INNEHÅLL
Introduktion	Elevernas förfståelse: Vilken är din bild av första världskriget?	Individuell loggboksskrivning. Bildspel (webb-fotoutställning) och musik (P J Harvey).
Grundkurs	Vad säger Karl Annalls livsberättelse om tiden och världen?	Introduktion av 1 vkr. Presentation av olika krigsskådeplatser. Fokus på Mesopotamien.
Grundkurs	a) Varför minns vi första världskriget? b) Är det värt att minnas första världskriget idag (2014)?	Historisk signifikans. Hur historisk betydelse konstrueras och förändras med tid och plats.
Grundkurs	Oundvikligt, olyckshändelse eller val?	Orsaker till krigsutbrottet.
Sverige	Varför sökte sig flyktingar till Sverige 1918? (Varför infördes uppehållsböcker?)	Kontinuitet och förändring i migration, gränser etc.
Sverige	Hur nära var Sverige en revolution 1917?	Oundvikligt? Aktör eller struktur? (Se kommande artikel i nr 3.)
Världen	Vem sköt det första skottet respektive Vem var det första krigsoffret i första världskriget?	Jämförelse av olika uppgifter i tidningsreportage från Storbritannien och Kenya. (2014).
Världen	Hur kom det sig att utom- europeiska soldater stred i Europa under första världskriget?	Orsaker till rekrytering. Sorteringsövning.
Slutuppgift	På vilket sätt var första världskriget hela världens världskrig?	Besvaras genom "combined history"-bild, hemsCRIening och podcast. Gemensam utställning.

### Enquiry questions

Detta sätt att arbeta är väl utvecklat i Storbritannien, där Historical Association, genom lärarutbildning och tidskriften Teaching History, drivit "inquiry-based teaching". Historiekursen organiseras runt en "enquiry question" som kan sägas vara en "överordnad frågeställning" som driver undervisningen och elevernas tänkta lärande under en sekvens. En sådan sekvens omfattar ca 3-8 lektioner. Varje sekvens delas därefter in i underordnade lektionsfrågor, som belyser någon delaspekt av den överordnade frågan och som ska hjälpa eleverna att slutligen besvara den större överordnade frågeställningen. Den överordnade frågeställningen bör finnas med hela tiden och eleverna få möjlighet att uppfatta hur de underordnade frågorna relaterar till denna. Varje fråga ger på så sätt en tydlig riktning och skapar ett sammanhang för lärarens lektionsplanering och övningar.

europiskt. Hundraårsminnet av första världskriget hade emellertid det goda med sig att nästan varje tänkbart perspektiv på kriget aktualiserades någonstans. Under den period som vi arbetade med planering och konstruerade vårt upplägg dök det upp en mängd filmer, artiklar och böcker som vi kunde använda, från indiska, arabiska och afrikanska perspektiv (se Referenser). Vi betraktade vår undervisningssekvens om första världskriget som ett alternativt narrativ och som sådant måste det organiseras annorlunda med medvetna val av startpunkt och slutpunkt, av platser och aktörer. Vi lät narrativet börja i Osmanska riket och i Sverige för att avslutas med freden i Sèvres.

Detta skiljde sig från det traditionella narrativet vars startpunkt skulle varit skottet i Sarajevo och allianssystemet och slutpunkt Versaillesfreden. Vårt Narrativ inkluderade såväl väst- och östfronten som kriget i Afrika och i Mesopotamien, liksom de koloniala soldaternas deltagande i det europeiska kriget. Vi försökte alltså bredda och förskjuta både platser och aktörer.

Upplägget kom att variera något mellan de olika undervisningsgrupperna, men i stora drag kunde det se ut på det här sättet. Den överordnade frågeställningen, som vi organiserade hela upplägget kring, var alltså: "På vilket sätt var första världskriget hela världens världskrig?" Till den formulerade vi underordnade lektionsfrågor, som besvarades under ett eller ett par lektionspass.

## Världens världskrig

En av våra lektionsfrågor behandlade de koloniala soldaternas deltagande i kriget. Det är lätt för de av oss som vuxit upp i den europeiska historiekulturen att tro att vi "kan" första världskriget. Läroböcker och populärkultur placerar oss i, det visserligen obegripliga, men ändå så välbekanta skyttegravskriget på västfrontens leråkrar. Men det första skottet i första världskriget avfyrades i Afrika, bara några dagar efter krigsförklaringen, av Alhaji Grunchi, fanjunkare i brittiska West African Frontier Force. 1914 angrep de tyskarna i deras koloni, Togoland. När Grunchi avlossade sitt skott blev första världskriget hela världens krig, menar den brittiske historikern David Olusoga. Mer än 4 miljoner koloniala icke-vita, icke-europeiska soldater



Efter fotografie. Kliche: Ernst Sjöversparre.  
LÖJTNANT KARL ANNÄLL,  
nyligen stupad vid västfronten.

En af de på fransk sida i världskriget deltagande svenske frivillige, löjtnant Karl Annäll, har enligt ingångna underrättelser stupat under de nu på västfronten rasande blodiga striderna, 29 år gammal.

Den så tidigt borttryckte var född i Stockholm samt ägnade sig ursprungligen åt köpmannabanan. Efter att ha vistats i Tyskland och England bosatte han sig i Amerika, reste sedan till Söderhafsöarna och kom till sist till Australien, där han var anställd hos en engelsk pärlexportfirma. När världskriget bröt ut gick han in som frivillig menig man i engelsk-australiska armén samt sändes till Egypten i och för militär utbildning. Sitt första eldprof genomgick han vid de hårda striderna å Gallipolihalfön mot turkarne. Sedermera sändes han till västfronten i Frankrike och blef i Sommeslaget svårt sårad. För visad bravur och duglighet tilldelades han engelsk medalj för tapperhet i fält samt befordrades till löjtnant.

Den bortgångne sörjes närmast af föräldrar grosshandlanden Adolf G. Json Annäll och hans maka samt syskon.

Bild 2. Med Södermalm som berättelsens startpunkt. Gruppuppgift. (A3-papper som delades ut.)

Vid första lektionspasset i grundkursen följde vi svensken Karl Annäll, som blev frivillig i den australiska armén, fick sin träning i Egypten (Nordafrika) och stred i slaget vid Gallipoli (Mesopotamien) och slutligen sårades och dog i slaget vid Somme (Västfronten). Lektionsfrågan var "Vad säger Karl Annälls livsberättelse om tiden och världen?"

(inklusive hjälptrupper) drogs in i kriget, bland annat 1,5 miljoner från Indien, 2 miljoner från franska kolonier i Afrika och Indokina, 400 000 svarta i trupperna från USA, 100 000 kinesiska kroppsarbetare. De var yrkessoldater, värnpliktiga, frivilliga och legosoldater. Alla ställdes de inför en ny hemsk form av krigföring och dessutom de fördomar som förknippades med rasfrågan i början av 1900-talet. Vi förstod att detta i stort skulle vara okänt för våra elever, något vi snabbt fick bekräftat då vi lät eleverna göra en snabbskrivning om vad de visste om första världskriget. Som lärare kan vi tillsammans med våra elever fundera över vilka händelser och aktörer som framträder i vårt samhälles kollektiva minne, som vi ger plats i historien och vilka som därmed tillskrivs historisk betydelse. Vi uppmärksammar de miljontals européer som dog på västfronten och andra platser, men vilket utrymme upplåter vi till de miljontals andra som också deltog? När vi vände oss till de vanligaste läroböckerna var människor från

kolonierna osynliga och detsamma gällde rimligen den populärkultur eleverna möter i sina liv. Att till exempel senegalesiska eller indiska soldater befann sig på västfronten behövde alltså uppmärksammas - och förklaras. Vi formulerade lektionsfrågan: *Hur kom det sig att utomeuropeiska soldater stred i Europa under första världskriget?*

## Självständiga aktörer eller tvingande strukturer

När vi och eleverna tog oss an uppgiften att ge förklaringar, i det här fallet till de utomeuropeiska soldaternas närvaro på västfronten, klev vi rakt in på väl plöjd historiedidaktisk mark, hur elever förstår orsaker till historiska händelser och förändringar, och hur de ser samspelet mellan aktörer och strukturer. *Orsaker och konsekvenser* är ett historiedidaktiskt tankebegrepp. Peter Seixas och Tim Morton pekar ut fem principer som är väsentliga för att elever ska tillägna sig en kraftfull förståelse av orsaker och konsekvenser (se bild 4), där vi fann den tredje och femte tillämpliga i det här fallet. Elever behöver lära sig att se att det finns många och olika orsaker till en historisk händelse eller process, samt värdera deras olika vikt från nödvändiga, utlösande till bidragande orsaker. De behöver också beakta olika tidsspann från det enstaka ögonblicket till många århundraden när de försöker förklara varför en historisk händelse kom att ske. De aspekter vi ville beröra med vår övning var samspelet mellan historiska individer och de omständigheter som möjliggjorde eller begränsade deras handlande. Seixas och Morton slår fast (nr 3) att "händelser är resultatet av samspelet mellan två typer av faktorer: *historiska aktörer* (individer eller grupper), samt *sociala, politiska, ekonomiska och kulturella villkor eller strukturer* inom vilka aktörer verkar". De menar att det är viktigt att eleverna undersöker och lär sig se just det här samspelet. Å ena sidan kan elever överbetona de historiska aktörernas roll och inte uppmärksamma strukturerna. De tror att historiska händelser och förändringar drivs fram av några få stora individer (oftast europeiska män som Columbus eller Napoleon). Å andra sidan kan elever istället överbetona strukturernas roll, det vill säga se historiska skeenden som oundvikliga. Därmed osynliggörs den

### ORSAKER & KONSEKVENSER

Varför inträffar händelser och vilka effekter får de?

#### Vägledande principer

1. Förändring drivs fram av flera olika orsaker, och får flera olika konsekvenser. Dessa skapar en komplex väv av sammankopplade kort- och långsiktiga orsaker och konsekvenser.
2. Orsaker som leder fram till en händelse varierar i inflytande - vissa orsaker är viktigare än andra.
3. Händelser är resultatet av samspelet mellan två typer av faktorer: (1) historiska aktörer (individer eller grupper), samt (2) sociala, politiska, ekonomiska och kulturella villkor (eller strukturer) inom vilka aktörer verkar.
4. Historiska aktörer kan inte alltid förutse effekterna av olika villkor, motverkande handlingar eller oförutsedda reaktioner. Detta leder till oavsiktliga konsekvenser av handlingar.
5. Historiska händelser är inte oundvikliga, liksom framtida händelser inte är oundvikliga. Om en enskild handling eller ett villkor hade varit annorlunda, hade en händelse eller ett förlopp kunna inträffa på ett annat sätt.

Bild 4. Tankebegreppet "Orsaker och konsekvenser". Peter Seixas och Tim Morton har i boken *The Big Six* sammanfattat vad det innebär för elever att lära sig i historia i sex historiska tankebegrepp. Dessa är historisk betydelse, historiska belägg, kontinuitet och förändring, orsaker och konsekvenser, historiskt perspektivtagande och den etiska dimensionen. Till varje tankebegrepp finns ett antal vägledande principer som sammanfattar vad det innebär att lära sig begreppet.

påverkan som människors val, intentioner och beslut haft i historien. Båda synsätten är problematiska och kan i förlängningen leda till att vi inte förstår vår position i nuet, vare sig hur vi har hamnat här eller vilket handlingsutrymme vi har. Vi riskerar att skriva ut hela grupper av människor ur historien och analogt med det att inte se våra egna samtida möjligheter att påverka våra liv här och nu eller i framtiden. Detta sammanfattas i den sista av Seixas och Mortons principer

(nr 5): ”Historiska händelser är inte oundvikliga, liksom framtida händelser inte är oundvikliga.” När vi som lärare sysslar med frågor om individers agerande i vissa historiska situationer är det således viktigt att elever får möjlighet att få syn på både aktörsorienterade och strukturella orsaker, samtidigt som de också måste få möjlighet att förstå samspelet mellan dem.

Inte i någon av våra klasser verkade eleverna ha svårigheter att se att det fanns strukturella orsaker; nästan alla relaterade till (visserligen abstrakta, men ändå) strukturer som imperialism och rasism.

Däremot inkluderade de sällan aktörer i de historiska förklaringar de konstruerade; det mesta förstods enbart utifrån strukturer. Detta gällde överlag men framför allt reagerade vi i lärargruppen på hur eleverna under inledningen av undervisningsmomentet vid ett flertal tillfällen talat om utomeuropeiska soldater i väldigt generella termer och som passiva objekt för ett handlande Europa. Vi uppmärksammade varandra på detta och tyckte oss ha identifierat ett generellt problem för en historieundervisning med interkulturella lärandemål: att elever tenderar att se geografiskt och kulturellt ”avlägsna” aktörer som hjälplösa offer och inte som aktiva subjekt i sina egna liv. En bra bit in i momentet uppfattade vi det alltså som att det narrativt eleverna tillgodogjorde sig i klassrummet, alldeles oavsett våra försök att synliggöra andra aktörer, fortsatte att vara en berättelse om Europa. Men, frågade vi oss, var det så konstigt egentligen; om narrativen alltid konstrueras på samma sätt, där några ständigt får rollerna som handlade aktörer (oavsett om det är som hjältar eller förövare) och andra alltid tilldelas rollen som offer eller objekt, så hur kan vi tro att eleverna på egen hand ska bryta det berättelsemönstret?

Det var med detta som bakgrund som vi bestämde oss för att konstruera en övning som skulle utmana bilden av ”de andra” som passiva offer och synliggöra också de koloniala soldaternas egna och mångfaldiga motiv. Sen måste ändå påpekas att vi som lärare inte visste helt säkert att det som vi såg som en ”andrafiering” av de koloniala historiska aktörer från elevernas sida verkligen hade sitt ursprung det icke-europeiska och att eleverna inte skulle ha samma svårigheter att se aktörskapet hos europeiska soldater. Vi handlade emellertid utifrån vår lärarverklighet med begränsad tid för analys och krav på att leverera lektioner. Vi tog

i stället fasta på vår känsla där vi i samtliga undervisningsgrupper ”snappade upp” att det var något specifikt problematiskt i hur eleverna förstod och förklarade icke-europeiska aktörer i kriget.

## Rekryteringsövningen

Vi konstruerade en ”kortövning” där eleverna i smågrupper ställdes inför uppgiften att bringa ordning bland en mängd småtexter, som på alla sätt sade någonting om varför koloniala soldater stred för och i Europa. När vi letade utsagor till korten bemödade vi oss med att göra ett urval som gjorde rättvisa åt olika perspektiv. Vi tog hjälp av David Olusugas *The World's War* (boken och filmerna), Olusugas respektive Santanu Das' podcasts och artiklar samt den av David Omisi utgivna samlingen soldatbrev *”Indian Voices of The Great War”*. Vi introducerade uppgiften genom att visa några arkivfoton (indiska soldater i Belgien och senegalesiska soldater i Frankrike under krigets första år) och frågade eleverna hur det kom sig att dessa människor befann sig på västfronten. Vi läste också gemensamt en transkription av en kort berättelse av sikhen Mall Singh som satt fängslad i ett tyskt fångläger. Förutom att denna berättelse är ett drabbande vittnesmål om Singhs lidande och hemlängtan kunde vi göra en poäng av den stora bredd av icke-europeiska nationaliteter och

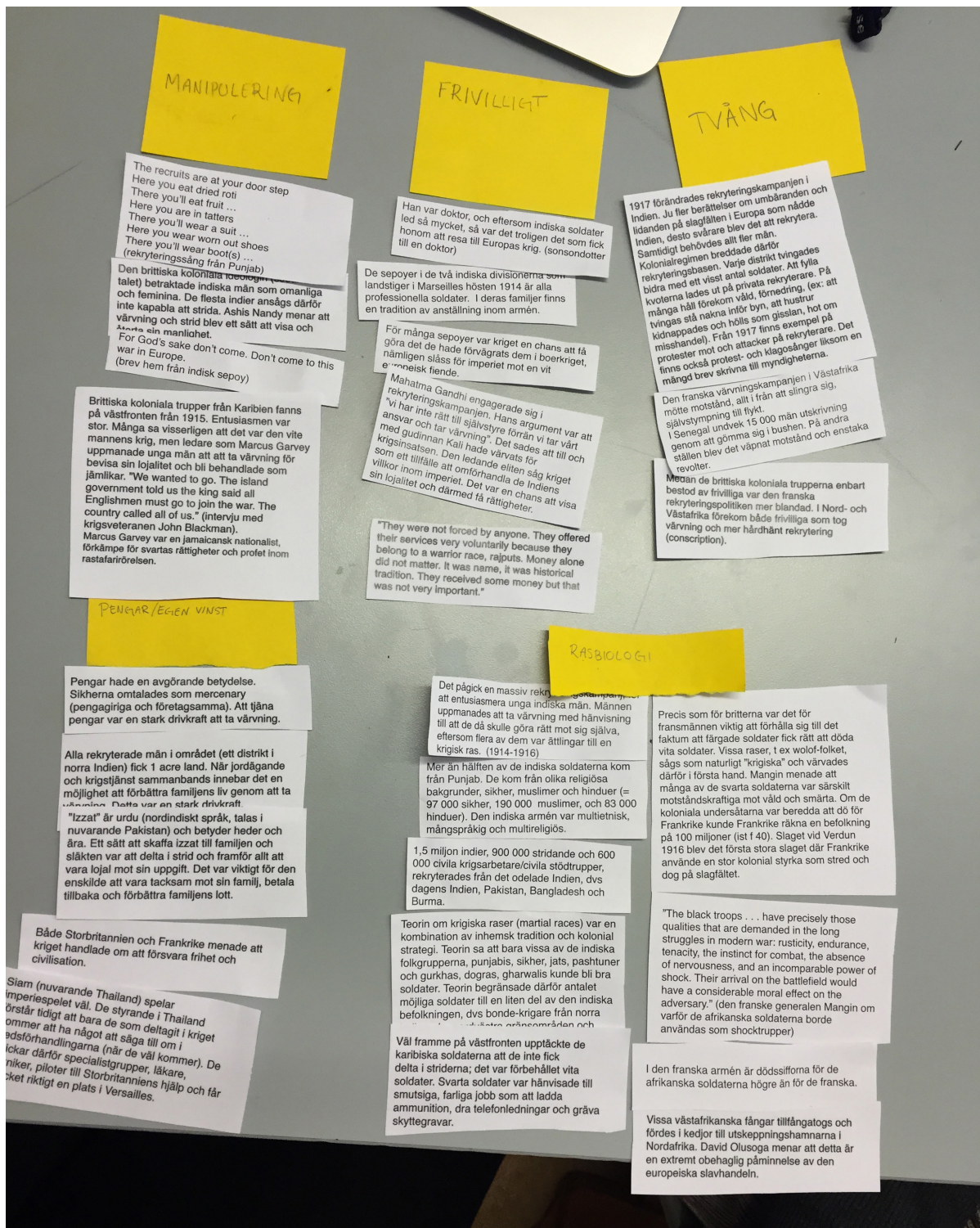
### Varför stred utomeuropeiska soldater i Europa?

Ni har fått ett kuvert med diverse småtexter. Er uppgift i gruppen är att besvara frågan om varför koloniala soldater stred för och i Europa. Börja med att dela upp lapparna mellan er och enskilt läsa igenom sina lappar. Därefter går ni ett varv och lyfter fram förklaringar som kan bidra till att besvara frågan.

Observera att det finns olika förklaringar, motiv, drivkrafter. Organisera och placera ut/gruppera lapparna så att det bildas ett sammanhang.

Avslutningsvis ska ni kunna ge ett bra svar på frågan varför koloniala soldater stred för och i Europa.

Elevinstruktion till rekryteringsövningen



Eleverna arbetade i grupper med att organisera lapparna i kategorier i rekryteringsövningen. Här är en grupps resultat.

etniska grupper som deltog i Europas stora krig. Därefter delades eleverna in i små grupper och tilldelades ett kuvert med textkort, samt ett mindre antal tomma kort. Uppgiften var att diskutera texterna och därefter försöka organisera korten i olika grupper av förklaringar, samt komma på egna rubriker som fångade hur de hängde ihop. Uppgiften avslutades med att eleverna skulle ge ett svar på frågan om varför koloniala soldater stred för och i Europa.

Från att eleverna, när de diskuterade arkivfotona, vältaligt men ändå ganska ensidigt hade nöjt sig med att förklara de koloniala soldaternas närvaro med hänvisningar till imperialismen, makt, våld och Europas långa tradition att utnyttja andra folk för sina syften, upptäckte de snart att bilden var mer mångfacetterad under kortövningen. På direkta frågor från oss, när vi gick runt under elevernas arbete, svarade en stor majoritet att det hade blivit förvånade över att orsakerna såg så olika ut på olika geografiska platser, exempelvis tillfångatogs och kedjades män på flera håll i Västafrika och fördes till Europa medan det på andra håll i Afrika och i Indien fanns det många som såg kriget som en möjlighet av en mängd olika skäl. Skillnader uppmärksammades också mellan olika grupper, beroende på exempelvis ekonomi, status i samhället, liksom mellan individer med sina olika liv. På så sätt var uppgiften lyckad, den utgjorde en möjlighet för eleverna att nyansera sin förståelse och att uppmärksamma att det fanns en variation i orsakerna. Som lärare ville vi emellertid också att övningen skulle sätta igång ett tänkande runt aktörsperspektiv och strukturella perspektiv där eleverna skulle vända och vrida på olika motiv, intentioner, avsikter och strategier, samt relatera dessa till de ekonomiska, sociala, kulturella och politiska villkor som begränsade eller möjliggjorde aktörernas handlingar och val.

Överlag kunde vi konstatera att övningen skapade stor aktivitet och förhandlingar i elevgrupperna om hur de olika korten skulle placeras. Samtliga grupper gjorde tidigt i någon form en uppdelning under rubrikerna "frivilligt" och "tvång". Det var en uppdelning som var skenbart tydlig men som snart blev föremål för många diskussioner. Kortet förblev inte alltid i den grupp där de placerades först. Till exempel diskuterade en grupp länge vad de skulle göra med utsagor av typen: "They

*were not forced by anyone. They offered their services very voluntarily because they belong to a warrior race, rajputs. Money alone did not matter. It was name, it was historical tradition. They received some money but that was not very important."* Elevernas samtal pendlade mellan olika positioner:

*Frivilligt, jo, de ville nog göra det, för hedern och familjens skull. Dessutom, på ett annat kort stod ju dessutom att samtliga sepoys i de två första indiska divisionerna som landsteg i Marseilles 1914 var professionella soldater, där yrket gick i släkten, vilket stärkte argumentet. Å andra sidan måste väl pengar ha spelat in, och bara för att en yngre släkting långt senare säger att rajputs inte brydde sig om pengar så vet vi ju inte. Och med tanke på det vi vet om Indiens dätida underordning och utbreda fattigdom så ...*

Ganska snabbt såg eleverna också en markant skillnad mellan rekrytering från Afrika, i vårt fall Västafrika, och Indien. Rekryteringen av afrikaner utmärkte sig som mer våldsamt vilket en grupp elever direkt satte in i ett sammanhang av traditionen från den transatlantiska slavhandeln. På korten hittade eleverna stöd för grymhet och våld men även här upptäckte de att det fanns nyanser. Kortet visade att den stora merparten av soldater på olika sätt tvångsrekryterades, samtidigt betraktades och betraktade vissa grupper sig själva som lämpliga krigare och var därför mer villiga att låta sig rekryteras. Den utbildade klassen i nigerianska städer uppmanades av inhemska ledare att "ställa upp" för att vinna inflytande. Offerbilden av "kedjade afrikaner" som fördes till slakt i Europa utmanades också av att eleverna på korten hittade stöd för motstånd i form av flykt, självstymping och väpnade revolter. En grupp lade mycket kraft på att försöka förstå hur olika rasteorier spelade in. Eleverna fascinerades utav olikheterna i

#### Utdrag ur rekryteringssång från Punjab

The recruits are at your door step  
Here you eat dried roti  
There you'll eat fruit ...  
Here you are in tatters  
There you'll wear a suit ...  
Here you wear worn out shoes  
There you'll wear boot(s) ...



hur de franska, brittiska, tyska och amerikanska arméerna tillät eller hindrade färgade soldater att strida på europeisk mark, att ställas mot och därmed döda en vit fiende eller att föra befäl. Ett kort, som de tidigt under övningen avfärdat - *"För många sepoys var kriget en chans att få göra det de hade förvägrats dem i boerkriget, nämligen slåss för imperiet mot en vit europeisk fiende."* (Santanu Das) - omvärderades nu och elevgruppen menade att känslan av hämnd och upprättelse säkert varit stark.

## Slutsatser

När vi utvärderade övningen från vår lärarhorisont var vi eniga om att den givit eleverna tillfälle att vända och vrida på ett historiskt problem och att laborera med komplexa orsaksförklaringar. Det var också tydligt att grupperna pendlade mellan att anlägga strukturella perspektiv och aktörsperspektiv på frågan, samt att de funderade över samspelet mellan dessa perspektiv. Vi menade också att övningen hade givit eleverna möjlighet att se de koloniala soldaterna som mer än offer utsatta för andras handlingar. Eleverna hade i sina diskussioner lyft upp människornas olika motiv, egna valmöjligheter och strategier och ställt dessa mot vilket handlingsutrymme som gavs. Trots vikten av att elever lär sig se och erkänna att icke västerländska historiska individer var subjekt och aktörer i sina egna liv, hur begränsande strukturerna än var, är det viktigt att elever inte börjar överdriva människors handlingsutrymme och valmöjligheter inom, i det här fallet, ett kolonialt system som till sin natur var förtryckande.

När eleverna mot slutet av momentet var i färd med att besvara den övergripande frågan: *"På vilket sätt var första världskriget hela världens världskrig?"* återvände flera elever till de slutsatser de dragit av rekryteringsövningen. Det var uppenbart att många elevers svar nu var betydligt mer nyanserade, att de koloniala soldaterna fick större utrymme som aktörer och att de inte nöjde sig med svepande generaliseringar. En elev funderade så här i sin arbetstext: *"Men hur kunde så många indiska soldater gå med på att ta värvning 'frivilligt', och strida för en sak som inte var deras och för ett imperium som hade lagt beslag på deras land?"* Eleven provade olika förklaringar så som den indiska samhällsstrukturen,

strategier för heder (izzat), den indiska medelklassens kamp för självstyre, värvningskampanjernas lockelser, fattigdomen och att soldaterna hade vaga föreställningar om vad som väntade i Europa. Därefter drog hon sina slutsatser:

*I efterhand framställs rekryteringen i Indien som frivillig. Å andra sidan finns det olika grader av fri vilja och självständighet. Soldaterna uppmanades till värvning med olika typer av propaganda, t.ex. med teorin om att vara sann mot sin "ras" (enligt teorin om krigiska raser) och upprätthålla manligheten. Vissa var också med för att få tillfälle att slåss mot den vita makten. Även om man inte kan säga att indierna tvingades att ta värvning, fanns det som sagt olika grad av frivillighet. De indiska soldaterna fick varken frukt eller kostymer (som det stått i den populära värvningssången) utan möttes istället av kallblodigt mördande. En indisk sepoys skrev hem: "For God's sake don't come. Don't come to this war in Europe", vilket jag tolkar som att han upplevt krigets fasor på nära håll och varnar sina släktingar från att lockas att ta värvning. Kolonialsoldaternas upplevelser och känslor inför kriget har i otroligt låg grad dokumenterats, vilket kan bero på att imperierna inte gärna såg att "sanningen" om krigets grymhet kom till de länder man var beroende av. Dessa soldater skeppades mellan kontinenter för att utkämpa någon annans krig. Idag är det viktigt att belysa alla de olika parterna, inte bara vinnarna då det ofta är vinnarna som får skriva historien.*

Efter några funderingar om aktualiteten i ämnet och kopplingar till vad som sker i anslutning till Islamiska Staten avslutades texten inte med ett slutligt svar utan med en variation på den fråga som ställdes inledningsvis: *Frivilliga eller tvingade, medvetna eller lurade?*

Så visst kom eleverna längre i sitt tänkande, de fick mer kunskaper och blev mer nyanserade vad gällde den här specifika lektionsfrågan. Å andra sidan får vi inte tro att en sådan här övning kan åstadkomma mer än den kan. Vad eleverna egentligen tar med sig i form av erövrade perspektiv och möjlighet att anlägga nya förhållningssätt är omöjligt att säga. I en annan framtida situation när eleverna möter historiska aktörer som är avlägsna både i tid och i rum (i klartext icke västerländska aktörer) kommer de då att undvika tendenser till andrafiering och istället aktivt leta efter aktörernas egna upplevelser och handlingsutrymme? Det vet vi inte. En brist i vårt upplägg var att vi inte lät eleverna undersöka sina egna föreställningar. Det var vi som lärare som

tyckte oss ha uppmärksammat att många elever inte verkade se koloniala soldater som handlande subjekt med egna liv och röster men eleverna själva fick aldrig någon specifik möjlighet att få syn på och analysera sina egna uppfattningar. Nästa gång vi gör övningen kommer vi därför att vilja konstruera en mer genomtänkt förförståelseövning där eleverna får möjlighet att få syn på de föreställningar och kunskaper de bär med sig in i momentet, liksom att lägga mer krut på debriefing och metarefleksion efter övningen.

På samma sätt som det är viktigt att plocka in elevernas egna berättelser och föreställningar i undervisningen och att uppmärksamma från vilken utsiktspunkt man betraktar historien är det viktigt att undersöka den historiska berättelse som ens egen historiekultur levererar. Bakom den övergripande fråga vi lät eleverna arbeta med under hela momentet - *På vilket sätt var första världskriget hela världens världskrig?* - låg givetvis en bakomliggande idé om att den berättelse om första världskriget som vi vanligen erbjuder i svensk skola inte alls framställde första världskriget som hela världens världskrig. Därför försökte vi genom de enskilda lektionernas lektionsfrågor bredda den grundberättelse eleverna mötte, genom fler geografiska utgångspunkter samt diversifiera denna berättelse genom att låta eleverna möta andra än de traditionella aktörerna. I det senaste stora världshistoriska översiktsverket på svenska: *En samtidig världshistoria* redigerad av Maria Sjöberg (2014) kunde vi hämta stöd för ett sådant angreppssätt. I inledningen till verket refererar Sjöberg en undersökning av de historiska läroböcker som används på svenska universitet och högskolor och konstaterar: ”att oavsett var händelsen eller processen /.../ ägt rum, är det genom utvecklingen i en västlig kultursfär som det förflutna granskas och förklaras. Utomeuropeiska händelser och processer uttolkas genom västeuropeiska glasögon ...” och att oproportionerligt mycket tid ägnas åt Västeuropas politiska händelser. Vår uppfattning var att detta gäller i lika stor, möjligen rentav större, utsträckning i gymnasiets läroböcker och vi antog utmaningen när vi nu skulle ta oss an Europas stora krig som undervisningsinnehåll. Det är naturligtvis inget fel i sig att ägna sig åt vare sig den nationella historien eller den europeiska, det är tvärtom nödvändigt för att eleverna ska få en förståelse om sin historiska plats i världen. Dock blir det problem om det som inte hör

till Västerlandet framställs som unika, isolerade undantag som berörs oerhört sporadiskt och som spännande utvinkningar. Eller om det förflutna i väst tolkas i alltför generella banor och blir en måttstock för det allmänna, vilket är speciellt olyckligt eftersom den eurocentrerade historieskrivningen i så hög grad har varit knuten till maktutövning i utomeuropeiska områden. För läraren handlar det därför om att ta kontroll över sitt urval, att genomskåda eventuella underliggande mönsterberättelser och att öppna dessa genom att ifrågasätta, bredda och diversifiera dem. Våra erfarenheter från hela världens världskrig och rekryteringsövningen visar att försök till att såväl bredda som att diversifiera ett narrativ riskerar att endast förbli tilläggsberättelser som snarare än att nyansera riskerar att förstärka grundberättelsen. Att låta elever aktivt med hjälp resonera kring samspelet mellan aktör och struktur, som i rekryteringsövningen, kan vara ett sätt att undvika detta. Till syvende och sist är det den professionella läraren som kan och måste avgöra hur ett visst centralt innehåll ska undervisas för att bereda möjligheter för ett interkulturellt lärande.

● **Text: Maria Johansson,  
historiedidaktiker och lärare**

#### Referenser:

BBC-produktionen: ”The World’s War” (av David Olusuga), Al-Jazeera-produktionen: ”WW 1 through Arab Eyes” (av Malek Triki) och podcasts samt artiklar om indiska sepoys (av litteraturhistorikern Santanu Das). Seixas & Morton

#### FOTNOT:

Freden i Sévres slöts, den 10 augusti 1920 mellan Turkiet och Frankrike, England, Italien med flera stater. Uppgårelsen byggde på det hemliga så kallade Sykes-Picot-fördraget, som hade träffats redan 1916 mellan Frankrike och England. Uppgårelsen delade territorier ur sönderfallande Osmanska riket mellan England och Frankrike, då den brittiske diplomaten Mark Sykes träffade sin franske kollega Francois Georges-Picot. I största hemlighet ritade de upp gränslinjer med linjal utan hänsyn till regionens historia eller till etniska och religiösa traditioner. Britterna tog kontrollen över Irak, Jordanien och Palestina medan Syrien och Libanon tillföll Frankrike. Såväl Saddam Husseins kampanj för att erövra det Kuwaitiska området och Islamiska statens krig i Syrien kan bättre förstås med kunskap om detta.

#### Bildkällor:

Bild1: <https://www.warhistoryonline.com/war-articles/73317.html/4>  
Bild 2: <http://www.stockholmskallan.se/Soksida/Post/?nid=30067>